

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAROLINE KERN

**“OLHA PRA MIM!” INCLUSÃO/EXCLUSÃO E VIOLÊNCIAS
NAS MEMÓRIAS DE ESTUDANTES DE UM CURSO
DE PEDAGOGIA**

Florianópolis

2014

Caroline Kern

“OLHA PRA MIM!” INCLUSÃO/EXCLUSÃO E VIOLÊNCIAS
NAS MEMÓRIAS DE ESTUDANTES DE UM CURSO
DE PEDAGOGIA

Tese submetida ao programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina para obtenção do grau de
Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Borges de Sousa

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Zanatta Da Ros

Florianópolis

2014

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

Kern, Caroline

“Olha pra mim!” Inclusão/exclusão e violências nas memórias de estudantes de um curso de pedagogia. / Caroline Kern ; orientadora, Ana Maria Borges de Sousa ; coorientadora, Silvia Zanatta Da Ros. - Florianópolis, SC, 2014.

262p

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Inclusão/exclusão, violências, escola. I. Sousa, Ana Maria Borges de. II Da Ros, Silvia Zanatta. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“OLHA PRA MIM!” INCLUSÃO/EXCLUSÃO E VIOLÊNCIAS NAS MEMÓRIAS DE
ESTUDANTES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-
Graduação em Educação do Centro de Ciências
da Educação em cumprimento parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 28/03/2014

Dra. Ana Maria Borges de Sousa (UFSC-Orientadora)

Dra. Sílvia Zanatta Da Ros (UFSC-Co-orientadora)

Dr. Álamo Pimentel Gonçalves da Silva (UFAL-Examinador)

Dra. Andrea Vieira Zanella (CFH/UFSC-Examinadora)

Dr. Tito Sena (UDESC-Examinador)

Dra. Cristiana de Azevedo Tramonte (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Vera Lucia Gaspar da Silva (UDESC-Suplente)

Dra. Maria Sílvia Cardoso Carneiro (CED/UFSC-Suplente)

CAROLINE KERN
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MARÇO/2014

Prof. Luciane Maria Schlindwein
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1548/GR/2013

AGRADECIMENTOS

Nessa jornada árdua, mas também profundamente fértil de aprendizagens, de encontros e desencontros, dirijo meus agradecimentos aos meus Círculos:

Primeiro ao familiar, de onde vêm minhas primeiras e preciosas aprendizagens sobre a vida: à minha mãe, Rosemari das Graças Kern, que com sua trajetória de vida inspirou-me a seguir os passos da profissão de professora. Ao meu pai, Henrique Paulo Kern (*in memoriam*), que na sua breve vida se fez/faz presente, nas memórias da infância e da adolescência. Às minhas irmãs: Ulrike Priscilla, pelas leituras dos textos; Maria Paula, pelo empréstimo dos livros jurídicos e explicações de tantos termos que desconhecia; à Erica, pelo incentivo. À minha sobrinha, Karina, pela disponibilização das imagens que constituem alguns dos textos dessa tese. À tia Ully, pelo entusiasmo com minha formação. Ao Cleverson, pelo companheirismo e amor (Obrigada, Família!).

Ao Círculo de amigos, colegas de turma, da pós-graduação em Educação desta universidade, em especial à Paula Alves de Aguiar, por nossas caminhadas dialógicas em tantas empreitadas acadêmicas.

Ao Círculo da orientação, Prof. Dra. Ana Maria Borges, pelo acolhimento no doutorado (Obrigada, Ana!). À Prof. Dra. Silvia Zanatta Da Ros, por sua presença permanente, mediadora, companheira em todos os momentos e estudos (Obrigada, Silvia!).

Ao Círculo da escola: aos estudantes que estiveram comigo em sala de aula, e me ensinaram a ver/sentir/ouvir suas vozes, sendo escutada por eles/as. Em especial àqueles/as que confiaram suas memórias escolares a mim, permitindo que este estudo fosse desenvolvido.

RESUMO

Esta tese pretendeu evidenciar determinados contextos que revelam violências vivenciadas no decorrer da escolarização (ensino fundamental e médio) por estudantes de um curso de pedagogia e que apontam para processos de inclusão/exclusão escolar. Considerando essa questão inicial, foi importante problematizar os contextos de violências escolares relatados por esses estudantes, estabelecendo a relação entre o espaço intramuros da escola e a sociedade; discutir as questões centrais que se entrelaçam nos discursos enunciados dos sujeitos de pesquisa e entre eles e aqueles constantes nos dispositivos jurídicos; contribuir para maior aprofundamento e abrangência dos estudos que envolvem inclusão/exclusão e violências, cotejando os dispositivos jurídicos que fundamentam as políticas nacionais de educação inclusiva com os relatos escritos em memoriais descritivos da vida escolar dos referidos estudantes. A pesquisa, de cunho qualitativo, pretendeu visibilizar as vozes dos sujeitos de pesquisa, constituindo um diálogo em que seus relatos fossem escutados/ouvidos/sentidos em acordo com a posição alteritária bakhtiniana. Os memoriais da vida escolar, fonte documental, compuseram o *corpus* de análise junto a outros relatos obtidos no exercício das atividades docentes da pesquisadora no ensino superior e cotejados com os dispositivos jurídicos (Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990, e Constituição Federal da República Federativa/1988) que amparam os pressupostos teóricos das políticas públicas de educação inclusiva no país. Tais documentos orientaram o tema geral desta tese, qual seja: “Agredidos” e “agressores” no espaço intramuros da escola não se opõem um ao outro, mas constituem um mesmo processo, no qual as violências e a inclusão/exclusão se fazem conteúdo na/da escola. Conteúdo que é também constituído e constituidor de contextos sociais mais amplos (relações sociais). O estudo partiu do pressuposto de que as violências compõem a tríade com a inclusão/exclusão, lugar onde a questão central deste estudo se coloca. Pretendeu-se visibilizar as contradições escolares que forjam violências e que se distanciam e se aproximam das diretrizes e dos dispositivos da denominada educação inclusiva, dispositivos esses que, paradoxalmente, constroem processos de exclusão. Como o conceito de violências encontra diferentes significados em acordo com o tempo histórico, as condições sociais e a cultura, as violências foram aqui compreendidas como algo que fundamenta e representa as relações existentes nesta sociedade, em que, ao fundamentá-las, são base necessária aos processos de inclusão/exclusão escolar. A problematização das chamadas

violências na “temporalidade” presente é mediada pela compreensão de que o sujeito cartesiano, à parte das relações sociais, é ou não violento em si/para si. A violência estrutural do âmago da sociedade capitalista, enquanto produto social, como expressão dos pilares necessários à sustentação do todo social e fundamentando-o dilata esses pilares. Como referencial de base, assumiram-se os pressupostos do materialismo histórico dialético e algumas aproximações com a teoria bakhtiniana, por meio de conceitos que auxiliaram a compreensão dos processos escolares em que inclusão/exclusão e violências estiveram evidenciadas.

Palavras-chave: Inclusão/exclusão, violências, escola.

RÉSUMÉ

Cette thèse a cherché à mettre en évidence certains contextes qui révèlent que les actes de violence survenus au cours de la scolarité (école primaire et secondaire), d'élèves d'un cours de deuxième cycle en pédagogie et en montrant les processus d'inclusion/exclusion. Compte tenu de cette question initiale, il était important de problématiser les contextes de violence à l'école signalées par ces élèves, afin d'établir la relation entre l'espace de l'école et de la société , afin de discuter des questions fondamentales qui s'entrelacent dans les discours énoncés des sujets de recherche et entre eux et ceux des contenus dans les dispositifs juridiques; qui contribuent à l'approfondissement et a la portée d'études impliquant l'inclusion/exclusion et les actes de violence, en comparant les régimes juridiques qui sont fondamentaux aux politiques nationales sur l'éducation inclusive avec les comptes rendus écrits dans les mémoires descriptives de la vie scolaire de ces élèves . La recherche qualitative destinée a visualiser les voix des sujets de recherche, constituant un dialogue dans lequel les rapports ont été entendus, sentis en conformité avec la position alteritaire Bakhtine .

Les souvenirs de la vie de l'école, source documentaire, ont formé le corpus d'analyse ainsi que d'autres rapports obtenus dans l'exercice des activités d'enseignement du chercheur dans l'enseignement supérieur comparés à un des dispositifs juridiques (Statut de l'Enfant et de l'Adolescent Loi n. 8069 du 13 Juillet 1990, Constitution de la République Fédérative/1988) qui soutiennent les hypothèses théoriques des politiques publiques de l'éducation inclusive dans le pays . Ces documents ont guidé le thème général de cette thèse, qui est : « Agressés» et «Agresseurs» dans l'espace de l'école qui ne s'opposent l'un à l'autre, mais constituent le même processus, dans lequel les actes de violence et l'inclusion /exclusion forment le contenu dans l'école . Contenu qui est également constitué et constitutif de contextes sociaux plus vastes (relations sociales) . L'étude a débuté avec l'hypothèse que les actes de violence composent la triade avec l'inclusion /exclusion , où la question centrale de cette étude se pose . Il était destiné à visualiser les contradictions scolaires qui forgent la violence et qui sont loin et proche des orientations et des dispositifs de l'éducation inclusive, dispositifs qui construisent paradoxalement le processus d'exclusion. Comme le concept de violence trouve des significations différentes selon le moment historique, les conditions sociales et la culture, les actes de violence ont été compris ici comme

quelque chose qui soutient et représente les relations dans cette société, dans laquelle, sont nécessairement fondés sur le processus d'inclusion/exclusion scolaire. La problématique des appels violents dans cette temporalité présente est médiée par la compréhension que le sujet cartésien, fasse partie des relations sociales, est ou non-violent en soi-même. La violence structurelle du cœur de la société capitaliste tandis que le produit social comme l'expression des piliers nécessaires au soulèvement de tout social et en le basant, dilate ces piliers. Comme base de référence, sont supposés d'être prise les hypothèses du matérialisme dialectique et quelques approches avec la théorie de Bakhtine, à travers des concepts qui ont contribué à la compréhension du processus de l'école dans laquelle l'inclusion/exclusion et la violence ont été observées.

Mots-clefs: Inclusion/exclusion, violences, école.

RESUMEN

Esta tesis pretendió evidenciar determinados contextos que revelan violencias vividas en el correr de la escolaridad (enseñanza fundamental y media) por estudiantes de un curso de graduación en pedagogía y que apuntan a procesos de inclusión/exclusión escolar. Considerando esa cuestión inicial, fue importante problematizar los contextos de violencia escolares relatados por esos estudiantes, estableciendo la relación entre el espacio intramuros escuela y la sociedad; discutir las cuestiones centrales que se entrelazan en los discursos mencionados de los sujetos de investigación y entre ellos y aquellos constantes en los dispositivos jurídicos; contribuir para una mayor profundidad y abarcadura de los estudios que envuelven inclusión/exclusión y violencias, cotejando los dispositivos jurídicos que fundamentan las políticas nacionales de educación inclusiva con los relatos escritos en memoriales descriptivos de la vida escolar de los referidos estudiantes. La investigación de cuño cualitativo pretendió visibilizar las voces de los sujetos de investigación constituyendo un diálogo en que sus relatos fueran escuchados/oídos/sentidos en acuerdo con la posición alteritaria bakhtiniana. Los memoriales de la vida escolar, fuente documental, compusieron el “corpus” de análisis junto a otros relatos obtenidos en el ejercicio de las actividades docentes de la investigadora en la enseñanza superior y cotejados con los dispositivos jurídicos (Estatuto del Niño y del Adolescente Ley n.8069 del 13 de julio de 1990, Constitución Federal de la República Federativa/1988) que amparan las hipotéticas teorías de las políticas públicas de educación inclusiva en el país. Tales documentos orientaron el tema general de esta tesis, cual sea: “Agredidos y agresores” en el espacio intramuros de la escuela no se oponen uno a otro, pero constituyen un mismo proceso, en el cual las violencias y la inclusión/exclusión se convierten en el contenido en/de la escuela. Contenido que es también constituido y constituidor de contextos sociales más amplios (relaciones sociales). El estudio partió de la suposición de que las violencias componen la tríada con la inclusión/exclusión, lugar donde la cuestión central de este estudio se coloca. Se pretendió visibilizar las contradicciones escolares que crean violencias y que se distancian y se aproximan de las directrices y de los dispositivos de la denominada educación inclusiva, esos dispositivos que contradictoriamente construyen procesos de exclusión. Como el concepto de violencias encuentra diferentes significados concordando con el tiempo histórico, las condiciones sociales y la cultura, las violencias fueron aquí entendidas como algo que fundamenta y representa las relaciones

existentes en esta sociedad, en que, al fundamentarlas, son base necesaria a los procesos de inclusión/exclusión escolar. La problemática de las llamadas violencias en la “temporalidad” presente y mediada por la comprensión de que el sujeto cartesiano, además de las relaciones sociales, es o no violento en sí/para sí. La violencia estructural de la esencia de la sociedad capitalista siendo ella producto social como expresión de los pilares necesarios para la sustentación del todo social y fundamentándolo, dilata esos pilares. Como referencia se asumen las hipótesis del materialismo histórico dialéctico y algunas aproximaciones con la teoría bakhtiniana, por medio de los conceptos que auxiliaron la comprensión de los procesos escolares en que inclusión/exclusión y violencias estuvieron evidenciadas.

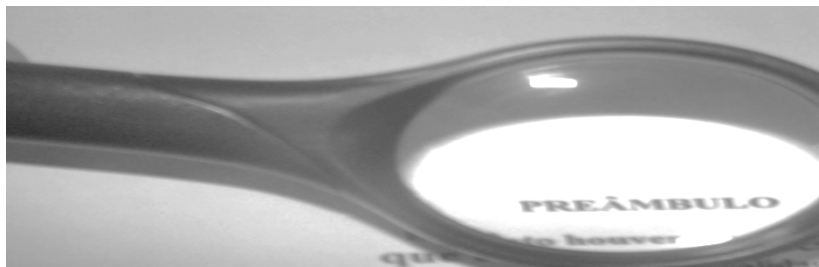
Palabras-clave: inclusión/exclusión, violencias, escuela.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1 - Silêncio	87
FIGURA 2 - Todos são iguais	151
FIGURA 3 - Caminhos	167
FIGURA 4 - Pare, Olhe e escute	181
FIGURA 5 - Palavras	185
QUADRO 1 - Pesquisas sobre violências, escola, educação inclusiva e formação de professores no período de 2005 a 2009, considerando 142 títulos de teses de doutorado	58
QUADRO 2 - Pesquisas sobre violências, escola, educação inclusiva e formação de professores no período de 2005 a 2009, na área Educação e Educação Especial considerando 142 títulos de teses de doutorado	60
MURAL 1: Educador terá diretrizes para enfrentar a violência escolar	84
MURAL 1.1: MEC: enfrentamento das violências nas escolas	84
MURAL 2: O que são murais?	162
MURAL 2.1: Materiais para orientação de pais e professores na escola	163
MURAL 2.2: Cartilha e livros sobre bullying	164
MURAL 2.3: Livros e folder para enfrentamento das violências na escola	165
MURAL 3: Para ser um bom aluno	223
MURAL 3.1: Para ser um bom aluno...Que assim seja	224

SUMÁRIO

1. PARA INICIAR OS DIÁLOGOS	21
2. DIÁLOGOS E TRAJETÓRIAS	33
2.1 CAMINHOS E VOZES QUE ORIENTARAM ESTE PERCURSO.....	45
2.2 CAMINHOS, ESCUTAS E LEITURAS.....	49
3. VOZES DO TEXTO	87
3.1 ENTRE DIÁLOGOS: INCLUSÃO/EXCLUSÃO E VIOLÊNCIAS.....	126
3.2 DIÁLOGOS, NORMATIVAS E PARADOXOS.....	151
4. CAMINHOS DA PESQUISA	167
4.1 OLHA PRA MIM! OLHA PRA MIM!.....	181
4.1.2 Olha pra mim: vozes e memórias de estudantes de um curso de pedagogia.....	185
4.1.2.1 Olha pra mim: as vozes de Clarice.....	185
4.1.2.2 Olha pra mim: as vozes de Frida.....	192
4.1.2.3 Olha pra mim: as vozes de Joana.....	198
4.1.2.4 Olha pra mim: as vozes de João.....	204
4.1.2.5 Olha pra mim: as vozes de Elisa.....	209
4.1.2.7 Olha pra mim: as vozes de Sabrina.....	217
5. (IN) CONCLUSÕES	225
REFERÊNCIAS	235
APÊNDICE A - Pesquisas que resultaram em teses de doutoramento no período de 2005 a 2009.....	245
APÊNDICE B - Consentimento para realização de pesquisa.....	257
APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	259
APÊNDICE D - Termo de Cessão e autorização de direitos autorais.....	260
APÊNDICE E - Imagens – Materiais para trabalho sobre violências na escola.....	261



Enquanto houver quem divague,
que na estranheza desperte
tateando na irrealidade,
pisando vida perplexa,
será seu este meu canto.

Enquanto houver quem caminhe
rumo amor intransitório
e toque amor incativo,
amor que nem pausa e foge,
será seu este meu canto.

Enquanto houver quem se busque,
e ache paz, ame e se encontre,
e sinta a dor que há no mundo
- dor tão dor de tantos outros –
será seu este meu canto.

Este canto de hoje e de ontem,
este memorial de busca
em tempo de busca e de encontro.

(Stella Leonardos)

Poema da busca e do encontro (1958)

1. PARA INICIAR OS DIÁLOGOS

Esta tese apresenta as reflexões e indagações surgidas ao longo de minha trajetória como professora, embora esteja contextualizada como um momento em particular, qual seja, o exercício da profissão docente no ensino superior. É certo que as questões que conduzem ao referencial teórico, às escolhas feitas em torno dos sujeitos de pesquisa, à metodologia indicam todo o processo percorrido em minha formação em educação, como alguém que compreende os homens e as mulheres como síntese e todo das relações históricas, culturais, políticas e sociais. Sujeitos que se constituem mutuamente, ou seja, nas relações que travam, nas histórias que vivem e nas histórias que os fazem viver.

Com tal perspectiva, ensaio alguns passos orientada pelos pressupostos do materialismo histórico dialético e proponho aproximações com a teoria bakhtiniana, valendo-me de alguns conceitos com o intuito de entrelaçar as discussões relativas aos dispositivos jurídicos que embasam as políticas nacionais de educação inclusiva. A partir desses conceitos, analiso contextos considerados como violências relacionadas ao processo de escolarização de estudantes de um curso de pedagogia. Para tanto, pretende-se:

1. Evidenciar determinados contextos que revelam violências vivenciadas no decorrer da escolarização (ensino fundamental e médio) por estudantes de um curso de pedagogia e que apontam para processos de inclusão/exclusão escolar;
2. Problematizar os contextos de violências escolares relatadas por esses estudantes estabelecendo a relação entre o espaço intramuros da escola e a sociedade;
3. Discutir as questões centrais que se entrelaçam nos discursos enunciados dos sujeitos de pesquisa, e aqueles constantes nos dispositivos legais¹;
4. Contribuir para maior aprofundamento e abrangência dos estudos que envolvem inclusão/exclusão e violências, cotejando os dispositivos legais que fundamentam as políticas nacionais de

1 O termo *dispositivo legal* nesta tese estará sempre associado à forma como os juristas se referem às leis. No Direito esta expressão refere-se à técnica jurídica, ou seja, toda determinação de uma lei, é denominada *dispositivo jurídico*, portanto a expressão *dispositivo legal* pressupõe o *dispositivo jurídico* e vice-versa.

educação inclusiva com os relatos escritos em memoriais descritivos da vida escolar dos referidos estudantes.

As violências compõem a tríade com a inclusão/exclusão, na qual a questão central deste estudo se coloca. Pretende-se, portanto, orientar esta tese no sentido de visibilizar as contradições escolares que forjam violências e que se distanciam e se aproximam das diretrizes e dos dispositivos jurídicos da denominada educação inclusiva. Dispositivos esses que paradoxalmente constroem processos de exclusão.

Como o conceito de violências² encontra diferentes significados de acordo com o tempo histórico, as condições sociais e a cultura, cabe destacar que as violências são aqui compreendidas como algo que fundamenta e representa as relações existentes nesta sociedade, em que, ao fundamentá-las, são a base necessária aos processos de inclusão/exclusão escolar.

A problematização das chamadas violências na “temporalidade” presente é mediada pela compreensão de que o sujeito cartesiano, à parte das relações sociais, é ou não violento em si/para si. A violência estrutural do âmago da sociedade capitalista se protagoniza como mediadora das reflexões correntes sobre a questão, posto que as violências são produtos sociais, são expressões dos pilares necessários à sustentação do todo social e, fundamentando-o, dilata esses pilares.

As violências não serão algo para ser descrito objetivamente, mas para serem materialmente *refletidas*, em decorrência do horizonte social de onde são miradas, dos contextos em que se inserem, não sendo necessário medi-las ou julgá-las, mas compreendê-las nos acontecimentos que formulam e pelos quais são formuladas. As violências são, nesse sentido, parte agregada e constitutiva dos paradoxos que compõem os direitos de incluir-se, que por sua vez trazem em seu interior as marcas da exclusão.

As possibilidades de atuação dos sujeitos nos contextos de violências vividos por estudantes de um curso de pedagogia, tais como a refuta, a convivência, o questionamento e a contraposição tecem os sentidos e os

2 Ao referir-me às violências, utilizo o plural, em acordo com Ana Maria Borges de Sousa (2005), para indicar a pluralidade do conceito. Não há como definir as violências a partir de um único conceito, nem tão pouco compreendê-las como algo objetivo, mas nas inúmeras relações que estão implicadas em um contexto em que são assim caracterizadas.

significados das situações relatadas em seus memoriais descritivos da vida escolar³.

Na década de 1990, junto ao Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (Lei 8069 de 13 de julho de 1990), as políticas nacionais de atenção e de educação inclusiva estavam (e ainda estão) sob os holofotes da escola e da sociedade. Como, então, tais situações ou contextos se “repetiam” incessantemente sem que tais dispositivos fossem mediadores das ações desses/as estudantes e desses/as professores?

Dessa forma, a construção desta tese foi movida por algumas inquietações, como a acima apontada, quando os memoriais assumiram entoações outras que não a “queixa”, mas os legados e as marcas sociais constituídas e constituidoras dos processos de escolarização dos estudantes, que se distanciavam sobremaneira do que está amparado na legislação quanto à proteção integral e os direitos das crianças e dos adolescentes, em especial se baseado no que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8069/1990). Destaca-se que os relatos obtidos nos memoriais compreendem a década de 1990, marcada pela presença da legislação como o período da garantia de direitos e reconhecimento das crianças e adolescentes como “sujeito de direitos”.

Cabe ressaltar que, possivelmente, a caracterização dos contextos de violências trazidos pelos/as estudantes estaria engendrada nas múltiplas relações a que pertencem, ou seja, as violências poderiam ser pensadas como produto e base de relações interpessoais, e nesta sociedade estão juridicamente definidas, por isso poder-se-ia assim denominá-las. Com isso, seria admissível também pensar em qual foi a participação dos/as estudantes nessas interações mediadas pelas violências. E quais seriam as violências expressas por eles/as? Resultantes da pessoa da professora? Que versão teria a professora para aquilo que eles acharam que era violência da sua conduta em relação a eles/as? Seria uma paranoia institucional historicamente construída: professores não gostam de certos estudantes e dão notas baixas, castigam? Adoram outros, os “puxa-saco”,

3 Memorial descritivo da vida escolar: são textos produzidos por estudantes universitários de um curso de pedagogia, como produção para disciplinas curriculares, solicitados por mim, no momento em que fui docente destas. Os memoriais trazidos nessa pesquisa correspondem ao segundo semestre de 2008, primeiro e segundo semestre de 2009.

os “queridinhos”... O que está escondido por trás dos contextos vivenciados e relatados? Por que alguns professores são “odiados” por todos ou pela maioria dos/as estudantes de uma mesma sala? Por que o que para uns “corrige e educa”, para outros violenta? Professores sofrem violências discentes? Porém, essas questões apontam sempre para uma resposta na qual alguém em particular tenha que se responsabilizar e ser responsabilizado por eventos e contextos que ocorrem em relação, e que se agregam a questões históricas, sociais, culturais, políticas dos homens, das mulheres e das sociedades. Um olhar dualista, que divide os sujeitos, que os separa, que os retira da relação não é objeto desta proposta de pesquisa. Portanto, não há que se separar e buscar responsabilidades particulares e individuais, mas sim, dar alguns passos em direção do que está (in)visibilizado nesses textos/contextos e que se revelam como decorrentes dos discursos narrativos, nos memoriais descritivos da vida escolar desses/as estudantes.

Tais questões orientam o **tema** geral desta tese, qual seja: “Agredidos” e “agressores” no espaço intramuros da escola não se opõem um ao outro, mas constituem um mesmo processo, no qual as violências e a inclusão/exclusão se fazem conteúdo na/da escola. Conteúdo que é também constituído e constituidor de contextos sociais mais amplos (relações sociais).

Seria possível discorrer de forma bastante intensa sobre a vida na escola, sobre as relações interpessoais envoltas no processo de ensinar e aprender e a importância das mesmas na constituição dos/as estudantes e dos/as professores como sujeitos que expressam e, por sua vez, constituem o contexto escolar, mas uma questão em especial necessita ser evidenciada: por que, ao relatar as vivências escolares, ressaltam contextos considerados violências como constitutivos de sua escolaridade? Visto que o conteúdo dos relatos despertou minha atenção e me remeteu à questão das violências como se fossem, elas também, algo que compusesse a vida na escola, tal qual os conteúdos acadêmicos e, portanto, do “conteúdo” escolar e que se fizeram presentes em seus escritos. Ao falar da escola foi preciso falar, também, de violências, como se uma estivesse relacionada à outra necessariamente. Por que predominam essas lembranças, esses sentidos?

Nessa argumentação é pertinente, ainda, destacar que os/as estudantes relataram que a escolha pelo curso de pedagogia deu-se: “para fazer uma educação diferente para as crianças”. Estaria essa opção vinculada ao sentido de se fazer pertencer ao espaço escolar, agora de outro modo,

em outro lugar social, onde a inclusão possa resistir aos sentidos da exclusão? Desse modo, incluir-se poderia ser a própria resistência aos modos como a exclusão se colocou em suas vidas e relatar tais eventos escolares uma forma de produzir os signos que correspondem a essas vivências?

Por outro lado, há que se perguntar: o que é ser/estar incluído? Seria possível ser/estar incluído integralmente nos diferentes espaços sociais dessa sociedade? Por que precisamos incluir-nos para sermos legitimados como sujeitos de direito?

Dessa forma, a pesquisa de base qualitativa pretendeu incorporar elementos mediadores da compreensão dos discursos dos/as estudantes de um curso de pedagogia, obtidos em memoriais descritivos da vida escolar por eles/as elaborados, como já anteriormente mencionado. Nos memoriais, os sujeitos/interlocutores da pesquisa narram suas histórias escolares e com isso dizem de um tempo, de um lugar, de um espaço, de muitas escolas, de relações intramuros que refratam/refletem relações para além-muro da escola. Também compõem com os memoriais outros relatos, acessados em minha trajetória, no acompanhamento de estágios de curso de pedagogia em escolas, os quais se constituem fonte documental deste estudo.

Retomando as orientações teóricas, quando me refiro a caminhar, na presente tese, por alguns dos pressupostos bakhtinianos, cabe incluir: e pelos caminhos do Círculo. O Círculo de Bakhtin é apresentado de forma recorrente em pesquisas e obras que dialogam com sua teoria, sempre voltadas aos seus escritos, e colocando em suspenso sua autoria de textos, em especial: “Marxismo e Filosofia da Linguagem” e “Discurso na arte, discurso na vida” assinados por VOLOSHINOV. Por isso, há o uso da referência Bakhtin e o Círculo em muitos escritos. Sobre a questão, Tezza (2003, p.25) assim se manifesta:

Ao longo dos anos 20, na efervescência da Rússia R revolucionária, Bakhtin participou de um grupo de discussões, filosóficas e religiosas de que faziam parte, entre outros, Voloshinov e Medvedev, grupo definido mais tarde como o “Círculo de Bakhtin”. Suas obras compartilham algumas ideias centrais de Bakhtin, revelando entretanto uma personalidade mais ou menos autônoma com relação aos temas linguísticos e literários discutidos.

Por outro lado, Bakhtin, ao longo de sua vida, esteve presente e se fez presente também em outros espaços. Com isso, quis trazer um Bakhtin que tem outros Círculos, outras histórias que compõem dialogicamente sua vida, outras vozes, de tantas vozes já enunciadas em outros escritos. Como a presente tese se volta aos memórias descritivos da vida escolar de estudantes de um curso de pedagogia, nos quais outras “vidas” se entrelaçam, ou quem sabe outros Círculos. Com a devida licença de professora, reorganizei uma biografia com a voz de Bakhtin, trazendo enunciados publicados na obra: Mikhail Bakhtin em diálogo – conversas de 1973 com Viktor Duvakin⁴, de Valdemir Miotelo (2008), ao qual o autor se refere como “os Círculos”, por isso ao longo de seu memorial o ano e as páginas da obra serão mantidas.

Assim como nos memoriais dos estudantes, dirijo-me aos excertos de suas palavras e trago junto a elas algumas palavras minhas, para que possa de alguma forma conversar com o que denomino de: as vozes de Bakhtin:

Podemos começar lembrando o Círculo doméstico, familiar, inicial, formado pela governanta alemã, chamada por Bakhtin de “Liebchien”. (MIOTELLO, 2008, p. 39).

Bakhtin foi uma criança que teve, junto ao irmão (Nicolai), outros afetos, como a governanta a quem ele e o irmão tanto estimavam, a qual ele inclui em suas memórias, e destaca ao referir-se a sua própria história: “*as lembranças da nossa governanta, alemã, que eu gostava muitíssimo... Eu a chamava somente ‘Liebchien’ e gostava muito de sentar-me próximo dela para as aulas [...] Ela era muito boa.*” (MIOTELLO, 2008, p. 39). A tradução do termo *Liebchien*, dirigido à governanta, encontra alguns obstáculos de uma língua (Alemão) para outra (Língua Portuguesa), mas o termo mais aproximado seria Querida (coloco com Q maiúsculo para produzir a ênfase necessária), pois seria uma *queridinha*

4 As citações da fala de Bakhtin são apresentadas nesse texto em itálico, por se tratar de sua própria voz, e em acordo com forma utilizada na obra de que foram retiradas. Assim como nos memoriais dos estudantes suas vozes aparecerão em itálico nessa tese. Os textos citados estão no livro: Mikhail Bakhtin em diálogo – conversas de 1973 com Viktor Duvakin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. (MIOTELLO, Valdemir. Conversando sobre Bakhtin). Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao05/col_cb.php. Acesso em 10 fev. 2014.

na acepção mais carinhosa que possamos pensar: “um doce de pessoa”. Essa mulher tão querida ficava junto de Bakhtin nas aulas. Estava ela, de certa forma, como uma constituidora/constituída das vozes que os livros e autores que lia traziam a seus círculos. Nesse primeiro Círculo, familiar ou “Doméstico”, como cita Miotello (2008), Bakhtin incluía memórias de suas leituras, citando o que leu durante toda a adolescência:

Pode-se dizer que comecei muito cedo a praticar um pensamento independente e a dedicar-me por conta própria à leitura de importantes livros filosóficos. E inicialmente eu era, acima de tudo, apaixonado exatamente por filosofia. E por literatura. Conhecia Dostoievski já com onze anos, doze anos. E um pouco depois, com doze ou treze anos, já comecei a ler alguns clássicos importantes. Em particular; conheci muito cedo Kant, comecei muito cedo a ler a sua Crítica da razão pura. E tenho que dizer que a entendia. (MIOTELLO, 2008, p. 40).

É possível notar o gosto por ler, ao mesmo tempo em que sinaliza e produz ênfase ao fato de compreender autores que, pelo modo que descreve, já eram considerados complexos à época como Kant, por exemplo. Nesse primeiro Círculo, outros autores se agregaram, como o filósofo dinamarquês Kierkegaard. A infinidade de autores que leu é sempre acentuada por ele: “conhecia de memória muitíssimos”, e destaca que as leituras foram feitas na língua original dos escritos. Nos quais incluía textos (não a obra inteira, sic) de Nietzsche “*Eu estudei Nietzsche com apaixonado entusiasmo*”. Como situa Miotello (2008, p. 45), “estudou com afinco a produção da escola de Marburg e especialmente as obras de Hermann Cohen”. Nesse grupo caseiro, além dos clássicos, Bakhtin revela: “*Eu tinha uma ardente paixão pela poesia contemporânea: os simbolistas, os assim chamados decadentes, e os russos, os franceses, os alemães*” (2008, p.46). Na poesia:

Bem eu certamente gostava muito de Puchkin, obviamente. Depois gostava muito de Tiutchev; gostava muito de Baratynski; gostava muito de Fet. Dos outros um pouco menos. Mesmo de Lermontov eu não gostava muito. Mas dos poetas franceses eu tinha uma particular predileção pelo primeiro, digamos, fundador do simbolismo e do decandentismo – Charles Baudelaire. Conhecia-o, de fato, como a palma de minha mão. E sabia de memória

multíssimo dele, em francês, em original, certamente. Charles Baudelaire... depois apreciava muitíssimo Jose Hérédia... (MIOTELLO, 2008, p.46).

Outras vozes, outro Círculo. Esse segundo círculo funcionava “na Universidade de São Petersburgo, e era coordenado por seu irmão” (MIOTELLO, 2008, p. 56), denominava-se de “*Omphalos*” e “Bakhtin explica que o nome vem do grego: umbigo”, (MIOTELLO, 2008, p. 59). Referência que aos olhos apressados poderia conduzir a um excesso de centro (já que normalmente dizemos: “só olha para o próprio umbigo”, ao referirmo-nos à pessoa excessivamente autocentrada), mas, nas vozes de Bakhtin, isso parece produzir acento à visão do homem leitor, estudioso, e acrescenta um homem que se diverte com os textos, as paródias, “*não na forma de uma feroz pegação no pé, mas, digamos, de um humor muito sutil e irônico*”. “Não feroz”, quer dizer, nada que pudesse ferir o texto, o autor, o herói. Mas que colocasse em suspenso, que provocasse vozes, que constituísse outras compreensões, como a ironia, conceito tão presente em suas análises posteriores, em: “Problemas das obras Criativas de Dostoiévski” (1929), que conduziu a: “Problemas da Poética de Dostoiévski” (1963). Sobre esse círculo, Bakhtin explica os textos produzidos por eles, e destaca um de seu irmão: “*Talvez tivesse um caráter de escrito programático, um artigo de meu irmão de título *Omphalos epiphales**” (MIOTELLO, 2008, p. 59), (em grego revelação do umbigo). Revelação que vem como termo oriundo do cristianismo.

O Umbigo queria se revelar. E publicavam [Bakhtin e seu irmão] escritos em obras datilografadas. Coleções inteiras feitas em máquinas de escrever. Uma influência forte sobre o *Omphalos* veio de Viacheslav Ivanov, um poeta muito importante, e que tinha uma enorme influência sobre o grupo. Claro que um grupo dessa natureza convivia com vários outros grupos (com o grupo dos formalistas, por exemplo, o *Opojaz*, e também com professores notáveis. (MIOTELLO, 2008, p. 59).

Outro Círculo (terceiro) evidenciado na biografia trazida por Miotello (2008), e talvez um pouco mais conhecido dos estudiosos de Bakhtin, está inscrito junto ao contexto histórico, ou seja, por relações sociais mais amplas, evidenciadas na alteração desses grupos, de Círculos, e possibilidades de constituir-los (o silenciamento de vozes?). Esse período é marcado

pela Revolução de 1917, sob a qual Bakhtin assim se manifesta: “*Não participava de nenhuma outra associação, porque logo todas as associações, de todo gênero, não puderam mais existir. Mas eu participava de alguns círculos. De círculos pós-revolucionários.*” (MIOTELLO, 2008, p.73). Sua descrição, de certa forma, abranda o que sabemos a seu respeito (ou o que outras vozes disseram) sobre esse período:

A revolução que coincidiu mais ou menos com o ingresso de Bakhtin na vida adulta, não o impeliu a um prematuro estabelecimento como autor ou professor[...] Para Bakhtin a, a primeira década pós – revolucionária foi a de uma longa luta, quer para ganhar o sustento, quer para divulgar seus pontos de vista. (CLARK e HOLQUIST, 2008, p. 64).

Nesse período, as privações por que passa influenciam sobremaneira Bakhtin, entre essas a partida de seu irmão Nicolai para fora da Rússia. Com a ausência do irmão, outro círculo: o círculo de Nevel, no qual trabalhou como professor por dois anos e envolveu-se com um grupo filosófico que, de certa forma, pareceu preencher algumas das faltas deixadas pelo irmão. Em Nevel, participou de um Círculo que hoje seria chamado de interdisciplinar, pois era composto por um grupo de amigos, na sua maioria filósofos, dentre os quais Voloschinov e mais alguns interessados como um médico bacteriologista (Koliubálin), um engenheiro (Ruguévitch), e uma médica (Ana Sergueiévna). Como descrevem Clark e Holquist (2008, p.22):

Durante os anos de 1920, ele era uma figura marginal na cena intelectual russa, sem emprego em nenhum instituto ou universidade e conhecido tão-somente por um pequeno grupo de amigos e admiradores. Na primeira metade da década de 30, ficou no exílio político no Cazaquistão.

Nesse terceiro Círculo, ou Círculo pós-revolucionários (MIOTELLO, 2008), Bakhtin descreve o lugar em que ocorriam as reuniões:

Elas não aconteciam em locais próprios; por isso era posto à sua disposição um local, no segundo andar – a Associação Geográfica Russa, que ficava na travessa Demidovski [...] então nessa área do segundo andar tinha uma grande mesa, sobre

as quais sempre estavam uns livros – porque eram colocados à venda. [...] tinha umas mesinhas, bancos, cadeiras e... do lado esquerdo tinha a entrada, e do lado direito uma mesa comprida. Essa era a mesa da presidência. E perto dessa, no alto, à esquerda, estava a cátedra. E assim, nessa mesa, sentavam-se os membros dessa associação religioso-filosófica. (MIOTELLO, 2008, p. 86).

A propósito dessa presença da religião (que aparece no segundo e terceiro círculo), poderia indicar certa contradição, dada sua vinculação à teoria marxista. Talvez seja essa uma expressão importante das vozes de Bakhtin, pois “[...] no meu entender; essa condição de cristão e marxista está bem de acordo com sua personalidade de reunidor de contrários. Tem-se assim o “dialogismo aparecendo soberano na própria vida de quem teorizou sobre ele”. (CLARK e HOLQUIST, 2008, p.13).

Poderia incluir, ainda, outro Círculo:

Por um breve interlúdio entre 1936 e 1937, ocupou um posto acadêmico numa faculdade para a formação de professores na Mordóvia, longe dos centros intelectuais russos. Em seguida, durante o pior momento das depurações stalinistas, retirou-se para uma pequena cidade perto de Moscou, onde permaneceu em todo o transcurso da Segunda Guerra Mundial. Após a conflagração, voltando ao seu cargo na Mordóvia, mantendo-o até aposentar-se em 1961. (CLARK e HOLQUIST, 2008, p.22).

Outras vozes estão presentes nesse homem que por sua própria voz se apresenta ao mundo, a voz de um sujeito que fala como outros sujeitos, e em sua diversidade, ao se apresentar traz um “outro” Bakhtin que ainda não conhecia. Situa-se nessas falas como “alguém da vida”, diz de si, no mundo da vida. Ainda que esteticamente situado, com acabamentos (sempre inacabados), nas opiniões/compreensões sobre seus escritos e de outros autores.

A leitura dos Círculos de Bakhtin me conduzem ao modo como é apresentado nas pesquisas. Em suas falas a presença da leitura, do estudo, de um conhecedor interessado em diversos autores, é a sua assinatura, que conduz o olhar, a contrapalavra, a identificação de um homem voltado às letras, um intelectual, por assim dizer. A extensão de seus

estudos, a indicação de leituras de autores que transitavam por diferentes fontes epistemológicas dá acento apreciativo que replica sua apresentação voltada ao “acadêmico”. Porém, era ele, também, aquele que tinha a querida governanta a seu lado, assim como o irmão. Diria, ainda, que foi ele um adolescente e um jovem que tinha outros “Queridos”: os livros, nos quais conheceu autores e perspectivas, mas em especial compreendeu a palavra. Um sujeito sempre social, como ele mesmo ensinou, ativo/responsivo, em constante diálogo com a vida da ética e da estética.

Outros tantos Círculos seriam possíveis para Bakhtin, até mesmo aqueles que nem mesmo ele conheceu, como os de agora, em que tantos estudiosos se debruçam sobre suas obras. Ou como este, em que ousou me incluir, tentando minimamente compreender, entre tantos conceitos que ele traz, aqueles que podem mediar as interlocuções propostas neste estudo.

Dito isto, dirijo-me à organização deste escrito. Temos à frente três capítulos. O primeiro: *Diálogos e Trajetórias* descreve o percurso da pesquisadora, traz algumas memórias dos estudantes de um curso de pedagogia, um breve balanço das pesquisas/teses desenvolvidas nas Ciências Sociais que investigaram processos de exclusão e violências nas escolas do país. Esse capítulo introduz algumas discussões fundamentadas nos dispositivos jurídicos que embasam a educação inclusiva. No segundo capítulo: *Vozes do texto*, apresentam-se alguns interlocutores do estudo e algum aprofundamento sobre os dispositivos jurídicos que embasam as propostas de educação inclusiva e suas implicações nos processos inclusão/exclusão e violências. No terceiro capítulo: *Caminhos da Pesquisa* apresenta-se a trajetória do estudo e estabelecem-se alguns diálogos com memoriais descritivos da vida escolar de estudantes de um curso de pedagogia. Por fim, sem acabar, apresentam-se as *(In) conclusões*, ou seja, algumas considerações possíveis acerca de todo o processo pesquisado, com a abertura da palavra, para as contrapalavras e réplicas.

2. DIÁLOGOS E TRAJETÓRIAS

É importante o estudo do sujeito de Bakhtin (BRAIT, 1999), um sujeito histórico, social, ideológico, mas também corpo. É um sujeito construído na linguagem, construído pelo “outro”. Em Bakhtin, o sujeito tem um projeto de fala que não depende só de sua intenção, mas depende do “outro” (primeiro é o “outro” com quem fala; depois o “outro”, ideológico porque é tecido por outros discursos do contexto) e, ao mesmo tempo, o sujeito é corpo (são as outras vozes que o constituem). (RECHDAN, 2013, p.3).⁵

Leio/ouço do memorial descritivo da vida escolar⁶ de um dos sujeitos da pesquisa que fundamentou a elaboração desta tese a seguinte descrição de sua infância,

Fui uma criança muito ativa, morava num bairro que era considerado naquela época zona rural e que, portanto, não faltava espaço para as mais divertidas brincadeiras. Eu e meus primos passávamos nossos fins de tarde ouvindo muitas histórias. Sentados no chão (batido) daquele velho rancho onde, bem próximos do fogão a lenha, esperávamos ansiosos para comer o bolo de milho fresco, que enrolado na folha verde da bananeira era assado na chapa do fogão. Era tão gostoso e aconchegante, enquanto vovó debulhava o milho que ela mesma plantara, contava aquelas velhas histórias. Outras vezes, nossa vó tecia sua renda de bilro contando como era o bairro da Tapera quando ela era menina. Ela contou que no caminho da escola

5 Disponível em: <http://site.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/dialogismo-N1-2003.pdf>. (Acesso em: 20 out. 2013).

6 Memorial descritivo da vida escolar: são textos produzidos por estudantes universitários de um curso de pedagogia, como produção para disciplinas curriculares, solicitados por mim, em atividade referente ao componente curricular que ministrava. Os memoriais trazidos nessa pesquisa correspondem ao segundo semestre de 2008, primeiro e segundo semestre de 2009.

tinha uma casinha e um senhor que costumava ficar debruçado na janela, ele era barbudo e tinha cabelo no ouvido, então quando era semana de lua cheia e ele estava lá, vovó e suas irmãs voltavam do caminho e não frequentavam a escola naqueles dias, com medo de ele virar lobisomem. Imagina só, isso deveria ser em 1937-1940, época em que o verde predominava na Ilha de Santa Catarina. As benzedeadas que faziam suas rezas para salvar as crianças embruxadas... (memorial Clarice⁷).

O relato me faz pensar as infâncias, as vidas, as escolas entrelaçadas nos diferentes modos de mirar as histórias dos outros, da própria história e tudo que compõe as relações entre sujeitos que cotidianamente se encontram nos diferentes espaços sociais, entre esses nas salas de aulas.

Os espaços intramuros das instituições escolares são refletidos pelos autores⁸ que se dedicam ao estudo da educação e constituem inúmeras possibilidades de pesquisa e investigação pedagógica. Entre eles, privilegio neste momento aqueles⁹ que se referem aos processos de inclusão/exclusão e violências e que me inspiram nesses pensares.

A voz de Clarice, que inicia este texto, bem poderia fazer parte de meu memorial, na descrição de minha infância, mas não é, visto que nasci no planalto serrano de Santa Catarina. Embora também eu convivesse com minha avó, os contos, as crendices que ouvi foram outros. Cresci com as histórias dos maragatos, do contestado, do Monge João Maria e de suas realizações. O enunciado de Clarice revela, então, parte

7 Clarice constitui-se sujeito desta pesquisa, assim como João, Elisa, Joana, Frida, Sabrina, Renata e Emília. Esses são seus pseudônimos, pois, embora autorizada a utilizar seus nomes próprios, optei por não usá-los para que a identidade fosse mantida em sigilo, a fim de evitar quaisquer formas de identificação ou constrangimentos a estes interlocutores.

8 Regina Leite Garcia (2004), Nilda Alves (2004), Magda Soares (2008), Rosita Edler Carvalho (2010), Maria Teresa Egler Mantooan (2005) Sílvia Zanatta Da Ros (1997), Ana Maria Borges de Souza (2005).

9 A gramática da língua portuguesa, quando existem dois gêneros, masculino e feminino, direciona para o gênero masculino. Embora reconheça a importância das discussões de gênero, para efeito de fluidez deste texto optou-se por seguir a norma.

da história de vida de uma estudante de um curso de pedagogia, que em seu memorial descritivo traz como parte e todo de sua história escolar as condições em que formula e é formulada sua infância, em casa, com a avó. As histórias perpassam os ensinamentos da família e invadem as memórias que lhe foram necessárias para que pudesse, mais à frente em seu memorial relatar sua vida na escola.

Por que, então, trazer aquela história e ao mesmo tempo trazer a trajetória da pesquisa/pesquisadora? Como sujeitos simultaneamente particularizados e sociais, faz-se necessário reconhecer que como professora outras histórias constituíram meus fazeres e pensares, já não sou eu apenas, mas também todos aqueles e aquelas com quem travei relações pedagógicas, visto que os homens e as mulheres são também as ruas por onde brincaram, as canções que ouviram, as histórias que escutaram, contaram e criaram... São parte e todo que fundamentam a vida em sociedade. Com tais afirmativas explícito que as razões que me levaram a esta pesquisa encontram eco, refratam e refletem a vida em sociedade e, portanto, da escola, da sala de aula, das interpelações com o/a outro/a, de todos/as aqueles/as com quem constitui e fui constituída em espaços e processos dialógicos.

Aos dezesseis anos concluí o curso normal, que me habilitava para o exercício do magistério no primário, segundo denominações da época (1985). Primeiramente trabalhei na área que se denomina como “educação especial” e, alguns anos mais tarde, também paralelamente, com a educação regular. A busca pelos “dois espaços” vinha de minha constante inquietação com o que se propunha na “educação especial” como forma de trabalho para aqueles denominados “excepcionais”. Foram sempre eles/elas, alunos/as, que me disseram o que faltava em mim, o que mais precisava buscar, na grande maioria das vezes não com palavras (oralidade). Suas palavras apareciam nas lacunas que apontavam todas as vezes que me via sem saber o que fazer ou profundamente insatisfeita com os processos de ensinar e aprender. Relatar essa questão com tantos detalhes tem motivo: não se trata de uma biografia, mas sim da tentativa de evidenciar de que maneira o outro via em mim e como eu me fazia ser por meio dos olhares trocados com eles tentando, assim, fugir dos prescritivos diagnósticos ou de quaisquer outras formas de preconceitos ou denominações que personificam alguém, e que de alguma forma os rotulam e segregam. Na mesma direção, declaro que os diagnósticos nunca

foram grandes mobilizadores de meus planejamentos pedagógicos, mas sim as pessoas.

O relato de Clarice traz, então, materialidade a este processo na medida em que pode dizer de si para a professora como sujeito, compreendendo que sua história escolar não era apenas um relato sobre o primeiro dia em que chegou a escola, mas entrelaçava-se à sua e às outras histórias de vida. Ela chegou à escola como alguém que tem história, que não estava desprovida de conhecimento. Assim, ao longo deste escrito, a sua voz aparecerá com as vozes de outros estudantes e ao mesmo tempo com a minha, polifonicamente. Desse modo, a defesa desta tese se inscreve na perspectiva do nós, todos nós que um dia estivemos juntos, frente a frente, as palavras uns dos outros compondo, em conjunto, o espaço da sala de aula. Configura-se, portanto, pela polifonia, pois não pretendo sujeitar o outro à minha intenção, pois isso seria, como afirma Bezerra, *uma violência* e estaria [...] “violando seu estatuto de independência no convívio polifônico.” (2008, p. 195). Segundo o mesmo autor,

[...] o que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico[...] a polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço [...] de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes[...] Essas vozes e consciências não são objeto do discurso do autor, são sujeitos de seus próprios discursos. (BEZERRA, 2008, p. 194).

Nas andanças entre instituições, grupos de estudos, cursos e escolas, constitui-me e fui constituída como pedagoga habilitada em orientação escolar, não por acaso, mas porque nessa especificidade encontrei as referências sobre a necessidade de escuta das vozes dos estudantes, contribuindo sobremaneira para o modo de pensar a educação. Desenvolvi pesquisa em nível de mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2005), momento em que pude aprofundar os estudos sobre a denominada inclusão escolar no ensino regular e apontar algumas questões ainda presentes em minhas reflexões atuais. Uma delas é a recusa a posições binárias, de causa e efeito, que procuram “explicações” sobre os

sujeitos da relação pedagógica pautados em visões deterministas, fixadas em visões que destituem alguns sujeitos de sua condição de pessoa: pois o que prevalece é o diagnóstico, ou qualquer outra marca social. Foi nesse sentido que pude, naquele curso, refletir sobre os diagnósticos “providenciados” aos alunos/as da “educação especial”.

Diagnósticos e marcas sociais, que como me referi na dissertação, situavam-se como *algoz e escudo* (KERN, 2005, p. 84), contraditoriamente, tendo em vista que os diagnósticos, em alguns momentos, na escola em particular, serviam de alicerce ao próprio sujeito para obter certos benefícios lançando mão de sua suposta “patologia”. Citar esse processo de estudos serve aqui como forma de dar alguma continuidade no que sugiro agora, já que, neste momento, com o devido distanciamento, posso propor/ pensar que os estigmas/labéu¹⁰, não sendo exclusividade de um campo da educação, têm ampliado seu alcance, inclusive com outras denominações presentes nos processos de ensinar e aprender, interferindo na dinâmica que poderia efetivar esses processos como “benefício” de todos e todas.

Nesse sentido cabe, ainda, destacar a questão das visões etnocêntricas:

O etnocentrismo consiste em julgar, a partir de padrões culturais próprios, como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito”, “normal” ou “anormal”, os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos, desqualificando suas práticas e até negando sua humanidade. Assim, percebemos como o etnocentrismo se relaciona com o conceito de estereótipo, que consiste na generalização e atribuição farinha do mesmo saco”; “tal pai, tal filho”; “só podia ser mulher”; “nordestino é preguiçoso”; “serviço de negro”; e uma série de outras expressões e ditados populares específicos de cada região do país. (CARRARA, 2010, p.23).

10 O significado dicionarizado de estigma: s.m. Marca, sinal. Cicatriz que deixa uma chaga, uma doença [...]. Mas é em um de seus sinônimos que encontro o conceito que mais se aproxima do que pretendo propor: **Labéu** s.m. Mancha na reputação, na honra; desdouro, desonra. Nota infamante; calúnia.

As visões etnocêntricas sustentam as marcas sociais estigmatizadas¹¹, pois estão centradas em identificações de determinados grupos sociais/culturais e reiteram os legados, “filho de peixe peixinho, peixinho é”, “a fruta não cai longe do pé”, “homem não chora”, “mania de gordo” entre tantas outras expressões presentes no senso comum que dão continuidade a segregação e modos de se pensar o outro.

Admitir que referências sociais podem segregar significa aceitar que determinados padrões sociais que servem de referência à suposta “normalidade”: peso ideal, altura ideal, cor ideal, tamanho ideal, resposta ideal a determinado conhecimento escolar... São modos pelos quais as inclusões/exclusões ocorrem e, também, violentam. É possível dizer que essas formas de violências são as mais evidentes e visibilizadas pela escola, pela sociedade. O que, ainda, se invisibiliza são aquelas não necessariamente denominadas como violências, cotidianamente vivenciadas nas diferentes instituições sociais, e que se forjam junto aos componentes curriculares e se escondem nas relações descuidadas entre sujeitos no espaço escolar. Espaço que não está desvinculado desta sociedade e que, portanto, não se restringe ao espaço intramuros da escola.

Desse modo, os sujeitos desta pesquisa, homens e mulheres, jovens, universitários/as, estão imersos nas relações sociais que viveram/vivem nesses diferentes lugares sociais e trouxeram em seus relatos da vida escolar contextos que consideraram como violências, nos quais estiveram presentes.

Ao referir-me a lugares sociais, proponho que a relação vivenciada entre sujeitos demarca lugares que serão destinados em acordo com as marcas sociais/estigmas que são atribuídas a alguém ou grupo em particular. Contudo, como sujeitos sociais, uma marca social nunca será apenas individual. Será, sempre, expressão de um conjunto de ideias, valores que encontram na palavra sua manifestação mais objetiva. Desse modo os lugares sociais não são fixos, nem tampouco determinados por alguém para alguém, mas organizados a partir do discurso social, ao qual os sujeitos são submetidos e se submetem. Considera-se, ainda, que outras relações

11 “Os estereótipos são também uma maneira de ‘biologizar’ as características de um grupo, isto é, considerá-las como fruto exclusivo da biologia, da anatomia. O processo de naturalização ou biologização das diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se à restrição da cidadania a negros, mulheres e homossexuais”. (CARRARA, 2010, p. 23).

podem dar-lhe “forças” para não sucumbir ao legado que o estigmatiza e pelo qual ele se supõe “portador” daquela marca. O estigma dita lugares sociais na medida em que se utiliza da oposição daquilo que poderia ser valor que qualificaria o sujeito nas suas relações. A negatividade está implícita, pois desloca ou retira do sujeito justamente aquilo que poderia dar-lhe condições de acessar outros lugares e espaços. No trânsito entre lugares sociais, diferentes marcas e estigmas farão parte das relações, e sua negatividade estará associada aos valores daquela sociedade: um homem/mulher bom/boa, mulher honrada, um sujeito incapaz, preguiçoso...

Disse, acima, que foi trazido à pesquisa o que os sujeitos consideraram como violências, porque não necessariamente assim denominaram suas vivências o tempo todo. Porém, essas apareceram como tal junto ao discurso verbal, muitas vezes com entonações como componente extraverbal organizando suas falas, pois, “[...] o sentido só pode acontecer, só pode ser compreendido e conseqüentemente analisado porque existe uma situação extraverbal implicada no verbal, incluindo aí interlocutores que se conhecem, compartilham universos, conhecimentos, pressupostos, sentimentos” (BRAIT; MELO, 2008, p.66). O choro, a voz “trêmula”, as pausas na leitura dos memoriais, o pedido de desculpas pela emoção com a leitura, os movimentos do corpo traziam as informações do desconforto produzido pelo relato, tanto no sujeito leitor quanto no grupo que ouvia atentamente, dialogicamente, comprometendo-se com o enunciado.

Diante disso, os **objetivos** de pesquisa foram assim formulados:

1. Evidenciar determinados contextos que revelam violências vivenciadas no decorrer da escolarização (ensino fundamental e médio) por estudantes de um curso de pedagogia e que apontam para processos de inclusão/exclusão escolar;
2. Problematizar os contextos de violências escolares relatadas por esses estudantes estabelecendo a relação entre o espaço intramuros da escola e a sociedade;
3. Discutir as questões centrais que se entrelaçam nos discursos enunciados dos sujeitos de pesquisa, e aqueles constantes nos dispositivos legais;
4. Contribuir para maior aprofundamento e abrangência dos estudos que envolvem inclusão/exclusão e violências, cotejando os dispositivos legais, que fundamentam as políticas nacionais de educação inclusiva com os relatos escritos em memoriais descritivos da vida escolar dos referidos estudantes.

Tais objetivos encaminham para o **tema geral** desta tese, como anteriormente explicitado: “Agredidos” e “agressores” no espaço intramuros da escola não se opõem um ao outro, mas constituem um mesmo processo, no qual as violências e a inclusão/exclusão se fazem conteúdo na/da escola. Conteúdo que é também constituído e constituidor de contextos sociais mais amplos (relações sociais).

Propõe-se, portanto, olhar a relação entre os processos de inclusão/exclusão e violências no espaço escolar em seu todo, onde o conteúdo social se faz forma, relação essa composta pela diversidade humana. Nesse aspecto, inclusão/exclusão estão amalgamadas à diversidade e deixam de ser, apenas um termo ou conceito para falar das relações entre sujeitos pautadas na diferença. Considera-se que esse deslocamento do foco da diversidade para a diferença tece contextos de violências no espaço intramuros da escola. Por isso, quer-se pensar a diversidade não como diferença, que se pauta em determinadas características ou classificações que marcam legados sociais, ou a igualdade como uma forma de compensar as possíveis “faltas” do outro, mas como algo dos sujeitos em relação que, por sua vez, manifestam e alicerçam as relações sociais vigentes. É nesse sentido que na presente tese se entende as violências escolares como expressão das relações sociais, em que, ao fundamentá-las, são base necessária aos processos de inclusão/exclusão escolar.

Assim, as violências não são exclusividade da escola, nem tampouco a única expressão da escola em relação aos seus sujeitos, visto que assim como a imensa gama de relações presentes na sociedade a escola o faz pois não está apartada ou separada deste “conjunto”. Como instituição social, a escola defende que sua função social é a de educar, formar, e contribuir para a “elevação” das condições dos sujeitos para seu convívio em sociedade. A importância de tal premissa reside na possibilidade de compreender-se que a escola é um conjunto de contradições, no qual se abrigam os denominados “gentis”, “os educados”, “os desatentos”, “os violentos”, “os acomodados”, “os preguiçosos”, “os sabidos”, “os dóceis”, “os rebeldes” e tantas outras marcas sociais estigmatizadoras que as palavras que organizam os enunciados forjam e são forjadas por determinados lugares sociais. Não se trata, portanto, de dizer daquele/a professor/a e daquele/a estudante, de apontar as violências como algo pertencente à determinada pessoa, “a professora má”, “o mau aluno”, mas olhar essa diversidade como algo da alçada social e, portanto mais amplo.

Retomando ao primeiro trecho de memorial aqui descrito e conectando-o ao que foi exposto, Clarice não foi só aquela criança feliz com a avó, (“*Era tão gostoso e aconchegante, enquanto vovó debulhava o milho que ela mesma plantara, contava aquelas velhas histórias*”) de quem também levou “brincas”, não é só a estudante que vivenciou e sofreu violências na escola, mas que também as produziu e reafirmou... Não é apenas uma adulta que esteticamente relata sua vida. Assim como eu e todos nós que estivemos um dia nos bancos escolares, somos parte e todo deste conjunto de relações. Mesmo porque, “Entende-se que os diálogos sociais não se repetem de maneira absoluta, mas não são completamente novos, reiteram marcas históricas e sociais, que caracterizam uma dada cultura, uma dada sociedade.” (MARCHEZAN, 2010, p. 118).

Nesse sentido, a problematização das chamadas violências na “temporalidade”¹² presente é mediada pela compreensão de que o sujeito cartesiano, à parte das relações sociais, é ou não violento em si/para si. A violência estrutural do âmago da sociedade capitalista, enquanto produto social, como expressão dos pilares necessários à sustentação do todo social e fundamentando-o dilata esses pilares. Com isso, as memórias do/as estudantes trazidas nesta pesquisa como fonte de investigação retratam as especificidades com os processos de violências diretamente associados ao sentir-se excluído do processo escolar. Esses sentidos, enunciados nos memoriais, apontam para o próprio sujeito no que se refere à participação na constituição desses processos, envolve a participação ativa na constituição de sua história de vida escolar/social, e que traz em sua sistematização o paradoxo da exclusão/inclusão. É assim que cada sujeito expõe algo que diz de sua participação,

Volta e meia me flagro pensando neste assunto: onde estaria hoje se lá no início do meu desenvolvimento eu tivesse podido contar com alguma pessoa madura, capaz e disposta a responder aos meus questionamentos. Era muito crítico e para que algo fizesse sentido para mim eu precisava ter noção do todo, porque aprender algo por partes

12 O termo temporalidade refere-se aos conceitos de grande tempo: “o diálogo infinito e inacabável [que] em nenhum sentido morre”. Pequeno tempo, que envolve: “a atualidade, o passado imediato e o futuro previsível (desejado)”. (BAKHTIN, 2003, p. 409).

*era praticamente inócuo. A minha tendência é sempre ter necessidade de saber o que está por trás. E aí começam as perguntas, uma após outra, e vou seguindo[...], até chegar a uma explicação razoável que me permita compreender o processo por inteiro. Às vezes poderia demorar “um bocadinho” até chegar a este ponto. **O problema era que eu me sentia envergonhado de perguntar tanto e, em casa, via que meus pais não estavam preparados para responder a todas aquelas indagações. Isto acabou gerando um fato novo, que além das dúvidas relativas ao que era ensinado na escola, começaram a surgir dúvidas sobre o meu psicológico, à minha individualidade.** (Memorial João) (grifos meus).*

Como esta tese volta sua atenção aos processos de inclusão/exclusão escolares vivenciados por estudantes de um curso de pedagogia no momento de suas escolarizações no ensino fundamental e médio, é importante salientar que seus discursos compreendem o período da vigência dos dispositivos legais que fundamentam as políticas de atenção à criança e ao adolescente e às diretrizes da educação inclusiva. É nesse sentido que tais vivências são analisadas no cotejamento entre os dispositivos legais, as políticas nacionais de educação inclusiva e os relatos escritos em memoriais descritivos da vida escolar dos referidos estudantes/as. Tal cotejamento supõe algo a mais do que colocar lado a lado os discursos dos estudantes de tal curso, comparando-os e detectando os aspectos em que há inclusão/exclusão. É algo a mais porque supõe colocar lado a lado o que está “prescrito”, que legisla num processo que envolve simultaneamente a inclusão/exclusão. Ou seja: aquilo que se pretende incluir guarda em si a exclusão, uma vez que a própria sociedade é excludente em sua organização como, por exemplo, na divisão das classes sociais. Somente parte da população é privilegiada com o que chama de direitos irrestritos aos bens simbólicos e físicos produzidos pelos trabalhadores em geral. Nessa mesma esteira, enfoca-se a questão das violências.

Assim, ao serem colocadas questões vivenciadas em minha trajetória escolar na infância, embora não estivesse sob as vigências dos dispositivos legais da década de 1990, poderia elencar uma série de contextos em que as violências estiveram presentes. Desde aquelas comuns a muitas pessoas, como as já descritas em livros e obras literárias, por exemplo:

uma professora que costumava dar reguadas nas mãos de alguns estudantes que não respondiam às tarefas escolares da forma com que ela esperava, até as mais particulares, como o modo com que reivindiquei me incluir na primeira série do ensino primário aos cinco anos. Nesse caso em específico, devido à minha pouca idade, somente após longa negociação com a escola, da qual participei ativamente, me inseri no primeiro ano. Organizei minhas fugas da pré-escola para sentar-me nas cadeiras da primeira série, sendo conduzida à pré-escola inúmeras vezes, durante algumas semanas de aula. As violências, nesse caso, apresentaram-se paulatinamente, quando a diretora da escola em reunião comigo e minha família, já cansada da minha insistência, decretou que eu iria para o primeiro ano, mas que reprovaria porque não tinha idade suficiente, usando o termo: “encostada”. Nas palavras dela: “ela não tem maturidade para ir para primeira série, então pode ficar lá encostada”. Essa visão sobre desenvolvimento e aprendizagem proveniente, provavelmente, das concepções teóricas que embasavam a educação naquele momento (1974), e a legislação educacional que não permitia o ingresso de crianças com esta idade no ensino primário (LDBEN¹³ 5692/1971), repercutiu diretamente nas relações entre mim e a professora e vice-versa, que todos os dias me lembrava dessa condição, isentando-me de realizar as tarefas por que estava ali só “encostada”.

Embora tal termo, hoje, pareça-me hilário, na época foi levado muito a sério pela docente que só me permitia sentar em uma carteira “encostada” na parede, não explicava nada diretamente para mim porque não via como necessário, pois eu estava “encostada”, assim como não permitia que realizasse algumas das atividades de leitura para a turma porque estava “encostada”. Embora a “sentença inicial” não tenha se confirmado, pois fui aprovada, não há como negar o constrangimento cotidiano nas explicações que tinha que dar para meus colegas, que me inqueriam com frequência sobre minha condição de “encostada”, (a qual respondia: “eles acham que não vou passar de ano, mas vou”), pois isso era dito com muita frequência pela professora diante de todos.

É claro que essas cenas vistas com a distância do tempo em que ocorreram têm sentidos muito diferentes do que no momento em que

13 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692 de 11 de agosto de 1971.

se desenrolaram, mas é este *sentido* que merece atenção, já que para Bakhtin, “[...] o enunciado pleno já não é uma unidade da língua [...] mas uma unidade de comunicação discursiva, que não tem significado, mas *sentido* [...] que requer uma compreensão *responsiva* que inclui em si o juízo de valor.” (2010, p.332). O *sentido* atribuído ao enunciado só foi possível nesta interação porque havia um valor dado àquela palavra que fazia, inclusive, que a professora encontrasse formas de materializá-la, literalmente “encostando-me” na parede. O constrangimento surgia desta responsividade, pois atribuía a todo tempo minha participação na formulação daquele contexto, já que havia lutado para estar naquela sala de aula. Não como uma consequência direta, mas com os *sentidos* dados aquele contexto, as ações decorrentes entrelaçavam-se ao que num primeiro momento poderia ser apenas “um desejo de uma criança em aprender ler e escrever”, transformando-se também em contextos que hoje poderia-se valorar como violências, dado o distanciamento que tenho daquelas cenas, ou seja, o “acabamento estético”, possível hoje, não era possível na situação em si. De acordo com Tezza (2003, p. 213):

A estetização é um processo de afastamento, de acabamento, de tudo aquilo que, por sua própria natureza vital, é perpetuamente inacabado e parte integrante e inconclusa da experiência interior – em suma, do fluir da vida. E mais: somente considerando o que está fora do texto pode-se enfim chegar ao momento estético.

Hoje posso afirmar que, saindo da primeira série, eu deixei ali tal termo, e finalmente passei a ser vista pela professora da segunda série como alguém “da turma”, e até admirada porque era “tão nova” e já integrando aquele espaço. Não lembro posteriormente de isso ter interferido em minha escolarização; é claro que os modos com que cada sujeito em particular resolverá uma vivência como esta será diferente. Contudo, a idade que antes era uma questão relevante porque indicava “imaturidade”, depois passou a ser um mérito, pois estaria adiante dos outros. Com isso quer-se dizer, em acordo com Smolka, que “[...] de fato, as palavras não significam por e em si mesmas, mas por quem fala, ou pelos lugares sociais que o sujeitos falantes ocupam no jogo discursivo” (1992, p. 332).

Ao estabelecer relação entre os *sentidos*, observa-se no relato de João, anteriormente citado, que as repercussões das práticas pedagógicas da escola encontraram outros *sentidos*, sua responsividade àquelas relações

gerou pertencimento, fazendo-o colocar em si o que foi engendrado no contexto, “[...] *começaram a surgir dúvidas sobre o meu psicológico, à minha individualidade*” (memorial João) e, mesmo com a distância do tempo, esse acabamento se manteve, sem que pudesse se desvencilhar daquelas sensações sobre a escola e os *sentidos* que atribuiu e foram atribuídos nas suas relações posteriormente.

2.1 CAMINHOS E VOZES QUE ORIENTARAM ESTE PERCURSO

Os caminhos do estudo privilegiaram os pressupostos da pesquisa qualitativa, com intuito de compreender os processos escolares vividos por estudantes de um curso de pedagogia e visibilizar os contextos de violências e inclusão/exclusão, presentes nas práticas escolares por meio de relatos e memórias desses sujeitos sobre sua história escolar. A pesquisa qualitativa se inscreve, nesse caso, como possibilidade de que,

[...] se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Os memoriais descritivos da vida escolar como uma das fontes fundamentais constituem o conteúdo que traz à tona contextos de violências vivenciadas e que revelam as conexões entre essas e os processos de inclusão/exclusão da/na escola. Para tanto, faz-se necessário compreender, ao falar das exclusões engendradas por e em ações inclusivas, que elas produzem e são produzidas associadamente ao que se chama de violências. Sendo imprescindível considerar que esses excluídos, do ponto de vista legal, eram/são considerados “incluídos”, pelo fato de estarem frequentando diariamente uma instituição de ensino na “idade esperada”; e de terem acesso aos materiais didáticos considerados necessários à aprendizagem; de terem professores considerados devidamente capacitados pelas instituições para desenvolver suas funções, no sistema nacional de ensino. Tais estudantes não atendiam aos crivos que os “incluía” na sala de aula como estudantes com as consideradas “deficiências”. Seus relatos são expressões dos sentidos atribuídos à escola, que por sua vez, configuram seus discursos sobre seus processos de escolarização.

A legitimação do discurso do/a outro/a compreende que a fala, o relato, as memórias advindas das relações vivenciadas são expressão da constituição da história de vida dos sujeitos. Embora não se pretenda partir de análises generalistas, há que se considerar que uma fala não é apenas singular, mas sim plural e polifônica na medida em que o sujeito diz de um lugar social, que relata e exprime em suas lembranças um contexto vivenciado, e que muitas vozes se fazem presentes em sua voz, fruto de suas relações históricas, políticas, sociais e culturais¹⁴ que estabelece com o entorno e nas quais é também sujeito ativo. Bakhtin “[...] valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma a sua natureza social e não individual: a fala está indissolivelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.” (YAGUELLO, 2009, p.14). Fischer (2005, p. 267) também contribui com essa discussão, enfatizando que as falas são particularizadas e não particulares ou únicas, individuais. Conforme argumenta a autora:

O discurso de um sujeito singular pode ser captado como um discurso que envolve instâncias verbalizantes diversas. Há que se estar atento para os *eus* travestidos de *nós* e vice-versa. Como decorrência, parece ficar evidente que a unidade de investigação não se limitará a uma biografia, mas às várias **histórias entrelaçadas**, identificando-as como constitutivas de posições diversas nos múltiplos itinerários do grupo escolhido para investigação. (grifo meu).

Desse modo, a pesquisa qualitativa abre possibilidade de desenvolver um processo investigativo onde se “[...] pretende la determinación dialéctica del sentido[...]”¹⁵ (DAVILA, 1994, p.77), em que cada dado pode sugerir contexto no qual tais sentidos não se fecham em si, mas

14 “Ao invés de entendermos cultura no seu sentido clássico, isto é, como aquilo de melhor e mais elevado que a Humanidade produziu – em termos de conjunto de rituais, crenças, valores, formas de expressão, costumes, produções estéticas e materiais, etc – hoje se prefere falar em culturas, para designar qualquer ‘lugar social’ onde não apenas se dão constantes lutas pela imposição de significados, valores e modos de vida, como, também, se constituem subjetividades e se dão poderosos processos de regulação social.” (VEIGA-NETO, 2004, p.53).

15 “[...] pretende a determinación dialéctica do sentido [...]” (tradução nossa).

determinam e são determinados por e nestes contextos sociais. Antes de analisar os dados obtidos, foi necessário, então, desenvolver estratégias metodológicas que permitissem traçar os caminhos que a pesquisa pretendia percorrer. No caso, não se trata, somente, de abrir mão de aspectos quantitativos, tanto que trarei algumas análises que indicam, por exemplo, palavras e frases que se “repetem” nos memoriais da vida escolar do/as estudantes. A pesquisa qualitativa é epistemologicamente contrária às percepções estáticas e imutáveis do quantitativo mecanicista e sequencial, no qual uma hipótese arbitrária orienta o caminho linear do pesquisador, pois “[...] el cualitativo todo se encuentra sobre determinado por el objetivo final; son los objetivos que marcan el proceso de investigación cualitativa, dado que ceñirse a hipótesis previas no haría sino contrañir el próprio análisis¹⁶”. (DAVILA, 1994, p. 76/77). É a imagem daquilo de que está prestes a vir com a pesquisa que orienta a caminhada, pois ela pressupõe consideração inegável ao movimento e atenção indiscutível à mutualidade constitutiva do individual e do social em sua dinâmica histórica.

Os objetivos entrelaçam-se a todo referencial teórico e aos documentos que compõem o corpo desta pesquisa, requerendo uma análise qualitativa, pois o cotejamento de tais documentos (dispositivos legais, memoriais) transversaliza-se aos contextos em que o que foi considerado como violências por estudantes de um curso de pedagogia, no momento de sua escolarização (ensino fundamental e médio), revela as relações mais amplas entre os pressupostos da educação inclusiva (dispositivos legais), ou seja, da educação pela perspectiva da inclusão, mas que contraditoriamente tem como expressão a exclusão sustentada por processos de violências.

Nessa mesma direção é que a seleção dos memoriais descritivos que entoam as vozes desta tese foi priorizada. Não faria sentido trazer todas as falas, neste momento, pois não se trata de mostrar a quantidade de estudantes que relatam contextos considerados como violências, mas qual o *sentido* desses contextos em suas histórias escolares e sociais, mesmo porque, considerando que reúno cerca de trezentos memoriais,

16 “Toda análise qualitativa é determinada (voltada) pelo (para) o objetivo final, são os objetivos que marcam o processo de pesquisa qualitativa, uma vez que, centrar-se (aderir) hipóteses prévias (anteriores) limita a própria análise.” (tradução nossa).

uma primeira triagem foi necessária para que o período que engloba os relatos coincidissem com o momento em que os dispositivos legais de defesa e atenção às crianças e adolescentes e as políticas de educação inclusiva (2004) fossem vigentes no país. Dentre esses documentos e dispositivos Jurídicos que embasam essas proposições: Constituição Federal de 1988 (CF), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei 8069 de 13 de julho de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, Parecer do Conselho Nacional de educação n. 11/00 das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Decreto Legislativo n 198 de 13 de junho de 2001 promulgado pelo Decreto n 3.956 de 8 de outubro de 2001 da Presidência da República que torna o Brasil signatário da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, Declaração de Jomtien, também chamada Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994). Por outro lado, foi possível observar que todos os memoriais relatavam alguma forma de violência na escola, fosse ela diretamente dirigida ao estudante ou a colegas e professores, pelos professores ou por outros colegas.

Estabeleceram-se, portanto, alguns critérios:

1. *O período em que ocorreu (década de 1990);*
2. *Os contextos em que a presença de professores foi evidenciado na relação que consideraram violências, ou seja, professores que estavam diretamente implicados naquele contexto;*
3. *Aqueles que traziam alguns dados da história dos estudantes fora da escola, com intuito de distanciar-se de uma visão fragmentada sobre seu discurso, ou seja, com olhar voltado ao sujeito em seu processo histórico-social;*
4. *Os memoriais que relatam que a escolha pelo curso de pedagogia foi impulsionada por aquele contexto na medida em que vislumbravam a possibilidade de proporcionar uma “educação diferente às crianças”.*

Com isso, sete memoriais são trazidos para as análises propostas. Contudo, no processo de orientação e coorientação desta tese, percebeu-se que havia outros contextos vivenciados que contribuíam para esses diálogos. Optou-se, então, por trazer o relato de alguns contextos considerados como violências vivenciadas por mim, ao longo de minha

trajetória como professora e que me fazem reafirmar a profunda implicação de todas as vezes que formulam esta tese. Mesmo porque, os memoriais proporcionaram o acesso a outras informações sobre os/as estudantes, como por exemplo, uma estudante que em seu memorial afirmava que “*não gostava da escola, porque não me sentia segura naquele espaço*”. Enquanto lia seu texto em sala de aula, chorou e interrompeu a leitura diversas vezes, mas no relato não explicou ao grupo este *sentido* dado à escola. Após a aula, solicitou uma conversa em particular, na qual relatou episódios de abuso sexual sofridos durante toda infância e parte da adolescência, dizendo que por várias vezes procurou ajuda da família, mas nunca foi ouvida. O mesmo ocorreu na escola com seus professores que nunca acreditaram em suas denúncias, ao contrário, desconfiavam que ela fosse uma criança mentirosa. Assim, e por esse ato, muitos desses professores duvidavam da autoria das tarefas da estudante. Como a mesma assumiu uma atitude introspectiva e considerada (por ela) nada participativa em sala de aula, consideravam que não poderia saber o que sabia e revelava em suas atividades escolares. Foi preciso, na ocasião dessa conversa, ouvi-la, pensar junto a ela em possibilidades de superar a própria história, buscar ajuda em outros espaços profissionais que pudessem ampliar a escuta e dar elementos que a auxiliassem na resolução das dificuldades que vinha enfrentando. O memorial da estudante não faz parte daqueles selecionados, pois sua vivência não ocorreu na vigência dos referidos dispositivos legais, mas sua formação em pedagogia sim, uma vez que reuniu elementos para compreender as violências das quais fez parte. Esse diálogo, sem dúvida, acrescentou possibilidades em minhas aulas: pude, ali, aprender a ouvir.

2.2 CAMINHOS, ESCUTAS E LEITURAS

A escuta/leitura dos memoriais descritivos revela múltiplas formas de relação pedagógica no espaço intramuros da escola e, com isso, desvela atitudes e percepções como as que relata Elisa em seu memorial, sobre uma vivência com um professor que costumava repetir atividades relativas aos conteúdos ensinados, usando sempre o mesmo exemplo. Como se tratava de uma disciplina em que a turma encontrava certa dificuldade, uma estudante fez uma observação, dirigida ao professor, sobre a necessidade de ampliar os exemplos e “*Ele simplesmente largou os livros no chão, apontou o dedo para ela e a mandou calar a boca porque o professor era ele, e ela não era ninguém, e que ainda devia ser uma mal-amada*”.

que só ia para a escola, reclamar. Depois disso, ela saiu da sala e nunca mais apareceu.” (memorial Elisa).

Com intuito de ampliar a possibilidade de interlocução com aquilo que já foi proposto em outras pesquisas, ensaiar outras problematizações e refletir sobre as questões que envolvem a inclusão/exclusão e violências, considera-se importante trazer alguns dados que evidenciam as questões até aqui propostas e, para isso, recorre-se a alguns estudos e pesquisas que de certa forma justificam a presente tese. Isso porque o que Elisa relata apenas exemplifica alguns contextos que compõem os estudos, as estatísticas, embora fiquem invisibilizados pelos números, ou pelos termos utilizados, como no caso de “abandono escolar”, que bem poderia ser empregado para computar a saída da estudante relatada por Elisa daquela escola (*“ela saiu da sala e nunca mais apareceu”*); mas as condições em que isto ocorreu, e o fato de que aquele contexto produziu um processo de exclusão para alguém supostamente “incluído” não será conhecido pelas análises estatísticas, o que ficará como dado é o “abandono”.

Os dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, confirmados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, por meio do censo escolar, demonstram algumas das formas de inclusão/exclusão que cotidianamente se revelam nas estatísticas do país e, para além dos números, manifestam a contradição entre a garantia de acesso e a possibilidade de permanência na escola:

Desde 1999, mais de 95% das crianças de 7 anos estão matriculadas na escola. Esse índice chegou a 97%, em 2004, e, desde 2008, está em 98%. **O afunilamento à medida que os anos passam é resultado da repetência e da evasão**, que já foi maior. Em 2009, **14,8% dos alunos de ensino fundamental não passaram à série seguinte, por causa de reprovação e abandono - nada menos do que 4,6 milhões de estudantes**. A realidade foi pior no ensino médio: 24,1% dos jovens (1,9 milhão)¹⁷. (grifos meus)

17 Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/15359/repetencia-e-evasao-males-do-ensino-no-brasil>>
Acesso em: 20 mar.2011.

Com isso, pode-se destacar que o conceito de inclusão transcende ao que comumente é veiculado, visto que incluir já não é mais apenas uma questão de trazer para dentro da escola aqueles que não tinham acesso, não é mais apenas localizar a exclusão que envolve os considerados grupos minoritários, mas também e acima de tudo, reconhecer que mesmo aqueles/as que acessaram/acessam a escola não têm garantias de se “incluir”. As chances de exclusão andam sempre à espreita, coladas na inclusão, e nas tramas das ações pedagógicas¹⁸ tecem processos que retiram as possibilidades de se concretizar o que está previsto em Lei. A reprovação é “velha” conhecida e fonte inesgotável de estudos e debates na educação, mostra-se e se esconde de diversas formas, com diferentes conteúdos, excluindo os “incluídos”.

O abandono é o termo usado para dizer de quem já não vai mais para a escola, mas o que o abandono esconde? Por que chamar de abandono? Não seria o caso de nomear de exclusão? Sair da escola, seja pelo motivo que for, deveria ser denominado de outra forma que não de exclusão? Abandonar não supõe se excluir e ser excluído do processo de escolarização? No caminho pelo qual oriento a problemática da chamada inclusão, o sentimento de “pertencer” a este lugar (“incluídos”) é imprescindível. Assim, quais seriam os sentidos de pertencimento possíveis para os “estudantes reprovados” para os/as “estudantes que abandonam”? Seriam sujeitos que “abrem mão”, refutam seus direitos jurídicos de cidadãos brasileiros/as, porque são desinteressados pela escola? Teriam, esses sujeitos, “escolhido” esta condição? Tais questões se entrelaçam com as afirmativas enunciadas no memorial descritivo de Elisa que inicia este texto, pois, como alertou Mézarós (2008) em *A educação para Além do Capital*, o acesso à educação formal é apenas um primeiro passo, mas não o suficiente para que milhões de pessoas deixem de ter expressão

18 “Em sentido amplo, ação designa a atividade humana; o fazer, um fazer efetivo ou a simples oposição a um estado passivo. Entretanto, em uma compreensão filosófica e sociológica, a noção de *ação* é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber e conhecimento. Assim, denominaremos de *ação pedagógica* as atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais, orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos.”(PIMENTA, 2006, p. 08).

singular em estatísticas, nas quais encontram a única forma de ser visibilizadas, tendo em vista que aquele contexto vivido em sala de aula se esvai, e o que fica é o “abandono”.

Contudo, cabe destacar que o período a que se referem os dados do IBGE supracitados e das pesquisas que serão posteriormente destacadas, assim como o memorial de Elisa, compreende a década de noventa, a qual é marcada pela profunda “preocupação” com a garantia de direitos e com os cuidados em relação às crianças e aos adolescentes. Tais políticas públicas, que deflagram vários projetos no Brasil, tais como “Escola aberta para todos”, “Sistemas de cotas”, “Negros remanescentes de quilombolas”, “Bolsa escola”, entre tantos outros programas, advêm de sistemas de controle e financiamento de políticas internacionais, orientadas pelas agências de fomento alicerçadas pelo Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) entre outras agências internacionais que norteiam as diretrizes das políticas públicas nos países considerados em desenvolvimento, como o caso do Brasil .

Como aponta Machado (2003), a obrigatoriedade de oferta de vagas, imposta pelo § 3º do artigo 54 do ECA, embora significativa, não é o suficiente, visto que, conforme prevê a CF (1988), o Estado deve recensear as crianças e adolescentes em idade escolar e zelar, junto com os pais ou responsáveis, pela frequência à escola, pois,

[...] o aluno fora da sala de aula afronta a juridicidade. Mas um aluno na sala de aula, sem espaço para o erro, e por causa dele, desautorizado a reconstruir concepções, afronta a proteção integral de pessoa em desenvolvimento. Ainda o aluno na sala de aula, porque assim determina a lei, que não respeita a convivência com o educador e com os outros alunos, liquida com a qualidade da relação [...]. (MENESES, 2008, p.28).

Isso quer dizer que a origem das políticas educacionais no país não vem necessariamente de uma preocupação específica em resolver o “caos da educação”, a negligência – seja por parte do Estado ou das instituições que o representam – com crianças e adolescentes, mas sim, que o “interesse” de tais programas é responder às demandas das políticas internacionais e, não necessariamente, a melhoria da qualidade de ensino para todos e todas indistintamente. Quanto a essa questão, Coraggio (2003, p. 109) assim se manifesta:

O investimento prioritário na escola primária é associado não somente à eficiência econômica externa do setor educativo, mas também ao objetivo de aliviar a pobreza no mundo. Mesmo nos países onde o acesso ao sistema escolar é de 95%, sustenta-se essa prioridade porque se afirma que o sistema ainda é ineficiente neste nível (altos graus de repetência e evasão). Isto significa não perceber a relação dialética entre extensão e qualidade, porque quando se amplia um sistema educativo em um contexto de marginalização cultural e exclusão econômica, podem-se esperar taxas crescentes de evasão e fracasso como produto do próprio êxito da extensão. Motivo pelo qual pretender resolver o problema da qualidade como se fora um problema “da sala de aula”, pela mudança na proporção dos insumos educativos, sem encarar integralmente os problemas do contexto social que incidem no rendimento do sistema escolar (condições contextuais dos níveis de aprendizado efetivo), não passa de uma estratégia mal formulada.

Por outro lado, somos informados, também, pelas pesquisas nas Ciências Sociais, da eminente necessidade de estudos e pesquisas na temática *violências e escola*, sobre as quais convido Spósito¹⁹ para este diálogo, a fim de evidenciar o que afirmo, posto que, como procuro discurrir, as violências são também um dos parentes próximos da inclusão/exclusão. Em 2001, a autora realizou o estudo intitulado: “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil”, no qual aponta:

Somando-se o conjunto de teses e dissertações produzidas entre 1980 e 1998 em toda a pós-graduação em Educação no Brasil verificamos que, de um

19 A pesquisa de Spósito teve/tem grande representatividade na área de estudos, pois, não se tinha pesquisa aprofunda com base em compilação de dados de dissertações e teses como a desenvolvida pela autora. Tornou-se interessante, também, para essa tese, em função de trazer um panorama dos estudos na década de oitenta e noventa, em que os dispositivos jurídicos apontavam para a proteção integral das crianças e dos adolescentes. Dessa forma, o estudo da autora, possibilitou algumas compreensões sobre como a questão das violências e escola vinha sendo discutida naquele período, em especial, nos cursos de pós-graduação.

total de 8.667 trabalhos, somente nove investigaram o tema da violência escolar (Sposito, 2000). Em Ciências Sociais, considerada a produção de onze Programas de pós-graduação (compreendendo centros de intensa produção como Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) verifica-se que nesse mesmo período nenhuma dissertação ou tese de doutorado foi defendida sobre o tema em relação a um total de 2.495 títulos objetos de exame. (SPOSITO, 2001, p.89).

Em sua análise, a autora enfatiza, ainda, que observou dois grupos de investigações sobre a temática violência²⁰ e escola, o primeiro grupo,

[...] exprime tentativas de diagnósticos em âmbito local ou mais geral que, mesmo não oferecendo um quadro preciso sobre a dimensão, a diversidade e magnitude da questão apresentam informações importantes sobre a ocorrência desses episódios em várias cidades brasileiras. Essas investigações são empreendidas, sobretudo, por organismos públicos de educação, associações de classe e, de modo menos frequente, por instituições de pesquisa ou por pesquisadores ligados às universidades. Nem sempre, diante das condições materiais em que se realizam ou das precárias definições de amostragem, permitem generalizações confiáveis. Não buscam criar um quadro teórico interpretativo sobre o fenômeno, mas oferecem indicações importantes tanto sob o ponto de vista do estímulo a novas pesquisas como do quadro em que ocorrem os principais eventos observados nas relações entre a escola e a violência. (SPÓSITO, 2001, p. 89).

Como é possível observar, as pesquisas são ainda incipientes no período estudado pela autora. Outra questão relevante é que se considerou que a violência está dirigida às ações praticadas pelos estudantes contra seus pares, que “mostram as principais modalidades: ações contra o patrimônio – depredações, pichações – e formas de agressão interpessoal,

20 O termo aparece no singular em acordo com a redação dada pela autora em sua pesquisa.

sobretudo entre os próprios alunos.” (SPÓSITO, 2001, p. 87). O segundo grupo de investigações, trazido pela autora, está assim explicitado:

[...] o segundo grupo reúne o conjunto de trabalhos realizados nos estudos da pós-graduação e por algumas equipes de investigação ligadas às universidades. A pesquisa nas Ciências Sociais vem incorporando nesses últimos vinte anos o tema violência e seus vários desdobramentos tornando-se um campo promissor de interesse dos investigadores. Mesmo assim, um levantamento empreendido junto a várias instituições do país, não registrou nenhum estudo sobre violência escolar. Na área da Educação essa temática muito tardiamente começa a ser objeto de preocupação na pós-graduação, refletindo-se na produção discente [...]. (SPÓSITO, 2001, p. 89).

Spósito (2001) leva em conta que o investimento do setor público é pequeno nessas pesquisas e que isso repercute nas investigações empreendidas, ainda que reconheça que o movimento em direção à intensificação de estudos na área seja também responsabilidade das universidades. Outra questão que evidencia como os estudos se situam na área educação é a seguinte constatação:

A principal agência de pesquisas do estado de São Paulo, FAPESP, uma das mais sólidas no país, lançou um programa especial de pesquisas sobre a escola pública no início de 1996. Até fevereiro de 2001 foram contemplados 65 projetos de um total de 279 inscrições. Nenhuma das propostas encaminhadas teve como tema a violência escolar. (SPÓSITO, 2001, p. 90)

Em conformidade com o que foi apontado por Spósito, com a finalidade de evidenciar a relevância desta tese, realizou-se um levantamento de dados²¹ no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, no que concerne às pesquisas que resultaram

21 Esta compilação foi desenvolvida para aproveitamento da disciplina de doutoramento: Estudos individualizados – **Pesquisas sobre violências no Brasil**.

em teses de doutoramento no período de 2005 a 2009²². Os critérios de busca foram definidos por *palavras-chave* identificadas como: **critérios de busca/assunto**, formando cinco possibilidades de reunir as palavras centrais desta tese. Cabe destacar que a busca por palavras-chave ao ser definida no portal da CAPES por assunto amplia o alcance, ou seja, a palavra digitada engloba todos os termos que se aproximem das palavras indicadas para pesquisa avançada, por exemplo: ao procurar por educação inclusiva obtém-se dados que atingem textos que contenham palavras como: inclusão escolar, inclusão, exclusão, escola, educação e inclusão, escolaridades includentes, escola inclusiva, o que produz uma abrangência significativa aos dados obtidos.

Devido à falta de uniformidade na forma de declarar as linhas de pesquisa ou área de conhecimento por parte dos pesquisadores, optou-se por elaborar dois quadros. O primeiro para reproduzir um panorama geral da distribuição das teses por área de conhecimento, utilizando como critério as grandes áreas sugeridas no sistema GEOCAPES²³ e o segundo com foco específico nas teses desenvolvidas na área Educação. A partir das grandes áreas obtidas no sistema GEOCAPES, combinado com a declaração de área emitida pelos/as pesquisadores, considerou-se que: Ciências Sociais correspondem às teses defendidas em psicologia escolar, história, antropologia, antropologia social, educação do indivíduo especial, educação física, educação, educação especial, educação/currículo, tecnologia educacional, sociologia, letras, linguística, música, serviço social, direito. Ciências da Saúde correspondem à psicologia social e psicologia clínica, psiquiatria, enfermagem, terapia ocupacional, fonoaudiologia clínica, odontologia, saúde coletiva, gerontologia e biologia molecular, saúde da mulher e saúde comunitária. Ciência das engenharias à engenharia de produção. Após a compilação dos dados nas grandes áreas, como citado anteriormente, fez-se um afinilamento dos dados (quadro 2), selecionando cada tese exatamente pela área declarada pelos pesquisadores, enfatizando as análises que atenderam à área da educação e educação especial, sendo que as discussões que interessam particularmente a este projeto de tese poderiam fazer-se presentes.

22 O período de 2005 a 2009 foi definido como forma de dar continuidade ao estudo de Spósito.

23 Disponível em : <<http://geocapes.capes.gov.br>> Acesso em: 12 abr. 2011.

A escolha da CAPES como fonte de referência deu-se por sua importância no cenário da pesquisa no Brasil, especialmente na área investigativa em que se enquadra este estudo. No assunto: *Educação*²⁴ foram encontrados 641 títulos no ano de 2005, 669 em 2006, 749 em 2007, 843 em 2008, 921 em 2009, totalizando 3.823 pesquisas de doutorado no período de 2005 a 2009. Dessas pesquisas, apenas 145 títulos corresponderam aos critérios de pesquisa anteriormente explicitados. No entanto, na análise dos resumos foram identificados três títulos que estavam enquadrados em dois critérios de busca *violência(s) e escola, violências e formação de professores*, dada a abrangência que as palavras atingem na localização dos resumos. Com isso foram retiradas três teses do ano de 2009 no critério *violência e escola* e mantidas em *violência e formação de professores*, pelas características da pesquisa realizada pelos autores.

Dos 142 títulos encontrados (quadro 1), foram lidos todos os resumos e a íntegra de quatro teses que pareciam aproximar-se do que é aqui proposto quanto aos diálogos com os pressupostos da educação inclusiva, voltados à perspectiva da diversidade. Contudo, mesmo essas teses não entrelaçavam os conceitos de exclusão/inclusão e violências. Outro aspecto importante é que, por meio dos resumos, verificou-se que os dados trazidos por Spósito (2001) sobre pesquisas que abordem violência(s) e escola se modificaram no período de 2005 a 2009. O número de pesquisas sobre a temática aumentou na área das Ciências Sociais no período de 2005 a 2009, com cinquenta e sete títulos no total, contra oito do período investigado pela autora. Embora os números aqui apresentados sejam ainda inexpressivos se considerado o volume de 3.823 teses desenvolvidas, encontradas no início da compilação dos dados. Os dados revelam, também, que as pesquisas permanecem como incipientes na área da Educação. O quadro é ainda mais manifesto no que diz respeito à violência(s) e formação de professores, onde foram encontrados apenas seis títulos, todos no ano de 2009, sem nenhuma pesquisa no período decrescente considerando como início o ano 2005.

24 Os números obtidos se deram por busca no portal da CAPES com pesquisa em: Teses defendidas em Educação nos períodos correspondentes.

QUADRO 1 - PESQUISAS SOBRE VIOLÊNCIAS, ESCOLA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO DE 2005 A 2009, CONSIDERANDO 142 TÍTULOS DE TESES DE DOUTORADO.

Área de conhecimento	N. de teses	Ano base	Critérios de busca/assunto				
			Formação de professores, educação inclusiva	Violências e escola	Violências, formação de professores	Violências, educação inclusiva	Violências, educação inclusiva, formação de professores
Ciências Sociais	20	2005	9	11	—	—	—
Ciências da Saúde	4	2005	1	3	—	—	—
Ciências Sociais	15	2006	9	6	—	—	—
Ciências da Saúde	8	2006	—	8	—	—	—
Ciências Sociais	24	2007	8	16	—	—	—
Ciências da saúde	6	2007	—	6	—	—	—
Ciências Sociais	20	2008	6	14	—	—	—
Ciências da Saúde	5	2008	1	4	—	—	—
Ciência das engenharias	1	2008	—	1	—	—	—
Ciências Sociais	22	2009	10	7	5	—	—
Ciências da saúde	17	2009	1	14	1	1	—
TOTAL	142	—	45	90	6	1	—

Fonte: CAPES/2011.

Outro dado relevante é o financiamento dos estudos, segundo os dados obtidos no GEOCAPES. Considerando a distribuição de bolsas de pesquisa em todo país, foram financiadas 27.896 pesquisas, compreendendo todas as grandes áreas, em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Todavia, de 2005 a 2009, o número de financiamentos permanece idêntico, sem ampliação da oferta de bolsas de pesquisa. Na área de Educação os números permanecem em 641 bolsas de pesquisa distribuídas no país de 2005 a 2009, em nível de doutorado, e 1409 de 2005 a 2009 se considerado mestrado, doutorado e pós-doutorado. Dos 142 títulos constantes da grande área Ciências Sociais (quadro 1), 48 foram financiados pela CAPES, 12 pelo CNPQ, e duas pelo Fundo de Amparo à Pesquisa de São Paulo - FAPESP, uma pelo FAPESB, uma pelo FAPEMT, uma pelo FAPRJ, uma pelo FUNCAP, uma pelo FAPEMIG, totalizando 67 pesquisas com financiamento. Os números esboçam como as políticas públicas têm se comportado em relação à viabilização de novos estudos, pois, além de não ampliar o investimento financeiro, ainda mantém-se praticamente inalterado o valor das bolsas distribuídas nos últimos anos, fato este que não será objeto de minha análise, mas poderá ser, talvez, de outros pesquisadores que tenham intuito de se aterem a esta relevante discussão com o devido aprofundamento, visto que já em 2001 Spósito chamou atenção para o fato.

Unindo-se a tais pressupostos, o quadro a seguir demonstra o panorama das pesquisas na área *Educação*, no período de 2005 a 2009, considerando **exclusivamente** as teses desenvolvidas em **educação e educação especial** ²⁵:

25 Segundo consta em GEOCAPES a área *Educação* é composta de: educação e educação especial.

QUADRO 2 - PESQUISAS SOBRE VIOLÊNCIAS, ESCOLA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO DE 2005 A 2009, NA ÁREA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL CONSIDERANDO 142 TÍTULOS DE TESES DE DOUTORADO.

Área de conhecimento	N. de teses	Ano base	Critérios de busca/assunto				
			Formação de professores, educação inclusiva	Violências e escola	Violências, formação de professores	Violências, educação inclusiva	Violências, educação inclusiva, formação de professores
Educação	11	2005	6	3	—	—	—
Educação Especial	1	2005	1	—	—	—	—
Educação	7	2006	4	4	—	—	—
Educação Especial	5	2006	5	—	—	—	—
Educação	12	2007	7	5	—	—	—
Educação Especial	—	2007	—	1	—	—	—
Educação	10	2008	2	8	—	—	—
Educação Especial	3	2008	3	—	—	—	—
Educação	12	2009	5	3	4	—	—
Educação Especial	5	2009	5	—	—	—	—
TOTAL	66	—	38	24	—	—	—

Fonte: CAPES/2011.

É possível observar que na tríade **educação inclusiva, formação de professores e violências**, relevante para esta pesquisa, não se evidenciam estudos que abarquem as discussões sobre as políticas de educação inclusiva na relação com as violências escolares e a formação de professores.

Quanto às pesquisas encontradas em 2009 sobre **violências e formação de professores**²⁶, cinco desenvolveram-se na área de Ciências Sociais, sendo uma em Serviço Social, quatro na área Educação, e uma na área de Ciências da Saúde. Dessas pesquisas, foram analisados os resumos apenas das quatro teses da área Educação. Observou-se que duas teses estiveram voltadas aos conflitos escolares ocorridos entre alunos (ALMEIDA e MUZZETTI) e duas investigaram a implantação de projetos sobre a prevenção de violências e reflexões sobre estas no espaço escolar e desenvolveram seu estudo com foco na formação continuada (em serviço) de professores (KREUTZ e ELIAS).

Das teses encontradas no assunto **violência(s) e escola**, o critério de análise manteve-se na área Educação, podendo-se observar que, durante o período de 2005 a 2009, os estudos são preponderantes no que diz respeito à investigação do conceito de violência (s) no interior da escola, por intermédio da escuta dos profissionais e/ou alunos²⁷. Há também ênfase na violência entre pares-alunos, com estudos diretamente vinculados ao *bullying*²⁸ e outros com a perspectiva de *atenuar os conflitos* que ocorrem no interior das escolas. Faz-se relevante destacar que, na busca de teses que corresponderam ao critério violências e escolas, os três estudos que foram identificados no ano de 2009 que já constavam da busca violências e formação de professores, como citado anteriormente nas explicações

26 O conjunto de títulos lidos e que não tem uma conexão clara com este projeto de tese estão disponíveis no **APÊNDICE A** desta tese. Os títulos que de alguma forma se aproximam ou podem servir de referência para consultas futuras estão contempladas no corpo do texto.

27 Alunos é a forma referida pelos pesquisadores, por isso, manteve-se desta forma em lugar de estudantes.

28 “O *bullying* é um termo ainda pouco conhecido do grande público. De origem inglesa e sem tradução ainda no Brasil, é utilizado para qualificar comportamentos agressivos no âmbito escolar, praticados tanto por meninos quanto por meninas. Os atos de violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas. Tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em última instância, significa dizer que, de forma “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas.” (Conselho Nacional de Justiça, 2010, p.7).

sobre os caminhos deste balanço, foram mantidos na análise daquele conjunto de teses. Os dados obtidos são extensos, e foram apresentados na qualificação deste estudo, sendo indicado pela banca apenas a manutenção dos dados gerais, por isso, trago apenas uma parcela desses. A integralidade do balanço desenvolvido pode ser acessada nos apêndices.

Este apanhado demonstra a necessidade e a relevância de estudos que problematizem as relações entre inclusão/exclusão e violências, de modo a contribuir para a diminuição na lacuna existente nesta discussão. Por outro lado, evidencia que as análises sobre a questão ainda são incipientes, na medida em que pesquisas na área não têm sido a prioridade para obtenção de dados qualitativos que sustentem as reflexões e análises das violências, nem tão pouco têm produzido, suficientemente, dados que orientem as políticas públicas para a educação nesta especificidade.

É necessário, ainda, considerar que, provavelmente, os professores não se sentem diretamente envolvidos, pois são violências “entre estudantes”, a atenção dos profissionais é chamada quando são situações que envolvem violências dirigidas pelos estudantes para os professores. O que possivelmente interfira em suas análises e nas possibilidades de refletir sobre as violências por outras perspectivas. Embora convivam cotidianamente com contextos em que as violências estão presentes, não se veem necessariamente implicados na constituição destes processos, especialmente na escola. É comum que diante de eventos nos quais estudantes voltam atitudes consideradas violentas a seus professores ou mesmo a outros estudantes as justificativas recaiam sobre o próprio sujeito, vinculadas a sua condição social, ausência da família no acompanhamento escolar, ao fato de ser considerado “mau elemento”. Nesse passo, as perspectivas que procuram desvendar os processos de violências, os olhares, comumente, se voltam para os fatos em si, como por exemplo, analisar as circunstâncias em que um (ex) aluno entra em uma escola e mata crianças, professores, profissionais daquele espaço. Quando se trata de um/a professor/a que agride, humilha ou desfere qualquer comportamento que possa ser significado como violências, do mesmo modo, as reflexões se voltam sobre aquele profissional. Em ambos os casos, as relações que configuram os diálogos não ultrapassam as relações do próprio sujeito e seu entorno mais imediato; as explicações voltam-se ao modo como viveu com sua família, como foi sua escolarização, quem era ou como eram suas relações com a mãe, o pai, os irmãos, os parentes próximos, com os colegas de profissão ou escola. Os relatos repetem

(embora não por reprodução) serem esses sujeitos pacatos, silenciosos, com poucos amigos e com conflitos familiares, formando com isso certo “padrão”, ou o que é denominado de “perfil do agressor”.

Tais relatos, portanto, não extrapolam as paredes que cercam o sujeito, as relações macro ficam escondidas, colocadas no plano do esquecimento, como se o sujeito fosse apenas constituído e constituidor de relações que se estabelecem nos limites específicos de tais instituições familiares e escolares.

No entanto, é preciso prestar atenção às relações que constituem o sujeito e seu entorno social em sua organização histórica, política, econômica e pedagógica. Ainda assim, correria o risco de me dirigir ao mesmo modo de olhar dos exemplos apontados acima, posto que se apresentem como unilaterais; pensados em uma ordem direta, única, em que causa e consequência são a explicação. Para distanciar-me desta perspectiva, faz-se necessário, novamente, firmar o modo pelo qual vejo a questão, posto que os homens e as mulheres não são apenas eles próprios, mas o conjunto de relações que vivem, e como as vivem, dialética e historicamente situados. Os modos de produção capitalista/liberal se unem a esta concepção da individualização na medida em que propõem modos de vida em sociedade fundamentados na ausência da responsabilidade coletiva, pautados no ideal do “indivíduo” como responsável por ele próprio, por seu fracasso e sucesso, independentemente dos contextos em que suas ações no mundo acontecem.

Proponho, então, substituir o pressuposto de que as violências são fatos em si, para colocá-las no campo dos processos das relações, do próprio capitalismo, amparada na afirmação de que as violências interessam ao “sistema”, não apenas porque justificam inúmeras explicações individualistas que, por sua vez, eximem o estado de sua responsabilidade com a cidadania dos sujeitos sociais, mas também porque isenta o poder público de sua responsabilidade quanto às violências praticadas contra os sujeitos apontados como violentos, paradoxalmente amparados pelos próprios cidadãos, pois as violências não podem passar despercebidas por quem quer que seja, ainda que isso pareça ser impeditivo da sociedade nos nossos dias. Dessa forma, afetam a todas e todos, mesmo que não ocorram objetivamente, ou diante de alguém. Ao pensar isso na lógica da pena de morte, por exemplo: mato pessoas que matam pessoas, para que, com a morte possa corrigir o fato de que matar pessoas, revela-se um equívoco.

Uma forma de se pensar a questão é reconhecer que as condições materiais de vida dos sujeitos nesta sociedade, por estarem mediadas pelas violências, conspiram contra a vida de todos e todas de diferentes formas como, por exemplo, o caso de escolas públicas funcionando em prédios que não oferecem as mínimas condições de segurança física aos profissionais e estudantes. Telhados condenados, paredes rachadas, portões que se equiparam a presídios, formações de professores negligenciadas pela falta de continuidade no diálogo sobre as práticas desenvolvidas, negligências múltiplas com a educação dos filhos e filhas de trabalhadores, projetos que suprimem os espaços de lazer de jovens empobrecidos, entre tantas outras questões que poderiam ser apontadas.

As condições materiais postas no trabalho de professores que cotidianamente, ao longo de seus vinte, trinta anos de serviço são negligenciados pelo poder público desferem, também, violências sobre a escola. São relações que não justificam, mas se entrelaçam e se organizam no “braço” forte de um/a professora/a que agride fisicamente os/as estudantes e vice-versa, deixando, por exemplo, que a humilhação se torne a sustentação do diálogo. Os profissionais estão sintetizados ali, naquele descaso, são para e com eles e a sociedade que se considera possível desenvolver processos pedagógicos sob condições adversas, desqualificação esta que sublinha o lugar social dos trabalhadores da educação pública, histórica e socialmente.

As violências poderiam ser consideradas como parte indissociável da vida social e os processos de inclusão/exclusão são parte das relações de poder ao determinar que são eles próprios, os sujeitos, responsáveis pelas violências. Com isso, releva-se algo próprio da sociedade atual: a garantia do espaço de participação de todos e todas, embora falaciosamente, o Estado assim sustenta seu discurso. Não caberá, portanto, ao poder público responsabilidades que são consideradas da esfera individual, cabe apenas a punição, e “a justiça foi feita”. As inclusões escolares servem ao arcabouço de estratégias para que as exclusões sejam vistas como algo da alçada individual (“*ela saiu da sala e nunca mais apareceu*” memorial Elisa). Não se trata mais de não ter direitos garantidos à escolarização, visto que há vagas para todo/as e inúmeras políticas públicas que apontam para a permanência na escola, desde que os estudantes permaneçam subjugados/subjugando-se aos meandros da constituição do palavrório “abandono”, “evasão”. Pois,

Pela nova ordem estabelecida, criança e adolescente são sujeitos de direitos e não simplesmente objetos de intervenção no mundo adulto, portadores não só de uma proteção jurídica comum que é reconhecida para todas as pessoas, mas detêm ainda uma “supraproteção ou proteção complementar de seus direitos. (BRUNÔL, 2001, p.92).

Seria, então, um grande equívoco responsabilizar, unicamente, os sujeitos como tal sobre seus atos, considerando que sua vida envolve o todo social e por ele é envolvida. O direito à vida, segundo a Constituição Federal (1988), é considerado um direito indisponível, como explica o jurista Raimundo Amorim de Castro (2010, p.12) [...]”²⁹ “O direito à vida situa-se entre os direitos indisponíveis, isto é, aqueles direitos dos quais os titulares não podem abrir mão”. Tais direitos, como a saúde, a educação, a liberdade, a vida, a segurança, enquadram-se no dispositivo jurídico como direitos constitucionais,

[...] constitucionalmente catalogados dos quais a pessoa não pode abrir mão. Como os direitos da personalidade³⁰são, ao mesmo tempo, absolutos, extrapatrimoniais ou extrapecuniários, intransmissíveis ou indisponíveis, impenhoráveis e imprescindíveis, irrenunciáveis, vitalícios e necessários e finalmente, ilimitados. (CASTRO, 2010, p12).

A questão é relevante na medida em que, ao lado do direito à vida, os dispositivos jurídicos – Constituição Federal de 1988 nos art. 205 a

29 Disponível em: <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/INTERTEMAS/article/viewFile/2618/2407> (Acesso 14 ago. 2013).

30 “O desenvolvimento dos direitos da personalidade nos revela que a preocupação de defender a pessoa humana contra as agressões a esses direitos foi raramente apreendida pelo legislador e, quando o foi, isso se deu com muita lentidão. Vimos, ainda, que coube à jurisprudência a tarefa de proteger a intimidade do ser humano, sua imagem, seu nome, seu corpo, proporcionando-lhe meios adequados para a defesa de tais valores personalíssimos, contra a agressão de seus semelhantes. Essa proteção consistia em propiciar à vítima meios de fazer cessar a ameaça ou a lesão, bem como dar-lhe o direito de exigir reparação do prejuízo, caso o ato lesivo já houvesse causado dano, exercida, principalmente, através da ação de responsabilidade” (LEITE, 2001, p. 160-161, *apud* CASTRO, 2010, p. 13).

214, na Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes da Educação)³¹ e a Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) – colocam o direito à educação, ambos considerados indisponíveis, ou seja, direitos do qual nenhum cidadão/ã brasileiro poderá abdicar.

Art. 2º. A educação é direito de todos e dever da família e do Estado, terá como bases os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana e, como fim, a formação integral da pessoa

31 Cabe destacar a importância da Declaração de Jomtien nas políticas de “educação para todos”, como a LDBEN, por exemplo. “Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien. A Declaração fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. De acordo com a Declaração de Jomtien, também chamada Declaração Mundial de Educação para Todos, seu objetivo é “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos... e o esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados.” Dessa forma, os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência. A Declaração de Jomtien é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração de Salamanca de 1994. De acordo com a Declaração: “Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.” (<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=111> Acesso em 30 out. 2012).

do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. (LDBEN n. 9394/1996)

Art. 54. O Estado buscará a efetivação do Direito à educação, assegurando o ensino fundamental gratuito e universal a todos (inciso I), com acesso a “programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (inciso VII). Ainda, será oferecido atendimento especializado aos portadores de deficiências (inciso III), e educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de zero a seis anos de idade (inciso IV). A não oferta do ensino obrigatório importa em responsabilização da autoridade competente (§ 2º). (Estatuto da Criança e do Adolescente Lei n.8069/1990)

No caso da educação, abdicar desse direito ou deixar de cumpri-lo implica inclusive à família processo judicial por Crime de Abandono Intelectual, conforme previsto no Código Penal – CP – DL 002.848-1940, parte especial, título VII Dos Crimes Contra a Família Capítulo III **Dos Crimes Contra a Assistência Familiar**, Art. 246: “Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: **Pena** - detenção, de 15 (quinze) dias a 1 (um) mês, ou multa”. Sobre a questão, a Procuradoria Federal dos Cidadãos assim alerta às famílias: [...] “Esse direito, em nível de ensino fundamental, principalmente, é **INDISPONÍVEL**. Ou seja, ninguém pode abrir mão, nem ele [filho] e nem você [pais] por ele. É um direito humano, fundamental e ele [filho] não pode ser tolhido disso.” (Procuradoria dos Direitos do Cidadão. (“Manual de educação inclusiva”, 2004, p. 29).

Sobre essa questão, Fabríz assim se manifesta:

O direito à vida, ou outro direito, compreendido como superior – fundamental e humano –, exige a tutela do Estado. Os direitos fundamentais obrigam os direitos públicos. Mas como ficam as questões que envolvem situações limites, como, por exemplo, a necessidade de se prolongar a vida de um canceroso em fase terminal; reanimar um idoso que já não mais deseja a vida, tratar de um recém-nascido detentor de anomalias incuráveis? Podemos

esterilizar ou fazer experiências com débeis mentais? Que dizer de um banco de espermas, cujos doadores são ganhadores de Prêmio Nobel? Temos o direito de criar a vida por outros meios, que não o natural? Até que ponto podemos manipular os genes para determinar a personalidade ou identidade dos indivíduos? Com os avanços biotecnológicos, o direito à vida tem sido objeto de várias indagações interdisciplinares, procurando destacar as relações das várias possibilidades de sua manipulação e as questões de ordem moral, social e jurídica. (2003, p. 271-272).

Cabe, ainda, enfatizar que a constituição do estado democrático passa pela garantia dos direitos fundamentais, já explicitados, ou seja, somente na democracia esses podem ser garantidos, visto que é somente pela participação social e garantia da cidadania que os sujeitos poderão conhecer e acessar seus direitos. Contudo, a garantia de direitos pode transformar-se em instrumento meramente burocrático, ou em relação de poder, que engrossa as pilhas de processos do judiciário, sem que a devida garantia seja apropriada pelos cidadãos e cidadãs, em especial das classes empobrecidas. Nesse sentido, ter o direito não é necessariamente tê-lo garantido, mas sim tê-lo como possibilidade, e para isso é preciso, antes de tudo, que os dispositivos jurídicos estejam visibilizados e compreendidos, pois não há como acessar aquilo que não se conhece. Considerando que este acesso depende, entre outros fatores, da educação escolar, pois o texto da lei não é necessariamente compreensível a todos e todas, ou seja, o alcance destes direitos é sem dúvida um exercício contínuo, mas que também poderá nunca ser acessado “[...] Os direitos fundamentais e os direitos humanos identificam-se, fundamentalmente, por suas características materiais, na medida em que se expressam como os direitos; isso deriva da relação com a dignidade da pessoa humana e da imprescindibilidade em um sistema democrático.” (CASTRO, 2010, p.34).

Mas como pensar essas questões descoladas do conjunto de relações da escola com a sociedade? Nesse ponto, outra vivência de minha prática pedagógica vem ilustrar estas questões. Trata-se de um trecho de diário de campo produzido por uma estudante de um curso de pedagogia que se encontrava em processo de estágio sob minha orientação. Seu relato ocorreu na vigência dos dispositivos jurídicos que prevê a inclusão, assim como de defesa dos direitos de crianças e adolescentes:

Enquanto as crianças e adolescentes jogavam na quadra, alguns docentes estavam reunidos para planejamento na sala dos professores. Todos pareciam se esforçar a fim de ter uma “boa manhã”. Contudo, qual não foi a nossa surpresa ao ouvir de algumas meninas o seguinte relato:

*“A nossa bola caiu em uma casa vizinha. Pedimos autorização da escola e fomos buscar. **A dona da casa estava nos esperando com a bola e uma faca na mão...** Quando fomos pegar a bola da mão da senhora, **ela pegou a faca e furou a bola bem na nossa frente** e depois disse para continuarmos jogando... Mas, acho que não é a primeira vez que ela faz isso...”*

As meninas estavam visivelmente assustadas.

Uma funcionária da escola relatou que os vizinhos reclamam muito da quadra e que a escola solicitou ao Estado que melhorasse a rede de proteção para evitar este tipo de ocorrência.

A solicitação já tem alguns anos...

Francamente, expor as crianças e os adolescentes a este tipo de violência...

Mas, parece que estas relações de desrespeito e desafeto já estão cristalizadas, visto que a coordenação pedagógica se mostrou “acostumada” com a reação da vizinha, ensinando as meninas que vivenciaram a agressão a serem “tolerantes” com tal comportamento. Entretanto, me pergunto que “qualidade” de “tolerância” é esta? Não sei... É complicado!!! O que posso garantir é que se a bola da vizinha caísse na escola e as meninas a rasgasse com uma faca a “tolerância” seria bem outra... Afinal, “eles” não são respeitados por seu “berço”, “são do morro”... O que ocorreu hoje é algo para se refletir... Pensar sobre nossos direitos e deveres! (Emília, Diário de Campo, 2012).

Nesse aspecto, não há como negar que a escola não seria apenas um lugar de “acesso ao conhecimento”, como é enfatizado nos discursos de muitos educadores, mas também das múltiplas práticas sociais que evidenciam a relação da escola com a sociedade, com a comunidade, com seu entorno. Mesmo na atualidade, embora os direitos garantidos pelos dispositivos jurídicos sejam incessantemente trazidos à tona nas políticas públicas. Destaca-se na escola, entre tantas coisas, que as relações desta com seu entorno nem sempre coadunam com as regras de convivência da própria escola, especialmente aquelas que a sociedade espera das relações entre sujeitos: quando a faca corta a bola, rompe também com o respeito àquelas crianças, suas famílias, e com a escola. O corte na bola é também a ruptura entre os sujeitos, é discurso prenhe de signos sociais e ideologicamente “talhados”.

Outro ponto relevante em relação aos dispositivos jurídicos é a proteção integral de crianças e adolescentes, ponto esse que parece um tanto esquecido pela sociedade e, portanto, pela escola. Com isso, com o destaque que a dignidade da pessoa humana atingiu com a CF (1988) instaurou-se o sistema de proteção à infância, referenciado no parágrafo 3º do artigo 227, também no artigo 228, artigo 226, caput §§ 3º, 4º, 5º e 8º e 229, primeira parte da CF/88. Também, XXX e XXXIII do artigo 7º, e § 3º do artigo 208.

Importante lembrar que o art. 227 da CF/1988, art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente indica que cabe à família, comunidade, sociedade em geral, poder público, com absoluta prioridade, o dever de assegurar este sistema especial de proteção. Nesse caso, a criança é colocada em primeiro lugar, com absoluta prioridade, sem que qualquer forma de negligência pudesse passar despercebida ou invisibilizada.

Por absoluta prioridade, entende-se que, na área administrativa, enquanto não existirem creches, escolas, postos de saúde, atendimento preventivo e emergencial às gestantes, dignas moradias e trabalho, não se deverão asfaltar ruas, construir praças, sambódromos, monumentos artísticos etc, porque a vida, a saúde, o lar, a prevenção de doenças são mais importantes que as obras de concreto, que ficam para demonstrar o poder do governante. (LIBERATI, 2000, p. 47).

Nessa questão o autor, ainda, esclarece:

a lei ordinária nº 8.069/90 (ECA), no parágrafo único do artigo 4º, detalhou a garantia da prioridade absoluta como sendo:

a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (LIBERATI, 2000, p.47).

Nessa esteira, as políticas públicas, nesses tempos do discurso da inclusão, asseguram que “aprender é um direito”. Aprender deixou de ser apenas uma possibilidade para quem acessa os bancos escolares, e em seu lugar, a palavra que define a participação das crianças na escola é o “direito”. Confirmando que o direito ao acesso à educação regular integra os direitos humanos e o direito de aprender, está relacionado à relação entre educação e cidadania. Como destacam Veronese e Oliveira (2008, p. 67), cidadania entendida como “[...] um exercício contínuo de reivindicação de direitos [...]”. Ainda nessa questão, considerando que segundo o IBGE temos no Brasil cerca de 16 milhões de pessoas que mesmo tendo permanecido na escola por cerca de nove anos não conseguem escrever e ler “um bilhete simples”, este acesso ao direito encontra como empecilho o próprio texto das Leis, que são na sua maioria incompreensíveis, até mesmo àqueles que fizeram extenso percurso escolarizado, como no caso dos educadores, visto que o dispositivo legal não leva em conta que a vizinha poderá cortar a bola com a faca. A Constituição Federal (1998), não deixa brechas ou cortes, assegura os direitos:

Art. 2º. A educação é direito de todos e dever da família e do Estado, terá como bases os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana e, como fim, a formação integral da pessoa do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.(CF, 1988).

Esse argumento encontra sustentação inclusive no material elaborado pela Procuradoria Federal dos Direitos dos Cidadãos que em 2004, que por força da dificuldade de “incluir” pessoas com as consideradas deficiências na rede regular de ensino precisou escrever um “Manual de Educação Inclusiva” denominado: “O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino”, no qual é explicitado cuidadosamente cada termo da legislação que garante este acesso. Isso porque, em análise da legislação na comparação com a realidade das escolas, percebeu-se que os dispositivos jurídicos que previam tal inclusão foram interpretados erroneamente pelos educadores, fortalecendo a segregação. Violências?

Embora se perceba, nos enunciados desse manual, que quando se trata de inclusão, no que se denominou como: recado aos professores, VOCÊS é o termo que privilegia o discurso da responsabilidade (“Vocês professores são peça fundamental em todo o processo de garantia desse direito fundamental a todas as nossas crianças e adolescentes”) e NOSSAS é de pertencimento das crianças e adolescentes. Enquanto que ao “orientar” o processo de educação inclusiva, o termo é “[...] assim esse grupo entendeu por bem, trazer [...]” (referindo-se aos elaboradores da proposta e às propostas pedagógicas e explicação dos dispositivos legais). Ou seja, não se trata de jogo de palavras, mas de uso de diferentes “palavras” para responsabilizar “VOCÊS”, pelo processo que deveria ser de todos, desse grupo e dos “NOSSOS”. Logo se “esse grupo” propôs e “vocês” são os “responsáveis por”, os “nossos” estarão assegurados em seus direitos.

Desse modo, novamente inclusão/exclusão se visibilizam por meio dos próprios dispositivos jurídicos que fundamentam os direitos, que provavelmente não serão acessados, especialmente pela classe trabalhadora, que tem como desafio o acesso, permanência e a efetiva aprendizagem dos conteúdos escolarizados que poderiam auxiliar esse alcance. Tendo em vista que “[...] o Direito Penal tem uma função protetiva de bens jurídicos, não de valores puramente morais, não de particulares concepções de vida, mas dos valores essenciais para uma vida digna na comunidade” (CASTRO, 2010, p. 13). A dignidade da pessoa humana, tão enfaticamente defendida pela legislação e demais representantes da educação no país, desconsidera, ainda, que as distâncias entre o previsto e a realidade cotidiana da escola é bem mais ampla do que simplesmente legislar sobre ela:

Então, chego ao portão da escola antes do sinal de entrada e percebo uma movimentação diferente da semana anterior. O fluxo de entrada estava mais lento do que de costume... Resolvo entrar. A diretora, figura até o momento desconhecida por mim, estava no portão, plantada ao lado da vigilante, averiguando os uniformes com uma postura digna de "general no quartel". Quem não estava com camiseta branca não podia entrar... minha nossa, eu aqui pensando em como fazer as crianças e jovens terem algum desejo pela escola e esta postura da diretora que barra a entrada por causa de uma camiseta. (Emília, Diário de Campo, 2012.)

Assim, a falta da camiseta branca, a bola cortada à faca, os dispositivos jurídicos e suas leis que enfatizam o direito que constitui o "novo" sujeito: o sujeito de direito da década de 1990 e que se estende aos dias atuais, conversam entre si. São discursos construídos e construtores de múltiplas vozes sociais, polifônica e dialogicamente, com abstrações e sentidos que são sempre conteúdo histórico, social e ideológico, como ensinou Bakhtin. Nessa teia de tantas vozes, o que se invisibiliza são as contradições entre o direito de e as condições materiais de ser esse "sujeito de direito", já que, ao mesmo tempo em que se diz da inclusão pelo direito, se deixa esquecer o direito nas ações cotidianas. O próprio dispositivo jurídico ("esse grupo") tem em si essa abertura, na medida em que propõe e obriga (obrigatoriedade de escola pública e gratuita, obrigatoriedade de acesso e permanência), mas não dissolve as relações que excluem/incluindo ("os nossos"), possibilitando inclusive que uma camiseta branca ("vocês") delimite o espaço entre entrar pelos portões da escola para mais um dia de aula ou voltar para casa.

Mesmo porque a política de proteção não admite exceções, está dirigida a TODAS e TODOS, sem distinção. Assim, como não admite que ações pedagógicas interfiram no acesso ao direito, embora a entrada na escola possa paradoxalmente excluir com base em exigências (camiseta branca) que nem todos ou todas poderão cumprir. Ressalta-se ainda a profunda necessidade de compreensão do texto da lei, mas, sobretudo, seu sentido e significado nas atitudes cotidianas e nas determinações e exigências das escolas diante desses sujeitos de direito. Não se trata apenas da alteração dos textos jurídicos, mas fundamentalmente da

alteração nas relações cotidianas e nos pressupostos que embasam a escola como lugar de direito, e como forma de proteção da infância.

Há nessas alterações a profunda necessidade de se compreender que a Doutrina da Proteção Integral vem modificar a visão de infância que se tinha, contrapondo a Doutrina da Situação Irregular então vigente instituída pelo Código de Menores de 1979, “[...] onde a criança era vista como problema social, um risco à estabilidade, às vezes até uma ameaça à ordem social [...] a infância era um mero objeto de intervenção do Estado regulador da propriedade [...]”. Assim, a doutrina da situação irregular não atingia a totalidade de crianças e adolescentes, mas somente destinava-se “àqueles que representavam um obstáculo à ordem, considerados como tais, os abandonados, expostos, transviados, delinquentes, infratores, vadios, pobres, que recebiam todos do Estado a mesma resposta assistencialista, repressiva e institucionalizante.” (CUSTÓDIO; VERONESE, 2009, p. 68).

Diante disso, o ECA (1990) é reconhecido em outros países por seu viés vinculado aos direitos humanos, mas também como uma das legislações de proteção de maior abrangência, no que diz respeito à revisão dos olhares que se tinha sobre esse período da vida (infância e adolescência). No Brasil esta importância não é comumente alcançada, pois a revisão desse olhar fica, muitas vezes, encerrada pelo texto da lei, monologizando o discurso. Mesmo porque, a cultura de olhar, em especial, os adolescentes como “delinquentes”, é ainda comum. Constituir sujeitos de direitos tem como fundamental a constituição jurídica desses, contudo para que se torne direito de fato é preciso transformação social.

Outra questão relevante é que o ECA (art. 3) não distingue os sujeitos, ou seja, inclui todos e todas sob “proteção integral” dos zero aos dezoito anos. Ao dar proteção integral está acrescentando a proteção complementar:

Art.3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Evidenciado a proteção, o princípio da igualdade de todas as crianças e adolescentes não abre possibilidades para distinções de qualquer natureza (física, étnica, religiosa, gênero, classe social). Ainda que se saiba, e o próprio dispositivo jurídico reconheça que as condições de desenvolvimento destes na sociedade não são iguais, cabe então ao Estado salvaguardar com políticas públicas afirmativas de proteção a parcela marginalizada. Entretanto, o sistema especial de proteção está fundamentado na vulnerabilidade comum de crianças e adolescentes como sujeitos em desenvolvimento, que por sua vez fragiliza o aparente princípio da igualdade, pois, conforme Machado (2003, p.123) ³²:

a) distingue crianças e adolescentes de outros grupos de seres humanos simplesmente diversos da noção do homo médio; b) autoriza e opera a aparente quebra do princípio da igualdade – porque são portadores de uma desigualdade inerente, intrínseca, o ordenamento confere-lhes tratamento mais abrangente como forma de equilibrar a desigualdade de fato e atingir a igualdade jurídica material e não meramente formal.

Ao assumir a vulnerabilidade das crianças e dos adolescentes, com base em pessoas em desenvolvimento, quer-se chamar a atenção para o importante lugar dos adultos na relação com estes. Caberia aos adultos, segundo o que denotam as leis, em especial o ECA, ser responsáveis diretos pela proteção. O termo “adultos” não distingue parentescos ou proximidades; todo adulto é responsável por essa proteção, posto que ele/a está em outro “patamar” de desenvolvimento, compreendido com capaz de discernir e proteger. Ao tratar dos direitos das crianças e adolescentes, o ECA não descuida dos deveres, ainda que reconheça que cabe aos adultos essa orientação, seja no âmbito da família, da comunidade e/ou da escola. Tais direitos estão sustentados no “direito da personalidade”.

[...] sustento, pode-se afirmar, ao menos sob uma ótica principiológica ou conceitual, que a possibilidade de formar a personalidade humana adulta – que é exatamente o que estão “fazendo” crianças e

32 Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9619. (Acesso em 20 jul.2012).

adolescentes pelo simples fato de crescerem até a condição adulta – há de ser reconhecida como direito fundamental do ser humano, porque sem ela nem poderiam ser os demais direitos da personalidade adulta, ou a própria personalidade adulta. (MACHADO, 2003, p. 110).

Quanto aos deveres, estão voltados ao respeito, à convivência sem produzir prejuízos aos outros, a zelar pelo patrimônio público, e sujeitos à lei no caso de cometer qualquer ação que destoe das regras estabelecidas. Contudo, todas as medidas para “corrigir” as possíveis faltas têm caráter educativo e não punitivo:

Capítulo IV Das Medidas Sócio-Educativas Seção I Dispositivos Gerais. Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - advertência;

II - obrigação de reparar o dano;

III - prestação de serviços à comunidade;

IV - liberdade assistida;

V - inserção em regime de semi-liberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional;

VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

§ 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições.

Art. 113. Aplica-se a este Capítulo o disposto nos arts. 99 e 100.

Art. 114. A imposição das medidas previstas nos incisos II a VI do art. 112 pressupõe a existência de provas suficientes da autoria e da materialidade da infração, ressalvada a hipótese de remissão, nos termos do art. 127.

Parágrafo único. A advertência poderá ser aplicada sempre que houver prova da materialidade e indícios suficientes da autoria.

Seção II -Da Advertência

Art. 115. A advertência consistirá em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada.

Seção III - Da Obrigação de Reparar o Dano

Art. 116. Em se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima.

Parágrafo único. Havendo manifesta impossibilidade, a medida poderá ser substituída por outra adequada.

Seção IV-Da Prestação de Serviços à Comunidade

Art. 117. A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.

Parágrafo único. As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas

semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho.

Depreende-se dos dispositivos a “impossibilidade” de que os adultos deixem de zelar pelas crianças e adolescentes, esses sujeitos de direitos, mas também de deveres. Nesse caso, se um dos adolescentes da escola tivesse cortado a bola à faca, teria que restituir o patrimônio lesado, assim como, caberia ao Ministério Público e ao Juiz de Direito decidir sobre outras “formas educativas” de corrigir o erro. É claro que a reparação seria nos feriados, domingos ou em horário contrário à escola, pois não poderiam faltar às aulas para desculpar-se com a sociedade.

Outra memória de professora vem compor com esses dispositivos e a escola. Ao acompanhar estágio de estudantes do curso de pedagogia, fui informada por Emília sobre os seguintes fatos, referindo a um diálogo seu com uma das profissionais da escola/estágio:

Ela inicia uma conversa sobre os professores, sobre a escola, sobre as crianças. Ressalta a importância dos “limites”. Coloca que a falta de limites tem transformado as relações na escola.

Ela fala também sobre racismo e sexualidade, relatando dois episódios ocorridos em dias anteriores.

O primeiro deles: dois alunos, uma jovem e um jovem, foram pegos por um professor fazendo sexo na sala de aula. Os pais foram chamados, os jovens expostos... Comenta que é urgente que se façam chaves para algumas portas, ela diz que este comportamento poderia ser evitado se as salas ficassem chaveadas quando não estão sendo usadas.

Tal solução me remete sobre a forma como o direito, mais especificamente o ECA, adentra o universo da educação institucionalizada... São prescrições de normas, proibições, valores morais impostos sem espaço para a reflexão. Não que eu seja a favor de sexo na mesa do professor... Mas, acho que este assunto deveria ser debatido “a portas abertas” e não chaveado. (diário de campo)

Como destaca Emília, alguns assuntos na escola ficarão guardados à chave, trancados nas esferas do silêncio. Diante da dificuldade de trabalhar de forma educacional com os eventos voltados à sexualidade, fecham-se as portas. Entretanto, os envolvidos na situação são expostos, sua sexualidade não é tratada com chaves, mas escancarada, tanto pelos jovens que se aventuram na mesa do professor quanto pela escola que comenta e expõe sem salvaguardar sua dignidade. Os jovens, por sua vez, também não respeitam aquele espaço, dispondo das dependências da escola para usufruir sua sexualidade desta maneira. As duas atitudes se confrontam e dialogam, na medida em que o respeito já não sustenta as relações de ambos os lados. Todos são igualmente tratados com desrespeito e ferem os dispositivos da proteção integral.

A inclusão/exclusão perpassa por essas “cenas” e produz múltiplas violências a todos, mesmo que não amparadas pela lei, mas sustentadas por uma de suas instituições: a escola. Vale destacar que, anualmente, faz parte das atividades das escolas vinculadas à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SEC) uma semana destinada à discussão sobre o ECA, denominada: SEMANECA. Nas realidades que conheço, ou seja, escolas da grande Florianópolis, normalmente nessa semana são exibidos cartazes confeccionados pelos/as estudantes, com relação aos artigos do Estatuto e são convidados palestrantes para falar dos direitos e deveres das crianças e dos adolescentes. Na escola a que Emília se referia, isso é uma realidade, e normalmente quem profere as palestras são policiais militares:

Por fim, apontou que os alunos têm muito interesse em discutir algumas temáticas específicas e que, caso houvesse tempo e preparação adequados para a SEMANECA, os professores poderiam lidar com assuntos como: sexualidade (gravidez e métodos contraceptivos), violência (bullying), relacionamento familiar etc. (Emília, diário de campo).

Com isso, chamo atenção para o fato de que os contextos de violências nas escolas ocorrem sob os olhares do ECA, posto que este é conhecido e discutido, e tem até uma semana destinada a isso. Por outro lado, o fato de ser uma lei conduz a diálogos com considerados representantes dela: policiais militares. Não seria o caso de a escola dialogar com educadores, com núcleos de pesquisas que se dedicam a esses estudos, ou os próprios conselheiros tutelares que têm formação voltada à educação? Por que a escola precisa de um policial para informar e debater com os

estudantes a sua proteção integral? Até que ponto as escolas compreendem o ECA e suas responsabilidades como adultos com os sujeitos de direitos, “pessoas humanas em processo de desenvolvimento”?

Retomando os caminhos, as vozes e as escutas, a compreensão sobre a ênfase dadas nas pesquisas/teses em educação sobre inclusão/exclusão e violências apontadas nesse capítulo começam a fazer sentido. De fato, é ponto comum que os conceitos estejam voltados à individualização das responsabilidades, assim como a diversidade vinculada a um grupo específico e não ao conjunto de sujeitos presentes na sociedade. Exclusão é chamada de abandono e repetência, como mostram as estatísticas; sexualidade é problema para se discutir na SEMANECA, com um policial militar. A vizinha corta a bola à faca, os jovens têm relação sexual na mesa do professor, as portas são trancadas, quem pede outra explicação na aula é mau amada... Essa leitura mecanicista, da escola por ela própria (escola) inclusive, parece aflorar nas iniciativas de “enfrentamento” dos contextos. E assim vai-se constituindo a educação.

Na tentativa de alargar essa compreensão, diante do exposto, uma notícia recentemente publicada, sob o título: “Educador terá diretrizes para enfrentar a violência escolar” (Terça-feira, 29 de maio de 2012 - 18:00), reitera as observações aqui propostas acerca da inclusão/exclusão e violências. A notícia (refiro-me assim, dado o caráter jornalístico do texto) versa sobre a “educação para direitos humanos e violências na escola”. Percebe-se, já no título, a quem se dirige à palavra objetivamente: aos educadores. Embora ocultado, o auditório plural de tal enunciado fica presumido (signo ideológico) por tratar-se de interesse amplo da sociedade e, portanto, da escola “para enfrentar a violência escolar”. O enunciado em análise parece desconsiderar essa pluralidade (diversidade), e dirige-se a uma coletividade “homogênea”: “o educador”. Embora “violência escolar” esteja definido como algo de responsabilidade de professores que, de certa forma, educarão para a “não-violência”, poderia-se depreender da fala do ministro³³ (demarcada pelas aspas no texto da notícia) que assume o “discurso oficial” que as violências na escola estão voltadas à concepção de alunos como aqueles que produzem violências e os professores como aqueles que corrigem: “O primeiro desafio que precisamos vencer é a violência na própria sala de aula, o desrespeito ao

33 Refere-se a Aloísio Mercadante - Ministro da Educação da Presidência da República.

professor, as agressões entre alunos, a discriminação de raça, de orientação sexual e de religião”.

As violências, vistas no discurso como algo a ser “enfrentado” primeiro em um lugar da sociedade: a escola terá então “diretrizes”, normas e cartilhas que “agora” (2012), terão os direitos humanos como seu fundamento: “O Ministério da Educação vai distribuir às escolas material didático sobre direitos humanos. O objetivo é que se consolide nas escolas brasileiras uma cultura de paz na solução dos conflitos, uma educação que se posicione contra a agressão aos direitos humanos.” O enunciado não prevê que a atualidade das diretrizes deixa em suspenso outros tempos, um passado recente já situado no campo da responsabilidade jurídica de todos com todos. Estaria admitindo que, até ali, os direitos humanos estavam sem diretrizes, em especial, na sala de aula? Por outro lado, “os materiais” a que se refere o ministro, e que estarão compondo alguns “murais”³⁴ desta tese, versam sobre essa unilateralidade das violências, em que os estudantes são os sujeitos “produtores”.

34 Ao referir-me a murais, quero trazer esse como um dos “objetos” (signo) que compõem a escola, tal qual outros materiais considerados pedagógicos. Ao “estampar” as imagens nos entremeios dos diálogos desta tese (um capítulo e outro), trago algumas que fazem parte da organização desse material didático. Ainda nessa questão, como afirma Macedo em “Imagens e narrativas nos/dos murais: dialogando com os sujeitos da escola” (2007, p.112): “Nosso caminhar cotidiano pelos pátios, corredores, salas de aula e outros espaços das escolas que frequentamos pode nos despertar variados sentimentos e curiosidades provocando a criação de inúmeras histórias sobre os acontecimentos e as pessoas que inventam cotidianamente esses espaços/tempos. Essas histórias vão nos oferecer muitas possibilidades para melhor conhecê-los e compreendê-los. Sujeitos e objetos que ocupam as cenas, junto com o imaginário que os envolve, vão compondo as imagens que constituem esses espaços. Imagens que se oferecem como pistas sobre o ‘não-visível’ nas escolas e que vão, também, nos formando cotidianamente. Como nos diz Manguel (2001), ‘somos essencialmente criaturas de imagens, figuras’, e criar histórias falando sobre elas significa também criar possibilidades de melhor nos conhecermos. Quanto aos murais das salas de aula e dos corredores das escolas, por exemplo, podemos passar por eles totalmente indiferentes, sem lhes dedicar atenção? Ao vê-los, percebê-los como imagens, interagimos com eles de alguma maneira. São pensamentos e perguntas que nos vêm, narrativas que desenvolvemos, apreciações, comparações e críticas que fazemos, relações que estabelecemos, enfim. São múltiplas formas de contato que estabelecemos com as histórias individuais e coletivas das pessoas que, de alguma forma, participaram da sua confecção ou interagiram com eles. Nosso imaginário, fio do tecido que é o imaginário social em que estamos imersos, começa a produzir significados e sentidos.”

Ainda relevante destacar que ao trazer outro discurso: da ministra³⁵, na contrapalavra, o redator (sujeito desconhecido e indeterminado, posto que não há identificação expressa dessa voz que anuncia a novidade) da notícia assim se manifesta: “Para a ministra Maria do Rosário, a educação de direitos humanos não propõe um currículo, mas uma atitude criativa entre todos os envolvidos com a educação.” Nas palavras da ministra identificadas pelas aspas constantes do texto: “As diretrizes são um ponto de partida para propor iniciativas e práticas para transformar a escola em um ambiente voltado para os direitos humanos”, “Esses novos valores devem entrar em sala de aula como conteúdo interdisciplinar, transversal e multidisciplinar.” A concepção de currículo como algo demarcado pelo contedismo (grade curricular) salta aos olhos pois, considerando o currículo como um documento de identidade da escola, como ensina Tomaz Tadeu da Silva (2005), “atitudes criativas” são também um modo de compor o currículo, pois não há ação, valor e pensamento pedagógico que não componha o currículo, ou seja, ao utilizar de termos como: “interdisciplinar, transversal e multidisciplinar”, a ministra provoca respostas do “divulgador de suas falas”, que coloca em seu discurso outras.

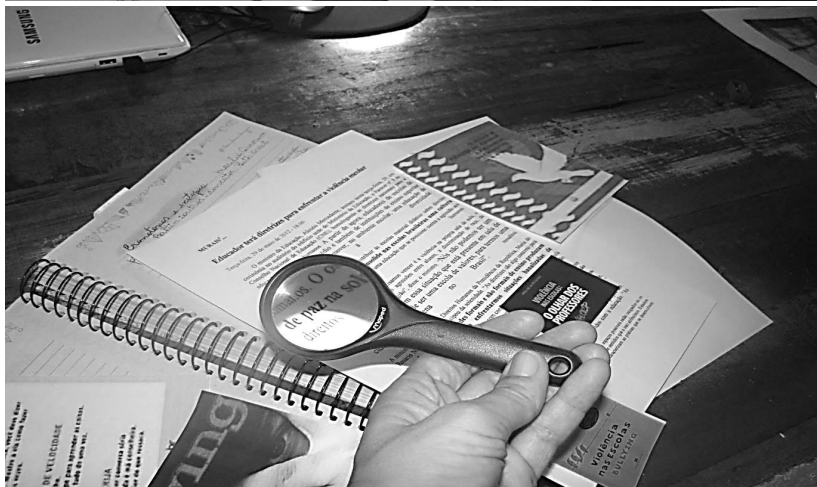
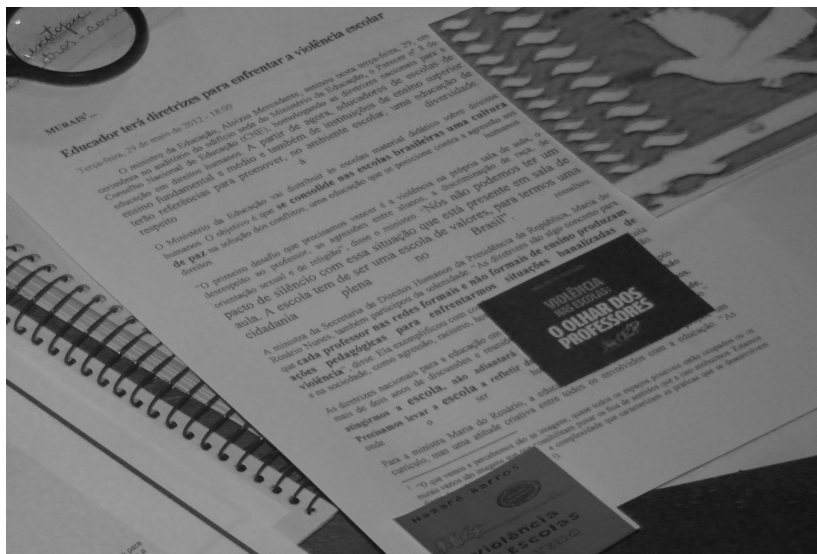
Relevante se faz dizer das responsabilidades desse processo. Há em todo discurso oficial sujeitos responsáveis por “operar” a transformação da escola e da sociedade: os educadores. A responsabilidade, já cumprida (construir diretrizes), do Estado lança para as mãos dos educadores a tarefa de inteirar-se desse “novo conteúdo” e transformar a escola, num espaço sem conflitos: “cultura da paz” nas palavras do ministro.

Por fim, no acabamento possível e inacabado, chamo a atenção para as palavras que finalizam a notícia, já que não se trata de um convite ao diálogo sobre violências e escola, mas algo “dado” como solução democrática para enfrentamento de uma realidade escolar, são elas: “Na mesma cerimônia, foi lançada a terceira edição do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos 2012. Serão premiadas as experiências em ambientes escolares de respeito à diversidade. Poderão participar instituições públicas e privadas de educação básica e superior, além de secretarias estaduais e municipais de educação e instituições de educação não formal. As inscrições estarão abertas até 30 de julho. Mais informações na página do prêmio na internet.”

35 Refere-se à Maria do Rosário – Ministra da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Pautar-se em direitos humanos é motivo de premiação! Ao considerar a pluralidade do público, de notícia de circulação nas redes sociais, em um site oficial do MEC, há que se pensar na contrapalavra e réplica possível ao que noticiam/propõe sobre direitos humanos e diretrizes para enfrentar as violências. Ao concluir o texto com tal informação, presume-se que o “incentivo” (prêmio) ao cumprimento e a compreensão das diretrizes estejam calcados em práticas meritocráticas conhecidas das escolas e, talvez, mais que isso, a adesão às diretrizes precisará de certo “incentivo” do poder público, posto que não se trata de algo oriundo da abertura da palavra para se pensar juntos em como constituir essas diretrizes, tão pouco em revisitar os conceitos de violências, inclusão/exclusão...

1. MURAL³⁶: EDUCADOR TERÁ DIRETRIZES PARA ENFRENTAR A VIOLÊNCIA ESCOLAR



36 “O que vemos e percebemos são as imagens; quase todos os espaços possíveis estão ocupados ou os murais vazios são imagens que nos possibilitam puxar os fios de sentidos que a isso atribuímos. Estamos diante da multiplicidade, diversidade e complexidade que caracterizam as práticas que se desenvolvem nas escolas.” (MACEDO, 2007, p.114).

MURAL : MEC – enfrentamento das violências nas escolas³⁷.

Educador terá diretrizes para enfrentar a violência escolar

Terça-feira, 29 de maio de 2012 - 18:00

O ministro da Educação, Aloizio Mercadante, assinou nesta terça-feira, 29, em cerimônia no auditório do edifício sede do Ministério da Educação, o Parecer nº 8 do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologando as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. A partir de agora, educadores de escolas de ensino fundamental e médio e também de instituições de ensino superior terão referências para promover, no ambiente escolar, uma educação de respeito à diversidade.

O Ministério da Educação vai distribuir às escolas material didático sobre direitos humanos. O objetivo é que **se consolide nas escolas brasileiras uma cultura de paz** na solução dos conflitos, uma educação que se posicione contra a agressão aos direitos humanos.

“O primeiro desafio que precisamos vencer é a violência na própria sala de aula, o desrespeito ao professor, as agressões entre alunos, a discriminação de raça, de orientação sexual e de religião”, disse o ministro. “Nós não podemos ter um pacto de silêncio com essa situação que está presente em sala de aula. A escola tem de ser uma escola de valores, para termos uma cidadania plena no Brasil”, ressaltou.

A ministra da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Maria do Rosário Nunes, também participou da solenidade. “As diretrizes são algo concreto para que **cada professor nas redes formais e não formais de ensino produzam ações pedagógicas para enfrentarmos situações banalizadas de violência**”, disse. Ela exemplificou com conflitos contemporâneos existentes na escola e na sociedade, como agressão, racismo, homofobia e outras formas de discriminação.

37 Esse texto encontra-se em fonte Arial, conforme publicado originalmente. (Alterações de tamanho da fonte nossas).

As diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos foram consolidadas após mais de dois anos de discussões e reuniões com especialistas no assunto. **“Se não atingirmos a escola, não adiantará nada falarmos em direitos humanos. Precisamos levar a escola a refletir dentro de uma perspectiva de totalidade**, onde o ser humano é contemplado.”

Para a ministra Maria do Rosário, a educação de direitos humanos não propõe um currículo, mas uma atitude criativa entre todos os envolvidos com a educação. “As diretrizes são um ponto de partida para propor iniciativas e práticas para transformar a escola em um ambiente voltado para os direitos humanos”, ela acrescentou. “Esses novos valores devem entrar em sala de aula como conteúdo interdisciplinar, transversal e multidisciplinar.”

Na mesma cerimônia, foi lançada a terceira edição do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos 2012. **Serão premiadas as experiências em ambientes escolares de respeito à diversidade**. Poderão participar instituições públicas e privadas de educação básica e superior, além de secretarias estaduais e municipais de educação e instituições de educação não formal. As inscrições estarão abertas até **30 de julho**. Mais informações na página do prêmio na internet. (grifos e destaques nossos).

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17797

3. VOZES DO TEXTO

“[...] sem um outro não há palavra”.
(TEZZA, 2003, p.32).



Figura 1 Autora Karina Kern Yasuda

Caminhar com Bakhtin, embora árduo considerando a complexidade de sua obra, é também algo que se faz assumindo os riscos e o desejo de aproximar-se da vida. Por que da vida? Porque não há como pensar Bakhtin sem pensá-la, separando-se do outro, das relações entre pessoas, na vida objetiva e concreta, pois “sem um outro não há palavra”. Ainda que, distanciando-se para poder ver/ouvir/sentir, posto que o autor alerta para a profunda necessidade de aproximar-nos do outro e vê-lo, sendo visto por ele, esteticamente.

Trazer Bakhtin é, portanto, uma opção teórica, mas, também e fundamentalmente, uma possibilidade de ver o mundo, a sociedade, as pessoas junto com elas, sem colocá-las à parte ou secundarizadas. Assim, pode-se compreender que a vida é, metaforicamente, um tear tecido com muitos fios conduzidos por muitas mãos e que é no encontro de suas tramas,

cores, texturas, escolhas, recortes e contatos que estamos nós (eus/outros) tecendo essa tessitura. Com isso, as análises bakhtinianas são um convite à pesquisa sob outras dimensões, em que o outro é alguém “fora de mim”, mas alguém que sou eu também, com o qual e pelo qual constituímos-nos. Um encontro que altera as relações. Alteridade que propõe “*descobrir-se outro* ou do *descobrir o outro em mim*” (AMORIM, 2004, p. 79). Pode-se depreender dessa relação alteritária, proposta por Bakhtin, que não se pretende explicitar a realidade do outro, como algo “de fora”, estrangeiro ao pesquisador e aos sujeitos da pesquisa, ou ao seu entorno, mas sim explicitar a história que se mostra e que possui profunda implicação para todos aqueles que se põem diante do outro. Mesmo porque a história não é uma sequência de fatos em si mesma, mas a atribuição de sentidos dos sujeitos à concretude da vida, irrepetíveis, que se tornam passado e já não são “os mesmos” no momento seguinte, pois haverá sempre a atribuição de outros sentidos. São acontecimentos passados, mas que resguardam sempre o futuro, ou seja, dizer da história é revivê-la e não contá-la, posto que o passado é inacessível no momento exato, já é passado. O que temos então é o presente do passado e as memórias de futuro (Bakhtin) que já germinavam lá, naquele acontecimento. O passado, o antigo, são os sentidos atribuídos ao acontecimento, ou seja, o passado é sempre um tempo que contém o futuro, pois ao ler o passado atribuímos outros sentidos e, desse modo, estamos sempre construindo a história. Os recortes das histórias trazidas nesta tese são, portanto, o passado revivido em um presente que já se fez passado novamente, mas que veio à tona por meio das memórias de futuro do conjunto de sujeitos que valorou aqueles acontecimentos e tornou-os significativos, na atribuição de sentidos presentes/passado. Os acontecimentos das vidas escolares dos estudantes de um curso de pedagogia foram retomados e são, desse modo, irrepetíveis, mas o passado tem uma palavra que provocou no conjunto de interlocutores a contrapalavra, dialogicamente, tornando-se uma das possibilidades de se olhar contextos escolares, a escola, a sala de aula.

Considero relevante explicitar que a história socialmente constituída é expressão deste encontro entre sujeitos, por isso o outro aqui é interlocutor da pesquisa. “Aquele *a quem* se dirige e *de quem* e *com quem* fala o texto” (AMORIM, 2004, p. 23). Significa, ainda, que as interações verbais trazidas não podem, nessa perspectiva, ser vistas fora da interação social, ou seja, fora da comunicação social como um todo, posto que esta comunicação é também a comunicação de uma sociedade. Toda comunicação é axiológica, ou seja, um valor que se dá no processo interativo.

Compreendendo que a interação é a relação entre um “eu” e um “tu”, a propósito de um “ele”, que é o tema (herói), o autor, o auditório, o assunto, ou seja, um terceiro interveniente (GERALDI, 2006.).

Dessa forma, com essa inspiração bakhtiniana, o que ensaio é olhar a vida em uma de suas especificidades: a vida na escola. Olhá-la/senti-la/escutá-la com responsividade/responsabilidade, por meio das relações entre sujeitos. Recuso a verticalidade, embora reconheça que a arquitetura social esteja assim edificada, para nessa argumentação enfrentar a hierarquia constitutiva das relações historicamente construídas e construtoras das relações neste espaço/lugar social, em que processos de inclusão/exclusão e violências se entrelaçam, qual seja: a escola.

As expressões incluir e excluir encontram-se dicotomizadas em grande parte dos estudos e nas políticas públicas que versam sobre os termos e seu conceito, como se estivessem sempre em oposição. Alguns elementos discursivos, dicionarizados, podem contribuir para as análises que se pretende fazer, em especial para as compreendermos em sua relação com o que consideramos como violências. Sobre esta questão, vejamos as definições de Ferreira (2006, p. 469 e 386):

Incluir: v.t.d. 1. Conter ou trazer em si; compreender, abranger. 2. **Fazer tomar parte;** inserir. Introduzir. 3. Fazer constar de lista, de série, etc., relacionar. T.D. 4. Incluir (2e3). P. 5. Inserir-se [C.:42. Part.: incluído e incluso § in.clu. são sf. (Grifos meus)

Excluir: v.t.d. 1. **Ser incompatível com:** Um elogio sincero não exclui a crítica. 2. Eliminar. T.d. i.3. Pôr fora; expulsar. 4. Retirar, eliminar: Excluíram-se da lista de convidados. P.5. Isentar-se. [C.:42]§ exclusão sf. Grifos meus)

Incluído/excluído, exclusão/inclusão por meio da afirmação, respectivamente, “fazer tomar parte” ou “ser incompatível com”, sugerem uma relação entre um dado sujeito e um determinado espaço social. Sugere que se “passa de um lugar a outro”. Nesse caso, quando refletimos sobre a inclusão/exclusão e escola, poderíamos dizer que estamos nos referindo a “fazer tomar parte” ou “ser incompatível com” processos legitimados por determinada sociedade como, por exemplo, a escolarização, por intermédio da escola. Em ambos os casos, há nas entrelinhas dos enunciados uma operação que não é meramente semântica, mas que especifica uma individualidade, ou seja, alguém, um sujeito capaz de “fazer tomar parte” ou ser “incompatível com”.

Com isso, quer-se dizer que o jogo de palavras invisibiliza algumas das estratégias que falam dos processos que separam os sujeitos numa sociedade específica: na sociedade atual, dividida em classes sociais, em que se erguem e se evidenciam os discursos e ações que se empenham em incluir. Ora, incluir quem, por que, para quê? Desse modo, parte-se da premissa de que as violências se fazem presentes tanto na atribuição dos termos inclusão/exclusão, posto que individualizam e retiram os sujeitos do processo histórico-social que organiza esses lugares, como das condições materiais com que tal par se organiza na sociedade e, portanto, na escola.

A inclusão/exclusão parece estar distante do *corpus* das violências. No entanto, é possível considerar tais violências como algo que compõe a escola e os cadernos didáticos, pois excluir é apenas estar fora, estar em outro lugar dada a “incompatibilidade com”. Ou seja, nestes “dois polos” (inclusão/exclusão), comumente colocados como opostos, o que sugiro é encontrar seus pontos de contato, sua unificação, os quais são costurados por meio de contextos de violências.

Embora o que se verifique em termos de legislação e estatística seja a visibilidade da inclusão e a invisibilidade da exclusão como pares em oposição, ou seja, um para ser alcançado e mantido e o outro para ser banido, inclusão e exclusão só existem um na presença do outro e são produzidos por meio do que considero como violências, no presente texto, voltadas às escolas. Considero também que os embates entre visibilidade/invisibilidade, inclusão/exclusão, por sua vez, são produzidas por contextos de violências. Inclusão passa a ser uma prática política, fundamentada em leis, decretos, convenções, um objetivo pedagógico (projeto político pedagógico com base em currículo que prevê e reafirma a importância da diversidade) e um modelo de sociedade “ideal” (todos e todas com os mesmos direitos baseados no princípio da igualdade – neo-liberal), enquanto que a exclusão é sempre o déficit, a falta, ou o desafio e está em oposição à inclusão, contudo não há inclusão sem exclusão e vice-versa.

A visibilidade da inclusão e a invisibilidade da exclusão são modos como as violências são permitidas/produzidas e produtoras do espaço de negociação pedagógico. É comum encontrarmos, no senso comum, e em alguns estudos (SOUSA, 2006) que todos têm uma história de violências com a escola, ou um relato em que essas estiveram presentes. Com essa afirmativa, poderíamos pensar, então, que as violências presentes na escola são “admitidas” e se naturalizam como peças de sua

engrenagem, ou seja, que para concluir o percurso previsto para os estudos que “formam” o sujeito na escola, “passar por isso”, ou tolerar determinadas violências será necessário. Nesse sentido, será sempre preciso “um pouco” de violência para que a inclusão seja alcançada?

Se “todos são iguais perante a lei” (Constituição Federal de 1988), temos aí um enunciado que não afirma apenas de forma política o lugar social dos sujeitos daquela sociedade, mas sinaliza um fato social³⁸, em que a inclusão é direito, mas seu alcance encontrará caminhos primeiro pela exclusão, já que a obrigatoriedade da escola é o primeiro princípio de inclusão social diante da valorização de sujeitos que têm “domínio” de conhecimento escolarizado, e aqueles que são excluídos porque “não possuem forças, inteligência ou interesse suficientes” para garantir esse direito. Se considerados os aspectos jurídicos, como visto no capítulo anterior, atualmente não há outro modo de incluir-se que não seja pela frequência à escola, mas, contraditoriamente, para isso será necessário vivenciar algumas violências advindas dessa inclusão/exclusão. Toda e qualquer ruptura dos sujeitos com a escola deflagrará um processo de exclusão, estamos então fadados à escola e às suas violências.

Vale destacar que a escola não produz sozinha este quadro, uma vez que os sujeitos da escola são os mesmos sujeitos da sociedade e integram esse espaço com lugares socialmente definidos: o de professor, de estudante, de gestor... “Fazer, tomar posse” do “ser” professor, “estar”

38 O fato social é encontrado em Lev Semenovich Vigotski, Tomo V Obras Escogidas (1995). O autor sinaliza a importância de se perceber que o que é considerado deficiência provoca um fato social para o sujeito e seu entorno, em que todas as relações que estabelece são voltadas à “falta”. Neste sentido, ao trazer esse conceito voltado à inclusão/exclusão, me dirijo ao fato social provocado pela inclusão na medida em que esta serve para sinalizar a exclusão daqueles que de alguma forma se “desviam” e por isso precisam de políticas que os aproximem do caminho que seria o adequado: ir para escola, incluir-se em uma instituição, ter direito de beneficiar-se dessa inserção escolar. Contudo, o que distancia estes sujeitos desse caminho fica invisibilizado, como, por exemplo, as condições materiais de acesso a esse espaço, considerando que a inclusão destina-se a pessoas com as consideradas deficiências, aos negros/as, aos índios/as, todos pertencentes (em geral) à classe trabalhadora empobrecida.

professor é estar incluído em um sistema de relações, no qual terá que cumprir com determinadas normas, regras e ocupar determinada posição social. “Fazer, tomar posse” do “ser” estudante, “estar” estudante da mesma forma. Lugares esses mediados pela inter-relação entre inclusão/exclusão. Não é objetivo da escola e nem está previsto em lei excluir, mas sim incluir a todos, ainda que para incluir precise excluir. E, aí, professores e estudantes cumplicizam-se, pois a exclusão neste caso aparece não como par, mas na assimetria, na distância, na oposição, embora sejam elas “par” necessário. A escola, ao que parece, e em grande parte, não apenas produz as violências, mas sim precisa delas como alicerce que assegura as relações interpessoais e de constituição mútua da relação professores/estudantes, da mesma forma como fora dela, na relação entre pais/filhos, patrões/trabalhadores, entre outros. A escola, portanto, especializa as violências em seu todo social e as confirma ao atribuir a cada um em separado a responsabilidade sobre o processo de inclusão/exclusão. Ou seja, a impossibilidade de incluir-se por “inteiro”: haverá sempre uma “falta” ou “uma incompatibilidade com”, muitas vezes sustentadas por justificativas como: “ele não aprende”, “ele não conseguiu”, “tem uma dificuldade de aprendizagem”, por parte ou dos/as professores ou dos próprios estudantes, assim como, das políticas em educação, a exemplo da LDBEN (9394/1996) que ampara a “Terminalidade Específica do Ensino Fundamental”, também conhecida nas escolas como: “Lei da terminalidade acadêmica”.

Para prosseguir nesta reflexão, proponho examinar os desdobramentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9394/1996, capítulo V sobre a Educação Especial, que prevê a possibilidade de terminalidade acadêmica, por meio da “certificação das competências”, e que é instrumento das Diretrizes Nacionais de Educação para a Educação Especial. Como afirma a Resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação/CNE:

É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados

de escolarização previsto no Inciso I do Artigo 32 da mesma lei, terminalidade específica do Ensino Fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando bem como o encaminhamento devido para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional.

Prever uma terminalidade não seria uma das formas de exclusão? Por que terminalidade? Mas, se as políticas de inclusão dirigem-se a todos e todas como legítimos em suas diferenças e pautam a avaliação da escola em possibilidade de terminalidade, não seria essa mais uma das formas de reafirmar a considerada deficiência como algo que traduz incapacidade? É nesse sentido que se torna cada vez mais visível que o conceito de diversidade esta descaracterizado, pois caberia ao direito à igualdade que os sujeitos fossem compreendidos em suas diferenças/diversidades. As políticas de inclusão não podem ocorrer na escola que não está aberta às diversidades/diferenças. Este é um pressuposto repetidamente difundido pelo MEC e abrir-se às diferenças significa, para a escola, uma possibilidade de revisitar sua práxis. Não é na escola inclusiva que encontraremos a inclusão, se esta mesma escola avaliar seus estudantes pelas mesmas práticas meritocráticas, tão conhecidas por aqueles/as que viveram processos escolares e, ao final de cada bimestre, levaram consigo em suas mochilas (quando tinham uma) “um papelzinho” com o valor atingido em cada disciplina. Estaríamos, com a citada Lei, assumindo uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano que assume que algumas pessoas não serão capazes de aprender os conteúdos escolarizados? Nesse caso, teríamos, então, aqueles que não são capazes deste aprendizado.

Nesse passo, cabe trazer, mesmo que brevemente outra contradição observada nos trâmites das políticas públicas. Refiro-me ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³⁹, que prevê a necessidade e possibilidade de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Ao trazê-lo a essa discussão, quero sinalizar que as transfor-

39 No estado de Santa Catarina, o PACTO, está sob coordenação da Universidade federal de Santa Catarina (UFSC). Estive presente nas formações do PACTO, no período de fevereiro a julho de 2013, como formadora de orientadores de estudos. Conforme se manifesta o MEC: “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, quatro princípios centrais serão considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Dentro dessa visão, a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática” (www.MEC.pacto.gov.br).

mações possíveis com base no trabalho desenvolvido no Estado de Santa Catarina foram visíveis a todos/as que acompanharam de perto sua implantação e processo de formação. Contudo a “Lei da Terminalidade Acadêmica” fere os princípios gerais do PACTO, na medida em que admite a existência de crianças que não aprendem, contrariando e em alguns casos até permitindo que os esforços empreendidos nas formações fiquem sustentados nessa dualidade que regulamenta as ações da escola.

Com isso, quero destacar que as políticas de educação inclusiva deveriam, ou pelo menos poderiam, significar uma transformação na escola para todos e todas (PACTO) e não remendar “velhas” práticas com dispositivos que “ajeitam a vida de uns e de outros” (“Lei da Terminalidade Acadêmica”), reafirmando as exclusões. Criar possibilidades e “adaptar-se” (como refere a lei) às diferenças é necessário, mas não deveríamos ter a cadeira da “deficiência” novamente ocupando lugar central nessas bricolagens do currículo. O que temos hoje é uma grande colcha de retalhos ou, talvez, apenas os retalhos, que ainda não foram emendados. Novamente todos e todas estão juntos no mesmo espaço, mas cada qual com suas obrigações, com suas formas de planejar e excluir, e o que é mais grave, pautados na “incapacidade” do outro e amparados juridicamente.

Os sentidos derivados do incluir/excluir/violências compõem um discurso que enuncia e justifica a impossibilidade do outro, como incompetente, incapaz, meliante, ou seja, pelas diferenças, posto que a diversidade “é”, “está” admitida como necessária. Mesmo porque estar incluído significa ter alcançado, ter conseguido estar junto aos demais, é agregador de qualidades, enquanto que excluído se endereça àqueles que não podem, não conseguem, têm incapacidade e, por vezes, é tida como condição relativa à herança parental e comunitária (de onde vem, para onde vai).

Não se trata de descobrir as violências em cada sujeito, ou considerar que aquele professor ou estudante é, está ou foi violento, mas compreender que o que se considera como violências é algo que está irremediavelmente presente nesse modelo político, social e histórico da sociedade atual. E, ainda, que não se queira pensar as violências por certa positividade, ou seja, como modo de “resolver” as dificuldades encontradas ao longo do percurso escolar, é preciso reconhecer que essas cumprem uma “função” social importante nas políticas escolares, como no caso da “Lei da Terminalidade Acadêmica” que invisibiliza a exclusão e a manutenção das disparidades sociais, sem dúvida, necessárias ao todo social, ao apontar para a individualidade e atribuir ao próprio sujeito, novamente,

a responsabilidade de sua inclusão/exclusão. Ainda que as políticas de educação inclusiva alterem a relação da sociedade com os sujeitos, posto que as práticas segregadoras já não possam ser assumidas com a mesma clareza dos tempos em que nominar as pessoas e adjetivá-las por características como a cor da pele, peso, orientação sexual, entre outras, era admitida com certa naturalidade, não quer dizer que objetivamente tenhamos uma sociedade menos preconceituosa na atualidade, mas sim com maior reservas nas formas de exprimir o que pensa e expressar-se socialmente. A própria linguagem passou a ser “vigiada”, alguns signos precisaram ser invisibilizados e as expressões e opiniões por nós publicizadas passam pelo crivo da legalidade, o que não indica necessariamente que atribuímos legitimidade ao outro nos modos como o vemos ou como constituímos nossa relação com esses “estranhos”, historicamente colocados à margem, pois “a palavra penetra literalmente em todas as relações, nas relações de colaboração, [...] nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2009, p. 42). O que mobiliza essas alterações parece estar no cerne das relações, pois é a restrição da palavra, ou seja, a possibilidade de ser punido por dizer o que se pensa que passa a conduzir as expressões e organizar os signos ideológicos da comunicação social.

Quando um estudante relata suas vivências de escola e traz em sua narrativa a “dor” de uma dada situação vivenciada, revela a dicotomia e não a interdependência do par em questão. Este ficará invisibilizado, pois não há um discurso direto ou objetivo sobre excluir-se, mas sim sobre a inadequação, ou algo semelhante, e que caberá a ele/a em particular resolver isso, com certa “resiliência”⁴⁰. O enunciado das violências aparece distanciado da inseparabilidade da inclusão/exclusão, contudo são necessários um ao outro, embora seja patente nesta sociedade que as violências devam ser banidas. Nesse sentido, as violências estão semiotizadas

40 Resiliência é um termo oriundo do latim e significa voltar ao estado normal. É a capacidade de voltar ao seu estado natural, principalmente após alguma situação crítica e fora do comum. O termo pode ser encontrado nas áreas da psicologia, administração, ecologia e física, com diferentes significados. <http://www.significados.com.br/resiliencia>. Acesso em 12 out. 2013.

de tal forma que já não são consideradas mais como tal, mas como um erro, um equívoco, uma conduta inadequada de um ou outro sujeito em particular. As palavras que nominarão aquela narrativa sofrem o crivo do “que pode ser dito”. Nesse sentido, a própria narrativa pode ser novamente um processo de violências, na medida em que é preciso “escolher” o que dizer. Dizer é também o risco da exclusão dentro do grupo supostamente incluído. A contrapalavra pode manifestar-se pela ausência de espaço para permanecer, ou seja, pela exclusão (“*optei por não querer mais questionar tudo e todos e comecei aceitar as coisas de forma passiva.*” (Memorial João).

Com isso, podemos dizer, ainda, que as violências se fazem presentes histórica e socialmente. Ao evocar o passado de nossas vidas, por exemplo, percebemos que as direções que tomamos ou os caminhos que escolhemos revelam pressupostos constitutivos das relações sociais historicamente datadas, nas quais as não-violências ou as violências aparecem sob diferentes formas e conceitos e cada sujeito, em particular, os afirma ou os rejeita, confirmando e/ou resistindo a determinado mando social, uma vez que “a convivência humana é regida por leis históricas, e não por mecanismos naturais ou biológicos”, como afirma Algel Pino (2000, p.56-57) ao referir-se aos pressupostos vigotskianos.

A literatura, as artes ou as propostas de ensino permitem acesso às diversas expressões do que se considera como violências. A exemplo disso, podemos nos remeter às práticas de higienização dos ambientes urbanos que foram estabelecidas pelos processos de institucionalização daqueles considerados “desviantes”.

As institucionalizações promovidas no século XIX não se resumiram à criação dos poucos estabelecimentos especializados, antes inexistentes no país (alguns apenas de fachada): hospício para loucos e idiotas, internatos especiais para surdos e cegos, além do caráter médico que os hospitais começavam a apresentar. As separações institucionais ocorreram também nos saberes, especialmente no médico-psiquiátrico das apropriações classificatórias das alienações, com suas subclassificações, e mais tarde, no início do século XX, a produção da figura da criança anormal, que passou a compor definitivamente os discursos e práticas médico-pedagógicas. [...] Limpar as cidades em todos os

sentidos, do lixo urbano, não se limitava a expulsar os indesejáveis. [...] Práticas um pouco mais, um pouco menos discursivas compunham o quadro das institucionalizações, que abrangiam das prescrições do saber médico-pedagógico [...]. (LOBO, 2008, p. 261).

Cabe ressaltar que as institucionalizações abrangiam crianças, adolescentes, adultos, idosos e, de alguma forma, denunciavam as condições e as relações sociais em que viviam e com as quais se constituíram, mas também, eram constituidores na medida em que se compreende que os sujeitos são ativos nas relações e que estão regidos por determinada lógica que pautam as relações históricas: relações que forjaram/forjam exclusões/inclusões e violências. Relações de mando, plasmadas em espelhos que refletem e refratam (BAKHTIN, 2009) o *entulho* social devolvendo à sociedade o seu próprio *lixo*. Cabe também pensar, a serviço de quem e para quem foram organizadas as instituições (hospitais, leprosários...) e mesmo as escolas que ao longo dos tempos fizeram inúmeras prescrições com base na patologização e exclusão dos sujeitos. Ao longo dos séculos, a caridade e a assistência foram, a modo de um álibi, o fundamento do “cuidado” ou “educação” com os sujeitos institucionalizados. “A proteção” esteve muito mais voltada àqueles externos aos muros que cercavam o espaço restrito dos “indesejáveis”, “enfermos”, “loucos”, nos quais a marca das violências sob a forma de exclusões evidencia-se e se mostra, embora fosse para o momento uma forma de incluir, ou seja, ter um lugar para receber esses “pobres desprovidos de juízo”, entre outras adjetivações. Tal inclusão, amparada na lógica do cuidado e do direito a ser “assistido” pelo Estado ou pelas iniciativas da sociedade civil, ao longo dos séculos tem, antes, alicerçado o direito de segregar e excluir.

Até o século XVIII, na Europa, os hospitais foram também grandes instituições de enclausuramento de toda espécie de desatinados, perturbadores da ordem nas cidades que formavam um contingente indiferenciado de loucos, vagabundos, mendigos, proxenetas, prostitutas, impudicos, jogadores e beberrões inveterados, venéreos, aleijados, cegos, mentecaptos e surdos-mudos, todos abandonados à própria sorte. (LOBO, 2008, p.270).

Muitas são as possibilidades de exemplificação das violências e de seus contornos nos diferentes tempos históricos, e não há como negar o espanto diante do encontro com suas “novas” formas de apresentações frequentemente enunciadas por autores. Posto que só são enunciadas porque se fizeram presentes, já que, de acordo com Rechdan (2013, p.5), “[...] para Bakhtin (1992), a enunciação é o produto de dois indivíduos socialmente organizados, pois sua natureza é social [...]”. Enunciar é trazer à tona um conjunto de relações, um contexto sócio-ideológico em que os horizontes sociais de cada locutor serão contatados pelo conjunto. Contudo, “[...] em que cada locutor tem um horizonte social bem definido, pensado e dirigido a um auditório social também definido”. Sob o que se pode afirmar: “[...] a enunciação procede de alguém e se destina a alguém. Qualquer enunciação propõe uma réplica, uma reação” (RECHDAN, 2013, p. 5).

Bakhtin, ao referir-se ao enunciado, emprega o termo *viskázivanie* tanto para referir-se ao “[...] ato de emissão do discurso, que seria a enunciação, quer para um discurso já pronunciado e até um romance, que seria o enunciado. Portanto para ele, o discurso de um passado remoto, um texto filosófico ou a emissão de um discurso são *viskázivanie*” (BEZERRA, 2010, p, XI). Desse modo, a linguagem pode ser vista sob duas dimensões: como um “sistema da língua”, em que se mostra unívoca, previsível, estrutural e reiterável e como “enunciados”, em que é plurivalente, concreta e irrepitível, que embora apresentem distinções não estão separadas, pois a linguagem/sistema se apoia na linguagem/enunciados e vice-versa. Nesse caso, digo dos discursos dos memoriais descritivos dos estudantes de um curso de graduação em pedagogia, assim como dos outros discursos que dialogam com esta tese no sentido de linguagem-sistema-enunciados, pois é o conjunto de expressões, semiotizadas pela linguagem, que provocam o sentido valorativo que assumem para os sujeitos sociais historicamente situados e em relação dialógica.

Os contextos e escritos que enunciam as violências se fazem presentes também na literatura. Isso pode ser observado, por exemplo, em *Cazuza*⁴¹. O autor Viriato Corrêa (1884-1967), com suas descrições pre-

41 Romance publicado pela primeira vez em 1938, relata vivências do próprio autor. Maranhense, Viriato Corrêa foi membro da Academia Brasileira de Letras. Para esta pesquisa, foi consultada a segunda edição, do ano de 2011.

cisas e envolventes, nos conduz à porta de sua escola e com sua destreza poética nos diz “[...] As escolas antigamente não tinham, às vezes, mobiliário que prestasse, material de ensino que servisse, professores que cuidassem das lições, mas... uma palmatória, rija, feita de boa madeira, não havia escola que não tivesse.”(CORRÊA, 2011, p.15). É com ele, Viriato Corrêa, que podemos nos surpreender com o enterro da palmatória. Um ritual escolar que bem poderia ser uma forma de “vingança”, que se repetia todos os anos em uma grande festa: *A Festa da Palmatória*. Dada sua utilidade como ferramenta pedagógica era “carinhosamente” apelidada de “danada, tirana, malvada, bandida” (CORRÊA, 2011, p. 15), o objeto ganhava apelido como se assim pudessem “aliviar” seu *sentido*, apelido esse que entre outras questões, a configuravam como signo: “[...] converte-se assim em signo o objeto físico” (BAKHTIN, 2009, p. 31). As crianças, neste dia, tomavam conta da escola, ocupavam seus espaços na condição de “feitores” daquela que tantas vezes os atingira com seus *bolos*, usufruindo da transitoriedade de lugares sociais, já que naquela situação não eram “vítimas” da tirana, mas seus “algozes”, ou melhor, assim poderiam ser tanto um quanto outro, extravasando suas vivências. *A Festa da Palmatória* era, antes de tudo, uma espécie de movimento de resistência, que se ocupava materialmente de velar e enterrá-la: era carregada pelas crianças, a “defunta”, devidamente enfeitada com um laço de fita e “presa a um cabo de vassoura, empunhado pelo aluno mais velho, como um estandarte, em passeata pelas ruas da povoação ou da vila, gritando, pulando. No começo uma ladainha triste, cantada em coro a chorar a morte da palmatória [...]” (CORRÊA, 2011, p.15). Seria possível dizer, de passagem, que talvez seja este um dos poucos momentos em que a “morte” foi coroada com festa no Ocidente.

Enterraram o próprio “carrasco”! É possível imaginar a alegria que cercava essa “festa”. Especialmente depois que aquelas crianças tinham experimentado a potência que o uso da *malvada* poderia ter nas correções de exercícios como “A sabatina da tabuada”⁴², “não dei uma resposta acertada. Os bolos estalaram cruelmente nas minhas mãos. Dez minutos depois de começada a prova, eu já não suportava as palmatoadas nas minhas mãos [...]” (CORRÊA, 2011, p.72). Junto a essa descrição, como se já não fosse o suficiente para que o leitor compreendesse e

42 “A sabatina de tabuada” é mais um dos textos das memórias do autor, publicado em *Cazuza*.

até se associasse ao tal enterro, considerando-o justo, o autor acrescenta referindo-se ao professor: “o velho João Ricardo ralhava-me sem piedade. Cale a boca! Quem não quer apanhar, estuda! Por que não estudou?” (CORRÊA, 2011, p.72). Frases, palavras que bem poderiam exprimir em gestos e imagens a potência do que foi dito. Que poderiam, inclusive, ilustrar a “cena” das crianças incluídas em uma escola que “estalava” em suas mãos o som da exclusão (a falta, o não saber, o não responder) por meio de uma estratégia didática: palmatoadas, ou seja, por algo que não era visto assim naquele tempo, mas que hoje pode ser considerado como violências. Mesmo porque já não precisamos hoje ver a ferramenta para atribuir esses sentidos, semiotizada que está pelos sujeitos.

Poderíamos, ainda, supor que um “estalo”, um som similar, ocorrido em uma sala de aula de sujeitos que conhecem a história da educação por esse viés, diante de uma situação considerada como “erro”, já anteciparia sua imagem. Um futuro que se apresentava lá, naquele pequeno tempo (acontecimento cotidiano), e que extravasa no grande tempo (se constitui no processo histórico). O que “estala” em nós, quando uma bola é cortada à faca pela vizinha? Produz em nós e em nossos discursos alguma sensação que pode mobilizar nossa atenção a esses modos de relação, ou novamente vamos esperar que o grande tempo nos alerte para processos como esse. Precisaremos, então, de alguns séculos para que a faca, a humilhação, o impedimento pela falta da camiseta branca sejam valoradas como algo da alçada das consideradas violências.

Precisaremos, ainda, de mais algum dispositivo jurídico. Já não temos o suficiente para que as transformações necessárias às práticas educativas sejam revistas?

O fato é que as violências não estão distribuídas aleatoriamente pelo mundo, não estão localizadas em sujeitos distintos, mas sim se mostram constitutivas das relações sociais, ou seja, estão presentes e (in) visibilizadas em/por diferentes maneiras, historicamente datadas e nem sempre compreendidas como tal. Ao referir-me a sujeitos, amparo-me na

perspectiva Bakhtiniana⁴³ na qual o sujeito é constituído por ações concretas, socialmente, a partir da interação social e verbal⁴⁴ na relação com o outro. E por isso, ao trazer a palmatória como ferramenta presente nas relações escolares, quer-se chamar a atenção para os *sentidos* da enunciação, constituídos por sujeitos ativos e responsivos, e com isso visibilizar a “malvada” que, junto aos sujeitos daquelas relações, transversaliza-se com outras práticas pedagógicas de diferentes tempos como signo ideológico das violências. “Toda imagem [...] ocasionada por um objeto físico em particular já é um produto ideológico”, o objeto é transformado em signo ideológico, “[...] o qual sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade [...]” (BAKHTIN, 2009, p. 31).

Todavia, as violências, em suas formas de expressão, não são “as mesmas”, e não se repetem mecanicamente “porque sempre foi assim”, como insiste o senso comum, pois não se percorre linearmente os caminhos da história, visto que a mesma não está demarcada apenas por espaços de tempos cronológicos, mas por modos de vida em sociedade. Ao trazê-las nesses diálogos, cabe, então, enfatizar novamente que as violências não

43 Cabe destacar que Bakhtin refuta uma posição inativa destes diante da língua, sem participação ativa como pretendia o objetivismo abstrato de Sausurre, ou de um sujeito que tem relação psicológica com a língua, com um movimento interior para o exterior como pretendia a escola de Vossler. O(s) sujeitos(s) a que me refiro são ativos, e a língua está sempre em movimento e interação com o sujeito e seu entorno.

44 “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. (BAKHTIN, 2009, p. 123).

“A interação nos termos do círculo é condicionada pela situação pessoal, social e histórica dos participantes e pelas condições materiais e institucionais – imediatas e mediatas – em que ocorre o intercâmbio verbal. Todos esses elementos condicionam o discurso, tanto por meio da interdiscursividade [...] como por meio da relação dialógica entre os sujeitos do discurso.” (SOBRAL 2009, p. 44).

podem ser consideradas em si mesmas, mas como algo que acontece em territórios demarcados por signos que as revelam e que, da mesma forma, as sustentam, estando eles relacionados ao próprio movimento das relações sociais. Repetindo, tais signos possuem, assim, esse caráter ideológico. Segundo Bakhtin,

[...] para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligados às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. (2009, p.46).

Para o autor, algumas regras metodológicas são indispensáveis:

1. *Não separar a ideologia da realidade material do signo* (colocando-o no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).

2. *Não dissociar o signo das formas concretas da enunciação social* (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).

3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material* (infra-estrutura). (BAKHTIN, 2009, p.45).

Nesse sentido, podemos inferir que o signo se expressa num emaranhado de três posições inseparáveis: a parte física-material, a materialidade-histórica e o ponto de vista de cada sujeito, gestando-se uma e gestando uma interação social. Os signos trazem em si valores dos sujeitos e da realidade social concomitantemente. Daí seu caráter ideológico. Assim, para Bakhtin, tudo que é ideológico é signo, e mais que isso o signo não se constitui longe de uma realidade material e concreta.

A ideologia, na perspectiva bakhtiniana, aparece como expressão, organização e regulação das relações históricas da humanidade, que se dá pela/na linguagem, pois precisa dela para “fazer-se” e manifestar-se, é constituída por signos ideológicos. É desse modo que o signo traz consigo os valores, as crenças, os desejos, os sonhos, as maneiras de olhar

e interpretar a realidade concreta. Podemos dizer, então, que em uma de suas faces os signos trazem uma objetividade que os liga a determinado sistema ideológico e, em outra, a necessidade de sua reorganização no contato que nasce pelas/nas relações sociais entre sujeitos. A ideologia e o signo em suas relações constitutivas possuem essa “dupla face” que proporciona materialidade ao signo e o faz permanecer na história. O que permite dizer que a ideologia é um conjunto de valores e de ideias que se constitui na interação social e verbal, por diferentes sujeitos pertencentes a diferentes grupos, organizados social e historicamente na vida concreta.

Com isso, gestos, palavras, ações, imagens, silêncios, entre outros, podem ser significados – porque “tornaram-se” ou “transformaram-se” em signos, de modos diferenciados: às vezes como algo da alçada das violências, às vezes, não. As características que singularizam cada pessoa contribuem sobremaneira nessas diferenciações. No entanto, na perspectiva teórica aqui adotada, não são elas, como algo do sujeito em si ou das características de sua vida interior, as únicas motivadoras dessas diferenciações, mesmo porque “[...] todo gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica [...] tudo que ocorre no organismo pode se tornar material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo[...]”. (BAKHTIN, 2009, p. 53). Nesse sentido, cabe ressaltar a importância da palavra como signo ideológico, sem a qual, “[...] estaríamos diante de “movimentos fisiológicos puros”. (BAKHTIN, 2009, p.53).

As subjetividades, aqui nesta perspectiva, não estão dissociadas da materialidade da vida objetiva, ao contrário, guardam relação estreita e mútua com esta ao se produzirem, pois “a consciência individual é um fato sócio-ideológico”, como aponta Bakhtin (2009 p, 35), e não está separada entre sujeito individual e sujeito social, **o sujeito é sempre social**, mesmo que tenha preservado sua individualidade. “[...] A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social [...]”, daí a importância das interações na constituição dos signos, entre uma “consciência individual e uma outra” (BAKHTIN, 2009, p.34). Para o autor, a consciência é social e as subjetividades estão necessariamente vinculadas a essas relações, pois “[...]a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo social [...] Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico não sobra nada.”

(BAKHTIN, 2009, p.36). Por isso, a leitura dos memoriais em sala de aula⁴⁵ não nos colocava apenas diante de situações ou fatos estanques, passados, de “individualidades”, mas nos convidava a compreender os *sentidos* daquelas vivências, semiotizados pelo grupo e subjetivados *pele* sujeito que relatava e *por* seus interlocutores. “[...] no que se refere ao aspecto verbal, o signo é uma enunciação completa que não pode se isolar do contexto social, do campo ideológico e do gênero de discurso a que pertence” (PONZIO, 2009, p.187).

As pausas, por vezes mais prologadas em relação ao que a pontuação do texto exigia, a respiração profunda e alguns gestos, mímicas compunham o enunciado, enquanto João lia seu relato “[...] *Estudar sem aprender era quase rotina. Alguma coisa eu até assimilava, mas minha intuição me dizia que estava muito aquém do ideal. Uma sensação de desconforto, de traição de mim mesmo me perseguia o tempo todo [...]*”. Dessa maneira, não estávamos diante de alguém que apenas lia em voz alta, mas de alguém que trazia junto com a leitura outras informações, aquelas que não estavam escritas, mas que eram “ditas” com o corpo, num dado espaço, e para alguns interlocutores presenciais com dado auditório social: a sala de aula, seus colegas de turma e professora, na universidade, no curso de pedagogia de uma universidade pública.

Posicionar o lugar onde os enunciados “brotam” tem intenção de situar, também, a organização social daquele local, que por sua vez está intimamente presente na produção de sentidos, visto que estar em sala de aula significa estar dentro de determinada instituição social, neste caso do Estado. As interações, ali constituídas, estão tangenciadas por esse lugar, “eu e tu” estão posicionados em relação a essa instituição e formam com ela um conjunto de regimes, normas e mecanismos de controle. Cabe, ainda, ressaltar, que esta formação social é uma rede, ou um conjunto de instituições sociais e está sempre em movimento. Quando falamos dentro da sala de aula, falamos de dentro da instituição enquanto conjunto social e de fora dela com o que consideramos a sociedade, como orienta a concepção marxista.

45 Refiro-me aos memoriais descritivos da vida escolar de estudantes de um curso de pedagogia (sujeitos dessa pesquisa). A leitura dos memoriais em sala será retomada e descrita no capítulo III: Caminhos da pesquisa.

João expunha algo que até então era particular, pertencia à sua história escolar, mas semelhante a dos demais colegas, e tendo em comum sentimentos e sensações de desconforto. “Decorar” ou “ou ter a sensação de não aprender” parece não constituir motivo suficiente para sentir algo como traição a si próprio, de ficar às voltas dentro de si mesmo, “ser perseguido” por essa sensação. Seu tom de voz revelava o incômodo, talvez a angústia experimentada, e que repercutia na escuta dos interlocutores, que também se inquietaram, mesmo porque dizia de um professor, da sala de aula, da escola, da instituição social, enunciando um assunto que não poderia ser tratado lá naquele lugar, no momento em que vivenciou da mesma forma com que podia relatar/sentir/ouvir/pensar agora. Separadamente, poderia ser apenas um relato emocionado e contagiante. No entanto, os *sentidos* banhados pelos *signos ideológicos* conferem outra “dimensão” ao discurso tendo em vista o próprio auditório social, já que “o signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados.” (BAKHTIN, 2009, p. 63).

Nessa acepção, as violências revelam mais que a ocorrência de um fato em distintos espaços e tempos: o estandarte carregando a palmatória como um troféu e exibindo-a em praça pública, ou João com a sensação de trair a si mesmo parecem configurar, como pilar e manifestação de relações entre homens e mulheres entre si e com seus pares que se materializam em contexto extra verbal abrangendo a “situação extraverbal do enunciado” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p.5). Na análise do discurso não basta, para o autor, que explicitemos uma situação onde na qual pessoas conversam ou emitem palavras, sons e gestos, e tomemos esse discurso separado do conjunto, na qual a parte esteja “divorciada do todo”, mesmo porque os discursos trazem marcas das instituições sociais (discurso pedagógico, discurso jurídico...), que, por sua vez, reverberam *no e com* o discurso social. “[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada *forma de discurso social*, corresponde um grupo de temas” (BAKHTIN, 2009, p. 44). Nesse sentido,

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica

mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos). (BAKHTIN,1982, p. 248 *apud* MACHADO, 2008, p.155).

Os gêneros⁴⁶ são formas de ação enunciativas que se ligam “na cadeia complexa, contínua, e infinita da comunicação, estabelecendo relações dialógicas com outros enunciados, mantendo, no seu horizonte, a orientação para uma resposta ativa do outro.” (SILVA, 2013, p.21). Para Bakhtin, as relações de interação são processos que produzem a linguagem. Os gêneros e discursos, por sua vez, são “esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra”. (MACHADO, 2008, p.152).

O contexto extra verbal é que tornará “a palavra plena de significado”. Para tanto, há que se considerar: “1. O horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade do visível [...] 2. O conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; 3. Sua avaliação comum dessa situação” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p.5).

Por isso, ao dizer que encontramos em diferentes expressões artísticas, literárias, poéticas os *signos* que apontam para diferentes formas e contextos de violências, e os compreendemos como enunciados que falam das mesmas, é preciso pensá-las numa perspectiva que supõe sujeitos em relação dialógica, na qual todos os contornos dessa relação

46 “Embora não tenha elaborado uma tipologia dos gêneros, Bakhtin (2000) faz a distinção entre gêneros primários (ou livres), quando constituídos por aqueles da vida cotidiana que mantêm uma relação imediata com as situações em que estão produzidos, como alguns tipos de diálogo oral (linguagem familiar, linguagem das reuniões sociais, réplicas de diálogos) e secundários (de segundo), quando inseridos nas circunstâncias de uma troca cultural, seja de teor artístico, científico, sócio-político e representam uma estrutura mais complexa, mais evoluída como os discursos literários, ideológicos e científicos. Se os primários são apenas menos complexos, o que muda, no caso, é tão somente o grau de complexidade da circunstância de interação social e a forma como o discurso se apresenta. Isto leva a compreender que os denominados gêneros secundários incorporam os gêneros primários e a relação existente entre eles na construção dos enunciados.” (SILVA, 2013, p. 118)

comungam para a inteireza, sempre inacabada, deste contexto e desta avaliação sobre as situações vivenciadas, dos acontecimentos. O discurso verbal é, nesse sentido, inteligível na relação com o contexto extra verbal da enunciação. Inacabado, porque está em aberto, não se encerra ali, como ressalta Bakhtin:

[...] não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com minha existência presente. (BAKHTIN, 2010, p.11).

A *dialogia* bakhtiniana se inscreve, como um elo inextrincável entre os sujeitos, em que a responsabilidade (responsividade) é inerente a todos e todas que constituem e são constituídas em processos de interação, pois é preciso certa unidade ao grupo social para que esta relação ocorra. Visto que, em acordo com o autor, a interação é essencial na produção de sentidos e se dá onde os *enunciados* “brotam” pelo ato *responsivo*, uma vez que **a palavra dirige-se a alguém**, há um auditório social a quem se destina como já foi dito, e é na “resposta”, reação ou *réplica* aos enunciados que o “diálogo se dialogiza”, se assim pudermos dizer. Mesmo porque, “um discurso não é individual, pois se constrói entre interlocutores, que são sempre sujeitos sociais, e mantém diálogos com outros discursos” (BARROS, 2005, p.32). Dessa forma, a dialogia não está na palavra em si, nem nos interlocutores propriamente ditos, mas no efeito destas na produção de sentidos numa dada interação social, dialogicamente. A dialogia é o diálogo em atividade, atividade esta dinâmica, que se dá entre mim e outro (eu-outro), em um território socialmente organizado marcado pela inter-relação de uma comunidade linguística, que ocorre dialeticamente, em movimento na atividade de homens e mulheres pela linguagem, ou seja, numa interação verbal.

Outro aspecto relevante é a noção de *vozes*: “[...] vozes que se enfrentam em um mesmo enunciado e que representam os diferentes elementos históricos, sociais e linguísticos que atravessam a enunciação [...]” (ZOPPI-FONTANA, 2005, p.111). As *vozes* são sempre sociais e “compreendem ativamente os enunciados” (ZOPPI-FONTANA, 2005, p.111). Então, quando Elisa traz em seu memorial que “Era bastante comum presenciar professores humilhando alunos que não sabiam

determinada resposta, ou não faziam a lição de casa, ou até mesmo porque cochichavam com um amigo”, ela diz de um tempo, de uma vivência, mas sobretudo das *vozes sociais* que expressam as violências impregnadas em um ato considerado “comum” na escola: “*professores humilhando alunos*”. Elisa não considerava que tais professores estavam corrigindo, auxiliando, mediando, mas sim “*humilhando*”. Havia, então, algo de presumido naquelas cenas, visto que indicam para um horizonte espacial e ideológico compartilhado, ainda que coloquem ao lado da “humilhação” alguns motivos: “*não faziam a lição*”, “*cochichavam com um amigo*”. A leitura como tal dessa “ação” é valorada pelo grupo como resposta do professor àqueles que não são “anjinhos”, que faziam algo contra as regras. Mesmo, assim, a “conduta” dos professores se sobressai às ações dos/as estudantes; as relações de poder daquele espaço referenciam os expectadores, antecipando uma possível consequência de seus atos futuros. A humilhação passa a não ser algo apenas para corrigir de imediato aquele que burlou as regras, mas se expande como possibilidade para aqueles que tenham o intento de caminhar por aquela trilha. As múltiplas vozes sociais presentes neste relato provocam o sentido atribuído pela estudante àquelas relações escolares.

O não dito revela o conjunto que, embora não se visibilize objetivamente em seu escrito, se faz presente nas entrelinhas do relato, porque o contexto extra verbal da enunciação traz consigo as informações dessa totalidade social. Outras vozes sociais aparecem na suposta justificativa, “*não faziam a lição*”, ou seja, não era só um “desleixe” quanto às obrigações da escola, mas uma falta com as responsabilidades de “um bom estudante”, de um “cidadão decente”, que “cumpre os seus deveres”: justificativas que comumente se agregam a explicações de ações como esta, senso comum, na escola. Embora a estudante não tenha dito isso dessa forma, essas falas constroem seu discurso junto com todos aqueles que passaram pela escola e conheceram suas regras, mas também com aqueles que estão fora dela, já que esta voz reverbera nas vozes da sociedade que diante das violências vai à busca de motivos para legitimá-las.

As violências, signo ideológico que aqui se faz forma na humilhação, “corrigem” os incluídos da escola, excluindo-os do processo de legitimação do “bom sujeito”, do “bom estudante”, e trazem consigo a visão do futuro, entrelaçada e invisibilizada na memória daquele contexto. Como ser “bem sucedido” sem que as regras sejam cumpridas? O presumido deste ato poderia ser interpretado como memórias de futuro

(BAKHTIN, 2010), uma vez que orienta sua tomada de decisão, antecipam o *porvir* para o conjunto de sujeitos, visto que, como já se disse, na perspectiva teórica adotada nessa tese, o sujeito é sempre social, assim como as *voces* do discurso.

Já não é preciso que os professores repitam esse ato para que o estudante “aprenda” como se comportar, pois a audiência do ato produz implicações para aquele que olha, que escuta, que assiste e participa ativamente e responsabilmente do processo e é capaz, inclusive, em sua réplica, de refutar o ato. No entanto, ao mesmo tempo que discorda das ações dos professores, pode não encontrar forças para argumentar, retrucar, rebelar-se contra a trama que envolve sujeitos entrelaçados com e pelas violências.

É o desejo do elogio e, principalmente, o medo de ser insultado e humilhado diante de todos os colegas que fazem com que o aluno se concentre no conteúdo transmitido, a fim de não cometer erros que o transformem num alvo do escárnio sarcástico do professor. O eco de uma repreensão do tipo “então tu não entendes uma coisa tão fácil? Andas com o espírito a passear?” reverbera por um tempo muito maior do que o imaginado na mente do aluno humilhado, pois é atualizado no sorriso sarcástico do colega que aprendeu muito bem a lição de seu mestre, que poderia dizer: “Fique atento! O próximo a ser objeto de humilhação é você”. (ZUIN, 2012, p.57).

Comênio⁴⁷ aponta para a humilhação como uma possível metodologia pedagógica para gerar motivação aos alunos. Zuin (2012), ao comentar as proposições do autor, demonstra como a humilhação, embora tenha sido tratada assim por Comênio, está longe de ser uma estratégia banal ou descomprometida com o todo social:

Decididamente, não se tratava de simples brincadeira, pois a humilhação era justificada em nome da busca da eficiência, ou seja, a palavra de ordem do capitalismo incipiente, cujas relações de produção acirravam cada vez mais as diferenças entre as

47 Didática Magna: tratado da arte universal ensinar tudo a todos.

classes sociais. Porém, tal dominação encontrava-se cada vez mais dissimulada, sendo esta uma condição central para reprodução das relações de produção capitalistas. (ZUIN, 2012, p. 58).

As violências, as inclusões/exclusões trazidas nos discursos dos/as estudantes *refratam e refletem* as relações sociais. “[...] O ser, refletido no signo, não apenas se reflete, mas também se refrata [...]” (Bakhtin, 2009, p.47) e estão (violências, inclusão /exclusão) situadas em um momento histórico, por isso também, variam em termos de *sentido* nos diferentes grupos sociais e comunidades linguísticas com as quais dialoga, daí as diferenças entre pensar a palmatória e o relato de João, colocados em tempos distintos, mas ancorados sob signos ideológicos. Para alargar a compreensão de refração, cabe destacar que, “[...] o que determina a refração do ser no signo ideológico é o confronto de interesses sociais [...]” (BAKHTIN, 2009, p.47).

A palavra violência (s), como tal, dicionarizada, morfologicamente situada é a mesma em sua estrutura linguística, mas como “[...] só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz de sua significação [...]” (Bakhtin, 2009, p.137), as violências escolares, que se materializaram nos discursos do/as estudantes, na literatura e em outros discursos, serão analisadas, como aponta o autor, no curso de uma corrente de comunicação, distanciando-se da significação estéril e dicionarizada, para compor um diálogo permeado por signos ideológicos (por exemplo: “humilhação”), pois “[...] a palavra é signo ideológico por excelência [...]” (Bakhtin, 2009, p.16). Mesmo porque, ao referir-se à corrente de comunicação, não se quer pensar em elos que se ligam tal qual a referência que temos de uma corrente, mas pensar em camadas, ou seja, em estruturas dentro de estruturas infinitas e disformes, que se ligam por diferentes lugares e não se dão retilineamente. Os pontos de contato na comunicação podem se dar por diferentes lugares e entradas, mas estão ligadas, pois a comunicação em sala de aula, como já disse, configura determinado discurso institucional, assim como os demais discursos, e todos eles se vinculam ao discurso de uma determinada organização, de uma sociedade (GERALDI, 2006).

Dessa forma, não se trata de colocar os modos como as violências apresentam-se nos diferentes tempos históricos como equivalentes, por exemplo: a palmatória, signo ideológico da escola do século XVII; e a câmara de gás, signo ideológico do holocausto, mas sim buscar

compreendê-las sempre vinculadas ao contexto social no qual ambas revelam dominação. Os sentidos podem extrapolar o momento histórico, já que a perspectiva histórica não encara a história como linear, mas como processo que contém em todos os seus tempos o “germe” daquilo que ideologicamente organiza um modo de produção social. E, por isso, a palmatória e a câmara de gás, embora não equivalentes em termos do que desferem e provocam, semiotizam um tempo. E para que diga dessas como violências, não é preciso explicá-las, pois elas contêm todas as “representações” de sua força como signo ideológico, que não nos deixam esquecer o sentido da dor, da intolerância, das relações de poder e da capacidade humana em se sobrepor às realizações do outro para afirmar seus objetivos, como no caso da eugenia.

Devemos pensar nos casos antes citados, ou nas violências escolares no âmbito das vivências relatadas/faladas dos memoriais. Mas, sobretudo, no seu *sentido*, ou seja, na sua vinculação com aquilo que Bakhtin chama de *tema*, o que lhe “confere vida”, pois “[...] O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema [...]”, ou *sentido* (2009, p. 134). Para Bakhtin, “[...] aqueles que ignoram o tema (...) é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente [...]” (2009, p.137). É nesse caminho que se pode dizer das violências, problematizá-las no cerne de seu tema, no nascedouro da “[...] enunciação como um todo” (2009, p. 133), em sua natureza social, ou seja, nas relações e/ou interações materiais entre sujeitos históricos, pois,

[...] as formas humanas de organização social, em que a sociabilidade natural se concretiza, são obra do homem e, como tal, obedecem a leis históricas que determinam as condições concretas de sua produção. **É o caráter histórico dessa produção que define o social humano** (PINO, 2000, p. 61). (grifo meu).

Para ilustrar as proposições trazidas, encontro argumento em Machado de Assis (1839-1908), em seu *Conto de Escola* (1904, p. 167), que relata a história de uma cena vivida em uma sala de aula, onde dois meninos são flagrados pelo Mestre Policarpo. As violências aparecem no sentido e na entoação dada pelo autor à situação pois “[...] os interlocutores avaliam-se, expressam esses valores por meios diversos de conteúdo

ou expressão, entre os quais o autor destaca a entoação, como expressão fônica da *avaliação social*” (BARROS, 2005, p. 31), e que no conto se caracterizam pelos tons dados pelo autor, ao situar uma passagem ocorrida em sala de aula, uma ação pedagógica de Policarpo, e revelar um modo de relação de um conjunto de sujeitos. Uma prática pedagógica organizada coletivamente e assim concebida, que não pertence apenas àqueles que se entrelaçam fisicamente em presença, naquelas relações. Nesse sentido, as violências “atravessam fronteiras”, como afirma Sousa (2006), e estão, sem dúvida, presentes nos modos com que são produzidas *na e pela* sociedade, ou seja, na sociedade e suas instituições, tais como a escola. É nesse sentido que Machado de Assis nos permite visualizar os modos de atuação das práticas do capital no seio das negociações de seus sujeitos, e as violências e inclusões/exclusões lado a lado, como que à espreita, escondidas nos entremeios das relações que se forjam pelo desejo de “educar” daquele Mestre, que neste caso se expressa em suas atitudes/atos com as crianças, a escola e a sociedade.

Nos fatos narrados pelo autor, enfatizo aquele em que o filho do Mestre paga ao amigo com uma moeda de prata pela explicação de um conteúdo escolar. Diante da descrição feita por Machado de Assis, podemos quase respirar o ar de angústia entre os diálogos dos dois estudantes, o medo e a ansiedade que “exalam” das palavras, dando *acento apreciativo e entoação* (BAKHTIN, 2009, p.140) ao que relata: “Olhei para ele; estava mais pálido. Então lembrou-me outra vez que queria pedir-me alguma coisa, e perguntei-lhe o que era. Raimundo estremeceu de novo e, rápido, disse-me que esperasse um pouco; era uma coisa particular.” (ASSIS, 1904, p.163). O diálogo se estabelece entre murmúrios. Algumas tentativas de pedir ajuda ao próprio pai, o Mestre, não teve efeito, pois sempre acabavam com a desistência de Raimundo, desencorajado pela figura sisuda que “lê as notícias do jornal em sua mesa de professor” (ASSIS, 1904, p. 163). O distanciamento do contexto em si (exotopia), parece escorregar pelas mãos de Raimundo. Implicado pelo desejo do acordo, não consegue refletir sobre a proposta e suas consequências,

[...] pois para [...] que o excedente de minha visão complete o horizonte de outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte

dele com o excedente de visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2010, p.23-24).

No decorrer do conto, os “acentos apreciativos” (BAKHTIN, 2010, p.140) dados por Machado de Assis vão se evidenciando como um convite ao leitor para que a dialogia da narrativa se estabeleça. Raimundo finalmente toma coragem: “Tirou-a vagarosamente, e mostrou-me de longe. Era uma moeda do tempo do rei, cuidou que doze vinténs ou dois tostões, não me lembra; mas era uma moeda, e tal moeda me fez pular o sangue no coração” (ASSIS, 1904, p. 165). A moeda estabeleceu as relações dali por diante,

[...] Raimundo recuou a mão dele e deu à boca um gesto amarelo, que queria sorrir. Em seguida propôs-me um negócio, uma troca de serviços; ele me daria a moeda, eu lhe explicaria um ponto da lição de sintaxe. Não conseguia reter o livro, e estava com medo do pai. E concluía a proposta esfregando a pratinha nos joelhos [...].

Ao referir-me ao *acento apreciativo*, é preciso elucidar que,

Os acentos apreciativos [...] e as entoações correspondentes não podem ultrapassar os limites estreitos da situação imediata e de um pequeno círculo social íntimo [...]. Em qualquer enunciação, por maior que seja a amplitude do seu espectro semântico e da audiência social de que goza, uma enorme importância pertence à apreciação. É verdade que a entoação não traduz adequadamente o acento apreciativo; esse serve antes de mais nada para orientar a escolha e a distribuição dos elementos mais carregados de sentido da enunciação. Não se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa. (BAKHTIN, 2009, p. 140).

Na continuidade da narrativa, em uma “crise de consciência”, Pilar aceitou o negócio, mas não pôde deixar de se incomodar com isso: “Tive uma sensação esquisita. Não é que eu não possuísse da virtude de uma ideia antes própria de homem [...] a novidade estava nos termos da proposta, na troca de lição e dinheiro, compra franca, positiva, toma lá dá cá;

tal foi a causa da sensação. Fiquei a olhar para ele à toa, sem poder dizer nada.” (ASSIS, 1904, p. 167)

Por meio da delação feita por outro colega, os dois negociantes são descobertos. O professor os chama, o clima de tensão é perfeitamente compreendido pelo leitor: “Estremeci como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa [...]” (ASSIS, 1904, p.168). A cena seguinte é pavorosa: as duas crianças são acareadas frente à turma, o silêncio é instaurado no ambiente e o Mestre não tem compaixão, exige a moeda, a criança inicialmente conta com a hesitação “[...] não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito”. A narrativa segue com a entrega da moeda, o Mestre lança-a pela janela para desespero do menino, mas diante do *porvir* isto foi ainda o mínimo. “[...] e então disse-nos uma porção de cousas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Perdão, seu mestre... solupei eu. Mas, seu mestre [...]”(ASSIS,1904, p. 168). A correção do ato praticado segue com o uso da palmatória, a exemplo de tantos relatos que temos sobre as escolas daquela época, e se estende com mais xingamentos: “Chamou-nos de sem-vergonhas, desaforados, e jurou que, se repetíssemos o negócio, apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: porcalhões! tratantes! faltos de brio!” (ASSIS,1904, p. 168).

O relato dessas cenas da literatura é, sem dúvida, capaz de provocar as mais diversas interpretações, mas, ao considerá-las como manifestação de determinados modos de interação entre os sujeitos e marcadas pelo conjunto de valores e normas próprias daquele momento histórico que também as alicerça, podemos nos distanciar e tentar interpretá-las à luz de outra referência que não aquela que imediatamente julga, mede, avalia, refuta e condena, mas que procura considerar suas relações com o todo social. Nesse caso, poderíamos incluir nessa reflexão a avaliação ética dos estudantes e do professor. Ou seja, ao “sentir-se esquisito” com a proposta, Pilar dá pistas de que alguns valores estavam em jogo, já não era a lição em si, mas a possibilidade de burlar regras da escola, da relação com o professor, com a instituição, com seus colegas. O que temos naquela cena é a vida na sua “manifestação” cotidiana. De acordo com estudos do Círculo “[...] o sujeito que toma decisões éticas o faz em sua vida concreta, cujas especificidades incidem sobre sua decisão [...]”.

“O Círculo refuta a ideia de decisões morais que existam independentemente do processo concreto dessa decisão e do caráter situado do sujeito” (SOBRAL, 2008, p.23). Daí dizer que a ética é alçada da vida, é das posições concretas do sujeito frente aos conflitos e decisões do mundo concreto, material.

O posicionamento ético dos sujeitos permite a avaliação destes diante da vida, mas também é o lugar onde deixa sua assinatura, responsabiliza-se pessoalmente e diante da coletividade pelos atos (SOBRAL, 2008). Na mesma direção, é necessário fazer a mirada estética, como aponta Bakhtin, a qual exige distanciamento (exotopia), ingrediente necessário para atribuição de sentido e compreensão do ato, e para isso, não há que se voltar apenas ao xingamento de Policarpo, ou à compra do ensino com uma moeda de prata, mas refletir sobre esse todo no vivenciar dessas relações com distanciamento, “de fora” embora ainda comprometido com o contexto social em que se manifestam, como relação de compra e venda em que o conhecimento é uma mercadoria. A estética e a ética estão em diálogo constante, contudo a estética é o acabamento (porém inacabado, sem fechamento) dado à posição ética do sujeito, é uma posição de fronteira móvel, lugar de onde o sujeito vê o mundo com distanciamento para transfigurá-lo no seu discurso estético. Este posicionamento exotópico do sujeito é que permite o trabalho estético. A ideia de distanciamento é encontrada em Bakhtin também como exotopia (inienakhodímst) (BAKHTIN, 2010, p. 93):

[...] o outro está fora e diante de mim não só externa mas também internamente. Empregando um oxímoro, podemos falar de distância interior e defrontação interior do outro. Todos os vivenciamentos interiores do outro indivíduo – sua alegria, seu sofrimento, seu desejo, suas aspirações e, finalmente, seu propósito semântico, ainda que nada disso se manifeste em nada exterior, se enuncie, se reflita em seu rosto, na expressão do olhar, mas seja apenas adivinhado, captado por mim (do contexto da vida) – são por mim encontrados fora de meu próprio mundo interior mesmo que de certo modo eu experimente esses vivenciamentos, axiologicamente eles não me dizem respeito, não me são impostos como meus), fora do meu eu-para-mim; eles

são para mim na existência, são momentos da existência axiológica do outro. Ao me vivenciar fora de mim no outro, os vivenciamentos têm uma exterioridade interior voltada para mim no outro, têm uma feição interna que posso e devo contemplar com amor, sem a esquecer, assim como não esquecemos o rosto de uma pessoa (e não do modo como recordamos uma vivência passada), devo reforçar, enformar, amimar, acariciar os olhos interiores e não com os olhos físicos externos [...].

Nessa perspectiva, os pressupostos teóricos do materialismo-histórico e dialético podem contribuir nas reflexões aqui propostas, pois elas voltam-se a este todo social e às relações escolares compreendidas em dado momento histórico do qual as violências são parte integrante (fazedores e feitas) do cotidiano da escola, mas que necessitam de um olhar ético e estético.

Assim, pode-se dizer que quando uma moeda de prata gera um negócio, deixa de ser apenas um pedido de ajuda ou a demonstração do desespero pelo “não saber”, que forja o “medo” em relação ao Mestre e a impossibilidade de tê-lo como parceiro naquela empreitada de estudos. Nesse contexto de interações, ela parece ter se transformado em signo de um “negócio sujo”. Um negócio mediado pelas máximas das violências, talvez? Pode demonstrar como tal interação produziu e foi produzida pelos interlocutores e seu entorno, evidenciando que não foi a palavra moeda em si que gerou todo o fato, mas a produção de sentidos trazidos à tona pelos enunciados responsiva e ativamente configurados naquele processo de interação dialógica, naquele contexto, naquele ato de existência, no mundo da ética.

A condição colocada pela “negociata” dos personagens de Assis se expande na medida em que faz daquele Mestre que repreende severamente a “falta” de obediência às regras não necessariamente alguém insensível ou violento, mas expressão e fundamento da organização, dos pensares, das propostas de educação datadas pelo conjunto histórico da época e, por isso, ele age a partir das relações que trava ativa, ética e dialeticamente com o entorno. O que poderia ser considerado como violências nos relatos de Machado de Assis só faz sentido no olhar distanciado das relações que movem os sujeitos naquele momento, pois “a

compreensão é uma forma de diálogo, compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” como ensina Bakhtin (2009, p. 136), e, nesse sentido, o julgamento apressado diante da narrativa, expressão ética diante do fato, poderá colocá-lo na condição do algóz e, dependendo da mirada ou outro horizonte social seria capaz de produzir outras reflexões sobre o conteúdo daquela comunicação. Poderíamos, então, encontrar nos atos daquele mestre alguém profissionalmente comprometido com a sociedade, um professor com retidão de caráter, de boa índole, exigente, que ensina o bom comportamento, que garante com sua severidade que aqueles meninos não serão acobertados por ele na burla das regras... Ou seja, há outros signos ideológicos que poderiam explicar e estão presentes no ato, presumidos pelo que se esperava de um educador naquele tempo histórico. Mesmo porque uma avaliação ética da questão e do contexto, embora também presente e necessária, nos manteria misturados ao relato, sem que pudéssemos refletir sobre ele esteticamente, com o distanciamento devido.

Por que não dizer, ainda, que aquele Mestre quer evitar a formação de um sujeito corrupto, que mais tarde “passará a perna”, roubará com sua astúcia toda a sociedade de seus bens e direitos? Ainda assim, a bronca, o grito, a moeda jogada janela a fora, evidencia, expõe o erro e culpabiliza o sujeito individualmente. As relações existentes que o levam a negociar o ensino se esvaem em meio à “sujeira da compra”. Mas diante de um professor mais próximo e solícito estaria ele negociando? Diante de um estudante mais obediente estaria o Mestre furioso? Em que lugar encontraríamos a trama que desataria os nós das relações em sala de aula? Ou seja, não se quer prescrever “condutas possíveis e adequadas”, mas pensar nas violências como parte desse processo que organiza as relações na sala de aula, na escola, na sociedade e que por sua vez coloca os sujeitos em processos de inclusão/exclusão continuamente.

Além das questões já apontadas, vale incluir nessas reflexões os lugares sociais que os sujeitos ocupam naquele contexto de interação, posto que utilizo tal conceito pertencente às interações sociais, pois supõe confronto de valores sociais, como alerta Bakhtin. Observa-se na descrição de Assis um elemento relevante a essa questão, quando diz: “lê as notícias do jornal em sua mesa de professor”. O que se pode compreender por “mesa de professor”? Qual seria a “mesa” de aluno? Posto que “o aluno historicamente ocupa o lugar do a-luno, melhor dizendo, do ‘sem luz’ compreende-se que a ‘fonte luminosa’ do conhecimento aparece

histórica e culturalmente na figura do docente” (NUERNBERG, 1999, p.88). Dessa forma, chama-se atenção para os processos de interação que trazem em seu interior alguns elementos que compõem, também, com o contexto extra verbal, além daqueles já destacados anteriormente, e que estão presentes nos modos como cada um em particular e aquele conjunto se posicionam no grupo social. Por isso, dizer da “mesa do professor” é também dizer de certa autoridade, de um espaço que contém as premissas de sua importância dentro e fora da escola, de um lugar social reservado para sua sabedoria, seu conhecimento que demarca a mesa, a cadeira, semiotizado que está pelas “representações” que temos desse profissional na sociedade. Esta interação não é, portanto, apenas o encontro de pessoas num mesmo espaço, mas, como apontou Bakhtin, a interação é dinâmica, e neste movimento estão presente as posições axiológicas, o confronto dos valores sociais, por isso, é interação, pois isso é também a linguagem. A interação é o diálogo contínuo, que não se interrompe, que envolve esse confronto de valores sociais e constitui a linguagem, que por sua vez a constitui.

Ao trazer à tona essa possibilidade de diálogo sobre o espaço escolar, faz sentido incluir novamente às reflexões algo do que é relatado pelos estudantes, sujeitos da presente pesquisa. Os relatos são, antes de qualquer coisa, o modo como cada um em particular demonstra os sentidos atribuídos às relações interpessoais vividas no todo da escola, sendo “cada um” a síntese e o todo das múltiplas relações que vive ativamente e por isso é sujeito que ocupa lugares sociais historicamente situados.

*Eis que, já no segundo grau, decidi fazer um curso técnico de eletrônica – portanto, em outra escola. Neste momento é que **me dei conta da dimensão do meu déficit intelectual**, porque de nada adiantava decorar: ou o aluno provava que sabia ou ficava para trás. Logo, como era de se esperar, após passar com muita dificuldade no 1º ano, **acabei desistindo na metade do 2º, sem a menor condição de continuar** (Memorial João) (grifo meu).*

Os acentos apreciativos dados por João expressam sua compreensão ativa. Essa forma de compreensão supõe uma resposta, uma contra palavra ao discurso do outro numa relação com o tema, dialógica e alteritariamente, visto que, a “compreensão ativa é apreendida na relação, compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em

relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente.” (BAKHTIN, 2009, p. 136-137).

Nessa perspectiva, e destacando nela as violências, vê-se que as mesmas teceram/tecem a teia das diferentes formas de exclusões/inclusões, seja no que tange aos aspectos jurídicos e seus desdobramentos com os projetos de educação inclusiva, propostos pelas políticas nacionais de educação; seja nas relações cotidianas das escolas, em que as violências se expressam de diferentes maneiras e se entrelaçam ao abandono, ao fracasso escolar, às repetências, todos como expressão de processos de inclusão/exclusão, sejam essas nomeadas ou não como tal. Pois, como foi dito anteriormente, colocar determinado relato na condição de, ou categorizá-lo como violências, será sempre uma das formas possíveis de assim considerar, especialmente porque esta é a denominação dada pelos dispositivos jurídicos. Não se pode negar que o relevo dado pelo estudante à sua vivência, responsabilizando-se individualmente pelo ocorrido em contexto, toma para si a responsabilidade de sua exclusão, como algo seu, particular, o que se pode verificar em seu enunciado: “[...] *acabei desistindo na metade do 2º, sem a menor condição de continuar [...]*,” (memorial João).

O enunciado de João produz o acento apreciativo à própria vivência na medida em que para “olhar de fora” e dar acabamento estético ao que é vivenciado precisa literalmente sair da escola, afastar-se fisicamente dela, ir para outro lugar, para somente então conseguir exotopicamente analisar as possibilidades que terá diante dos sentidos, que se constituem e dos quais é constituidor, daquelas relações que o excluem. Paradoxalmente, em seu processo de inclusão, afastam-no da possibilidade de sentir-se pertencente àquele espaço de educação escolar. Essa distância física é a materialização dos diferentes lugares sociais necessários a João para sua compreensão e acabamento estético, caso contrário estaria ele vivenciando em si mesmo esta inclusão/exclusão. Esse acabamento estético é também marcado socialmente e supõe relação dialógica, pois o outro é que me dá acabamento. O discurso da escola, materializado na “figura” e “lugar social” do professor, parecem configurar o outro, ao que João responde com suas contrapalavras.

Só posso me vivenciar por inteiro pelo olhar do outro, como advoga Bakhtin, mas se as referências forem aquelas da incapacidade individualizada no próprio sujeito e tomadas por ele desse modo, sem que se distancie exotopicamente, ficará entremeadado nessa vivência da vida, da

ética. Para tanto, é no excedente da visão, no olhar sobre o outro, para além de si mesmo, que encontrará referências para compreender as vivências/contextos. O sujeito é social, é ativo e responsivo dialogicamente, e na observação “de fora” poderá responder e assumir sua responsabilidade. Ser responsivo e responsável, dar assinatura, processo esse que decorre dessa “saída”, desde “olhar de fora”, de uma extra localização em relação ao outro. Esse olhar “trouxe” uma dada memória de futuro que reorientou seu presente: mudar de escola.

Tais assertivas são fundamentais neste estudo, visto que as violências serão definidas pelo vivenciamento do outro sobre determinado fato, e o olhar deste outro sobre o que vivenciou é demarcado pelos tons que imprime em seu discurso, pelas “vírgulas”, pelas ênfases, pelos movimentos textuais de seu discurso, que para ele/a e seus outros assumem o signo ideológico.

Os relatos tomam forma na relação que se instaura entre os interlocutores desta pesquisa. Não se trata, portanto, de tipificar as violências trazidas pelas vivências, mas sim trazê-las como relações vividas em sala de aula. Ainda que não tenham sido engendradas pelo conjunto de sujeitos presentes com tal intenção, ou seja, que os professores não tenham planejado “violentar” alguém, elas foram particularizadas com esse sentido pelos estudantes. Tal sentido é conteúdo que revela os olhares lançados para aqueles contextos, ora distanciados e ora ainda misturados àquele tempo, àquela escola, àquele professor/a: *“Volta e meia me flagro pensando neste assunto: onde estaria hoje se lá no início do meu desenvolvimento eu tivesse podido contar com alguma pessoa madura, capaz e disposta a responder aos meus questionamentos[...]”* (memorial João).

As lembranças daquele tempo “*lá no início do meu desenvolvimento*” (memorial João), excedem o contexto em si, aquele tempo, e transbordam para a vida, como se dissesse que sua vida aqui e agora pudesse ser modificada, com o encontro de alguém que fitasse outros olhos às suas angústias no passado: “[...] *se eu tivesse podido contar com alguma pessoa madura, capaz e disposta [...]*”. Contudo, esse encontro exigiria acabamento estético, ou seja, o distanciamento necessário para “sair” de dentro das relações daquele tempo, e olhar com distanciamento suficiente para afastar-se das demandas daqueles vivenciamentos. Entremeadado que está em seu relato com as demandas daqueles sentimentos, João precisou afastar-se para “ver de fora” esse contexto social.

O distanciamento de João possibilita e materializa: seu abandono da escola, e por que não dizer da escola com ele. Encontra caminhos, vai à busca de outras referências para si e para a difícil tarefa de estudar “[...] Foi precisamente a partir de 1997 que tratei de organizar tudo o que estava desajustado no meu psicológico. Através de livros de autoajuda e com a contribuição de psicólogos, realizei uma viagem alucinante rumo ao meu autoconhecimento. Só Deus é testemunha da transformação ocorrida, mais ninguém.”(memorial João). Cabe refletir, sobre o “abandono”, pois, nesse caso, se a análise fosse das estatísticas⁴⁸, o fato de João ir para outra escola não seria considerado nem abandono, nem exclusão, mas sim: transferência. Todos os fatos que ocorreram para que esta “transferência”, que por sua vez, teria ocorrido por sua vontade e necessidade, estariam invisibilizados pelo dado estatístico: transferência. Não seria, João, um sujeito reconhecido pelas políticas públicas como excluído, nem tão pouco seria objeto de análise da escola sua “saída”, pois, ao dirigir-se à outra escola, ele simplesmente isenta toda e qualquer responsabilidade/responsividade dos professores e gestores sobre sua suposta escolha e para todos os efeitos ele continua “incluído” e exercendo seus direitos.

É nessa perspectiva que as violências deixam de ser algo a ser objetivamente descrito para ser materialmente *sentidas* a partir das relações, do horizonte social de onde são miradas, dos contextos em que estão inseridas, pelo devido distanciamento estético de onde nossos sentidos são atribuídos.

Vamos que haja diante de mim um indivíduo sofrendo; o horizonte da sua consciência foi preenchido pela circunstância que o faz sofrer e pelos objetos que ele vê distante de si; os tons volitivo-emocionais, que abarcam esse visível mundo concreto, são os tons do sofrimento. **Devo vivenciá-lo esteticamente e não concluí-lo (aqui estão excluídos atos éticos como ajuda, salvação, consolação).** O primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele,

48 Refiro-me às estatísticas que servem de norte às políticas públicas, em especial as de inclusão, tais como censo escolar.

como que coincidir com ele (no modo, na forma possível dessa compenetração; deixemos de lado a questão psicológica da compenetração; basta-nos o fato indiscutível de em certos limites ele ser possível). Devo adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo tal qual como ele o vivencia; faltará nesse horizonte, toda uma série de elementos que me são acessíveis a partir do meu lugar; assim, aquele que sofre não vivencia a plenitude da sua expressividade externa, ele só vivencia parcialmente ainda por cima na linguagem das suas auto-sensações internas: ele não vê a tensão sofrida de seus músculos, toda a pose plasticamente acabada do seu corpo, a expressão de sofrimento do seu rosto, não vê o céu azul contra o qual se destaca para mim sua sofrida imagem externa. E mesmo que ele pudesse ver todos os elementos, por exemplo, diante do espelho, não disporia de um enfoque volitivo-emocional apropriado a esses elementos, esses não lhe ocupariam na consciência o lugar que ocupam na consciência do contemplado [...]. (BAKHTIN, 2010, p.23-24) (grifo meu).

Nesse caminho, a palmatória de outrora não poderia ser colocada como uma expressão equivalente às violências ou inclusões/exclusões geradas pela reprovação escolar, ou a ausência de atenção aos anseios de um estudante, ou na necessidade de “cochichar para falar com o amigo”, por exemplo. Mas a “malvada”, a reprovação e o *sentido* de exclusão/inclusão, tornam-se relevantes na medida em que ditam determinadas formas de relação entre os sujeitos que constituem e são constituídos no espaço escolar dialogicamente, e que provocam sentimentos sobre si mesmo e o outro, a partir das relações que travam uns com os outros, entre si e com seus pares. Porém, para que tais experiências sejam significadas e seus sentidos sejam acessados ativa e responsivamente, é necessário o devido distanciamento da situação em si. É na *exotopia* (distância) que os sujeitos poderão atribuir sentidos ao que foi vivido e denominá-los, por meio de explicações, da refuta, da contraposição, do questionamento.

De certa forma, as práticas acima citadas ilustram as interfaces das violências presentes no cotidiano do ensinar e aprender, embora não se pretenda compará-las ou colocá-las como substituta direta uma da outra. É no *excedente da visão* (BAKHTIN, 2010) que os fatos relatados

se tornam elementos constitutivos das violências. Visto dessa forma, as violências se presentificam no que foi trazido tanto pela literatura como pelo relato do estudante.

É nesse acabamento que o personagem do conto de Machado de Assis encontra o medo de negociar: “a novidade estava nos termos da proposta, na troca de lição e dinheiro, compra franca, positiva, toma lá dá cá; tal foi a causa da sensação. Fiquei a olhar para ele à toa, sem poder dizer nada” (ASSIS, 1904, p. 167). E em que o estudante diz de si mesmo: “*Uma sensação de desconforto, de traição de mim mesmo me perseguia o tempo todo [...] me dei conta da dimensão do meu déficit intelectual.*”. O acabamento em Bakhtin, não é algo que encerra, ou que acaba, mas sim elemento axiológico da vida, “[...] minha vida é a existência que abarca no tempo as existências dos outros [...]” (BAKHTIN, 2010, p.96).

O sujeito das violências são todos, pois não estão obedientemente submetidos, mas participam ativamente, submetendo-se e submetendo o outro, caso contrário estariam indefesos e subjugados, sem qualquer escapatória. Voltaríamos ao algoz e à vítima, na dualidade do “bem do mal”. Nesse sentido:

A ênfase no aspecto ativo do sujeito e no carácter relacional de sua construção como sujeito, bem como na construção “negociada” do sentido, leva Bakhtin a recusar tanto um sujeito submetido ao ambiente sócio-histórico, tanto um sujeito fonte como um sujeito assujeitado. A proposta é a de considerar um sujeito que, sendo um eu-para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu-para-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido. (SOBRAL, 2008, p. 22).

Dessa forma e com esses conceitos agregados à orientação teórica desta tese, as violências se dão na relação constituidora e constituída pelo sujeito e seu entorno, pois sua participação é de todo modo ativa, ainda que seja imobilizador em determinado momento e, em outro, encontre forças para não subjuagar-se. Para Bakhtin (2010, p. 24-25):

Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos *dele*, na categoria do *outro*, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo

e um ato de ajuda. Relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético quanto estético. A atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração; tanto essa informação quanto esse acabamento transcorrem pela via em que preenchemos o material da compenetração, isto é, o sofrimento de um dado indivíduo, através dos elementos transgradientes a todo o mundo material da sua consciência sofredora, elementos esses que agora têm uma nova função, não mais comunicativa e sim de acabamento: a postura do corpo dele, que nos comunicava sofrimento expresso, e os tons volitivo-emocionais dessa expressividade já são tons de sofrimento; o céu azul, que o abarca, torna-se elemento pictural, que dá solução e acabamento ao seu sofrimento. E todos esses valores que concluem a imagem dele, eu os hauri do excedente da minha visão, da minha vontade, do meu sentimento. Cumpre ter em vista que os elementos de compenetração e acabamento não se sucedem cronologicamente; insistimos na diferenciação de sentidos entre eles, embora eles estejam intimamente entrelaçados e se fundem no vivenciamento ativo.

Nesta proposta, distancia-se do conceito das violências em seu sentido estrito, pela percepção de causa e efeito comumente vista, em que um agressor faz alguém como vítima. Sousa (2006, p. 36) propõe pensar que “[...] as violências que afetam as crianças”, se as atingem, atingem também todo o entorno, onde a teia social está representada e, nesse sentido, “exigem que se desloque da lógica do dever-ser [...] pois, [...] muitas delas ainda estão entrincheiradas em discursos jurídico-normativos repetitivos [...]”, no discurso da vida, da ética. É, portanto, na compenetração com o outro que os sentidos pelos quais determinado fato causa sofrimento, (dor, grito de angústia, silêncio), serão compreendidos no vivenciamento estético, no qual a relação eu-outro, ou como propõe Bakhtin *eu-não-eu*, e posterior distanciamento se faz fundamental e, ao mesmo tempo a única maneira de se encharcar dos sentidos atribuídos pelo outro à dor que emana de suas lembranças e que são denunciadas pelo corpo, pela voz,

pelo conjunto de enunciados que transitam em seu relato. Os enunciados não podem ser separados da cadeia de comunicação, somente neste elo de ligação podem ser compreendidos pelos interlocutores “[...] gerando neles atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 300).

3.1 ENTRE DIÁLOGOS: INCLUSÃO/EXCLUSÃO E VIOLÊNCIAS

As reflexões propostas até aqui tornam evidente a dificuldade em traduzir ou conceituar o que seriam violências. A escrita de tantos argumentos me faz refletir sobre tal necessidade. De onde vem o desejo de dizer o que seriam as violências? Como defini-las? Faz-se necessário conceituá-las objetivamente?

Nestes tempos, em que as violências já estão tão banalizadas pelos meios de comunicação, tão objetivadas pelas instâncias jurídicas e tão combatidas pelos representantes dos diversos segmentos da sociedade civil que defendem os direitos das crianças e dos adolescentes, dos idosos, dos negros, das mulheres, das pessoas consideradas “deficientes”, dos hemofílicos, dos colostomizados, dos diabéticos, dos fenil-cetonúricos, dos sujeitos com sobrepeso, dos ... Revelam-se práticas das mais diversas e distintas e são classificadas em violências físicas, psicológicas, simbólicas, que se subdividem em negligência, abandono, tortura. Estão, as violências, tão minuciosamente descritas e nominadas que encontrar um conceito seria novamente mais uma das formas da nossa sociedade para demarcar o lugar onde queremos “encaixá-las”, para em seguida bani-las.

Formulados e formuladores que somos das violências e de seus conceitos, não há mais o que medir, a dor de alguém é a sua dor e não necessita de um conceito amplo, singelo ou singular, mas sim de uma compreensão ativa dos processos que a engendram. Não se faz necessário descobrir qual escola, quais estudantes, qual professor/a foi mais, menos violento, cruel, aterrorizante, impeditivo, posto que não há nas direções e rotas aqui propostas a pretensão de dizer o que e quais são as violências da e na escola, mesmo porque não se trata de dizer do outro sem pertencimento, pois as violências pertencem ao todo social e não a alguém em particular. Antes, pelo contrário, o que se quer é olhar, sentir, conversar com os discursos dos interlocutores para, nesse diálogo responsivo e ativo, dialogicamente, compreender as relações interpessoais vivenciadas por eles/

as, que assim foram significadas, qual seja, como violências. Por que os interlocutores assim a consideraram? Essa é a questão, a pergunta que somente eles/as poderiam ter respondido, numa relação dialógica e que exige alteridade. Não se trata, portanto, de partir de um conceito já pensado por esta sociedade marcada por visões dualistas, mas permitir aos interlocutores pensar em (in) definições possíveis, pois o que interessa é qualificar seus vivenciamentos da vida escolar, e não elaborar um manual sobre os tipos de violências escolarizadas para mais uma vez classificar, patologizar e segregar os sujeitos das inter-relações da e na escola.

Se, de fato, a voz do outro está aí para ser ouvida e qualificada, se a relação eu-outro exige compenetração e alteridade, não há motivos para desqualificar o sentido atribuído pelos interlocutores sobre as violências em suas vivências, as quais são trazidas em seus discursos. Não há conceito que seja suficientemente convincente, maior, melhor ou necessário para sobrepor-se aos que narram. Talvez a questão seja justamente esta, não definir, mas sim ouvi-los/las para pensar distanciadamente do que está pronto e explicado.

Um recurso interessante para elucidar, de alguma forma, as proposições trazidas é pensar as violências na antiguidade, por exemplo. O olhar contemporâneo sobre o conceito de violências e aquele de tempos mais remotos pouco se aproximam, o que possibilita, de certa maneira, apreendê-las tal qual se apresentaram naquele processo histórico, pois “[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente.” (BAKHTIN, 2009, p.137).

Sobre as violências na antiguidade clássica, Minois (2003, p. 28) destaca:

Cleitarcos diz que os fenícios e, sobretudo os cartagineses, que honram Cronos, pronunciam sobre a cabeça de seus filhos, quando desejam um favor, o voto de sacrificá-los ao deus quando obtém o que pedem. Eles tinham um Cronos de bronze que estendia as mãos, palmas voltadas para cima, acima de um forno de bronze; era ele que queimava as crianças. Quando a chama se apoderava do corpo, elas esticavam os membros, e a boca parecia

repuxada e contraída como daqueles que riem, até que, em um último estiramento, as crianças deslizavam para o forno.

Nesse caso, o “sorriso” era observado cuidadosamente: um ritual de sacrifício, uma oferta, o pagamento da dívida com um deus que em sua “bondade” atendeu ao pedido do pai da criança. Os sacrifícios são, sem dúvida, um campo interessante para se pensar nas diferentes formas de se conceber, tanto em termos culturais quanto em termos de conceito do que seria, de fato, caracterizado como violências. Mesmo porque é nesta análise que os signos ideológicos, os rituais que envolvem a oferta de seres humanos para uma divindade nos permitem pensar na íntima relação entre vida e morte, com o conectivo “e” (MAFFESOLI, 2006), pois não se trata de morrer para deixar de viver, mas justamente pelo contrário, deixar morrer para poder viver, ou quem sabe, paradoxalmente, deixar de viver para viver. Nos sacrifícios, o sagrado e o profano se inscrevem permanentemente com vida e morte, o que nos mostra o quão imperativo é desprender-se de um conceito totalizante, mas ao mesmo tempo procurar vestígios dos sistemas sociais mais amplos na formulação e constituição das violências no interior das relações, seja elas movidas pelo mito, por determinada crença, rito, ou por relações sociais materialmente organizadas e instituídas pela ordem jurídica e, nessa perspectiva, o sacrifício “deixa de ser” violência.

É de fundamental importância, também, como se salienta acima, apreendê-las em sua perspectiva social para não amordaçarmos este “indivíduo” na sua individualidade. Vale lembrar que suas formas de viver e atribuir sentidos possuem relação estreita e mútua com as relações mais amplas produzidas pelos próprios sujeitos de uma organização social e, por sua vez, produtora deles mesmos. Caso contrário nos encontraríamos, por assim dizer, num “caos esquizofrênico⁴⁹” no qual cada um, em particular, diria de um jeito de sentir, diria de uma verdade, sem conexão, sem elos entre tais “jeitos”. Nesse caso, João não poderia “optar”, ou fazer-se sujeito de suas realizações, ainda que reconhecendo sua implicação

49 Utilizo o termo de forma pejorativa, para indicar um estado de isolamento, fechado em si, fragmentado, alienado, sem que tenha a intenção de referir-me a um diagnóstico psiquiátrico.

nos prejuízos dessas “escolhas”, “[...] *optei por não querer mais saber de questionar tudo e todos*[...]”. Tão pouco ele poderia acreditar em sua passividade, mesmo que esta tenha sido sua forma ativa e responsiva de resistir ou enfrentar aquele contexto: “**comecei a aceitar as coisas de forma passiva**”[..], também não poderia ele, paradoxalmente, analisar o processo semiotizado e dialogizado nessas vivências “*com o agravante de que comecei a me ver como uma pessoa diferente das outras, um anormal*” (grifos meus). Não poderia ele, ainda, ativa e paradoxalmente, encontrar uma explicação tão “ajustada” às expectativas daquele entorno quanto atribuir a si mesmo o que se considera “anormalidade”. Aliás, forçando a argumentação, nem poderia dizer, porque faltaria a linguagem, faltaria uma interação verbal fruto e semente de uma interação social. Contudo, quer-se chamar atenção, também, para o vivenciamento ético de João e seu entorno, que diante da valoração de suas realizações responde ativamente, voltado à dimensão da vida, o que o aprisiona temporariamente, violenta, amarra-os às relações de exclusão, mesmo que esteja, para todos os efeitos, incluído.

Seguindo este raciocínio e retornando com as questões das violências em outros tempos, é possível dizer que a sacralização, porque social, provoca um deslocamento nos modos de ver o que se consideram violências, especialmente se considerarmos como datadas, pertencentes a um determinado tempo histórico em que as relações sociais ainda não estavam regidas pelo poder judiciário tal qual o conhecemos na atualidade. Nesse sentido, os ritos e sacrifícios é que imprimiam o “freio” social nos casos em que determinada regra era desobedecida, ou seja, de alguma forma, mesmo no sagrado, temos regras sociais que inauguram e fundamentam a forma com que seus sujeitos serão julgados ou então ofertados em troca de um benefício. Cabe incluir aí não apenas a obtenção de um ganho por meio de um deus, mas também a “vingança”. René Girard (1990) defende que não deveríamos relacionar as violências juridicamente configuradas com os sacrifícios, [...] *si el sacrificio aparece como violencia criminal, apenas existe la violencia, a su vez que no pueda ser descrita em términos de sacrificio, em la tragédia Grega, por ejemplo*⁵⁰ (1990, p.14). O que é proposto pelo autor demonstra que as violências manifestam e emba-

50 “Se sacrificio aparece como a violência criminal, existe apenas a violência, que por sua vez não pode ser descrita em termos de sacrificio, como, por exemplo, na Tragédia Grega.” (Tradução nossa)

sam uma sociedade e não necessariamente terão o mesmo caráter e/ou as mesmas implicações em qualquer tempo histórico. Por isso, elas não apenas repetem-se, mas configuram essencialmente os modos de vida daquela sociedade, suas regras, seus costumes e suas relações sociais, sua historicidade.

Ao dialogar sobre sacrifícios e ritos, Girard (1990) traz então uma possibilidade fértil de se pensar sobre esses motes. O autor situa o sacrifício como uma forma de legislação interna dos grupos sociais nas sociedades sem classe, pois, para que as regras de convivência possam fundar as relações, os sacrifícios e seus rituais alertam o grupo à existência da convenção, do comportamento social esperado. Em análise sobre o pensamento Girardiano, Cordeiro (2009, p. 24) destaca que, segundo o autor, “nas sociedades sem classes, primitivas, sem poder judiciário instituído, cabe ao conjunto de interdições, sacrifícios e rituais desempenhar esse papel”. Os sacrifícios nas sociedades sem classe seriam então compatíveis com o que é juridicamente organizado na sociedade com classes, na medida em que instituem os ritos que ela deve seguir para que as igualdades de direitos possam ser obtidas.

Os procedimentos que permitem aos homens moderar sua violência são todos análogos: nenhum deles é estranho à violência. Poder-se-ia pensar que todos eles se encontram enraizados no religioso, [...] [pois] o religioso coincide certamente com esta obscuridade que envolve em definitivo todos os recursos do homem contra sua própria violência, sejam eles preventivos ou curativos, com o obscurecimento que ganha o sistema judiciário quando este substitui o sacrifício. Esta obscuridade não é senão a transcendência efetiva da violência santa, legal, legítima, face à imanência da violência culpada e legal. (GIRARD, 1998, p. 38 *apud* ESPERANDIO, 2004, p.2) ⁵¹

51 Publicado em: Protestantismo em Revista. Janeiro-Março de 2004, ano 03, nº 1. Disponível em: <<http://200.248.235.130/nepp/revista/003/index.htm>> Acesso em: 2 dez.2010.

Gostaria, se possível, de aproximar o conceito girardiano dos cotidianos escolares, evidenciando o conceito de violência vinculado aos ritos. Cabe pensar que os ritos não são exclusivamente vivenciados na sociedade de classes pelo ato jurídico em si, mas sim pelo que dele é *presumido* e nele há de presumir e que serve de memória contínua aos sujeitos sobre como devem ou como se espera que se comportem socialmente e, portanto, também nos espaços considerados como escolares. Nesse sentido, um distanciamento sobre o sagrado também se faz necessário, pois o sacrifício na sociedade sem classes está constituído pela ambivalência, conforme Girard,

Em numerosos rituais, o sacrifício apresenta-se de duas maneiras opostas: ou como “algo muito sagrado”, do qual não seria possível abster-se sem negligência grave, ou, o contrário, como uma espécie de crime, impossível de ser cometido sem expor-se a riscos igualmente graves. Mas a vítima não seria sagrada se não fosse morta. Este círculo é chamado de ambivalência. (GIRARD, 1998, p. 38 *apud* CORDEIRO, 2009, p. 24).

Nesse caso, as violências decorrentes dos rituais não, necessariamente, são violências, como infere o autor, pois atribuído o caráter de violência ao sacrifício retira-se dele o sagrado. Nas relações possíveis com tais pressupostos, dessacralizar a escola faz-se relevante, na medida em que seus ritos ou rituais de funcionamento, de avaliação e de organização não se fundam nas violências, muito embora, ao mesmo tempo em que as produz, por ela é produzida. Mas a escola da contemporaneidade está inserida em uma sociedade juridicamente constituída, regida pelas Leis, Estatutos, Decretos, vinculados aos direitos fundamentais de toda a humanidade. Como então sair da ambivalência e decidir o que é e o que não, ou o que poderia ser considerado como violência no espaço escolar? Mesmo porque,

Independentemente das condições, do que se constitui como foco dos processos de ensinar e aprender, bem como com quem se trabalha, sujeitos em relação são fundamento de toda prática educativa. E essas relações, em considerando o modo como se configuram, podem levar a direções imprevistas

no que se refere à constituição de seus próprios sujeitos, pois estes se encontram ao mesmo tempo como cognição, emoção, corpo, sensibilidade, história. A docência comprometida eticamente com a produção de relações sociais justas e acolhedoras de diversidades, bem como com a constituição de sujeitos criativos, capazes de transformar a realidade em direção à potencialização de práticas sociais promotoras de condições de vida estéticas para todos, assenta-se, portanto, no reconhecimento da necessidade da dimensão sensível, fundamento da formação estética. (ZANELLA, 2007, p.152).

Retomando essas relações com a escola, lugar este, aliás, repleto de rituais e sacrifícios, pode-se fitar o “velho” Mestre-Escola (VILLELA, 2010) e reconhecê-lo nos dias atuais, o que significa dizer que temos ainda muito em comum, mas é claro, se torna fundamental que consideremos as devidas alterações nas formas de interações face a face, visto que podemos ouvir relatos e observar nas cotidianidades das escolas muitas relações entre os sujeitos fundadas na sujeição do outro, que por sua vez é sujeito de sua sujeição, e paradoxalmente sujeita aquele que em princípio o sujeitou. É nesse ponto que podemos aproximá-los, pois de alguma forma e por algum motivo tais descrições ainda nos capturam. Como descreve a autora, naquela escola vislumbramos o

[...] mestre – baixinho, magrinho, de carinha estreita e chupada, calvo e de óculos, a palmatória, seu instrumento de trabalho, quase como um prolongamento da mão, a descrição da escola – rua da Vala, casa pequena e escura, os poucos e velhos móveis utensílios, os alunos, a tabuada entoada, os montões de bolos..., pouco a pouco esses pequenos detalhes da narrativa vão nos transportando para um outro tempo e uma outra atmosfera vai nos envolvendo. É quase possível ouvir aquelas vozes em algazarra, sentir o calor daqueles corpos contidos na roupa de lila e brim dispostos no espaço da sala abafada. Nossos olhos que até então passeiam de um detalhe a outro pela sala “imaginada”, vão pouco a pouco sendo atraídos por uma figura que nos encara lá do passado. Frente a frente, o professor de hoje e o mestre-escola de outrora trocam olhares de estranhamento e familiaridade. O que os

distingue e os aproxima? Responder nos força a indagar: o que mudou na história da profissão docente? Ao mesmo tempo a uma segunda interrogação: traços desse ofício tem se mantido? É possível perceber continuidades na configuração dessa atividade? (VILLELA, 2010, p. 97).

A longa citação justifica-se pela sua riqueza e porque nos remete ao “tempo” em que “os fatos” se desenrolam. Tempo no qual a palmatória como extensão da própria mão, um prolongamento do corpo daquele “mestre baixinho”, denunciava/denuncia certas estratégias “pedagógicas” para marcar uma dada forma de interação na qual a ordem, a “obediência”, o controle cerceiam falas ou produzem silêncios, como se viu também com Viriato Correa e Machado de Assis e também são observadas no memorial de João, que “desistiu de falar”. Nos tempos de hoje, a escola, embora transformada pelos pensares de uma pedagogia que se procurou revisitar, apresenta “expedientes” que parecem tão próximos dos anteriores, e assim, retomar o que indaga a autora parece necessário e multiplicador da formulação de outras questões: quem somos nós, os professores da contemporaneidade? Quais são os nossos artifícios pedagógicos? Quais são os prolongamentos propostos por nossos corpos? Que memórias provocamos naqueles que por nós passaram e passam? Que processos (re) produzimos e por quais somos produzidos? Que interações foram constituídas e constituidoras com e para os sujeitos das nossas práxis educativas?

Talvez a complexidade para se esclarecer essas relações intramuros da escola, que se revelam em contextos e “procedimentos” concretamente vivenciados por inúmeros sujeitos-estudantes, reside, entre outras coisas, no fato de que para aquele momento histórico eram considerados como “estratégia” de ensino ou como respostas a desenvolvimentos prospectados a partir de padrões de comportamento social inspirado no modelo de “sociedade ideal”, e não naquela de “bugres” que deveriam ser controlados, de uma educação oferecida em “doses homeopáticas” pois qualquer excesso poderia significar um grande “risco”. O medo do confronto entre o que se pretendia construir por meio da educação “salvadora da humanidade” e os “riscos” que o conhecimento poderia significar para o alcance do projeto de sociedade pensada sob a égide burguesa está demonstrado nas atribuições das escolas, sendo estas responsáveis por docilizar os “selvagens”, em busca de uma humanidade que se constituísse e fosse constituída por sujeitos de “boa índole”, “boa moginação” (VILLELA, 2010). Tal assertiva

está demonstrada na conduta moral exigida ao exercício da profissão docente que se sobrepunha ao conhecimento dos conteúdos escolarizados:

Art. 4 – Para ser admitido à matrícula na escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, **com boa moagem**; e **saber ler e escrever**. (Lei n. 10 de 4 de abril de 1835, de Criação da escola Normal de Niterói *apud* VILLELA, 2000, p.106) (grifo meu).

Diante do exposto, parece acertado retomar o que trazia no início deste escrito sobre as violências como expressão e fundamento de relações sociais como um todo na sociedade de nossos dias e entre os sujeitos em particular. O “velho” mestre-escola diz de um tipo de relação entre os sujeitos na escola (relações intrapessoais), revelando, já em seu tempo, aquilo que hoje constitui uma grande preocupação e motivo de atenção tanto na prática do cotidiano escolar como em estudos teóricos. As violências neste tempo são assim reconhecidas e denominadas pois “corrigir” comportamentos considerados inadequados com castigos corporais, psicológicos já não tem, pelo menos do ponto de vista jurídico, o significado de educar.⁵²

52 **PROJETO DE LEI – Nº 7672/2010 Altera a Lei no 8.069**, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para estabelecer o **direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos corporais ou de tratamento cruel ou degradante**. O CONGRESSO NACIONAL decreta: Art. 1º A Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: “**Art. 17-A. A criança e o adolescente têm o direito de serem educados e cuidados pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar, tratar, educar ou vigiar, sem o uso de castigo corporal ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação, ou qualquer outro pretexto.**” (grifo meu)

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, considera-se - castigo corporal: ação de natureza disciplinar ou punitiva com o uso da força física que resulte em dor ou lesão à criança ou adolescente. II - tratamento cruel ou degradante: conduta que humilhe, ameace gravemente ou ridicularize a criança ou o adolescente.

Art. 17-B. Os pais, integrantes da família ampliada, responsáveis ou qualquer outra pessoa encarregada de cuidar, tratar, educar ou vigiar crianças e adolescentes que utilizarem castigo corporal ou tratamento cruel ou degradante como formas de correção, disciplina, educação, ou a qualquer outro pretexto estarão sujeitos às medidas previstas no art. 129, incisos I, III, IV, VI e VII, desta Lei, sem prejuízo de outras sanções cabíveis.” (NR)

Entretanto, alguns relatos demonstram bem essa contradição, na medida em que são atos ocorridos na última década e que se assemelham com os Policarpus, coloco lado a lado (dois relatos) para que se possa ler essa relação, situando as distâncias entre o previsto como processo de superação de uma pedagogia que encontrou ao longo dos séculos no castigo e na humilhação um caminho para educar, e que refutou essas “metodologias”, mas não abandonou suas práticas. No lado esquerdo do quadro (a seguir), o relato do memorial descritivo de Clarice revela um fato ocorrido com ela na escola, em que as relações estabelecidas “levam-na” a urinar nas calças. No quadro da direita, o registro do diário de campo de Emília em seu processo de estágio (2012) por mim orientado. Emília estava na escola quando um professor procurava um profissional que lhe auxiliasse com um estudante “indisciplinado” que estava em sala de aula. Como não encontrou, solicitou à Emília que fosse buscar o estudante e aguardasse com ele a presença da coordenação pedagógica, e assim os fatos se desdobraram:

Relato de Clarice memorial descritivo:

(citou o nome da professora), pois é assim que recordo chamá-la, era geniosa, tinha domínio sobre os alunos e quando olhava atravessado, hum! Lembro-me certa vez que ela se ausentou da sala e avisou aos alunos que logo voltaria. Todos estavam em silêncio resolvendo operações matemáticas. Como eu havia terminado o exercício, tive a audácia de ir ao banheiro e no meio do caminho a encontrei voltando para a sala, nossa! Ela me trouxe pela orelha até próximo à porta, fiquei tão envergonhada que nunca mais me atrevi a sair da sala, mesmo quando estava apertada para ir ao banheiro. Um dia cheguei ao ponto de me urinar, com medo de pedir para sair. Foi o pior dia da minha vida, não dá pra esquecer, ah! Isso aconteceu com outras crianças também e essas características eram comuns aos professores da época. (Clarice, memorial)

Registro de Emília-diário de campo:

Eu faço às vezes de acompanhante e aproveito para observar o comportamento do professor com o adolescente. Quando chegamos na porta o professor, dali mesmo, anuncia bem alto que eu vim para levá-lo. O menino grita: “o que eu fiz?” e ele diz: “você cuspiu!”. E o menino responde: “você é um idiota!” e o professor, desastrosamente, retruca aos berros: “eu não sou seu pai nem sua mãe para ser idiota!”. O professor não para por aí... ele continua a resmungar coisas para o menino enquanto adentra a sala. Neste ponto eu me mantenho do lado de fora. Quando o menino sai da sala eu me apresento a ele e pergunto seu nome. No caminho (...) eu aproveito e questiono: “o que você fez? Você cuspiu em alguém?! E ele me diz com um jeitinho maroto e constrangido: “eu não gosto desse professor... eu só fingi que cuspi...” (Emília, diário de campo)

Em ambos os casos, temos expressões de violências já conhecidas, outras que ainda ensaiamos denominar dessa forma e outras tantas que somente o horizonte de onde as vemos poderá identificá-las como tal, ou não, mas uma questão se mostra comum: a relação autoritária de professores e sua extrema dificuldade em estabelecer diálogos que não tenham como consequência uma punição. Os/as estudantes, interagindo dialogicamente com esses professores, enfrentam-nos como podem, seja descumprindo as regras, seja com a palavra, com o xingamento, uma luta entre sujeitos, em um espaço que deveria, ou pelo menos se espera que tenha outras referências em termos de relação. Não porque é politicamente correto, ou porque é juridicamente garantido, mas porque é uma escola, são professores e estudantes, são pessoas, são sujeitos. Nesse sentido, é possível afirmar que encontramos alguns exemplos do que poderíamos considerar como violências, que se revelam a partir do que é considerado escolar, ou seja, práticas (*práxis*)⁵³ nas quais a escola tem participação ativa/diretamente na produção de contextos de violências, vinculadas e expressas pelos índices de evasão, repetência. Contextos esses que me fazem pensar, (do horizonte social de onde fito as relações pedagógicas), nas possíveis negligências e abandonos que podem estar inseridos como uma das formas de violências a que me refiro, na medida em que os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes deixam de ser atendidos e garantidos embora amplamente divulgados. Com base na Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9394, de 20 de dezembro de 1996, garante:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

53 Ao referir-me à práxis, associo-me ao proposto por Gadotti: “Toda pedagogia refere-se à prática, pretende se prolongar na prática. Não tem sentido sem ela, pois é ciência da educação. Mas não só. Fazer pedagogia é fazer prática teórica por excelência. É descobrir e elaborar instrumentos de ação social. Nela se realiza de forma essencial a unidade entre teoria e prática. A pedagogia como teoria da educação não pode abstrair-se da prática intencionada. A pedagogia é, sobretudo, teoria da práxis.” (GADOTTI, Moacir. 1995, p. 19.)

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

[...]

Nesse contexto, vale destacar que mesmo em relação ao ECA como marco referencial e imprescindível na defesa dos direitos e deveres de crianças e adolescentes, é preciso reconhecer que do ato legal à ação imediata desta sociedade e, portanto, da escola, existem distâncias a serem encurtadas entre o proposto e as práticas de proteção e de ações efetivas. Cabe ainda problematizar por que se precisa de leis que garantam a integridade de crianças e adolescentes. Não seria óbvio para a sociedade em que vivemos que a garantia da integridade de seus sujeitos é questão elementar? O argumento se sustenta em dois aspectos. O primeiro que as práticas efetivas de proteção só passarão a constituir-se como direito de fato e não apenas direito na medida em o Sistema de Garantia de Direitos⁵⁴ (Conselhos Tutelares, Programa de atenção básica, Programas de erradicação do trabalho Infantil, de combate à violência sexual, entre outros) seja efetivamente acessado pelas escolas e torne-se uma forma escolar de agir sobre os contextos de violências já existentes. O segundo é que a escola em seu interior pedagógico reconheça e efetive o que é previsto pelo ECA em seu próprio Projeto Político Pedagógico e em suas ações cotidianas (não apenas em uma semana destinada a isso –

54 Insiro nesse argumento a necessidade de maior atenção do Estado a essas instâncias representativas de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, no sentido de ampliar os serviços. Atualmente o quadro de funcionários que atuam nos Conselhos Tutelares e em todo Sistema de Garantia de Direitos é insuficiente (na região da grande Florianópolis, realidade que acompanho) em relação a demanda de denúncias que chegam a esses profissionais. Não incomum os profissionais precisarem criar critérios para atendimento das denúncias, ou seja: o caso mais grave. Mesmo sabendo eles que não há caso “mais grave”, e sendo isso motivo de grande preocupação para eles próprios, pois o que temos quando se recebe uma denúncia é uma criança em situação de risco, que tem ou terá sua integridade violada.

SEMANECA), como o direito a uma avaliação justa por exemplo, de que trata o Artigo 53:

A criança e o adolescente tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho, assegurando-lhes:

[...]

I. Direito de ser respeitado por seus educadores;

II. Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores. (grifo meu)

Por isso poderíamos considerar que o conceito ou a caracterização do que seriam violências parece ainda não estar precisamente definida, tendo em vista que está estritamente vinculado a aspectos culturais, sociais e políticos, e a afirmação de caráter inato e ambientalista, ou seja, ou estão centrados no “indivíduo” ou no “meio”. Dentre essas perspectivas é relevante observar que, como discorre Rocha (2010, p. 68), “[...] a amplitude do conceito aponta para a difícil delimitação do objeto de estudo [...]”, contudo a autora aponta para pelo menos três modelos de análise e comportamento frente às violências na contemporaneidade:

A sociedade da lei e da ordem, que se assenta na dualidade educação e repressão; a sociedade do risco, em que de um lado se calcula a possibilidade do ato criminal e de outro se organiza a dissuasão com os instrumentos e gestos de prevenção; e a sociedade da aceitação do conflito como parte da experiência social via exercício da diferença.

Talvez seja possível, ainda com base nessa afirmação, propor uma ampliação do conceito, colocando as violências no campo das relações entre sujeitos em uma sociedade que se sustenta pela lógica do mercado, como signo ideológico, posto que “[...] há uma produtividade no medo e na insegurança. As violências também são utilizadas como mercadoria, pois o aumento de índices de violência é sempre possibilidade do aumento de verbas em alguns setores [...]” (ROCHA, 2010, p. 68). Desse

modo, poderíamos reconhecer o paradoxo em torno do que seriam então as violências nestes tempos de livre mercado, de economia global e acesso a bens de consumo, pois embora cotidianamente seja evidenciada pela morte, pela dor, pelo roubo, pelo estupro é também moeda de troca, que estabelece e produz relações econômicas.

Embora esteja voltada à análise das violências escolares, não se pretende localizá-las entre os muros das instituições de ensino, mas como algo do todo social. Caso contrário, limitaríamos as violências à relação com ações efetivamente físicas ou materiais, como, por exemplo, obter algo que não lhe pertence à revelia do proprietário do bem - ou roubo - como está tipificado no Código Penal Brasileiro. Ações que estariam sempre tipificadas pelo judiciário, baseadas em olhar dual, onde cada um é apenas si próprio, uno, individual. Contudo, nas relações escolares, nem tudo o que se produz e/ou é produzido e que poderia ser considerado como violências é necessariamente tipificável do ponto de vista jurídico. Cabe aqui, então, uma distinção, pois o convite é para pensar as violências em contextos e não individualizadas como fatos ou situações nas quais os “meliantes” serão identificados e tipificados. É nesse sentido que a pergunta de Sousa (2006) pode ser apropriada neste estudo: “como as violências me pertencem?” A pergunta da autora compromete os sujeitos nos contextos em que as violências se evidenciam e se visibilizam, o que não exclui aquelas que estão invisibilizadas, mas que também violentam e que também fazem o convite ao pertencimento.

Entre alguns dos diferentes conceitos formulados por autores que se dedicam aos estudos que envolvem o termo violência/violências, encontramos na compilação de Candau (2001) e Martin-Baró (1983,1997) uma possibilidade de compreender a diversidade de olhares que têm sido produzidos:

Violência vem do latim, *violentia* e significa força violenta; ou, ainda, recurso à força, para submeter alguém (contra a sua vontade); exercício da força praticado contra o direito (Russ,1994). Essa força é definida como violência quando **perturba acordos e regras que pautam as relações, o que lhe confere uma carga negativa** (Zaluar, 2000). A violência contra o ser humano faz parte de uma trama antiga e complexa: antiga, porque data de séculos as várias formas de violência perpetradas pelo homem e no próprio homem; complexa por tratar-se de um fenômeno intrincado, multifacetado. A análise do

fenômeno da violência deve partir do reconhecimento da sua complexidade, abarcando tanto a existência de múltiplas formas de violência, com suas diferenças qualitativas, como também os diferentes níveis de significação e os seus diversos efeitos históricos. (Candau, 2001; Martín-Baró, 1983,1997 *apud* OLIVEIRA, 2007, p.90-91). (grifo meu).

Assim, a forma para compreender as violências não é universal, possui variáveis importantes vinculadas ao modo de vida dos sujeitos. Entre os ocidentais e orientais, isto se mostra ainda mais evidente: rituais de iniciação e mutilação de mulheres são exemplos clássicos dessas diferenças, ou mesmo os infanticídios, como os praticados por Herodes, em relatos cristãos, “nos quais descreve a matança de todas as crianças menores de dois anos contemporâneas de Cristo, ou naqueles casos onde se matavam recém nascidos fracos, prematuros ou com malformações congênitas, além de ser muito comuns em famílias reais.” (PIRES, 2004, p.297). Modos de relação que fazem pulular as diferenças culturais e historicamente datadas.

Outro conceito importante nesta temática de discussão é o que propõe Bernard Charlot, ao discorrer sobre as facetas das violências, ressalta as diferentes formas de se conceber o que seria considerada violência *na e para* a escola:

A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são do bairro, a escola é apenas um lugar de uma violência que teria podido ocorrer em qualquer outro local. Pode-se, contudo, perguntar-se, por que a escola hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham na porta da escola. A violência *na* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores e os insultam, eles se entregam às violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a **violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira**

com que a própria instituição e seus agentes os tratam (modo de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas [...]). (2002, p. 434-435) (grifos meus).

Como é possível observar na definição do autor, os contextos de violências no meio escolar se mostram sob diferentes roupagens que, no entanto, estão intimamente relacionadas, pois não seria possível fragmentar ou separar as violências de acordo com o sujeito que de certa forma a produz. Isso seria o mesmo que fixar uma “autoria” e negar que, como sujeitos sociais e historicamente constituídos e constituídos do entorno, somos pertencentes a esses contextos, pois há uma participação “ativa”, ou seja, independente de nossa presença física, material na “cena”. Estamos lá na medida em que compreendemos, como ensina Marx, “que o homem é um ser que se faz [...]. Faz-se humano, porém não segundo seus próprios desejos, mas a partir de dadas condições: um ser humano histórico [...]” (apud FIGUEIRA, 1987, p. 3). Dessa forma, nossa participação está profunda e irremediavelmente presente nas relações intramuros e revelam um modo de agir, pensar, resolver conflitos, que são também referências sociais e historicamente construídas e construtoras desses contextos de violências *na e da* escola.

A escola como instituição social fundamenta e representa esta sociedade, que por sua vez está íntima e dialeticamente ligada ao que se considera como escolar, mesmo que esta sociedade, muitas vezes, não se perceba representada pelo que ali acontece. No presente estudo, parte-se, portanto, do pressuposto de que as violências estão materialmente presentes nas relações diárias dos sujeitos socialmente construídos e construtores do seu entorno e, no entanto, na escola são, muitas vezes, naturalizadas, como se não devessem ser problematizadas como algo que perpassa o currículo escolar em toda a sua extensão e profundidade, como indica Da Ros:

[...] atualizar currículos não significa atualizar somente o cabedal de informações e conhecimentos produzidos, significa antes, atualizar modos de articular o conhecimento sistematizado (aquele veiculado pela instituição) com o da história e vida do aluno, a partir de formas de pensar que o

instrumentalizam na direção de compreender onde, porque e como se situa no espaço das relações interpessoais e sociais [...]. (2005, p. 8).

Quando me refiro a naturalizar as violências, não pretendo dizer que são “naturais” para os sujeitos, porque acostumados com ela já não as percebem, mas sim que as relações que estabelecem entre si e as referências sociais que formulam e são formuladas por suas visões do que seriam violências interferem na sua avaliação sobre o que é vivenciado. Nesse caso, justificar contextos interpessoais, pautados em contextos de violências com outros significados, como por exemplo, explicar uma humilhação pública para definir a professora como alguém exigente revela um modo, uma concepção social em termos de como se conceitua aquela vivência, em acordo com suas referências sobre o que seria considerado *violências*. Atribuir qualidades que socialmente produzem “méritos” àquela professora (comprometida, exigente, seguidora de regras) coloca as violências que mediaram as relações de ensinar e de aprender em termos “menores”, pois estaria presumido que esta professora agiu assim porque “queria o bem” daquele estudante, o que, na perspectiva da naturalização, justificaria aquela relação pautada na exposição e humilhação do outro/a, como fez Policarpo no conto de Machado de Assis. Por outro lado, a professora, quando justifica que agiu daquela forma porque “queria o bem”, pode estar convencida desta sua “verdade”, no entanto, também revela um modo de pensar as violências, que não é apenas “seu”, mas que traz consigo o cabedal de sentidos semiotizados pela sociedade e suas instituições⁵⁵. Enfatizo isso para me opor à ideia de que a naturalização seria um não perceber, ou uma maneira de não qualificar a

55 Em pesquisa publicada por Silva e Schueroff (2010), a questão de que trata o parágrafo pode ser observada: “Eu não dava castigos. Inclusive o meu sobrinho, cujo apelido era “caneta-tinteiro”, porque escrevia na mão, cada vez que ele o fazia, eu batia com a régua na mão. Não era régua de plástico, era régua de madeira. Hoje em dia até ele me fala: “Tantas reguadas que a Senhora me deu!” Mas não precisou de médico, precisou? Então tá bom. Às vezes um puxãozinho de orelha que não doía. Lá pelo quarto ano, eu mandei um menino no quadro e ele fez errado. Peguei-o pelo cabelo e esfreguei o nariz dele no quadro. A diretora nem me chamou a atenção, nada. Se fosse hoje em dia, já ia para a justiça. Não me arrependo.” (Araci Cesconeto Sandrini). Entrevista concedida a Rosinei da Silveira. São José, 18 de março de 1994. Disponível no museu da escola Catarinense, Florianópolis/SC. (2010, p. 122).

vivência, posto que percebo que, ao contrário disso, o que se considera naturalização também deva ser problematizado, pois sua expressão é expressão social, de sujeitos sociais em relação, que reverberam um pensar coletivo e que suas falas são constituídas e constituidoras de múltiplas vozes que se evidenciam nos meios pelos quais encontram explicações sobre seus vividos.

As violências se mostram presentes nos diferentes espaços sociais e se evidenciam, também, na escola. Assim, o foco destacado neste estudo é das violências *na* e *da* escola, segundo definição de Charlot. Para tanto, um olhar atento à organização da escola se faz relevante, ou seja, sobre o currículo escolar. Considera-se o currículo escolar como manifestação e pilar da vida da e na escola, de fazeres, de pensares, de saberes que expressam relações ideológicas, que evidencia as “escolhas” feitas na organização dos conteúdos, das metodologias, do planejamento e das relações interpessoais que se estabelecem no âmbito da mesma.

O currículo, visto como elemento norteador da dinâmica escolar, que revela em si mesmo e nos seus sujeitos as perspectivas expressas por ações e omissões, por aquilo que se faz e não se faz, por aquilo que se ouve e não se escuta, que se olha e não se vê, por aquilo que se sente e pelo que não se sente, por aquilo que é forjado pela rotina, pela prática, às vezes, “conteudista”, presente nas relações que se mostram aparentemente “cuidadas”, mas que contêm a face mais torpe das violências: a capacidade de “cegar” e “ensurdecer”, mesmo aqueles que, muitas vezes, se mostram dispostos a ver e ouvir, ou seja, que estão presentes nas relações interpessoais entre professores e estudantes/as e seus pares, e que expressam um modo de ser em sociedade. É nesse sentido, pressuponho, que compreender as “tramas” que permitem a invisibilidade das violências em contextos escolares faz-se relevante. Por isso, as violências nos permitem pensar não especificamente nas ações concretas que as visibilizam já “no fato ocorrido”, mas na sua formulação, nas relações cotidianas que as constroem e é neste sentido que deixam de ser somente a dor, o gozo, o sangue, a morte, a vida, para serem, antes de tudo, processos organizados e produzidos por sujeitos em relação com outros sujeitos e seu entorno.

Para traçar os fios condutores das reflexões até aqui apontadas e das incertezas e convicções acerca das reflexões propostas neste estudo, oriento-me por algumas indagações, tais como: O que permite que as violências sejam omitidas ou percebidas? O que provoca ou sustenta o

silenciamento da escola em relação às violências de que são alvo as crianças e os adolescentes? Quais violências são formuladas pela escola pelos fazeres e pensares do seu projeto de educação? O que se faz não fazendo, ou seja, como as omissões constroem e são construtoras de infâncias e adolescências violadas de seus direitos no espaço escolar? Como as práxis educativas têm contribuído - ou não - para que os contextos de violências se intensifiquem? Que memórias rondam nossos imaginários docentes sobre as relações face a face que propomos e pelas quais somos convidadas a formular? Seria possível pensar as relações escolares como fundadoras de um modo de violência em particular? Como os processos de inclusão/exclusão se entrelaçam aos pressupostos das violências? Quais as referências construídas e construtoras sobre e para a escola por sujeitos que tiveram sua escolaridade marcada pelos contextos de violências *na/da* escola? Como as violências são sentidas e significadas por adultos que as vivenciaram em suas trajetórias escolares quando eram crianças ou adolescentes?

Com tais indagações, destaca-se que reconhecer os aspectos culturais, sociais e políticos das violências não diminui a brutalidade de muitos dos atos praticados nos diferentes espaços sociais, pois se constitui também como aspecto relevante para o tensionamento das discussões a respeito. É latente, sem dúvida, compreender esses processos a partir da formação de professores (estudantes de um curso de pedagogia), solo fértil para que essas reflexões sejam tomadas como centrais, para a compreensão dos lugares sociais em que estudantes e professores cotidianamente são colocados e se colocam nas relações interpessoais.

Posto isso, pensar a educação inclusiva, ou seja, relacionar as violências com a inclusão/exclusão, exige certa retrospectiva histórica, pois o processo de implementação de tal proposta nas escolas é deflagrado no Brasil em 2004. A *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência*, celebrada na Guatemala (1999), da qual o Brasil é país signatário, com documento aprovado pelo Congresso Nacional (Decreto legislativo 198, de treze de junho de 2001) e promulgado pela Presidência da República (Decreto 3.956, de oito de outubro de 2001) tem importante lugar neste processo, pois foi desde aquele momento que as ações e programas foram constituídas a partir do Ministério da Educação e Cultura/MEC:

Art. I, n.2, “a”

Sua importância está no fato de que deixa clara a IMPOSSIBILIDADE de diferenciação com base na deficiência, definindo a discriminação **como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.** (“Manual de educação inclusiva”, 2001, p.9)

Os dispositivos jurídicos que sustentam a implementação do que é proposto pela Convenção da Guatemala estão situados na Constituição Federal de 1988, Capítulo III, Seção I:

A educação, é um direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (grifo meu)

Compreendam-se como *todos* ou *todas* as diversidades que revelam os diferentes modos de vida que habitam o mundo. Cabe ressaltar, no entanto, que a proposta de educação inclusiva sofre importante distorção ainda atualmente, pois, embora não seja seu propósito dirigir-se especificamente às pessoas com “histórias de deficiências em suas vidas”⁵⁶, esta tem sido a sua apresentação, que se tornou ainda mais evidente no

56 O sentido pelo qual quero me referir a elas e a eles como pessoas com história de deficiência em suas vidas centra-se na intenção de retirar desse campo a patologia, o sentido prático de incapacidade, a significação da deficiência como sinônimo de existência. Compreender que a deficiência esteve e está presente em suas histórias de vida, sob forma de um legado social, de marca que estigmatiza, mas que não é o seu RG, o seu CPF, ou seja, não deve ser sua identidade civil e social. “Pessoas com histórias de deficiência em suas vidas” é o termo cunhado por Da Ros (2002, p.16).

balanço das pesquisas do período de 2005 a 2009, trazido neste estudo em: Caminhos, escutas e leituras.

O conceito de diversidade abarca negros, índios, brancos, obesos, mulheres, homens... Enfim toda a diversidade humana, reconhecida como legitimamente diferente entre si. Nesse sentido, a diferença não é a encarnação da igualdade, mas é a própria possibilidade de se ter igualdade de direitos, porque a diferença é também legítima, e só podemos ser “iguais” compreendendo nossas diferenças. A deficiência é antes de tudo signo ideológico e por isso é dessa forma denominada. Não fosse assim, não seria deficiência, tal qual está fundamentada nos diversos processos de inclusão/exclusão escolar e social. A deficiência, sem seus predicados de incapacidade, seria pensada apenas como mais um dos atributos de determinado sujeito que comporia suas ações no mundo, e não algo que o identifica como “incapaz”, em “desvantagem”, com “necessidades especiais”, com “deficiência intelectual” ou por tantos outros termos que se agregam e substituem o sujeito.

Se é no devir que podemos investir, (memórias de futuro, BAKHTIN) que seja ele não necessariamente uma utopia do impossível, mas, antes, uma possibilidade material de não desacreditar da potência humana que paradoxalmente coloca lado a lado vida-e-morte, inclusão-e-exclusão. Mesmo porque é justamente com base no que se compreende por Estado Democrático que as proposições em torno das políticas afirmativas (bolsas e cotas para estudantes de escolas públicas, propostas políticas pedagógicas com gestão participativa...) se orientam e se concretizam. A tal “educação para todos”, alicerçada na igualdade de direitos, só poderia tornar-se a “bandeira” da educação em uma democracia, ainda que se saiba que a materialização de tais proposições seja intencionalmente e ideologicamente arranjada e especialmente que as condições materiais da sociedade democrático-capitalista seja uma contradição.

Com as diferenças, deve-se, então, tomar mais um cuidado, pois estão comumente inscritas em nossas frases como algo que pertence ao outro, ele/a é diferente. Pressupor a diferença no outro é a forma mais banal pela qual as exclusões se expressam, pois não pressupõe as diferenças do próprio sujeito que inicia a frase. As diferenças se forjam nas relações, e ali sim estão presentes, mas atribuir diferença ao conceito de deficiência seria, a meu ver, um grande equívoco. A diferença está na relação entre sujeitos, como já disse, mas a deficiência está sempre associada ao outro pela marca social da incapacidade e por isso exclui, não apenas porque

difere. O conceito de deficiência é, então, um atributo criado e criador de legados que se expressam por diferentes “diferenças”. Constituir-se e ser constituído deficiente é ainda diferente de se constituir negro, mulher, obeso, índio, bugre, ou melhor, é inúmeras vezes diferente de se constituir magro, branco, homem em uma sociedade patriarcal, machista, esbranquiçada, com determinados padrões de beleza, e que se fixam em modelos de desenvolvimento lineares. Não se pode, portanto, comparar o legado social, gerado para aqueles ou aquelas que se constituíram e foram constituídos/as histórica e socialmente pelo legado da deficiência, a um simples equívoco. Como afirmam Basílio e Kramer (2011, p.63):

Ao delinear um projeto-político, precisamos reconhecer que nossa sociedade é fundamentalmente desigual: precisamos afirmar a igualdade e a combater a desigualdade. Mas contestar a desigualdade não se confunde com denunciar o não reconhecimento das diferenças. E por que é importante sublinhar essa distinção? Porque a desigualdade, no limite, a desigualdade extrema, a falta radical de igualdade é a escravidão, uma situação em que homens perderam de tal forma a propriedade que nem sequer são donos de si, Já o não reconhecimento das diferenças – étnicas, religiosas, de gênero, de idade etc. – significa a discriminação e a exclusão, no limite, a eliminação.

Dito isso, posso me aproximar do que se compreende por educação inclusiva e seus pressupostos, pois, **não é objeto desta perspectiva de educação pensar exclusivamente pessoas consideradas deficientes, mas, ao contrário, pretende antes de tudo pensar a diversidade, ou seja, todas as nossas diferenças. Negar a diversidade presente em todos/as da e na escola significa continuar excluindo, mas afirmar a deficiência como característica principal do sujeito também produz exclusões, só que, neste último caso, exclui-se autorizado pela educação inclusiva.** (conforme já apresentado em KERN, 2005). **Paradoxo?**

Um exemplo claro dessa possibilidade excludente da educação inclusiva é pensar as pessoas com histórias de deficiências, vejamos: ao perguntar ao leitor/a deste texto, quem você conhece que tem deficiências? Qual seria sua resposta? Arrisco dizer que a resposta estará necessariamente vinculada a alguém em uma cadeira de rodas, com alguma “síndrome”... Dificilmente a resposta será “um amigo meu, chamado João que usa

óculos” ou então “eu quando estive acamado porque fraturei uma perna”. Seria ainda mais raro contar com uma resposta que dissesse das questões de gênero, etnia, pois essas dificilmente são pensadas quando o termo deficiência está agregado ao sujeito, e na medida em que enfatizamos essas outras características, invisibilizamos o que é considerado “deficiência”. Em primeiro lugar, ao usar o termo deficiências nos remetemos a uma “falta”, a uma “incapacidade” que consideramos como permanente, que é do outro, e que substitui o sujeito, seu nome, sua apresentação e suas realizações. Outro exemplo, talvez um pouco mais claro, seria pensarmos nas esterilizações de mulheres consideradas “deficientes mentais”, fato comum e corriqueiro, que se pauta na “certeza” de que esta mulher não terá vida sexual, para não repetir a má-formação, o desvio da figura humana à imagem e semelhança de um “deus”, ou seja, esterilizá-la não tem qualquer efeito, nem causa qualquer outro transtorno em sua vida como mulher, pois sua condição “deficiente” autoriza a mutilação de seu corpo, para que não menstrue e não produza transtornos aos seus familiares.

Com isso, quero assinalar meu distanciamento das perspectivas que apontam a proposta de educação inclusiva como algo para ser analisado e discutido no seio das concepções sobre deficiência e neste caminho ampliar a questão para pensar o conceito de diversidade. Lugar, aliás, onde de fato as propostas inclusivas deveriam atuar se o que se deseja é uma escola para *todos e todas* como anunciam as políticas públicas de educação no país.

Convido para pensar, também, sobre a igualdade de direitos. Por que carecemos desta igualdade? Porque vivemos em uma sociedade na qual as diferenças demarcam lugares sociais e na qual os sujeitos são cerceados. Somente na sociedade em que os sujeitos são cerceados com base em sua etnia, gênero, classe social, estatura, orientação sexual... e por isso são impedidos do exercício pleno de seus direitos, precisamos tornar a diferença um direito juridicamente amparado. Mesmo porque, há que se considerar a presença irrecusável das classes sociais, que transversalizam todas essas “diferenças”, para que não as coloquemos “planando no ar”, como se fosse possível desconsiderar que a riqueza ou o acúmulo de bens capital não fizesse também toda a diferença nos modos e lugares sociais de *todos e todas* na sociedade que, como já foi dito, transforma tudo e *todos* em mercadoria.

Nesse sentido, cabe ainda enfatizar que as diferenças são diferentemente constituídas e constituidoras dos sujeitos em particular e do todo

social, como no caso das consideradas “deficiências”, em que gênero e etnia, por exemplo, dificilmente são colocados em discussão, pois o que se vê é apenas o “defeito”. Ainda nesta argumentação, há que se pensar as diferenças entre se constituir um homossexual possuidor de bens que compram o acesso à cultura e à escolarização e aqueles/as que ocupam os submundos da prostituição e da pobreza. Por que não dizer, ainda, da larga diferença entre uma mulher negra empregada doméstica e um negro presidente de um país que serve de referência ao poderio econômico mundial. Como advoga Zuin (2012, p. 59-60),

[...] a respeito do rompimento da promessa de igualdade diante do gradativo acirramento das desigualdades entre as classes sociais[...] no transcorrer das relações capitalistas. Torna-se decisivo para esse modo de produção a disseminação da ideologia de que todos, de acordo com o contrato social capitalista, têm a possibilidade de ser efetivamente cidadãos. E se, a prática social aponta para a falsidade do cumprimento dos conteúdos verdadeiros da ideologia capitalista, tais como a liberdade e a igualdade universais, a manutenção desse sistema não pode mais ser concretizada apenas pela ameaça direta da punição física, ainda que seja ela, em última instância, que alicerce as bases da hegemônica capitalista. Neste sentido, as escolas de massa, consolidado durante o capitalismo manufatureiro e desenvolvidas, com o perdão do trocadilho, a todo vapor durante a Revolução Industrial, desempenharam relevante papel na difusão de um ideário complacente às metas desse modo de produção, ao exaltar o aluno disciplinado, pontual e, principalmente, subserviente aos mandos e desmandos do professor.

Se, de fato, fosse possível para esta sociedade, nos modos de produção que possui, garantir a *todos* e *todas* os seus direitos, pelo simples fato de existir, não seria necessário recorrer às instâncias jurídicas para garantir o direito à escola, por exemplo. A própria ideia de reafirmarmos o tempo todo o direito à diferença já denuncia, de certa forma, nosso desejo de convencermos a teia social sobre este pressuposto, deslocados do conceito de diversidade recusando compreendê-la em sua dimensão político-social. Mesmo porque a institucionalização da escolarização e, portanto, dos sujeitos, é estratégia para o controle permanente da formação

de “trabalhadores docilizados” falseadas, nesse caso, pela promessa de uma “cidadania plena de direitos”.

Tivessem as diferenças sido colocadas no campo da diversidade, sempre compreendendo que estarão também vinculadas às contradições do capital, não teríamos que reafirmá-la exaustivamente como se faz atualmente nos bancos das universidades e cursos de pós-graduação como se fossem apenas um modo “tranquilo” e “harmônico” de convivência. Uma forma um pouco mais precisa de se perceber as distâncias entre os discursos sobre as diferenças e as práticas educativas nas instâncias citadas seria verificar o quão conservadores são ainda os currículos e as salas de aulas, o quão autoritários e hegemônicos são ainda os trabalhos, as provas, as atividades formuladas e formuladoras do pensamento educacional de graduandos e pós-graduandos nas licenciaturas da formação de professores e até mesmo de muitos mestres e doutores.

Como afirma Lobo (2008, p. 262):

As diferenças são, pois, o resultado das separações instituídas, não necessariamente por isolamento físico, hierarquicamente traduzidas por padrões que negam a positividade a quem deles se desvia. A rigor, é muito difícil hoje, alguém estar excluído das instituições especializadas (escola, empresa, prisão, quartel, hospital etc.) ou das classificações dos indivíduos que elas constantemente produzem. Desse modo, quase estamos integrados a uma rede institucional qualquer, e até o gueto não foge dessa orientação. É mesmo socialmente desejável que a inclusão ocorra, haja vista o perigo que representam o que estão fora da prisão. As crianças de rua fora do trabalho, da família e da escola. É praticamente impossível alguém, por mais socialmente “excluído” que esteja, não ter sido colhido ao menos pelo olhar num fichário de hospício, abrigo, delegacia de polícia ou serviço de assistência; terá sempre parte da vida registrada, sujeita à classificação na ordem de um desvio qualquer, mesmo que nenhuma providência seja tomada para melhorar sua vida, o que é mais provável. Estranho ideal: sofreremos os efeitos da violência dessa integração e ainda assim, lutamos para aperfeiçoá-la.

Nesse caso, colocar a diversidade como algo possível de ser vivenciado sem qualquer conflito e/ou contradição seria mais uma das formas de desconsiderá-las, de apartá-las da sociedade como um todo e segregá-las nas teias do direito e, por meio do discurso jurídico, amparar nossos preconceitos, como sustentáculo da inclusão/exclusão. Violências?

3.2 DIÁLOGOS, NORMATIVAS E PARADOXOS

“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.”

(Art. 5º Constituição Federal/1988)

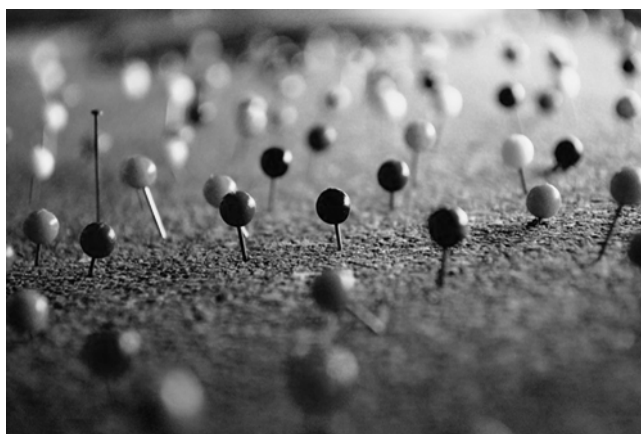


Figura 2 - Autora Karina Kern Yasuda

Embora seja fato cotidiano e reconhecido por juristas e representantes do poder judiciário, as leis, decretos, normas, regimentos e tantos outros documentos que regem a vida desta sociedade dificilmente são compreendidos, pois a linguagem com que se expressam não é de maneira alguma para que todos/as tenham acesso e conhecimento. O uso da língua, aliás, como relação de poder e fonte fundamental de exclusão em uma sociedade grafocêntrica como a que vivemos, tem sido fortemente tensionada pelos estudiosos da alfabetização e letramento, entre estes e com destaque Magda Soares, Nilcéa Lemos Pelandré, Angela Kleimann e Marcos Bagno.

Por essa razão, tratar de aspectos legais exige esforço e determinação para que se possa compreender minimamente o texto jurídico. Uma mostra dessa demanda foi a publicação de um “Manual da educação

inclusiva”, em 2004, editado pela Procuradoria Geral dos Direitos do Cidadão (Brasil/DF), no qual, com muito cuidado, explica-se passo a passo o que está escrito na Constituição Federal, na LDBEN 9394/1996, na Convenção da Guatemala e especialmente o que significam inclusão e escola inclusiva, para que os educadores do Brasil pudessem entender o que está escrito nas Leis que garantem os direitos fundamentais de todos e todas. Somente a partir desse manual, denominado “O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns de ensino”, os educadores envolvidos com a chamada “educação especial” e aqueles convidados a pensar a educação inclusiva puderam reconhecer que há cerca de 16 anos (considerando a CF/1988 e a publicação da cartilha 2004) nenhum educador/a havia compreendido de fato o que diziam as leis sobre o sistema regular⁵⁷ de educação no Brasil.

Cabe aqui pensarmos sobre essa questão, já que não quero dizer que professores são “maus” leitores, ou que sua fluência na língua não é suficiente para que compreendam a escrita da Lei, mas sim olhar para essa questão, de dentro do próprio discurso jurídico, pois como afirma Bakhtin (2009), e como aqui já apontado, há sempre um auditório social que compõe a palavra, “a palavra se dirige”, há que se pensar, também, que o discurso jurídico é expressão da sociedade, já que legisla e regulamenta para ela, “[...] é importante levar sempre em conta a posição que um discurso a ser citado ocupa na hierarquia social de valores. Quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão suas fronteiras, e menos acessível será ela à penetração por tendências exteriores de réplica e comentário.” (BAKHTIN, 2009, p.159). Nessa argumentação, quer-se enfatizar que esta

57 Conforme explicitam os autores (SERATO et al, 2004) da referida cartilha: “A propósito o termo “regular”, este é o entendimento a seu respeito, esboçado no Parecer CNE/CEB n. 11/00(p. 132) das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: Vale lembrar que o conceito de regular é polivalente e pode se prestar a ambiguidades. Regular é, em primeiro lugar, o que está ‘sub lege’, isto é, sob o estabelecido em uma ordem jurídica e conforme a mesma. Mas a linguagem cotidiana o expressa no sentido de caminho mais comum. Seu antônimo é irregular e pode ser compreendido como ilegal ou também como descontínuo. **Mas em sentido jurídico-educacionais, regular tem como oposto o termo livre. Nesse caso, livres são os estabelecimentos que oferecem educação ou ensino fora da Lei de Diretrizes e Bases. É o caso das escolas de língua estrangeiras.**” (grifos dos autores) (2004, p.8).

“incompreensão” é também ativa, posto que é uma forma de compreensão que permitiu a manutenção dos sistemas de ensino “excluindo” parcela da população, que não se iniciou em 2004, mas que historicamente esteve separada. Por outro lado, tal fato só tomou relevo quando a Procuradoria dos Direitos do Cidadão sustentou, por meio do discurso jurídico, a irregularidade com que as matrículas e acesso a escolas do Sistema Nacional de Ensino eram tratadas, estranhamente, esse discurso foi compreendido, ao contrário do anterior que segregava, tanto que as manifestações contra inclusão foram e são ainda constantes no país e se dão, muitas vezes, por afirmações centradas no “despreparo” de professores.

Termos que até então pareciam insignificantes ganharam outros mo-tes e importância, e como não se pode negar, com apenas um parágrafo de quatro itens, a inclusão é colocada como a única possibilidade da escola. Ao responder a pergunta: “O que diz a Constituição Federal?” Sestato et al (2004) assim se pronunciam:

A nossa Constituição Federal elegeu como fundamentos da República a CIDADANIA e a DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA (art. 1, inciso II e III), e como um dos objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3, inciso IV).

Garante ainda expressamente o direito à IGUALDADE (art. 5), e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de TODOS à educação. Esse direito deve visar *o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (art. 205).

Além disso, elege um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições, acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I), acrescentando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de *acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um* (art. 208, V). (grifo dos autores).

Conforme fica claro, quando garante a TODOS o direito à EDUCAÇÃO e ao acesso à ESCOLA, a Constituição Federal não usa adjetivos. Assim, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, cor, sexo, idade ou deficiência. (“Manual da educação inclusiva”, 2004, p.7).

De alguma forma, o que os juristas esforçam-se para explicar aos educadores é justamente aquilo que representa as vozes da sociedade, como cidadãos e cidadãs de uma sociedade que se reconhece democrática, que se diz igualitária e transforma a voz jurídica na voz de todos e todas,

[...] entra como um todo único e singular em novo diálogo (já com novas vozes externas do outro). A consciência criadora monologizada une e personifica frequentemente as palavras do outro, tornando as vozes alheias anônimas, em símbolos especiais: ‘voz da própria vida’, ‘voz da natureza’, ‘voz do povo’, ‘voz de Deus’ [...]. (BAKHTIN, 2010, p. 403).

A linguagem jurídica, nesta perspectiva, para além de “incompreensível” para muitos dos sujeitos sociais, é também a marca da autoridade que exerce, da irrefutável “verdade” que expressa, da “justiça” que garante, “[...] papel desempenhado nesse processo pela palavra *dotada de autoridade*, que habitualmente não perde seu portador, não se torna anônima.” (BAKHTIN, 2010 p. 403). O texto monológico das leis revela o que o autor considera como sobreposição da palavra do outro, ou seja, todo texto monológico é caracterizado pela voz preponderante de um, sem, no entanto, desconsiderar as múltiplas vozes que, embora silenciadas, também compõem tal discurso. Como adverte Bakhtin (2010, p. 201) “[...] Uma voz monológica firme pressupõe um apoio social firme, pressupõe um nós, independente de haver ou não a consciência disso [...]”.

Com a autoridade da palavra jurídica, e após ler as explicações sobre a Constituição Federal, seria possível nos sentirmos inclusive desprovidos de qualquer possibilidade de leitura na língua portuguesa, visto o quão óbvio é o texto da lei, e quão distante se esteve, ao longo de tantos anos, de cumprir algo tão elementar. A inclusão, nessa dimensão, deixa de ser um conjunto de valores formulados e formuladores de sujeitos historicamente constituídos e constituidores das relações sociais para ser algo a

ser cumprido, um texto a ser interpretado, como se tratasse, contraditoriamente, de um significado dicionarizado e estéril. Talvez seja esta mais uma das facetas dos dispositivos jurídicos, que desconhecemos.

Se a lei é clara, suficientemente explicativa e não deixa brechas para recursos, elucubrações, linhas de fuga ou qualquer possibilidade de eserteza ou tentativa em descumpri-la, por que ainda dialogamos sobre a dificuldade de concretizar uma escola includente? Talvez porque não estamos ainda suficientemente convencidos de que todos e todas de fato pertencem aos mesmos espaços, e não estejamos tão à vontade com a diversidade quanto costumamos dizer.

No âmbito jurídico, destaco a Lei 10.048, de oito de novembro de 2000, e a Lei 10.098, de dezenove de dezembro de 2000, que tratam da *acessibilidade*, que merece destaque pelo fato de pretender a inclusão pela perspectiva da *diversidade*, pois não está organizada para facilitar a vida deste ou daquele grupo, mas sim para todas e todas as pessoas, independentemente de raça, etnia, gênero, deficiências, idade, pois, de acordo com a lei⁵⁸:

Accessibilidade significa não apenas permitir que pessoas com deficiências ou mobilidade reduzida participem de atividades que incluem o uso de produtos, serviços e informação, mas a inclusão e extensão do uso destes por todas as parcelas presentes em uma determinada população.

Ao localizar o ponto onde situo a diversidade e as políticas de inclusão/exclusão, cabe dirigir um olhar mais aproximado para a escola. A escola é um lugar de diversidade, onde podemos encontrar os sujeitos e suas diferentes formas de agir, de pensar, de se vestir, de se dirigir ao outro. Mas as diversidades da escola não são somente “as diferenças” entre estudantes, professores e demais profissionais, ou entre todos e todas que ali se evidenciam, sejam estes/as quem forem. É também, neste lugar desta sociedade, que inúmeras exclusões se desenrolam nas relações interpessoais, pois, embora as diversidades sejam legítimas e as diferenças reconhecidamente humanas e juridicamente amparadas, cerceamentos

58 Disponível em: <http://www.asmpf.org.br/acessibilidade.php>. Acesso em: 16 fev. 2013.

que derivam deste processo de inclusão/exclusão serão comumente experimentadas pelos sujeitos da e na escola.

Nesse campo, as inclusões/exclusões deixam de ser termo linguístico ou conceito: ao alicerçarem as relações entre sujeitos pautadas na diferença, e não na *diversidade*, forjam contextos de violências, pois, como disse Sousa (2006), “as violências se caracterizam por relações de domínio em que alguém é tratado como objeto” para o qual incluo, e que se objetiva. Nesse caminho, poderia afirmar que a proposta de educação inclusiva, ao concentrar-se especificamente na discussão sobre as consideradas deficiências, como é corriqueiro, cai numa prática de exclusão/inclusão que infringe os dispositivos legais nos quais se ampara, pois está contraditoriamente elaborada também para excluir. Constitui, assim, o paradoxo no qual a outra face da inclusão se faz presente, aquela que exclui, que retira, que violenta, pois, ao mesmo tempo em que “ampara” com o direito jurídico, retira com os incrementos que provoca por meio dos conceitos que agrega aos sujeitos, embora estejam todas essas práticas em conexão com os dispositivos jurídicos.

Os paradoxos não deixam de mostrar-se. A Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (2004, p.18), responsável direta pela fundamentação jurídica de todo o processo vivenciado no país no ano de 2004, como já situado, assim se manifesta:

A inclusão escolar é uma inovação educacional, que propõe a abertura das escolas às diferenças. O ensino que a maioria das escolas ministra hoje a seus alunos, nas escolas de ensino regular, não dá conta do necessário para que essa abertura se concretize, pois as escolas adotam medidas excludentes quando se defrontam com as diferenças. No quadro abaixo, fazemos algumas relações entre essas medidas, do ponto de vista das escolas tradicionais e das que optaram pela inclusão.

Medidas INCLUDENTES	Medidas EXCLUDENTES
Admite todos os alunos	Admite alguns alunos
Seres singulares	Classifica-os, rotula-os
Uma única modalidade de ensino	Ensino dicotomizado: especial e regular
Aprendizagem cooperativa	Aprendizagem competitiva
Primado pela formação	Primado pela instrução
O mesmo apoio para todos	Apoio à parte para alguns
Currículos abertos e com base sociocultural	Currículos adaptados pelo professor

Fonte: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004

Embora favorável à inclusão, ou seja, ao direito à participação ativa e responsiva de todos os sujeitos nos diferentes espaços sociais desta sociedade com igualdade de direitos, devo admitir que as práticas escolares estão apenas se repetindo com “outras roupagens”. Os critérios de seleção dos sujeitos na escola continuam revestidos de preconceitos e estigmas, com a diferença de que agora parecem equivocadamente autorizados pela educação inclusiva. “Os velhos” preceitos psicologizantes, centrados em diagnósticos que autorizaram e autorizam a medir o que se considera “deficiência mental” e suas propriedades e que historicamente justificaram a exclusão (terminalidade), voltam a ganhar espaço. Se as medidas inclusivas preveem “currículos abertos e com base sociocultural”, por que continuam a diferenciar os sujeitos com base em sua “intelectualidade”?

Outra distinção recorrente à proposta de educação inclusiva é entre os conceitos de integração e inclusão. Integrar dá sentido ao estar junto no mesmo espaço, como se a aprendizagem pudesse ocorrer numa espécie de “osmose pedagógica”. As classes especiais, realidade da década de 1980, são uma amostra dessa perspectiva. A inclusão não quer apenas o mesmo espaço, mas sim a socialização de saberes, de sujeitos que juntos aprendem e ensinam, que compreendem suas diferenças e seus tempos de aprendizagens sem pensar no que é certo ou errado, adequado ou inadequado; uma informação constante do rodapé do manual que orienta a educação inclusiva torna-se relevante neste entendimento:

Mesmo que não consigam aprender os conteúdos tradicionalmente transmitidos, que são também muito importantes, mas não podem ser o único objetivo da escola, há que se dar às pessoas com severas limitações o direito a simples convivência na escola, entendida como espaço privilegiado de formação global das novas gerações. Uma pessoa em tais condições precisa inquestionavelmente dessa convivência. Além disso, os conteúdos que não aprender numa escola que lhe proporcione um ambiente desafiador e que adote métodos de ensino adequados à diversidade, provavelmente não irá aprender num ambiente segregado. (2004, p.14)

Nesta citação, a astúcia com que o argumento da segregação é enfrentado não pode deixar de ser destacada. Veja, se o sujeito “não aprenderá em lugar nenhum”, por que deveria ainda ter que se submeter ao espaço da escolarização? Continuar afirmando a “impossibilidade” de determinados sujeitos a se beneficiarem do ensino e com o fato de valorizar os saberes da escola, mesmo os denominando como “tradicionalmente transmitidos”, e anunciar objetivos próprios da escola salvacionista que forma as “próximas gerações”, ainda assim, o argumento desconstrói a possibilidade de manter os sujeitos com histórias de deficiências em outro lugar que não a escola comum/regular, ainda que, ao mesmo tempo, em nada avance no sentido de distanciar a deficiência da perspectiva da incapacidade. Com isso faz-se, com este manual, o que não se fez nos tais dezesseis anos de leitura “errônea” da legislação. Escancara-se a fragilidade da considerada “educação especial” e da “educação regular” e clarifica-se a profunda discriminação com que os lugares sociais da considerada deficiência se assentam nesta sociedade, desta vez, amparadas pelos dispositivos jurídicos.

Parece-me pertinente neste diálogo destacar que, ao tornar-se claro que os processos de exclusão são, entre outras coisas, a retirada dos direitos fundamentais dos cidadãos e cidadãs, se esquece de olhar as violências decorrentes desses processos. Digo violências porque, amparada pelos mesmos dispositivos legais em que se fundamentam as propostas de educação inclusiva, é preciso lembrar que o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA em seu Artigo 53º que trata do direito à educação, assegura:

I. Igualdade de condições para acesso de condições para acesso e permanência na escola;

II. Direito de ser respeitado por seus educadores;

III. Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

[...]

Como poderíamos denominar então a *terminalidade*, senão uma violação ao direito fundamental de “contestar critérios avaliativos”? Como determinar o momento em que este sujeito deve ser certificado? Como nos autorizamos a dizer o que ele/a é capaz de aprender? Como essa avaliação irá explicitar em termos substanciais os processos vivenciados cotidianamente na escola, nos quais, durante um ano, o estudante teve cinco, seis professores, dada a rotatividade de docentes que frequentemente ocorrem nas escolas? Como esta avaliação irá demonstrar os processos de preconceitos e estigmas que serviram de exclusão à participação efetiva dos estudantes no processo educativo? A discussão exige retomar o já afirmado com base em Bakhtin:

Quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas são as suas fronteiras, e menos acessível será ela à penetração por tendências exteriores de réplica e comentário[...]. (2009, p. 159).

Os sentidos do discurso oficial reservam tal posição hierárquica, especialmente pela complexidade em acessar as informações ali contidas, como já afirmei. No entanto, as salas de aulas são compostas pela diversidade, e a diversidade não é de modo algum “exata” como a nota que “avalia” ou como o discurso que diferencia como base na “falta”, na exceção, naquilo que não atende ao que se espera. Não há como medir as relações travadas dentro das salas de aulas para que possamos atribuir ao outro a diferença que lhe compete, sem que possamos revisitar nossas próprias diferenças dentro dos processos que não se traduzem atualmente por transformação das ações escolares, mas sim pelo “mesmo” revestido ou com os “ranços” de “outro”.

Mesmo numa sociedade que recusa a possibilidade do sujeito “abrir mão” da vida, paradoxalmente, podemos encontrar, também, a negação da possibilidade de viver. Assistimos à fome, à miséria, à sede, entre tantas “adversidades” que se expressam e se mostram no cotidiano e das quais somos informados pelos meios de comunicação. Aquelas que recusamos olhar, quando alguém sentado no chão nos estende a mão em busca de esmola, e que dificilmente escolheríamos dizer que “isto é vida”, embora de certa forma o seja, se considerarem as condições materiais regidas pelas relações trabalho-capital desta sociedade.

Por outro lado, os *direitos indisponíveis*, como traduz o próprio termo, impedem-nos de dispor do que nos é “dado” como direito, quais sejam a vida e a educação, e por consequência nos tornamos uma sociedade que recusa a eutanásia, pois não temos o direito constitucional de abrir mão da própria vida, mas, no entanto, convivemos com a mortalidade infantil por falta de saneamento básico e até atribuímos a *terminalidade* escolar. Como pensar “o fim” de um direito indisponível como a educação? Como pensar o fim da *vida escolar*? É claro que a resposta mais rápida que teríamos seria de que ninguém deveria ou poderia ficar durante toda sua *vida* na escola. E por que não? Se esse fosse o desejo de determinado sujeito, por que a escola deveria indicar-lhe o momento de se retirar? Vida e morte lado a lado entreolham-se, se reconhecem. Muito embora, nos “bancos” das escolas, vida e morte sejam frequentemente apresentadas como antagônicas, no cotidiano as experimentamos como pertencentes uma da outra, dialeticamente.

Se o direito à igualdade prevê como ponto fundamental o respeito às diferenças, me parece que temos novamente a contradição. Terminalidade, termo que normalmente se associa ao moribundo, agora pertence à escola. Não há como negar que indicar a terminalidade é também dar a tarefa como cumprida, além de reafirmar a incapacidade do sujeito, individualizando a responsabilidade com suas aprendizagens. Ora, ele/a não tem condições de aprender, ele/a possui dificuldades de aprendizagem... Esta seria sua “diferença”? Atribuímos, de certa forma, um certificado ao que foi possível, ao que produziu de avanços. Mas em que condições e com qual legado? E os sujeitos que “conseguiram”, quais foram as suas realizações? Responderam ativamente ao que era esperado a partir do que se perspectiva para desenvolvimentos considerados “normais”? Com isso, reafirma-se uma sociedade centrada

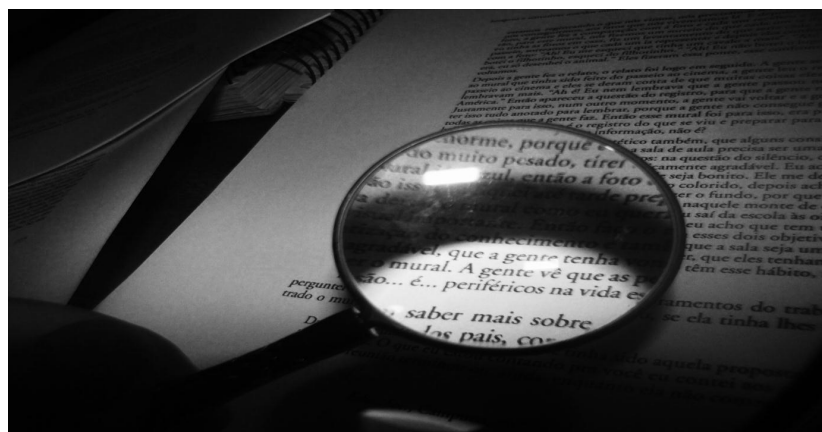
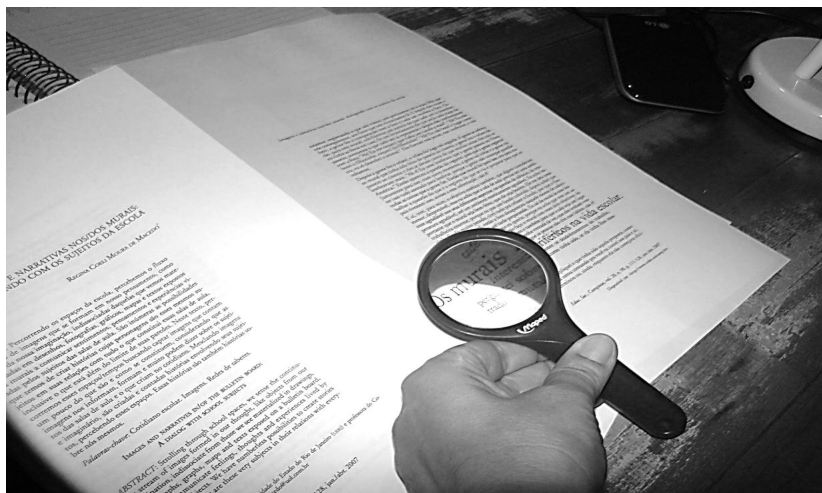
na meritocracia, e novamente a alimentamos com a formulação de sujeitos “exitosos”, reativando as máximas do capitalismo.

Com isso, quero dizer que essa contumaz inserção do conceito de inclusão localizada nas concepções do que se considera deficiência provoca, entre outras questões, a fragmentação dos sujeitos, que se reaviva na memória “da mesa do professor” como disse Assis em seu Conto de Escola. Contudo, da ficção à realidade, a experiência de tal legado produz vivências outras, demarcadas por diferentes expressões das violências. A divisão com que se apontam, tanto nas políticas públicas de atenção quanto nas diretrizes curriculares da educação nacional sobre as questões atinentes às diferenças, é ainda desafio a ser empreendido.

Todos os enunciados de minha autoria até aqui formulados não se encerram em si. De acordo com o referencial teórico que embasou o presente estudo, isto seria inaceitável. Conduzem, antes, à busca de aprofundamento de estudos sobre a educação inclusiva/exclusão e violências. Para os quais não se quer encontrar justificativas ou explicações rápidas, mas sim problematizá-las e, se possível, compreendê-las (ativamente), considerando a complexidade e a multiplicidade de relações que as envolve. É nesta travessia que se inscreve também o próximo capítulo: Caminhos da pesquisa, no qual pretendo seguir, com passos firmes, mas humildemente reconhecidos nas incertezas e nas tantas indagações que tal problemática produz.

2. MURAL: O QUE SÃO OS MURAIIS?

“Os murais são...é...periféricos na vida escolar.”⁵⁹



59 Professora entrevistada por MACEDO,2007, p.116). Autora das imagens: Caroline Kern.

2.1. MURAL: MATERIAIS PARA ORIENTAÇÃO DE PAIS E PROFESSORES NA ESCOLA⁶⁰



60 Materiais indicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para enfrentamento das violências. Autora das imagens: Caroline Kern.

2.2. MURAL: CARTILHA E LIVROS SOBRE BULLYING⁶¹

“Com o crescimento dos casos de bullying nas escolas e comunidades, o **Conselho Nacional de Justiça (CNJ)** produziu uma **cartilha para orientar pais e educadores** de como prevenir o problema. A distribuição é gratuita.

A proposta é ajudar na identificação de crianças e adolescentes que sofrem ou praticam bullying, ato de violência, humilhação e intimidação física ou psicológica, que pode levar a consequências graves, como **evasão escolar** e até suicídios.

Em forma de perguntas e respostas, o texto traz várias orientações sobre como identificar o fenômeno, quais são suas consequências e como evitar. Segundo o material, **o exemplo dos pais é fundamental para a atitude que os filhos** terão em relação aos colegas.

A cartilha, escrita pela psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva, integra o projeto Justiça nas Escolas, que visa aproximar o Judiciário e as instituições de ensino do país no combate e prevenção de problemas que afetam crianças e adolescentes.”

Disponível em: <http://sinepecontraobullying.blogspot.com.br/2010/12/cartilha-orienta-pais-e-professores.html>. Acesso 20 jan. 2014.



61 Materiais indicados pelo MEC e Conselho Nacional de Justiça.\

2.3. MURAL: LIVROS E FOLDER PARA ENFRENTAMENTO DAS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS⁶².



62 Os materiais afixados nesse mural foram colocados em preto e branco como todas as imagens que compõem esta tese. Podem ser acessados com sua cor original no apêndice D.

4. CAMINHOS DA PESQUISA

“Não há estrada real para a ciência, e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que enfrentam a canseira para galgá-la por veredas abruptas”.

Karl Marx (1872/2011, p.31)



Figura 3 Autora: Caroline Kern

O desafio de trabalhar em pesquisas que se utilizam de relatos por meio das memórias de contextos vividos é evidente. Desde a década de 1990, nas pesquisas de Ciências Sociais no Brasil, muito se tem produzido em termos de possibilidades e limites dos desdobramentos em metodologia dos processos de pesquisa, em especial quando se trata de “dar voz” aos interlocutores, sem que esses sejam colocados em um lugar subjugado pelo pesquisador.

É certo que traçar os caminhos da pesquisa é ponto fundamental para que os objetivos e as travessias possam ser percorridos, considerando que não se trata de um caminho retilíneo ou fixo. Tais considerações são importantes na medida em que esta tese visa constituir-se com a presença efetiva do outro, como sujeitos ativos e responsivos de todo o processo, como já situado. Por isso, faz-se necessário traçar o itinerário compreendendo qual o lugar do pesquisador e do outro, posto que, dependendo “[...] da maneira como a pesquisa trata ou maltrata a questão da relação com o outro, dependem certos efeitos do conhecimento.” (AMORIM, 2004, p.16).

Daí a importância de orientar este estudo pelos princípios da pesquisa qualitativa, que não procura apenas em formas estatísticas as respostas para suas indagações, pois compreende que não há que se encontrar em todos os discursos os mesmos elementos constitutivos, igualmente representados, mas sim suas interfaces, suas relações, suas ligações conceituais, suas contradições, suas diferenças e distâncias, suas proximidades, numa dimensão também ativa, responsiva e dialógica.

Este é o caminho pelo qual se pretende problematizar os contextos de violências relatados por estudantes de um curso de pedagogia, vivenciados no ensino fundamental e médio, cotejando os contextos de violências escolares com os processos de inclusão/exclusão escolar; de modo a, também, ampliar o campo de discussão sobre tais processos e produzir uma tese que possibilite outras reflexões sobre o tema. Para alcance de tais objetivos, tracei um percurso com base em memoriais descritivos da vida escolar produzidos pelos/as estudantes em questão, que relatam as relações escolares vivenciadas na década de 1990, período em que frequentaram o ensino fundamental e médio da rede regular de ensino da Educação Básica.

A década de 1990 foi definida por constituir-se como ponto relevante nas discussões e formulação de políticas de educação inclusiva no Brasil. Assim, os relatos trarão elementos para se pensar como a implementação de tais propostas repercutiu ou não no interior das escolas onde se escolarizaram. Os memoriais descritivos da vida escolar formulados pelos/as estudantes constituíram importante base documental para análise, os quais serão abordados com mais clareza posteriormente, pois neste momento cabe demonstrar os fundamentos teóricos que embasam tal escolha.

Destaca-se, entretanto, que as violências na relação com as escolas são pensadas a partir dos relatos dos/as estudantes, constituindo-se locus da pesquisa a universidade. Não há intenção de “verificar” os dados, pois as subjetividades de seus discursos são compreendidas nas muitas vozes que suas declarações expressam “[...] nesta perspectiva a memória não é um fato da realidade, mas uma representação. Ela não é pessoal, de uma única voz, ela está sempre inserida num contexto social.” (WEIDUSCHARDT, 2009, p. 78). O termo representação foi aqui compreendido não como algo estático, a modo de um decalque da chamada realidade, mas como algo dinâmico que supõe, sempre, sujeitos em relação. Nesse caso, deseja-se aproximar as reflexões sobre a escola a partir dos vividos pelos/as estudantes, para que o lugar que demarca

suas vivências e suas formas de lembrar sua história escolar encontram ressonância, nos sentidos que atribuem às suas escolarizações, onde os enunciados, como um todo, revelam o que Bakhtin chama de tema, ou seja, a comunicação que transcende a relação biunívoca que coloca o emissor e o receptor num sistema mecânico de relação pessoal de indivíduos unidos pela troca de mensagens.

O tema chama atenção para a dimensão social da comunicação e, por sua vez, expressa um dado horizonte social, ou seja, aquele que diz, relata, expõe sua memória, diz de determinado lugar, de um horizonte contextualizado e em relação com seu entorno. Os enunciados/enunciações não estão descolados do horizonte social dos interlocutores por serem, eles mesmos, indissociáveis das relações histórico-sociais que os envolvem e que estão, por eles, envolvidas. Assim, a enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua “[...] é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’. Há sempre um locutor, ao menos em potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido.” (BAKHTIN 2009, p. 16).

A escuta das falas considerou esse horizonte social e, por isso, não se fez a descrição “comprovada” do relato oral ou escrito dos sujeitos da pesquisa, mas, sim, procurou-se trazer os sentidos atribuídos por esses sujeitos às suas experiências escolares, às marcas e aos legados que os contextos de violências representaram em suas trajetórias e os desdobramentos possíveis em suas histórias, em suas dúvidas, em suas escolhas, tais como a inserção em um curso de graduação a partir das referências escolares que tiveram. Ao incluir, aqui, a possibilidade de se pensar com e como esses sujeitos viveram a experiência escolar, ou que experiências foram marcantes nesses processos, é preciso reconhecer que o conceito de experiência encontra diferentes possibilidades de definição, por isso situá-lo é imprescindível. Como afirma Ana Luíza B. Smolka (2006, p. 125):

É falando das relações com/no meio que Vygotsky destaca a *perezhivanie*, isto é, a experiência, sentimento, experiência emocional, aquilo que vai se fazendo enquanto formação da personalidade, que se repete uma e outra vez, que implica entrecimento do funcionamento mental e das emoções em modos socialmente constituídos dos indivíduos estarem no mundo. **Experiência é resultante daquilo que impacta e é compreendido [...] significado, pela**

pessoa. Há um aspecto compreensivo, apreciativo, valorativo (entendimento?) da significação, dos sentimentos da situação vivida. **Falar da experiência é falar do corpo/sujeito afetado pelo outro/signo.** É falar da vida impregnada de sentido. Não existe experiência sem significação. (Grifos da autora).

Em acordo com a autora, para que se possa buscar os sentidos das experiências vivenciadas, é imperativo compreender os lugares sociais dos sujeitos na pesquisa,

[...] porque o dialogismo supõe, sempre, homens em relação numa arena de negociação de sentidos que fundamentam e expressam a singularidade do eu em sua relação com o outro e, simultaneamente, com o social, o que caracteriza o conceito de acontecimento discursivo onde a diversidade encontra campo fértil no confronto de valores produzidos e produtores de diferentes lugares sociais. (DA ROS, 2006, p. 224).

Neste momento, evoca-se também o que é proposto por Marília Amorim (2004, p. 22), tendo em vista o lugar social “ocupado” pelo pesquisador, onde “[...] o outro aqui é interlocutor do pesquisador. Aquele *a quem* ele se dirige em situação de campo e *de quem* ele fala em seu texto”. Para que tal texto possa ser construído e construtor de espaços de interlocução, encontrou-se na abordagem dialógica bakhtiniana essa possibilidade, pois conforme cita Amorim (2004, p. 16) “o dialogismo [...] é uma proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar e não um método de pesquisa ou um modelo de escrita”. Os pressupostos de tal perspectiva se entrelaçam ao propósito de ouvir as vozes dos interlocutores sem se sobrepor às suas intenções discursivas, sem que se tenha que demarcar espaços hierárquicos ou desqualificar qualquer forma e conteúdo por esses expressas, o que interessa é uma compreensão ativa “na raiz da experiência do outro” (SMOLKA, 2006, p.125), pois,

[...] esse é o princípio da natureza social do desenvolvimento humano de Vygotsky, da alteridade constitutiva de Bakhtin. Na raiz da experiência, o signo, aquilo que se produz na relação com o outro, que afeta os participantes da relação, que

redimensiona e transforma as atividades, que vai possibilitando a produção de sentidos[...]. (SMOLKA, 2006, p.125).

Nesse aspecto, quer-se reconhecer que no processo de pesquisa a alteridade presente na relação entre os interlocutores é elemento fundamental. O que se quer propor é que o/a pesquisador/a pretenda “[...] ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la” (AMORIM, 2004, p. 26). Acrescenta-se à assertiva que, nesta travessia, o/a pesquisador/a leva consigo bagagem que não será refutada, posto que não há como despir-se por inteiro de suas convicções e valores, nem tão pouco acreditar que a neutralidade seria possível, antes, pelo contrário, “[...] o pesquisador leva marcas de seu exterior e de todo espaço [...] se estrutura na relação [...]” (AMORIM, 2004, p. 26) pois como nos disse Saramago “a viagem não acaba nunca”, e pesquisar é também deslocar-se, viajar, navegar, por vezes à deriva. Compreender que se trata de um caminho que se faz na relação com o outro/sujeito e seu entorno, torna-se fundamental nessa perspectiva. Os cuidados com os lugares sociais, delineados a partir dessa alteridade proposta, inerentes ao processo de pesquisa no qual a abordagem dialógica se evidencia, exigem postura ética em todo o processo para que, tanto o/a pesquisador/a quanto os sujeitos interlocutores sejam preservados como sujeitos da relação e possam buscar o estranhamento, a distância, a exotopia necessários à leitura daquela realidade circundante e do processo de conhecimento ali formulado.

Insistir na importância exotópica (cf. Bakhtin) é também prever “[...] que a imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por sua familiaridade” (AMORIM, 2004, p. 26). Especialmente neste estudo no qual ocupo, ao mesmo tempo, o lugar da pesquisadora e de professora é que esses lugares precisam estar suficientemente claros para mim e para os interlocutores, “[...] visto que para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente.” (AMORIM, 2004, p. 26). Esse é o sentido pelo qual pensar a alteridade foi condição indispensável tanto pelo aporte epistemológico no qual se embasou, quanto nas ações que a pesquisa desenvolveu. Pensar a alteridade neste processo de estudo foi, também, compreender que,

[...] o processo de produção de conhecimento e socialização do conhecimento, tanto no plano da pesquisa como no de ensinar e aprender diz, então, de lugares singulares de onde fala o educador/pesquisador e que por isso mesmo remete a uma assinatura que traz consigo a responsabilidade de responder pelo lugar que ocupa num dado momento num dado contexto. (AMORIM, 2003, p.15 *apud* DA ROS, 2006 p. 224).

Considera-se, ainda, que a alteridade é também a possibilidade de que as relações constituídas e constituidoras da pesquisa contribuam mutuamente para a compreensão daquilo que se investiga, assim como na sala de aula, onde transformar e ser transformado pelas relações ali presentes fortalece e possibilita que outros processos de reflexão, de ensino e de aprendizagem se estabeleçam. Pesquisar é, então, uma oportunidade para que se aprenda e se ensine dialeticamente, pois a produção de conhecimento exige a humildade necessária (lembrando, aqui, palavras de nosso grande educador Paulo Freire) à transformação das certezas em incertezas e das convicções em perguntas e vice-versa, sempre constituída e constituidora da mutualidade entre sujeitos e seu entorno.

É na abertura à escuta e ao diálogo que perguntar sobre os territórios do olhar torna-se indispensável: “[...] o ponto de partida é a diferença: o outro é posto como enigma” e o ponto de partida do/a pesquisador/a é “[...] a todo momento transformado pelo outro, ou melhor, alterado.” (AMORIM, 2004, p. 24). Frente a essas questões é fundamental sublinhar que, ao mesmo tempo, o interlocutor/pesquisador e o interlocutor/sujeito de pesquisa, também são transformados no desenrolar do processo e “deriva daí o importante conceito de alteridade, central na concepção dialógica que embasa as práticas pedagógicas e a pesquisa em educação [...]” (DA ROS, 2006, p. 221). Portanto, ao se propor trabalhar com as memórias do/da estudante sobre a escola e empreender os caminhos deste estudo com base na dialogia bakhtiniana, é prudente compreender que:

Tais questões, em vez de cegarem o educador/pesquisador, devem ao contrário, atizar o seu olhar e remeter, primeiramente, ao necessário estranhamento do discurso que naturaliza aquilo que é social, pois os “objetos sem história, e sem sujeitos” dilaceram a mutualidade de constituição sujeito/outro nas e pelas relações sociais. Se trazem um mundo mágico,

trazem, também, a a-historicidade, a fetichização desta relação que retira de pauta, a materialidade, a história [...]. (DA ROS, 2006, p. 223).

Nesse sentido, cabe ao pesquisador/a, ao construir a teia de pesquisa, preocupar-se em organizar “trilhos” que permitam perceber que as memórias e os relatos não são uma radiografia da realidade (LUCENA, 1997), mas são, certamente, as formas de significação e sentido dadas pelos sujeitos a partir do que vivenciaram e do olhar que fitam para a experiência que narram.

Enfatizo que talvez não se tenha explicação, mas sim possibilidades de se pensar em como as violências e as propostas de educação inclusiva se entrelaçam nas relações cotidianas da escola. É certo, porém, que a escuta e a dialogia que tal processo de pesquisa pretendeu estabelecer podem contribuir para que alguns indícios dessas formulações se evidenciem, e que nessas pistas encontrem-se significados e sentidos que contribuam para as reflexões na área da educação, especialmente quanto às contradições provenientes das próprias políticas de educação inclusiva sobre as possibilidades de incluir a partir de seus pressupostos. Entretanto, para objetivação, organização didática e aproximação do caminho pretendido, é preciso esclarecer: o que são e por que os memoriais?

Como apontei, quando relatei minha trajetória profissional, os memoriais descritivos da vida escolar dos/as estudantes de um curso de pedagogia tiveram por objetivo conhecer suas histórias escolares. Inicialmente, foram solicitados nas disciplinas de Fundamentos e Princípios da Orientação Educacional e de Currículo I. Naquele momento (2005), já foi possível perceber as diversas formas de violências enunciadas. No princípio não foi dada a ênfase devida à questão, pois ficavam como um “recorte” e nos relatos as reflexões passavam por essas declarações como discussões “menores”. Por assim dizer, não se tornavam significativas, pois cruzávamos suas vivências aos conteúdos da disciplina de Fundamentos e sobre como essas situações se engendravam no cotidiano. Tornando-se “comuns”, os enunciados voltavam-se ao senso comum, ou às afirmativas da recorrência dessas situações e contextos. Na disciplina de Currículo I, os relatos também se tornavam associados ao conteúdo, pois compreendíamos que essas situações revelavam um modo de relação interpessoal na e da escola, como algo que transversalizava o currículo e compunha um “currículo oculto”. Ou seja, de alguma forma, não problematizávamos os fatos relacionados às violências ali, mas

tentávamos compreender os conteúdos à luz de uma reflexão ampla sobre a escola, o que não caracterizava os contextos, em ambas as situações, como ausentes de violências, pois essas eram reconhecidas. Contudo, não havia um foco ou uma problematização específica ou mais contundente sobre o assunto.

A partir das teorias de currículo, podemos destacar que, como elucida Michael Apple (1989), o currículo não é uma organização neutra dos conhecimentos da escola, mas, pelo contrário, está intimamente vinculado às relações da escola e exteriores a ela. Na escola, as relações entre sujeitos são fundamento e expressão da sociedade. O currículo oculto, por sua vez, atua no sentido de revelar as relações entre os sujeitos, forjadas pelo currículo prescrito, pelo documento oficial que revela as intenções daquele espaço educativo, mas que em seu cotidiano é elaborado e constituído de relações imprevistas pelo que está documentado e sistematizado. O currículo é, nesse sentido, em consonância com o que é proposto pelo autor,

[...] produzido pelos conflitos, tensões, pelos encaminhamentos e compromissos culturais, políticos, econômicos e ideológicos [...] pois as escolas não são meramente instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a sociedade injusta. Esta interpretação é falha [...] ela vê os estudantes como internalizadores passivos de mensagens sociais pré-fabricadas. (APPLE, 1989, p. 30-31).

A relação estabelecida com o currículo e os relatos sobre a história escolar dos/as estudantes intercruzavam esses conteúdos, como material para reflexões sobre as escolas, como lugar social privilegiado para que as contradições entre seus princípios e suas práticas estabeleçam-se, como afirma Apple (1989, p. 32),

“[...] assim como a escola está envolvida em contradições que podem ser difíceis de ela resolver, assim também as ideologias estão cheias de contradições [...] pois as escolas são um conjunto de significados vividos, práticas e relações sociais que são muitas vezes inconsistentes”. Práticas e relações sociais nas quais os/as estudantes são sujeitos ativos.

Quando me referi ao encaminhamento dado aos relatos dos/das estudantes sobre suas histórias escolares e na proposta de “compreender os conteúdos à luz de uma reflexão ampla sobre a escola”, é preciso frisar que a compreensão que menciono está em acordo com Bakhtin (2009, p. 136), pois o autor enfatiza que “qualquer tipo genuíno deve ser *ativo*, deve conter o germe de uma resposta”. Portanto, só na compreensão ativa os memoriais puderam tornar-se relevantes e ao mesmo tempo puderam mostrar-se por meio de seu sentido, sendo o sentido dado pelos/as estudantes/as em relação uns com os outros e com a professora em relação com os estudante/as. Isso porque compreender é também uma forma de diálogo, daí a importância de se colocar os memoriais nesta tese, decorrentes da proposta bakhtiniana, pois “a palavra dirige-se a um interlocutor.” (BAKHTIN, 2009, p.116).

Cabe destacar que nas disciplinas de Fundamentos e Currículo I não havia a leitura oral dos memoriais descritivos no coletivo da sala de aula, por grande parte dos/as estudantes, mas sim, a entrega desses escritos, o que não me autorizava a trazer para o grupo suas histórias de forma objetiva, pois haviam confiado-as a mim e eu não tinha, por isso, o direito de expô-las. A opção de não ler para o grupo era por mim sentida como um desejo de não expor suas histórias e isso sempre foi respeitado. Mas os relatos orais têm fundamental importância neste estudo.

Os memoriais começaram a fazer parte de minha “rotina” pedagógica e a cada semestre permitia-me perceber mais e mais a presença do que se pode considerar como violências. O fato começou a chamar minha atenção e me fez buscar bibliografias e estudos sobre a relação violências e escolas para compreender como as mesmas vinham sendo discutidas teoricamente e que repercussão tinham para cada estudante em suas singularidades. Os relatos eram, de fato, intensos, com narrativas ricas em detalhes que capturavam a todos/as, causando emoções:

O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados [...] e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (BAKHTIN, 2010, p. 300).

Recorrendo à minha memória como professora e revendo algumas anotações em meu caderno de planejamento, vejo que a minha sensibilização com esta questão foi acionada no momento em que, na disciplina de Alfabetização I (2007 a 2009), um maior número de acadêmicos começou a ler seus memoriais em sala de aula. Os relatos foram surpreendentes, pois havia ali um “novo” dado: a leitura oral se dava acompanhada de profunda emoção, alguns não conseguiam completar a leitura e, aos prantos, calavam-se.

Embora os sentidos atribuídos à atualização dos memoriais escolares fossem mobilizadores de determinados sentimentos e estivessem carregados de fortes emoções, como foi ressaltado, anteriormente, a discussão sobre tais sentimentos e emoções permaneciam no espaço de acolhimento da vivência atual e não de sua resolução e elaboração psicológica. Quando me remeto às formas orais de apresentação dos memoriais descritivos, quero destacar que ali reside outra questão fundamental, pois a leitura individual do texto, talvez, não produzisse em mim a compreensão da importância e a relevância dada pelos estudantes à situação descrita, porque:

Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN, 2009, p.136-137).

O contato com os escritos e a sua oralidade produziram a possibilidade de observar as histórias e seus relatos a partir da referência implicada pela formação pedagógica como professora, mas também como “formadora” de professores que em suas histórias vivenciaram situações em comum, que em muito os/as aproximavam, mas, ao mesmo tempo, exigiam uma contextualização e respostas que pudessem transcender a especulação dos contextos, dos detalhes sórdidos, por assim dizer, mas que fizessem sentido para pensarmos a educação e a formação deles/as próprios a partir das referências de escola que se mostravam ali.

Os diálogos foram fundamentais para que, com os relatos, eu pudesse buscar o distanciamento (exotopia), não para afastar-me dos/as estudantes, mas, pelo contrário, para que nesse estranhamento e distanciamento pudesse vê-los, olhar para os mesmos o mais distante possível da relação formal “professor/estudante”. Assim, a relação parecia não estar permeada, tão intensamente, pela condição acadêmica, embora isso não pudesse ser negado. Da mesma forma, foi considerado, sempre, que os acentos apreciativos marcados pelos estudantes nas entoações presentes em seus relatos estiveram mediados não só pela vida escolar pregressa, mas pela vida escolar atual dos sujeitos da pesquisa e da pesquisadora. Isso levando em conta, sempre, que a “palavra dirige-se para alguém” e que, “sem acento não há palavra”, pois, “quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado”. (BAKHTIN, 2009, p. 137).

Naquele momento foi fundamental problematizar a relação da vida (anterior e atual) na e da escola, com os conteúdos estudados e com os contextos nos quais são engendrados, e então vermos de que forma estudantes e professores cotidianamente constroem ou participam de relações pautadas nas consideradas violências. É certo que a leitura oral possibilitou a percepção sobre algo que, até então, invisibilizava-se pelos silêncios ou pela ausência da escuta em um contexto coletivo. Somente na escuta em grupo as violências, como presumido do enunciado, foram entoadas e puderam ser acessadas, pois, “[...] na entoação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entoação sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – a entoação é social por excelência.” (VOLOSHINOV, 1976, p.102, *apud* TEZZA, 2003, p. 198).

Como a perspectiva de análise não separa conteúdo e forma (o percebido), a situação, o extraverbal integra-se ao enunciado, mesmo porque, como orienta Tezza (2003, p. 203), “não há conteúdo sem sujeito [...] mas um sujeito [...] sem âlibi possível, *entonacionalmente impregnado*”. Essa integração supõe pensar que aquilo que une o objetivo (o extraverbal) e o subjetivo (o enunciado) é o mesmo que une o social e o individual. Assim, na análise: “[...] o que eu conheço, vejo, quero, amo, etc., não pode ser presumido. Apenas o que todos nós falantes sabemos, vemos, amamos, reconhecemos – apenas estes pontos nos quais estamos todos unidos, podem se tornar a parte presumida do enunciado” (BAKHTIN, 1976, p.11). Então, como o presumido aparece na voz do sujeito? Que forma

particular torna o conteúdo social? Como aquilo que organiza as condições sociais de existência marca uma existência em sua singularidade? É preciso prestar atenção para o que o autor chama de entoação/entonação, como algo que possibilita um julgamento de valor de uma dada situação que se quer conhecer, que se quer analisar. A entoação transporta o verbal para o extraverbal “[...] transporta para o social, para aquilo que não está no contexto imediato.” (DA ROS, 2006, p.226).

Outra questão relevante, na abertura desta percepção sobre as consideradas violências relatadas, é que na disciplina de Alfabetização I os memoriais faziam parte de outro conjunto de textos, pois estavam inseridos em um Diário de Leitura. O Diário de Leitura, a exemplo de muitos diários que são conhecidos como os Diários de Classe, Diários do Professor, Diários de campo, foram organizados pelos/as estudantes em um caderno ou arquivo digital para que formassem o conjunto de conteúdos da disciplina. Nele, foram registradas todas as atividades desenvolvidas, desde as aulas até os escritos mais pontuais como fichamentos, resenhas, criação de textos a partir das leituras solicitadas, imagens, entre outros. Para exemplificar melhor, talvez, a forma escolar mais próxima dessa forma de registro são os portfólios.

O intuito da solicitação esteve vinculado ao exercício do registro e ao acompanhamento das reflexões e atividades dos/as estudantes para que o processo percorrido por cada um e pelo coletivo da sala de aula pudesse ser observado. Esses diários, ao longo dos semestres, foram se tornando bastante pessoais, na medida em que alguns estudantes passaram a utilizá-los para fazer registros sobre suas impressões das aulas e não apenas sobre as mesmas; outros/as utilizaram-nos como estratégia para travar diálogos comigo⁶³ sobre dúvidas em determinados conteúdos.

Os Diários destacaram-se na medida em que, pelas referências sociais que temos desse formato de escrita como um documento pessoal, talvez a forma e o conteúdo que vim a acessar nos memoriais tenha também a ver com o fato de serem construídos a partir de uma referência. Mesmo se tratando de um escrito solicitado em uma disciplina, a condição de ser escrito em um diário de leitura permitiu a pessoalidade, ou

63 Esses diários eram recolhidos por mim três vezes durante o semestre, momento em que acessava o conjunto de textos escritos, e que respondia algumas questões que deixavam anotadas nas quais tinham dúvidas.

seja, colocar-se “por inteiro”, como pessoa, e não a partir das referências acadêmicas, que retiram o sujeito de cena e em seu lugar fazem emergir o “aluno”. Neste momento não pretendo aprofundar a questão, apenas assinalar os diários para que possa me dedicar, a um de seus textos: os memoriais. Conforme Miguel A. Zabalza (2004, p.14):

Do ponto de vista metodológico, os “diários” fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em “documentos pessoais” ou “narrativas autobiográficas”. Essa corrente de orientação basicamente qualitativa, foi adquirindo um grande relevo na pesquisa educativa nos últimos anos [...] o interessante desses trabalhos é que, mesmo sem muitas referências na literatura especializada, se trata de um tipo de aproximação à atuação de professores que goza de grande vitalidade e presença. Certamente sua capacidade de penetração nos campos subjetivos e individuais, a função de *empowerment* metodológico que exerce sobre os professores que participam da pesquisa, sua elasticidade e sua fácil complementação [...] os transformam em instrumento útil e eficaz nos processos de formação de professores.

Assim, nos sentidos atribuídos pelos interlocutores (estudantes e professora) na sala de aula, as violências estavam coladas nas histórias de vida como parte fundamental que ligava as lembranças à escola. Memórias que também remetiam cada enunciado às relações sociais intramuros da escola. A frequência dos relatos foi marcante: em uma turma de trinta e cinco alunos, trinta e três relataram situações de violências. Então, três questões foram fundamentais para compreender esses relatos como fonte de pesquisa: a primeira delas é que a maioria tinha como referência violências vividas na relação interpessoal com um/a professor/a ou professora e não especificamente entre pares, como o que é denominado *bullying*; a segunda é que a faixa etária dos/as estudantes estava entre os dezessete e vinte e quatro anos, poucos tinham entre trinta a quarenta e cinco anos. A maioria dos jovens trazia como relato contextos de violências vivenciadas entre os anos de 1985 a 2009, quando estavam em processo de formação no ensino fundamental e médio da educação básica. Ou seja, não poderíamos (os interlocutores professora/estudantes) situar

aquelas práticas pedagógicas em termos de passado remoto, mas sim de passado recente, várias em plena vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA. A legislação em vigor poderia sugerir que, por “força de lei”, as escolas estivessem menos “apegadas” às estratégias da considerada escola conservadora ou tradicional.

A terceira questão foi fundamental nesta inquietação, pois um grande número de memoriais foi concluído com a afirmativa de que a escolha ou a busca pela formação em pedagogia veio como uma forma de não “repetir” o que fora vivenciado, como possibilidade de proporcionar futuramente aos estudantes dos quais seriam professores outra forma de ação pedagógica.

As três questões, unidas aos estudos desenvolvidos no doutorado, permitiram compreender que cada memorial descritivo apresenta-se “[...] como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem a enunciação.” (BAKHTIN, 2009, p. 133). A situação que apresentam está no processo de escolarização, nos seus processos históricos. É no interior desses enunciados que as palavras ganham sentido e é a partir do sentido que posso contatá-las, torná-las algo para ser investigado, mesmo porque,

[...] o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente importante [...] esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro de uma resposta. Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento. (BAKHTIN, 2010, p. 301).

Com esses pressupostos, procedeu-se a leitura e análise dos memoriais, conforme os critérios descritos inicialmente em: Caminhos e vozes

que orientaram esse percurso⁶⁴. Retomando, assim, as memórias dos/as estudantes de um curso de pedagogia para que os processos de inclusão/exclusão e violências fossem estudados.

Ao dirigir-me responsivamente às suas vozes, nessa escuta ativa, pretendi uma compreensão que fizesse ecoar seus enunciados, e na réplica atribuir alguns sentidos evidenciados em suas memórias nesse nosso diálogo.

4.1 OLHA PRA MIM! OLHA PRA MIM!



Figura 4- Autora: Karina Kern Yasuda

64 Para que o leitor não tenha que retornar ao capítulo indicado, optou-se por trazer novamente os critérios estabelecidos e descritos, neste “lembrete”. São eles:

1. O período em que ocorreu (década de 1990);
2. Os contextos em que a presença de professores foi evidenciado na relação que consideraram violências, ou seja, professores que estavam diretamente implicados naquele contexto;
3. Aqueles que traziam alguns dados da história dos estudantes fora da escola, com intuito de distanciar-se de uma visão fragmentada sobre seu discurso, ou seja, com olhar voltado ao sujeito em seu processo histórico-social;
4. Os memoriais que relatam que a escolha pelo curso de pedagogia foi impulsionada por aquele contexto na medida em que vislumbravam a possibilidade de proporcionar uma “educação diferente às crianças”.

O título que inicia este texto bem poderia ser utilizado como mais um exemplo no ensino da gramática normativa nas escolas. Contudo, mais do que uma expressão interjetiva, aprendida nas aulas de língua portuguesa, a “frase” apresentou-se em um “cenário” que não permite discordâncias lexicais. A imagem compõe com a frase uma possibilidade de olhar sobre o mundo: Pare, olhe e escute!

Um prédio antigo⁶⁵, tombado pelo patrimônio histórico, que abrigou ali a esperança de uma educação de qualidade, que prometeu aos catarinenses que a educação salvaria as próximas gerações e seria este feito obtido por meio do trabalho pedagógico ali desenvolvido. Prometeu-se, ainda, que essa escola constituiria uma referência à educação nacional, no século passado, na denominada educação republicana, em que as normalistas eram sinônimo de boa educação, de moral ilibada e outros valores que na época eram cultivados pela elite burguesa. Um lugar que salvaria a sociedade dos desmandos de possíveis pobres desatinados e violentos, que por falta de educação poderiam significar um risco social.

Um lugar que abrigou as esperanças de uma sociedade que seria modificada pela educação, e que ano a ano degradou-se sob os olhos de políticas públicas falaciosas, de uma estrutura social marcada pela desigualdade e pelo abandono do que é público, assim como a vida que nos é indisponível e a educação dos filhos e filhas de trabalhadores. Um edifício em ruínas, sem qualquer acessibilidade se atualizado o compromisso com as políticas de educação inclusiva e seus desdobramentos para a

65 Não farei nenhuma referência objetiva sobre localização, denominação do espaço que descrevo, para que não haja a identificação. Mesmo porque o que é relatado aqui só terá sentido no conjunto das proposições e não em sua especificidade. As atitudes necessárias e orientadas pelos dispositivos jurídicos de proteção integral das crianças, bem como o diálogo e a intervenção junto a esse espaço escolar foram devidamente tomadas naquele momento. Quando me refiro à promessa aos catarinenses reporto-me aos grandes grupos escolares. Sobre isso, consultar TEIVE, Gladys Meire Ghizoni. Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção do *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

inclusão/exclusão de todos e todas. Olha pra mim!⁶⁶ Olha pra mim! Diria este prédio?

Os transeuntes desse espaço correm e gritam. Adultos e crianças, jovens, sem que a idade demarque o tipo de participação, mas apenas inculque a possibilidade de compor relações pelo cuidado, todos gritam com todos. Olha pra mim! Olha pra mim! Diriam as crianças? Diriam os profissionais? Voltar o olhar, mirar, ver, parar e ouvir, sentir, algo que já não toca, que se invisibiliza, ali naquele lugar. Escola? Educação?

O que enuncio neste escrito brota do olhar e da escuta, de uma tese que infelizmente⁶⁷ se materializou diante de mim e de três estudantes⁶⁸ (Emília, Cecília e Patrícia) em 2012. Olha pra mim! Olha pra mim! Já não era mais a leitura de um memorial, mas os gritos de um professor em passos largos num corredor escuro, em uma sala de espera, em um lugar público, em uma escola desta sociedade, diante de crianças aflitas com os gritos, pois já estavam na fila para atendimento da coordenação pedagógica. Vinham mais duas crianças desatinadas, com a humilhação de ter sua família envolvida pelo discurso do profissional que os desqualificava diante de nós: “*Não sou seu pai, não sou seu irmão, me respeite. Olha pra mim!*”, dizia ele repetidamente. Dizia isso ao mesmo tempo em que desferia chutes nas pernas da criança e apertava-lhe o rosto com uma das mãos. A criança já estava sentada, perplexa diante da cena. O profissional gritava: “Olha pra mim! Olha pra mim!” Ao mesmo tempo em que com a mão apertava o rosto da criança para que fitasse seus olhos. O

66 **Redução da preposição para, a forma “pra”** é aceita apenas como uma variedade informal da língua portuguesa. Optamos pelo uso da forma considerando as situações de uso aqui presentes: todas em situações de oralidade. (cf. “**pra**” in. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/pra> [consultado em 19 fev. 2014]).

67 Digo infelizmente porque, amparada em todos os diálogos que aqui proponho, deparar-me com tal contexto na atualidade reafirma os processos de inclusão/exclusão e violências para os quais dirijo essa tese. Quisera eu não ter que materializar tal tese e vivenciar “cena” como essa!

68 Refiro-me a estudantes de um curso de pedagogia que estavam sob minha orientação em campo de estágio supervisionado. (Emília, Patrícia e Cecília, são seus pseudônimos). Emília já esteve presente no texto antes, por meio de seu diário de campo.

contexto extraverbal, indispensável para leitura do ato: a criança sentada exatamente abaixo de grandes quadros, neles o retrato da promessa: governadores, normalistas, diretores e diretoras... história.

Paramos, olhamos, escutamos... intervimos... nada, silêncio! Queria eu, fosse essa apenas mais uma metáfora, um conto ou quem sabe um caso contado sobre a escola, como aqueles de Viriato Correa. Mas não. Essa narrativa é a dura realidade que escancara um pedido de ajuda, um grito de dor, um berro que ecoa nas tramas de uma sociedade que assiste as violências compondo com os cadernos de planejamento, ou apenas mais um dia de processos de ensinar e aprender na escola em ruínas.

“Olha pra mim!” não se configura como lema de nenhuma campanha política, ou programa de governo destinado à inclusão de todas as “criancinhas”, mas se apresenta nos meandros do capitalismo, forjando os processos de individualização da responsabilidade sobre o que acontece na sociedade e, portanto, na escola. Invisibiliza as exclusões dos incluídos, que saem todos os dias de sua casa para mais um dia de estudo e de ensino. Firma, assim, seu propósito de excluir processos coletivos e de pertencimento de todos e todas, “agruda seu pai, sua mãe, seu irmão, eu não sou eles...”, poderia ter dito o profissional, pois pedia que não fizessem isso com ele por não ser ele “alguém da família”. “Olhe pra mim, veja, estou agredindo um aluno!” Alguém, por favor, faça alguma coisa, seria isso o que disse? Preciso de ajuda, já não sei mais o que estou fazendo... Por favor alguém me olha, alguém vem me ver? Alguém me ajuda!!! Seria isso? Pare, olhe e escute!

A criança, sentada, assiste e participa da “cena”, na contrapalavra, refrata e reflete, revida o chute, grita: “Para!”. Não olha para os lados, só para o chão, não consegue atender o pedido de “olha pra mim”, olha para o chão, para e escuta. A obediência é impossível, não pode olhar. E a recusa é impossível de ser lida pelo profissional, que já não vê mais nada além de seu intento, de sua raiva. Pare, olhe e escute!

As violências substituem o afeto, tomam seu lugar não em oposição, mas em condição necessária para confirmação da inadequação do que é público, como se só ali fosse assim, e se sintetiza na oferta de educação aos filhos da classe trabalhadora empobrecida, como “modo de operar” o fechamento de mais uma escola na capital do estado, entre tantas outras que se fecham e são fechadas, especialmente aquelas que ocupam lugares dos centros urbanos. As crianças se transformam em desviantes, em

desrespeitosos e os profissionais rompem a linha tênue entre respeito e autoritarismo.

4.1.2 *Olha pra mim: vozes e memórias de estudantes de um curso de pedagogia*

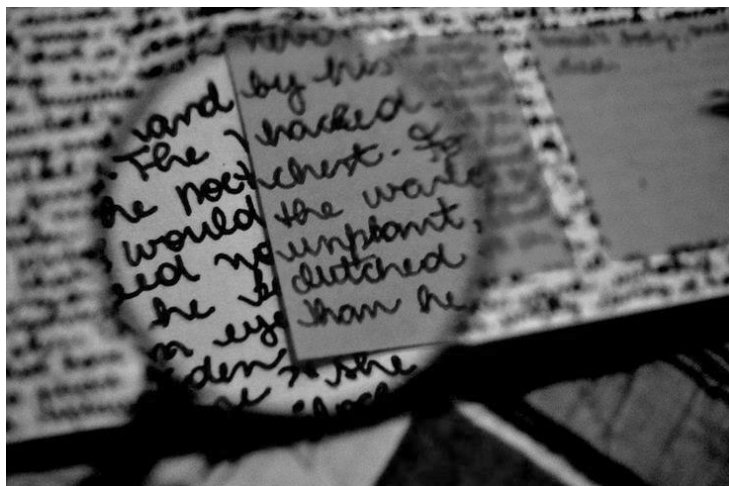


Figura 5 Autora: Karina Kern Yasuda

4.1.2.1 *Olha pra mim: as vozes de Clarice*

Não lembro do primeiro dia em sala de aula, porém, jamais esqueço o som estridente do sino (era um sino de ferro com uns 10 cm de altura e uns 6 cm de diâmetro, com um cabo de madeira bem firme). Após o sinal a secretária [citou nome], reunia todo o corpo estudantil no pátio coberto. Era incrível a disciplina que tinham as crianças, em fila indiana, do menor ao maior, e com uma voz bem firme, a frente das crianças (citou nome) dizia: “Separar por turma! Pequenos na frente e os grandes atrás. Em forma! Sentido! Descansar!”. Ela pedia silêncio e com voz bem firme. Todos permaneciam atônitos e, em seguida, fazíamos as orações do dia: “Ó Deus Onipotente, princípio e fim de todas as coisas...” depois: “Pai nosso que

estais nos céus [...] e não nos deixeis cair em tentação, mas livrai-nos do mal, amém". Em seguida, cada turma seguia para a sala com sua professora.

[nome da professora], pois é assim que recordo chamá-la, era geniosa, tinha domínio sobre os alunos e quando olhava atravessado, hum! Lembro-me certa vez que ela se ausentou da sala e avisou aos alunos que logo voltaria. Todos estavam em silêncio, resolvendo operações matemáticas. Como eu havia terminado o exercício, tive a audácia de ir ao banheiro e no meio do caminho a encontrei voltando para a sala, nossa! Ela me trouxe pela orelha até próximo à porta, fiquei tão envergonhada que nunca mais me atrevi a sair da sala, mesmo quando estava apertada para ir ao banheiro. Um dia cheguei ao ponto de me urinar, com medo de pedir para sair, foi o pior dia da minha vida, não dá pra esquecer, ah! Isso aconteceu com outras crianças também e essas características eram comuns aos professores da época.

Os castigos aplicados nas crianças eram variados, puxão de orelha, cascudo na cabeça, safanão, ficar na sala da diretora, ficar olhando para parede, escrever repetidamente uma frase tipo: "preciso prestar mais atenção", ficar sem recreio. (Memorial, Clarice).

Clarice, uma menina que viveu intensamente a meninice com os avós, como explicitou em seu memorial, em trecho aqui já citado, comeu bolo de milho e ouviu as histórias e crendices da ilha de Florianópolis. Pertencia a uma família de trabalhadores rurais do interior da ilha de Florianópolis, que com custo conseguiu "dar" educação escolar aos filhos. Compartilhou a infância com dois irmãos e com vários primos e primas. A família era grande e a avó a responsável pelo cuidado e entretenimento das crianças enquanto os pais trabalhavam. Cresceu, namorou, casou, teve filhos. Estudou em escolas públicas e se descreve como uma "ótima aluna", "com boas notas", cumpridora de suas tarefas escolares. Fez pedagogia, e dizia-se apaixonada pela educação. Dizia que não gostava de falar muito na sala de aula, mas escrevia o tempo todo, fazendo-me repetir minha fala para que pudesse anotar. Em seu Diário

de Leitura havia inúmeras frases entre aspas seguidas de (fala Carol). Ao lê-las, espantei-me: algumas com as quais não me reconhecia e outras que tive vontade de anotar (fui eu que disse isso?). Havia, ali, a dialogia, a polifonia, o encontro de vozes, pois suas anotações certamente não eram mais as minhas falas, mas as nossas falas, ou seja, eu e ela dizendo juntas. Sua escuta e suas palavras registravam as palavras do outro, e que provavelmente não era só os “sons/ pensamentos” emitidos pela professora, mas também pelos colegas de turma: voz *de* e *com* outras vozes. Refleti sobre isso com ela para que percebesse que só lhe foi possível registrar porque estava junto com o que parecia ser só meu, mas que era também sua própria produção de sentidos sobre os temas das aulas.

A citação com que inicio o diálogo com Clarice é sua descrição de contextos vividos na escola. Como se sabe, ela, sujeito dessa pesquisa, esteve na escola e de lá trouxe referências múltiplas, as quais se distanciam de sua descrição de infância “*em casa com a avó, comendo bolo de milho*”. Descreve os castigos, enunciados um a um, sequencialmente, como um conjunto ou quem sabe uma sequência que em qualquer ordem traz em si certa naturalidade, como uma receita de bolo, sem exclamações, sem indignação, retratam uma narrativa específica, que mostra algumas das ações da escola frente às crianças e das crianças frente à escola. O modo como descreve produz um determinado acento, um juízo de valor que parece “naturalizar” algo da alçada das violências, como algo que compõe com a escola.

É o mesmo que ocorre com outros processos e instâncias decisórias da escola, que nem sempre são constituídas a partir do diálogo democrático, mas de decisões unilaterais tomadas por gestores que parecem desconhecer os princípios da participação e da democracia, garantidos expressamente na CF/1988, que reiteram a IGUALDADE (art. 5) como princípio fundamental da República democrática. A igualdade como direito constitucional é, entre outras possibilidades aos sujeitos de direito, a garantia de que diante de um “tratamento desigual” (relações de poder que ditam diferentes lugares sociais e possibilidades de reagir ao que está posto) possam “reclamar seus direitos”. Os fundamentos da República, segundo a CF/1988, são: “Cidadania e a dignidade da pessoa humana” (art. 1, incisos II e III). Com isso, a carta magna quer garantir o “bem-estar de todos”, sem abrir espaço para qualquer forma de tratamento desumano ou que coloque em risco a participação integral dos “sujeitos de direito” em todo e qualquer espaço social, ou seja, na escola, na

sociedade. Ocultar as violências ou naturaliza-las é então um dos modos de agir à revelia da “lei maior”, já que nesses contextos alguém estará com seus “direitos indisponíveis” recusados.

Nesse ponto, parece haver uma expectativa de que o interlocutor saiba e participe desse pacto de ocultamento, daquilo que está dizendo: “*os castigos aplicados [...]*”. Acompanhado da descrição, informa sem que se tenha a clareza de um desconforto, o que revela em si esta valoração coletiva. Não está sozinha na atribuição dessa ênfase, porque “todos” sabem. Mesmo porque, diante de inúmeras questões a serem descritas sobre uma escola, Clarice a apresenta como o lugar onde os castigos eram aplicados, fonte de sua memória, de seu olhar sobre aquele tempo. Traz algo que aparecerá nos outros memoriais, as violências como algo “comum” na escola. Nada que se estranhe! A escola é um lugar de violências, por assim dizer.

Nesse sentido, atribuído às violências no memorial, outros enunciados formam a contrapalavra, na medida em que, ao ocultá-las, ficam invisibilizadas também as garantias de direito previstas nas leis que regem a vida dos homens e das mulheres, como réplica da individualização das responsabilidades sobre os contextos. O que se torna “comum” se reveste como “regra”, ou seja, se todos são castigados é porque todos precisam de castigos, mas quando algo se volta a alguém em particular torna-o “único”, ou seja, o responsável pelo que ocorreu. Talvez seja essa a compreensão de educação que se tem: todos têm que usufruir desse todo, para que, assim, “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (CF/88,art. 206, inciso I) seja um direito de fato! É claro que o “bem de todos” não implica em questionar quem são “todos” e tampouco o que é “bem-estar”, mas sim seguir regras que produzam um “pouquinho” de exclusão aos incluídos e, para tanto, em alguns momentos, será necessário “morrer de vergonha”, “ter as orelhas puxadas”. Quem sabe fosse por parte da escola apenas uma tentativa inocente de ensinar algo sobre “dignidade” para as “pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis”, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente/1990 (art. 15).

As crianças eram castigadas, apanhavam, repetiam frases, ficavam sem recreio. Isso tudo escrito sem que se possa perceber a dor, embora tenha sido ela aquela menina que se urinou na sala de aula, como consequência de um puxão de orelha para conduzi-la de volta ao lugar físico estipulado como o ensinar e aprender, pois fora das paredes da sala de

aula parece nada se aprender ou ensinar: não se aprende nada quando se é levado pelas orelhas para dentro deste recorte “físico”, não se ensina (?) nada quando se conduz uma criança desta forma para a chamada sala de aula. O castigo, signo ideológico das violências, serve no enunciado para a descrição das ações posteriores, que não estão objetivamente qualificadas como algo da alçada das violências é, apenas, um resumo do conjunto, porque isso diz de algo “comum na escola,” tal qual os cadernos, os lápis, a sineta que avisa para entrar e sair. Olha pra mim!

Retomo sua narrativa no ponto em que uma das muitas cenas de violências ficam evidenciadas, ou seja, quando foi descoberta ao sair da sala de aula para ir ao banheiro. Há acentos apreciativos que aparecem já na descrição dada por ela à professora: “*era geniosa, tinha domínio sobre os alunos e quando olhava atravessado, hum!* Produz ênfase, retrata as relações de poder (tinha domínio), e deixa em suspenso (hum!), como que para produzir um velamento que deixa o julgamento um tanto obscuro: talvez a autoridade tenha toda a razão, pois as boas professoras (diz o senso comum) são as que dominam a classe, as que nem precisam falar. O que essa professora “geniosa” fez, realmente? A ambivalência da aluna talvez seja a mesma do interlocutor. Que máximas extra verbais revestem esta ambivalência? Continua seu relato colocando-se implicada nos fatos, não apenas porque foi dirigido a ela, mas porque reconhece uma “falta” particular em sua atitude “*tive a audácia de ir ao banheiro[...]*”. Audaciosa, foi flagrada pela professora geniosa. “[...] *nossa! Ela me trouxe pela orelha, fiquei tão envergonhada*”. Foi trazida pela orelha, mas a dor maior a atinge no momento da exposição de sua “falta”, quando foi descoberta! Porém, em sua própria análise, as violências para ela só se dão mais tarde: “*Um dia cheguei ao ponto de me urinar, com medo de pedir para sair, foi o pior dia da minha vida, não dá pra esquecer, ah! Isso aconteceu com outras crianças também e essas características eram comuns aos professores da época*”. (Clarice, memorial – grifos meus).

Esse relato tem uma particularidade: em 2012, em uma aula (registro em diário de campo de pesquisa doutorado), lembro-me de ter comentado sobre as violências no espaço escolar, e citei como exemplo para a turma esse relato como algo que ocorria em escolas em determinado tempo, e as diversas formas de análise que tal contexto poderia sugerir, como: uma criança que se urina nas calças aos sete oito anos de idade, para algumas visões teóricas, seria um “problema de saúde”, ou “um problema psicológico”, “uma criança imatura”, pois o contexto estaria

secundarizado e ficaria em evidência apenas “o xixi nas calças”. Diante de minha argumentação, uma estudante (de um curso de pedagogia) disse com certa indignação, percebida pela entoação de seu enunciado que silenciou a turma: “É, e eu era a menina que limpava o xixi”. Eu a olhei, provavelmente a inqueri com o olhar, e ela completou: “Eu era bolsista numa escola de ricos, e como minha mãe era a faxineira, quando acontecia uma coisa dessas na sala, a professora me mandava buscar um pano e limpar o chão”.

É claro que o constrangimento foi de todos, mas quero me deter ao contexto e seus desdobramentos. As violências afetam todo o tecido social, diz Sousa (2006): temos aqui uma cena que evidencia algumas das formas com que se dissemina. Aquilo que aconteceu com Clarice reflete/refrata questões que reverberam em Joanas, Marcos, Pedros, Carolines.... Diante disso, o que seriam as violências para nós? A criança urinar-se ou limpar a urina do outro quando ambas eram estudantes? Secar ou ver que secaram a urina, que apagaram a marca da vergonha, apaga a dor? Que dor que se sente quando se apaga/seca vergonhas? Dissimular toda a questão que está aí envolvida, enfatizando-se o fato de urinar-se, objetiva “secar” o quê? A vergonha derivou desse fato, mas e a vergonha enunciada, não “secou” outras vozes? Que signos ideológicos marcam presença no caso? Talvez seja de se pensar que o presumido seja de que a ação da professora, e mesmo das estudantes, não faça parte de uma comunicação mais ampla, na qual as falas são negadoras de que, sempre, mesmo na mais meiga das falas, há embate de posições, que as contrapalavras aí estão, que a produção de sentidos (em sucessivos acabamentos) não gere assinaturas responsivas.

Os signos ideológicos parecem dizer de uma sociedade que “não possui conflitos”, ou que os mesmos são produtos do desvio de personalidade, por exemplo. Parecem querer esconder que cabe apenas a uma parte da população usufruir das riquezas e benefícios produzidos pelos trabalhadores, fundamentalmente. Tanto que quem limpa urina na escola de ricos é a filha da faxineira. Se os enunciados possuem destinatários, esse disse com letras garrafais que “é de lei” uns sujeitos servirem aos outros e que não se questione, sob pena de se sentir a dor de orelhas puxadas. Puxar orelha fere a audição, ensurdece, mesmo que momentaneamente. O outro é um objeto puxado, para não ouvir e com isto não responder. Talvez diga do reinado do eu, da morte do outro (“dizem” que morte simbólica é a mais “pesada”). Talvez diga de um reinado monológico,

negador da presença alteritária do outro que, mesmo constitutivo de seu discurso, não pode responder: - presente! A não ser quando o perguntador precisa colocar o pontinho no livro de chamada. Diante disso, os muitos outros se calam, responsabilizando-se pela fertilização do eu-eu. Esse é um dos jeitos de fazer história. Talvez o que mais seja aprendido/ensinado na sociedade de nossos dias. Olha pra mim! Pare, olhe e escute!

Clarice relata, mas ao mesmo tempo mostra as relações provenientes daquele encontro pedagógico, em sala de aula, na escola, em que o medo antecipa a possibilidade de ser novamente flagrada, ou quem sabe repreendida com um puxão de orelhas. A vergonha e o medo decidem que fique, contudo, sua manifestação produz em si novamente vergonha, algo que não dá para esquecer, e que se transforma “*no pior dia de sua vida*”, violências que mesmo como adulta compõem sua história de vida escolar. Urinar-se nas calças materializa o contexto vivenciado, que desfere e, ao mesmo tempo, serve de memória que aparece sempre individualizada, “eu”. Diz de um modo que aparenta não haver participação do outro neste relato, mas ela com ela mesma, responsável pelo que ocorreu, ocultando as outras vozes, como se fosse uma vivência monológica. Porém, a professora está ali na descrição, na medida em que o fato anterior é necessário para que o medo se mostre, ou seja, há pertencimento da professora, porém em sua descrição aparecem divididas, separadas.

A autoridade da professora atribui certo “direito”, e sua ação “desobediente” justifica o contexto. Clarice foi a última aluna a ler seu relato naquele semestre, em muitas aulas “ensaiou”, mas sempre cedia sua vez a alguém que se inscrevia para a leitura, dando-lhe a vez. No dia em que leu, disse que finalmente se encorajara. Antecipou desculpas à turma caso pausasse a leitura, pois quando começou a escrever sua história tomou contato com fatos que a marcaram e que causaram muita dor (sic.), dor de muitas vozes. Um modo, talvez, de constituir uma nova lei eliminando “os crimes” (“*abolitico criminis*”⁶⁹) para sobrepujar o que é “comum na escola”. Pare, olhe e escute.

69 Expressão latina utilizada em Direito Penal. Significa a extinção do crime devido à publicação de lei que extingue o delito anteriormente previsto no ordenamento jurídico.

4.1.2.2 Olha pra mim: as vozes de Frida

Os adjetivos “burra”, “tansa”, “lerda”, “distraída” sempre me acompanharam e, infelizmente, os interiorizei, o que dificultou ainda mais na minha aprendizagem e me deixou tímida e insegura. Finalmente, depois de muito procurar, minha mãe achou um transtorno que ia ao encontro, com todas ou quase todas as minhas características, o nome dele: TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade). Depois de vários exames, descobri, aos 14 anos, que tinha TDAH. Após o diagnóstico, o colégio foi avisado, mas não adiantou, pelo pouco ou nenhum conhecimento que tinham sobre o transtorno. Apesar de tomar medicação, nunca tive apoio ou suporte de um profissional que soubesse como me ajudar. Relutei muito para aceitar que eu não era “normal”, queria ser inteligente, afinal, ainda me achava burra. (Memorial Frida).

Quando conheci Frida, ela era aluna de duas graduações, estava sempre às voltas com os trabalhos e afazeres que envolviam duas universidades diferentes, ambas públicas. Os cursos de graduação: pedagogia e outro na área de línguas. Relatou que sua infância foi cercada de brincadeiras, com algumas amigas mais próximas, filhas de famílias conhecidas de seus pais. Tinha um irmão mais novo, sua mãe e seu pai eram trabalhadores da área da educação. Sua descrição sobre si, em casa diferenciava-se sobremaneira da descrição da escola, a criança/filha e a criança/estudante pareciam constituir duas partes separadas, pois em casa experimentava a atenção e o cuidado da mãe, descrita como muito exigente em relação aos estudos, mas sempre presente e procurando ajuda. Na escola, os adjetivos de que lembra estão registrados na epígrafe de sua apresentação. Estudou em escola pública e com as dificuldades encontradas partiu para uma escola particular, onde as dificuldades permaneceram. Não relatou diferenças de tratamento (escutas) em uma escola e outra em relação às dificuldades que sentia. Motivo pelo qual, apontava a formação em pedagogia como possibilidade de “fazer uma educação diferente para as crianças”.

Talvez venha desta percepção a escolha de seu nome como sujeito de pesquisa, ao convidá-la para participar, sentiu-se muito feliz, disse que assim talvez sua história não fosse em vão e outras pessoas poderiam ser auxiliadas com as reflexões aqui propostas (eu também assim espero!). Frida é uma referência à Frida Kahlo⁷⁰, autora de quem gostava muito, e sob a qual conversamos algumas vezes, dialogando sobre seu diário, o qual nos despertava interesse e inúmeras elucubrações sobre a sua história de vida. Tínhamos particular interesse nas cartas que a autora escreveu ao marido. Frequentemente comentávamos algo sobre o assunto antes do início das aulas ou nos intervalos.

70 Frida Kahlo, mexicana, nascida em 6 de julho de 1907, na casa de seus pais, conhecida como La Casa Azul (A Casa Azul), em Coyoacán. Em sua biografia, é sempre destacado o fato de ter tido poliomielite aos seis anos, levando-a a uma lesão no pé direito, pelo qual ganhou o apelido de “Frida perna de pau (“Frida pata de palo”). Em 1925, sofreu um acidente em um bonde e precisou reconstruir parte de seu corpo. Preciso usar coletes ortopédicos, os quais retratou em algumas de suas obras. Foi integrante do partido comunista mexicano (1928). Em 1938, qualificou suas obras como surrealistas em um ensaio, por ela escrito, para uma exposição na galeria Julien Levy em Nova York. Embora posteriormente tenha declarado: “Pensavam que eu era uma surrealista, mas eu não era. Nunca pinteí sonhos. Pintava a minha própria realidade”. Seus primeiros trabalhos incluem o Auto-retrato em um vestido de veludo (1926), retrato de Miguel N. Lira (1927), Retrato de Alicia Galant (1927) e Retrato de minha irmã Cristina (1928). Possui uma extensa produção que não será citada aqui mas pode ser consultada em: www.fkahlo.com/ (site oficial). Acesso em: 18 fev 2014.

O relato em seu memorial, com as adjetivações da escola, logo foram percebidas, o qual finaliza apresentando-se como: “*uma aluna TDAH*”⁷¹.

Apresentar-se por esse lugar social: “*aluna TDAH*”, continha um peso imenso na sua contínua necessidade de sobrepor o tal diagnóstico. Faz-se necessário enfatizar que o diagnóstico sobrepunha suas realizações na medida em que a presentificava de sua história na escola, com as adjetivações que se vinculavam ao prescritivo diagnóstico. Queria sentir-se “normal”, a primeira pessoa, “eu”, faz-se presente, e coloca em si própria a responsabilidade pelo processo. A falta de entendimento da escola se dilui diante da consistência de um diagnóstico que justifica as adjetivações. Coloca-a em suspenso, para seguir adiante terá ela que superar. A responsabilidade já não é do conjunto, mas do sujeito em si.

Chamo atenção para a individualização constante com que se diz do outro, “ele é”, eximindo o pertencimento do conjunto de relações que constituem o sujeito, e que se revela nos discursos dos/as estudantes,

71 Segundo a Classificação Internacional de Doenças - CID 10 - Classificação Internacional de Doenças, 10ª edição:

F90 Transtornos hipercinéticos

Grupo de transtornos caracterizados por início precoce (habitualmente durante os cinco primeiros anos de vida), falta de perseverança nas atividades que exigem um envolvimento cognitivo, e uma tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associadas a uma atividade global desorganizada, incoordenada e excessiva. Os transtornos podem se acompanhar de outras anomalias. As crianças hipercinéticas são frequentemente imprudentes e impulsivas, sujeitas a acidentes e incorrem em problemas disciplinares mais por infrações não premeditadas de regras que por desafio deliberado. Suas relações com os adultos são frequentemente marcadas por uma ausência de inibição social, com falta de cautela e reserva normais. São impopulares com as outras crianças e podem se tornar isoladas socialmente. Estes transtornos se acompanham frequentemente de um déficit cognitivo e de um retardo específico do desenvolvimento da motricidade e da linguagem. As complicações secundárias incluem um comportamento dissocial e uma perda de auto-estima.

F90.0 Distúrbios da atividade e da atenção Síndrome de déficit da atenção com hiperatividade Transtorno de déficit da atenção com hiperatividade.

Transtorno de hiperatividade e déficit da atenção”

(disponível em: <http://www.tdah.net.br/cid10.html>. Acesso em: 18 fev. 2014.

assim como no discurso de Frida, como se toda a produção social das consideradas “deficiências”, ou dos diagnósticos, não fossem algo a ser questionado, pois “está em mim”. Nesse sentido, cabe voltar a atenção a esse “consciente permanentemente solitária” (BAKHTIN, 2010, p. 342), criada pelo capitalismo, que segundo o autor “se move num círculo vicioso”, em que afirma: “[...] Daí a representação dos sofrimentos, humilhações e o *não-reconhecimento* do homem nas sociedades de classes. Tiram-lhe o reconhecimento e privam-no no nome. Recolhem-no a uma solidão forçada, que os insubmissos procuram transformar *em solidão ativa* (passar sem o reconhecimento dos outros).”

A individualização, ponto comum nos memoriais, chama atenção para a efetividade com que essa visão de “indivíduo”, de alguém que se faz em si mesmo, foi inculcada pela escola e suas relações, a qual coaduna com a perspectiva neoliberal que atribui a cada um a responsabilidade por seu percurso. A atribuição desse sentido oculta as violências e as exclusões desse processo. Estavam todos ali, na escola, “incluídos”. Não se trata nem mesmo de questionar a qualidade da inclusão, ou dizer que seria apenas uma “falha” no processo de inclusão, mas é bem mais que isso.

O conceito e as políticas de inclusão pretendem acolher a diversidade, considerar todos e todas capazes de enriquecer as práticas pedagógicas, como ensinava Vigotski “a heterogeneidade é a riqueza da classe” (KERN, 2005, p. 67). O que temos no relato não poderia ser considerado como inclusão (e ela pode ser fértil nesta sociedade?), mas sim sujeitos colocados sob o mesmo teto (ainda que este possa cair sobre eles como no caso no prédio em ruínas). Assegura todos/todas na escola, mas seguem (professores, estudantes, políticas públicas de educação inclusiva...) individualizando sua escolarização, sobressaindo-se, eximindo-se, competindo, participando ativamente de sua inclusão/exclusão, porque para “ser da escola” é preciso antes descobrir como sair dela. Para isso, alguns acordos serão necessários, ainda que se saiba que a escola é comumente associada a uma das possibilidades de alterar as violências fora dela. Paradoxalmente, é por meio das violências que se mantém os sujeitos olhando para ela. Olha pra mim!

Quando Frida relata: “*Apesar de tomar medicação, nunca tive apoio ou suporte de um profissional que soubesse como me ajudar. Relutei muito para aceitar que eu não era “normal”, queria ser inteligente, afinal ainda me achava burra.*”, coloca uma condição (“*apesar de*”). Ainda que os recursos (*a medicação*) fossem providenciados, não havia na escola

alguém que pudesse ajudá-la, ou pelo menos não havia de sua parte essa percepção. A ajuda passa pelo conhecimento, “*um profissional que soubesse como me ajudar*”, alguém que soubesse, que conhecesse o “seu problema”. Por outro lado, as adjetivações são constantes: “*tansa, burra...*”, palavras muitas vezes usadas nessa sociedade para dizer de pessoas “sem conhecimento”. As distâncias entre o (des) conhecimento da estudante e de seus professores encontram acento na exclusão/inclusão, formulam a contrapalavra nas violências. A inclusão/exclusão se dirige, já não é apenas estar ou não na escola, mas está voltada a seus sujeitos e parece ter, em determinadas situações, um sentido para a escola que diverge do olhar dos sujeitos da pesquisa. O simples fato de acessar os portões do prédio já seria inclusão, mas passar por essas “aberturas” exige uma “camiseta branca”, exige disposição para enfrentar o cotidiano marcado por ações excludentes.

Os “sons” ou vozes da escola estão nos entremeios das falas: a escola exigente, a escolha alheia, a escola que tem algo a cumprir e não pode calar-se diante da “tansa”. Precisa fazê-la estudar, ler, aprender, “ser alguém na vida”. Os caminhos, embora distintos, se tocam em pontos comuns com a “naturalização” do que é histórico-cultural. Os “estalos” já não são da palmatória, mas das atitudes, das falas, das obrigações... Outros tempos, outras violências? Inclusão/exclusão. O sujeito de direito da década de 1990 toma forma e traz em seu discurso o conteúdo social, os signos ideológicos que dizem da posse de direitos que dados “homeopaticamente” ao longo da história são também controlados. Há um limite na participação democrática, emergindo para sua exclusão. Constituir-se e ser constituído sujeito de direito é desafio permanente diante dos processos que empurram o sujeito para individualizar a responsabilidade sobre processos coletivos, que ocorrem em contexto.

Os dispositivos jurídicos, embora fundamentais como garantia de direitos e possibilidade de recorrer a esses sempre que necessário, encontram certo limite, pois a participação democrática se dá nos limites do lugar social “ser aluno”. Quanto à possibilidade de participar, interessa destacar a *proporcionalidade* na tomada de decisões e a *substância* dessa participação, como aponta Virgínio Sá (2001, p. 71). O fato também é denominado por Enguita (1992, p. 65 *apud* Sá, 2001, p.71) como

“democracia para los domingos y fiestas de guardar⁷²”. Inclusão/exclusão, par indissociável, que tem como elemento constitutivo processos de violências: falas, xingamentos, olhares, que fazem lembrar do “lugar de cada um”. Como se trata de um relato sobre a escola em um momento em que as políticas de educação inclusiva já “circulavam” pelos arredores das escolas, cabe ressaltar que a Convenção da Guatemala e demais dispositivos jurídicos que sustentam a educação inclusiva, que poderiam amparar amplamente Frida, não se confirmou nas práticas das escolas em que esteve “incluída”. Pelo contrário, todas as adjetivações trazidas em seu memorial mostram que todas as “convenções” foram desrespeitadas e feridas junto a ela.

A interação verbal que se ampara em interações sociais, preenche de enunciações atreladas a um dado contexto, portanto, supõe pessoas em relação, supõe considerar que a professora não fala com voz única de/com Frida, sua fala faz valer as de toda uma sociedade segregadora. Nem a si própria a professora pergunta sobre o porquê dos diagnósticos. Mecanicamente ela repete o mando da exclusão com os requintes que o diagnóstico espera. A assinatura de seu discurso, no mesmo campo de sentidos de certos profissionais da medicina, está significativamente ideologizada: aos estudantes TDAH, remédio. Para sanar os males do desvio da norma (?), remédio! Sua voz é a voz da lei, sem os requintes da terminologia “oficial”. Sua voz é a da “lei do cotidiano”, onde as diferenças, para que homens e mulheres possam delas se esquivar, precisa ser etiquetada.

Diante do diagnóstico, não há mais sujeito. O que se evidencia é o conjunto de sinais descritos nos manuais, e que torna todas as realizações daquela pessoa um apêndice, abjetificando-a, posto que nem como objeto será vista. Nos caminhos da inclusão, esta é, talvez, uma das maiores contradições observadas. No Brasil, em especial, a partir de 2004, quando se tornou público por meio da deflagração do projeto “Escola para todos” (MEC/SECAD), em virtude do compromisso assumido com a Convenção da Guatemala (2001), as distorções do conceito de inclusão foram se desenhando dia a dia nas escolas. Refiro-me à constante associação do termo inclusão, como dito anteriormente, das pessoas consideradas deficientes, ou seja, aquelas com diagnóstico, ou como se referem

72 “Democracia para os domingos e dias santos.” (tradução nossa).

nas escolas “as crianças com laudo”. Ocorre que, ao agregarmos a inclusão a um grupo em específico, imediatamente produzimos exclusão. Como é o caso atualmente, em que as escolas identificam os estudantes com as consideradas deficiências como “as crianças da inclusão”. Se forem essas as crianças da inclusão, o que são todas as outras? As excluídas? Inclusão não se faz para esse ou aquele, mas para todos, ou não se faz. Mesmo porque essa identificação recusa de imediato qualquer outro atributo aos sujeitos como: etnia, classe social, gênero ou origem. Colocam-nas abjetificadas e encerradas em um diagnóstico, sem que todos os outros atributos de “um ser humano em desenvolvimento” (como afirmam os dispositivos jurídicos) se diluam em termos pouco qualificadores para o sujeito, para a escola e para a sociedade.

Frida é então aquela TDAH, não tem história, não tem gênero, não tem etnia, nem classe social. Sintetizadas pelo diagnóstico, as diferenças tornam-se “defeito” e se afastam da possibilidade de se pensar a diversidade. Como muito bem ensinou Vigotski, o *fato social* em torno da “deficiência” é desqualificador, e impossibilita propor ao outro sentidos distanciados da incapacidade.

Com isso, quero retomar o que disse sobre essa questão para reafirmá-la: a inserção do conceito de inclusão localizada nas concepções do que se considera deficiência provoca, entre outras questões, a fragmentação dos sujeitos, que se reaviva na memória “da mesa do professor”, como disse Assis em seu Conto de Escola. Contudo, da ficção à realidade, a experiência de tal legado produz vivências outras, demarcadas por diferentes expressões das violências. A divisão com que se apontam, tanto nas políticas públicas de atenção quanto nas diretrizes curriculares da educação nacional sobre as questões atinentes às diferenças, é ainda desafio a ser empreendido para as tentativas de construir alguns passos para que pintemos, como Frida, outros quadros sobre a diversidade.

4.1.2.3 Olha pra mim: as vozes de Joana

A maior lembrança talvez deste período fosse: sempre tive a vontade de usar tops e sutiãs. Minha mãe então comprou para mim tops da turma da Disney, de cachorrinhos e gatinhos. A camisa do colégio era branca e alguns desenhos estavam aparecendo. Esta professora, quando viu, se manifestou e disse em alto e bom som: “quero pegar essas mães que compram sutiãs para filhas que nem peitos

têm”. Começou uma bagunça na sala e todos os demais riram incontrolavelmente da situação em que eu me encontrava. Desde então não me lembro de mais nada relacionado a essa série.

É a partir do 2º ano do ensino médio que passo a me lembrar com detalhes de todas as atividades realizadas. Logo no começo do ano cai em um buraco em minha rua, tive que usar uma tala do pé até a virilha. Um professor de química, novo na escola (nome do professor), passou a utilizar daquele fato para fazer piadas e mais piadas. Fiquei conhecida na escola como: “a pata” e aquilo só foi me ofuscando e me deixando pra baixo.

[...]Finalizei aquele ano muito esgotada, mas animada para o “terceirão” que começaria no próximo ano.

No ano seguinte, no 1º dia, já não me sentia bem, parecia que de fato algo estava errado. Sentia um medo tremendo, uma moleza nas pernas e uma vontade incontrolável de chorar. Cheguei à casa desesperada e, como de costume, eu e minha mãe conversamos sobre o ocorrido e entendemos que o que eu sentia era medo do desconhecido.

Entretanto, naqueles primeiros meses, o medo só aumentou e minha mãe decidiu ir até a escola para poder conversar sobre o que estava acontecendo. A instituição não se manifestou, não demonstrou nenhum tipo de auxílio e fingiu que nada tinha ocorrido.

Minhas recaídas passaram a ser constantes e eu ficava doente toda semana. Passei a frequentar o médico (citou o nome), que diagnosticou que eu estava com depressão. Nesse momento, minha mãe recorreu novamente à escola e esta mais uma vez se mostrou imparcial aos acontecimentos.

As piadas, brincadeiras e o mau trato da maioria dos professores comigo só aumentou. Nos intervalos das aulas eu recorria a minha mãe, pois estava

chorando e não tinha com quem conversar. À noite não dormia e todo domingo antes de iniciar uma semana passava mal, vomitando e tendo fortes dores de cabeça[...]. (Memorial, Joana)

Joana parecia sempre frágil. Por vezes, justificava impossibilidades de realizar os trabalhos em virtude de problemas de doença. Em sala de aula, mostrava-se participativa, interessada, argumentativa. Demonstrava interesse nas leituras e sempre tinha questões para a turma. Vinha de uma família de classe média, a mãe também tinha vinculação com a área da educação e seu pai trabalhava, mas nunca relatou em quê. Tinha uma irmã mais nova, à qual se referia com frequência. Dizia gostar do curso de pedagogia, mas já não estava certa que seguiria a profissão, embora acreditasse nas grandes possibilidades em alterar histórias de vida por meio da sala de aula e tenha sido esse o motivo principal de cursar essa graduação.

O relato de Joana sobre a escola desperta o olhar para algumas particularidades, uma delas é a presença viva da infância urbana. Não há relato ou ênfase em situações de brincadeiras na rua, como nos outros memoriais. O interesse pelo sutiã é outro elemento indicativo da infância forjada pela idade adulta em que os adereços femininos começam a invadir o imaginário das crianças. Atualmente, muitos autores discutem essa visão adultocêntrica da infância, com destaque à sociedade do consumo, com cada vez mais apelo para que as crianças, em especial as meninas, tomem posse dos produtos “femininos” cada vez mais cedo. Um sutiã, que seria apenas mais uma peça do guarda-roupa (para aquela que tem um), toma outros sentidos e deixa de ser um “inocente” pedacinho de pano para tornar-se um tormento diante do comentário da professora (*esta professora quando viu se manifestou e disse em alto e bom som: “quero pegar essas mães que compram sutiãs para filhas que nem peitos têm”*). Comentário esse capaz de silenciar a memória, de eliminar outras informações sobre aquele período: “[...] *começou uma bagunça na sala e todos os demais riram incontrolavelmente da situação em que eu me encontrava. Desde então não me lembro de mais nada relacionado a essa série*”.

O sutiã, signo ideológico do feminismo⁷³, do qual não há que se esquecer de sua queima histórica, assume outros motes. Na escola, é banalizado pela crítica à “falta de peitos”, ou apenas uma referência ao fato de ser ela uma menina que na visão da professora deveria “ser criança”. Já que não é mais o caso de ter a camiseta branca para poder entrar na escola, agora é precisa cuidar com o que há debaixo dela.

O fato é que um acontecimento que poderia ser apenas “mais um” entre tantos em uma escola se transforma em um motivo para que todo o percurso escolar seja alterado. Os processos de inclusão/exclusão tomam contornos variados, e nessa multiplicidade revelam a vida na escola e, portanto, em sociedade. A vida na escola torna-se dura para Joana; outros acontecimentos multiplicam os sentidos e semiotizam as violências. Já no ensino médio, um acidente fora da escola repercute em seu interior, pois é lá que encontra no que considerou uma chacota (“a pata”) de um professor a impossibilidade de permanecer. Embora tenha continuado os estudos, o sofrimento diante da escola produz na contrapalavra o medo, a falta de pertencimento, “o medo do desconhecido”. O que desconhece da escola, sua possibilidade de exclusão, sua possibilidade de enfrentamento, seu pertencimento ao processo a que se submeteu e foi submetida?

De fato, não importa saber sobre o sutiã, o buraco na calçada ou o apelido, mas minimamente refletir sobre como esses sentidos sobre a escola se formulam e são formulados dialogicamente. Por que os acentos apreciativos estão, por parte da estudante, na fala da professora que a expõe em público diante de algo que queria tanto. Como aquele objeto de desejo se coloca como seu algoz diante de uma observação feita pela professora.

Diante dessas inquietações, uma reflexão surge nessas entrelinhas: as relações de poder. A palavra, como já dito insistentemente nesta tese, se dirige. Mas quem dirige a palavra é também tão importante quanto a

73 Refiro-me a questões históricas como a mitológica “queima de sutiãs” que nunca ocorreu, mas se tornou conhecida em todo o mundo como marco da recusa das mulheres pelos símbolos do feminino como sutiãs, sapatos de saltos e outros adereços. Em 1968, a manifestação das mulheres, em frente ao teatro onde acontecia o concurso de Miss América, em Atlantic City, tinha como intenção queimar os adereços femininos, mas não foi permitido pela prefeitura e por isso não ocorreu. Contudo, as manifestações se realizaram, demarcando a luta do feminismo pelos direitos das mulheres.

quem se dirige. É a fala da professora, ou seja, daquela que tem um significado naquela relação pedagógica indiscutivelmente importante para os/as estudantes. Não era a chacota de uma colega de turma, de uma vizinha, mas do/a professor/a. Lembro-me do diário de campo de Emília questionando como seria a reação da vizinha e da escola se quem cortasse a bola à faca fossem as crianças.

De onde vem a palavra, então, parece configurar questão imprescindível de se pensar, pois nos memoriais os acentos apreciativos dados pelos/as estudantes encontram esse ponto de contato, as entoações estão voltadas à presença de um professor ou professora, ou seja, de onde se esperava que não houvesse chacotas, trejeitos, violências. Olha pra mim!

Não parece, no entanto, uma idealização de um “ser maior” voltado à “figura” do professor, mas a quebra de uma relação de confiança: uma pessoa da qual não se espera que sejam desferidas palavras, gestos, ações que violentem essa confiança. A quebra dessa relação é também a quebra da confiança naquele espaço/lugar, e a possibilidade de romper com sua própria responsabilidade/responsividade, desferindo sobre a escola sua rebeldia, descaso, descompromisso.

Não se trata de uma reprodução de violências, do/a professor/a para o/a estudante que fará com outro/a estudante e assim por diante, mas uma relação que rompe com o compromisso, com a confiança entre sujeitos, e articula/permite modos de relação outros que não aqueles baseados no respeito. A valoração do acontecimento traz um determinado acento à fala dos professores, o que revela sofrimento, exclui e talha um novo rosto para a imagem “imaculada” dos professores.

A avaliação da estudante coloca o contexto a seu lado, pois é na escola que isso acontece, porém não encontra na palavra do/a professor/a algo que a distancie esteticamente. Imersa no “mundo da ética” refrata e reflete a sociedade, “a pata”, aquela que precisa da mãe e do pai a seu lado, “a fraca”. O medo da escola, o corpo que grita e literalmente vomita para a escola toda a tensão lá experimentada, diz de acontecimentos que também são naturalizados e individualizados. Novamente “eu” é a palavra que orienta os “problemas”.

O sujeito de direitos terá que *acautelar*, ou seja, prevenir e defender-se. Afinal, não seria o caso da escola orientar os/as estudantes sobre seus

direitos à acessibilidade⁷⁴, como preconiza a educação inclusiva? O direito de ir-e-vir, conforme CF/1988, não encontra “buracos” ou exceções que possam ser admitidas. Quando um/a cidadão/ã cai em um buraco andando sob uma via pública, significa que o Estado rompeu com seu compromisso na garantia de seus direitos. A “pata” deveria então desviar dos buracos, ao invés de cobrar das autoridades que sua integridade física fosse preservada por meio dos impostos que pagamos. O enunciado que chacoteia/chicoteia denuncia a falta de pertencimento da escola com a “formação do sujeito crítico e de direitos” que diante do descaso com a via pública e seus transeuntes, novamente atribui “à pata” a responsabilidade. Tal qual as ordens/orientações que se dirigem às mulheres, para que coloquem mais pano em suas saias, para que suas pernas descobertas não provoquem o estupro!

Não fosse ela uma desavisada cidadã de direitos, não cairia em um buraco na calçada. Não fossem as mulheres tão desnudas não seriam estupradas. Não fossem os negros tão ignorantes, não seriam escravizados... O senso comum se escancara nas relações intramuros da escola, violentando, excluindo/incluindo.

Seria necessário estranhar essa realidade para que, no distanciamento, o “mundo da ética” pudesse voltar-se ao “mundo da estética”, repercutindo assim em sua escolha profissional. Constituir-se pedagoga como modo de refazer o caminho, não o seu na infância, mas o de outras infâncias, fazer uma escola diferente para as crianças. E mesmo o seu, com novos sentidos, novos acabamentos, na polifonia das vozes, uma vez que a reciprocidades dos outros “eus” é presença essencial para tornar-me eu, o eu para-o-outro, numa relação responsiva guiada por memórias de

74 Acessibilidade significa permitir que todas as pessoas participem de atividades que incluem o uso de produtos, serviços e informação, com a inclusão e extensão do uso destes por todas as parcelas presentes em uma determinada população, com a eliminação de barreiras de qualquer natureza. Na arquitetura e no urbanismo, a acessibilidade tem sido uma preocupação constante nas últimas décadas. A adequação do espaço urbano e dos edifícios às necessidades de inclusão de toda população, visa eliminar os obstáculos existentes ao acesso, possibilitando às pessoas o convívio social, e a garantia do direito de ir-e-vir. (Decreto-lei 5296 de 2 de dezembro de 2004 Regulamenta as Leis n°s 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade).

futuro mediadoras de outras perspectivas. Desejo comum a todos/as os/as estudantes sujeitos dessa pesquisa.

Se no caso de Frida o diagnóstico “amparava” de maneira especial a professora, em suas investidas que realizam máximas sociais discriminadoras, aqui, considerando que todo o enunciado se dirige a um outro aguardando respostas, contrapalavras, como condição fundamental da dialogicidade da comunicação, ele parece “amparar” a estudante. Dizem-se, estudante e professores, neste caso, que a condição para ser estudante é garantida pela doença, pelas chacotas... Suas palavras apontam a presença de um álibi, de uma compreensão não ativa ao direito de um direito: escola. É direito somente por “vias tortas”, ou seja, utilização de sua condição físico-emocional que autoriza escolarização.

4.1.2.4 Olha pra mim: as vozes de João

Volta e meia me flagro pensando neste assunto: onde estaria hoje se lá no início do meu desenvolvimento eu tivesse podido contar com alguma pessoa madura, capaz e disposta a responder aos meus questionamentos. Era muito crítico e para que algo fizesse sentido para mim eu precisava ter noção do todo, porque aprender algo por partes era praticamente inócuo. A minha tendência é sempre ter necessidade de saber o que está por trás. E aí começam as perguntas, uma após outra, e vou seguindo, retroativamente, até chegar a uma explicação razoável que me permita compreender o processo por inteiro. Às vezes, poderia demorar “um bocado” até chegar a este ponto. O problema era que eu me sentia envergonhado de perguntar tanto e, em casa, via que meus pais não estavam preparados para responder a todas aquelas indagações. Isso acabou gerando um fato novo, que além das dúvidas relativas ao que era ensinado na escola começaram a surgir dúvidas sobre o meu psicológico, à minha individualidade. Resultado: optei por não querer mais saber de questionar tudo e todos e comecei a aceitar as coisas de forma passiva, com o agravante de que comecei a me ver como uma pessoa diferente das outras, um anormal. Neste momento, posso dizer que se inaugurou o que pode ser denominado como a maior tragédia

que pode acontecer na vida de uma pessoa. Eu simplesmente me destruí ao desistir de mim mesmo e comecei a colecionar consequências terríveis ao longo de minha vida por causa desta decisão. Até há alguns anos, me sentia desfigurado e sempre com aquela sensação de que poderia estar numa posição muito mais elevada se a minha mente, em vez de aprisionada, tivesse sido liberta - com o devido auxílio de alguém que me ouvisse, que escutasse os meus problemas pelo menos nos momentos em que precisava desabafar.

[...] Ao chegar à adolescência, foi quando minha crise existencial se agudizou. Até a 8ª série, sempre estudei em uma escola que não explorava o meu raciocínio lógico, ou seja, sempre passei de ano porque bastava decorar a matéria para tirar boas notas nas provas. Estudar sem aprender era quase rotina. Alguma coisa eu até assimilava, mas minha intuição me dizia que estava muito aquém do ideal. Uma sensação de desconforto, de traição de mim mesmo me perseguia o tempo todo. Eis que, já no segundo grau, decidi fazer um curso técnico de eletrônica – portanto, em outra escola. Nesse momento é que me dei conta da dimensão do meu déficit intelectual, porque de nada adiantava decorar: ou o aluno provava que sabia ou ficava para trás.

[...] Foi precisamente a partir de 1997 que tratei de organizar tudo o que estava desajustado no meu psicológico. Através de livros de autoajuda e com a contribuição de psicólogos, realizei uma viagem alucinante rumo ao meu autoconhecimento. Só Deus é testemunha da transformação ocorrida, mais ninguém. Hoje posso dizer que tenho paz interior e tenho certeza que a Pedagogia ainda vai me proporcionar momentos inesquecíveis quando chegar a hora de – no trato com os alunos (principalmente adolescentes) – fazer o papel daquela pessoa de que tanto precisei, que era tão imprescindível, mas que nunca se fez presente, infelizmente. (Memorial João).

João já esteve presente anteriormente nos diálogos deste estudo, mas ainda não foi devidamente apresentado. Na infância, como nos outros relatos, lembra-se de brincadeiras, de grupos de amigos e envolvimento com a família. Para seus pais estudar era questão fundamental, necessário para “ser alguém na vida”. Ele descreve-se como alguém introspectivo, tímido na adolescência e fase adulta, mas extrovertido e inquieto na infância. Ressalva-se que para Bakhtin “a introspecção constitui um ato de compreensão” (2009, p.62). Em suas falas a presença da fé em Deus sempre esteve presente, modo pelo qual atribui sua possibilidade de superar as dificuldades e orientar alguns caminhos que tomou durante a juventude. A presença dessa voz (“Deus”) que o orienta, ou seja, há uma autoridade nessa voz que serve de alicerce a suas realizações futuras. E, conforme afirma: “só Ele” foi cúmplice (testemunha) de suas transformações, de suas possibilidades de compreender as possibilidades de seguir adiante. Ainda que outras pessoas estivessem presentes em suas relações, é “Ele” seu confidente. Orientando com sua contrapalavra para a presença de outros cúmplices, invisibilizados por ele pela entoação e acento apreciativo. Ou seja, os homens e as mulheres da materialidade concreta da vida não indicavam nessa compreensão a possibilidade de se configurarem como essa voz que inclui e que por ele seria incluída, como potencialmente capazes de alterar as relações que vivia. Graduou-se em Economia e trabalhou como bancário por algum tempo. Abandonou a carreira, devido à sua insatisfação com a profissão. Fez a graduação em pedagogia, concluiu o curso recentemente e dizia-se feliz com a escolha, embora considerasse tortuosos os caminhos da formação. Uma de suas frustrações [conforme dizia] era não ter aprendido a tocar bateria, a música e em especial esse instrumento era um “objeto de desejo permanente”, mas que foi abandonado. Segundo ele, nunca encontrou incentivo para dedicar-se a essa arte.

Em sala de aula da universidade, mostrava-se quieto, sentava-se nas carteiras perto da janela, próximas ao fundo do círculo⁷⁵ em relação à porta de entrada. Chamou minha atenção nos primeiros dias de aula, pois adotava uma postura “desconfiada”, a meu ver. Embora difícil de descrever, essa sensação foi confirmada quando o convidei como sujeito de

75 Tenho como prática trabalhar em todas as aulas em círculo para que todos possam ver uns aos outros de frente, distanciando-me das “práticas de observação de peçoços”, como costume dizer ao convidá-los para organizar as carteiras.

pesquisa. Ele ouviu meus argumentos e explicações sobre a tese e depois aceitou, mas disse: “vou aceitar porque agora confio na professora, admito que quando lhe conheci, na primeira aula, achei que era uma enganção, que aquele papo de estudarmos juntos e trazer as dúvidas para sala era conversa fiada”. Ainda assim, ele demorou a enviar seu memorial, após alguns contatos (e-mail) indagando-o sobre sua decisão, pois poderia ter mudado de ideia, ele enviou com o seguinte texto: “Professora, segue meu memorial. Não acho que minha história tenha muita importância para os outros, mas se a senhora acha que pode ser importante eu acredito, pode usar. Me avise quando for defender o doutorado.”

Quando leu o memorial em sala, omitiu algumas partes. Isso foi sinalizado por ele durante a leitura, embora tenha me permitido ler o texto na íntegra no final da aula. Contudo, encontrei-o já formado em pedagogia, estava na universidade para providenciar os trâmites do diploma. Em conversa informal ele revelou: “Sabe, preciso te dizer que aquilo que eu escrevi no memorial está acontecendo, eu estou fazendo uma educação diferente com as crianças. Às vezes fico pensando... é uma correria, mas eu tenho planejado aulas que despertam o interesse dos alunos. O meu memorial é importante, agora eu sei! Até pedi que os alunos escrevam também”. (registro diário de campo Doutorado, 20/08/2013).

O relato de João tem outras nuances que destaco. Entre elas, sua memória de futuro, quanto aos acontecimentos da infância, “[...] tenho certeza que a pedagogia ainda vai me proporcionar...”. João ressalta a possibilidade de refazer caminhos, de propor uma educação escolar menos árdua aos estudantes. Tornar-se alguém, um profissional capaz de provocar no/com o outro a necessidade de presenças, dialogicamente. A tomada da decisão que o fez buscar outra profissão encontrou eco em sentidos esteticamente produzidos. O trabalho no banco provavelmente tenha constituído espaço de distanciamento, aquele necessário para dar voz aos velhos professores, reencontrar-se com as suas vozes, misturar-se com elas novamente. Dando-lhes a palavra, pode ouvir-se e julgar. Distanciou-se deles e de si, retornando com acabamentos (ainda que sempre provisórios) que orientaram axiologicamente sua consciência.

O discurso de João, olhado superficialmente, sugere algo de solidão autopediosa. No entanto, o exame mais apurado de seus enunciados sugere o reconhecimento na sua trajetória escolar das marcas dos signos ideológicos que permeiam enunciados tais como: não é na escola que se aprende, principalmente se for pública; a escola nada ensina. No caso de João ela

parece não ter ensinado, mas ensinou, sim. João decorou as lições e, como as decorebas “escorrem” de nossos cérebros, esvaziou-se. Aprendeu com algum de seus professores que o enunciar repele o decorar, pois cada enunciado é único e irrepetível, é sempre novo, graças à contínua produção de sentidos. Pois, “o enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Estes elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro.” (BAKHTIN, 2010, p.313). O enunciado concreto, o não *decorável*, clama por troca de enunciados, por sujeitos que se alternam em seus discursos, considerando nele o outro, pois:

Todo o enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou ao tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar à palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva. (BAKTIN, 2010, p. 275).

Seus outros constituídos também por psicólogos ou autores de livros entrelaçaram-se polifonicamente em seu pensar. É o acontecimento do pensar. Segundo Amorim (2010, p.101), “Nesse acontecimento, o autor [João] ocupa um lugar singular e único que o constringe a se responsabilizar, face ao *outro*, pelo seu pensamento. Ao assinar seu pensamento ou a sua obra, o autor a torna *não-indiferente*: dota-lhe de valor no contexto.”

Assim, João inicia e dá continuidade à sua carreira de professor. E os valores entoados nos muitos enunciados presentes em suas escolhas transformam os sentidos daquilo que um dia foi dito com a palavra *imprescindível*. No caso, foi necessário que tivesse alguém desatento às suas necessidades para que ele sentisse na pele a exclusão e se visse dentro desse processo como alguém que dele participa ativamente: a modo de contrapalavra, agora, poderá fazer uso da palavra *imprescindível* no contexto da inclusão possível de outros sujeitos e, também, de si próprio, revisitando-se no encontro com os estudantes. Isso porque é calcado no nós que o eu se constitui, como já foi ressaltado. Conflitos? Todos os

necessários para a “participatividade”, central ao dialogismo. Talvez a marca mais significativa do discurso de João seja esta.-

4.1.2.5 Olha pra mim: as vozes de Elisa

Lembro também que certa vez a provocação deles chegou no meu limite. Cheguei na sala de aula e organizei meu material sob a mesa, onde havia um espaço dedicado aos livros e cadernos. Todos os dias eu fazia o mesmo ritual: esvaziava a mochila e organizava tudo ali, perto de mim e com fácil acesso. Nesse dia, eu percebi um movimento estranho por parte desses meninos, mas ignorei. Sempre estavam rindo ou fazendo piadinhas de alguém. Mas eu não percebi que o motivo das risadas era eu. Alguns minutos mais tarde, a professora iniciou a aula e eu peguei o livro de baixo da mesa, foi então que descobri o que supostamente devia ser engraçado: meu livro e o restante do meu material estavam cobertos com cola branca. Eles haviam desperdiçado um tubo na minha carteira, justamente para grudar e melar meu material.

*No dia seguinte, minha mãe enviou um bilhete para a professora regente da turma, delicadamente, pedindo que ela conversasse com eles a respeito disso. **Tal professora sempre lia os bilhetes em voz baixa, no início da aula, e os deixava sobre sua mesa para assinar mais tarde. Nesse dia, ela achou que talvez fosse necessário lê-lo em voz alta. Não sei se para constranger os meninos, já que eles não se sentiram ameaçados em nada, ou para me constranger, visto que eu nunca mais mandei bilhete algum. Com a maior calma do mundo e pausadamente ela leu o que minha mãe havia escrito, me fazendo ser humilhada. A cada palavra, sentia os olhos cheios de lágrimas e uma raiva, porque os meninos não estavam se importando, continuavam rindo. No final, ela apenas deu um sermão, fez eles me pedirem desculpas, superficialmente, mas não adiantou. Eles abandonaram ideias grudentas, mas o fato de eu ter reclamado apenas aumentou a vontade de me perturbar. Nos anos seguintes, as coisas começaram a ficar***

normais. As brincadeiras já viraram rotinas e, depois de alguns trabalhos forçados em grupo, acabamos nos aproximando. Não como amigos, mas as brincadeiras se tornaram brincadeiras e eu passei a deixar essa questão de lado.

Como desde o Jardim I, frequentei escolas particulares, foi um pouco difícil me acostumar ao ensino público, mais relaxado em certos pontos e com sistemas de aprendizado diferentes. Era bastante comum presenciar professores humilhando alunos que não sabiam determinada resposta, ou não faziam a lição de casa, ou até mesmo porque cochichavam com um amigo. Lembro do dia que uma professora [citou a disciplina] passou um texto de cinco páginas para todos os alunos copiarem cinco vezes, somente porque um colega respondeu grosseiramente a ela. Em outro caso, um professor [citou a disciplina] passou o ano letivo explicando a mesma conta de física relacionada com carros de fórmula 1. Certo dia, uma amiga minha comentou que não via o porquê dele continuar no mesmo problema, que já estava ficando cansativo. Ele simplesmente largou os livros no chão, apontou o dedo para ela e a mandou calar a boca porque o professor era ele, e ela não era ninguém, e que ainda devia ser uma mal-amada que só ia para a escola reclamar. Depois disso, ela saiu da sala e nunca mais apareceu. (Memorial Elisa- grifos meus).

Elisa frequentou escolas particulares, conforme relata. Em virtude de algumas dificuldades financeiras da família, foi posteriormente matriculada em uma escola pública. Discorre sobre sua dificuldade com esse espaço público. Segundo o que relatava, a família se fez presente durante sua escolarização, contava com o apoio e atenção do pai e da mãe que eram zelosos e preocupados com seus estudos. Sua infância também foi marcada pelas brincadeiras, com a presença de outras crianças e a possibilidade de fazer amigos e amigas. Na universidade era compenetrada, percebia que sua história repercutia na avaliação sobre a escola pública, com vários embates de opiniões com a turma em virtude de sua tendência em reconhecer na escola privada uma educação melhor.

Escolheu a profissão como os outros estudantes, sujeitos nessa pesquisa, como uma forma de fazer uma educação diferente, e nesse sentido pretendia fazê-lo em escolas públicas, embora referenciada pelo privado, como se pretendesse transpor uma realidade para a outra.

Em seu relato, refrata/reflete um modo de se pensar o que é público: não é incomum que tal avaliação sobre a escola pública ocorra dessa forma, fruto das concepções que circulam na sociedade como desqualificação daquilo que é público. Embora se reconheça que esse senso comum esteja profundamente amparado pelas políticas de educação e em especial pelo modelo econômico, que encontra no descaso e no abandono das escolas uma possibilidade de fechá-las ou privatizá-las. Olha pra mim!

Ao destacar em sua memória a leitura de um bilhete enviado pela mãe para a professora, em que se sentiu exposta diante da turma, traz a marca do direito que se esvai naquela relação pedagógica. Como previsto no ECA, capítulo II art. 15, “a criança e o adolescente têm o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas Leis”. O dispositivo jurídico é claro no que tange o respeito e indica, inclusive, a impossibilidade de feri-lo (direito), dirigindo a todos essa responsabilidade. A inclusão de todos é garantida pelo dever de todos, portanto: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (ECA. art. 18).

Diante do que foi descrito por Elisa, as vozes da lei silenciadas pela ação da professora refratam as relações de poder do todo social, em que o sujeito de direito incluído/excluído toma posse das possibilidades de enfrentamento de uma situação em que os colegas lhe pregam uma peça. O valor, antes presente na ação de crianças que sabotam crianças, transcede o território da brincadeira e ferem a dignidade, porque expõem e possibilitam que as violências se engendrem na relação de ensinar e aprender. Com isso, aprende a não reclamar seus direitos, a não denunciar o que foi feito e que lhe produziu danos materiais. Seus objetos escolares foram danificados junto com o cuidado, com o afeto que destinava a eles. Seus objetos que não são só “coisas”, estão cobertos de sentidos relacionados ao seu processo de escolarização. Ela cuida, o outro destrói, a professora desqualifica.

Não se trata de julgar a professora ou suas intenções, visto que Elisa coloca em suspenso as finalidades da docente: “*Não sei se para constranger os meninos, já que eles não se sentiram ameaçados em nada, ou para me constranger, visto que eu nunca mais mandei bilhete algum.*” A ênfase dada no modo como a leitura foi efetuada traz outro elemento ao enunciado “*Com a maior calma do mundo e pausadamente ela leu o que minha mãe havia escrito*”, e traduz nessa ação os sentidos atribuídos pela estudante à sua experiência diante da denúncia: “[...] *me fazendo ser humilhada.*” Há um pertencimento de todos, ser humilhada não é algo que se possa fazer sozinho, o contexto está presente, outros discursos estão presentes. A dialogia desse processo se evidencia na formação da humilhação como um atributo capaz de produzir outra maneira de agir dali em diante: não enviar mais bilhetes.

O rompimento com aquela estratégia de comunicação entre Elisa, a família e a escola se torna eminente. É preciso encontrar outros caminhos para reivindicar, para sobrepor a humilhação.

A ação da professora imprime um modo de relação com a escola, “*nunca mais mandei bilhete algum*”. O sujeito de direito que procura ajuda, ou faz valer seu pertencimento e seu direito jurídico ao respeito, é colocado no par da exclusão. Como constituir direitos se a recusa a eles se configura dentro da escola na relação entre os sujeitos?

Os enunciados que brotam dessas relações levam a uma síntese comum aos memoriais: “*Era bastante comum presenciar professores humilhando alunos*”. É claro que poderíamos agregar a essa afirmativa que é “comum estudantes que humilham estudantes”. Como expressão dessas humilhações, temos o *bullying* tão discutido na atualidade. Daí a importância de se perceber que aos estudantes a presença de um professor que humilhe é acentuada, valorada, voltando-se ao lugar social desse que assume a profissão, como algo comum, mas ao mesmo tempo que demanda uma crítica dada pela entoação. A naturalização da alçada das violências é conteúdo histórico-social. Atribuído à escola, culmina nas afirmativas sobre a escolha da própria profissão: “*fazer a diferença*”, “*ser melhor que os professores com quem estiveram*”...

Outra questão relevante é que os relatos centram-se no sentido atribuído no momento em que estão na universidade, olhando para aquela escola de outrora, mas há nos relatos certa sensação de que aqueles contextos mobilizaram sobremaneira esses sujeitos em suas relações, tanto

dentro como fora da escola. Esse acabamento estético, mobilizador de processos de enfrentamento, de significação da escola, da possibilidade de “ser” professor de outro jeito é fundamental para que as memórias não vitimizem, ou tornem estanques o que é dinâmico, inacabado, em movimento constante.

4.1.2.6 Olha pra mim: as vozes de Renata

Nossa, “tu é cega!!!!” Resolvi começar meu memorial com essa fala que estive bastante presente em minha infância e adolescência [citou a cidade]. Um alto grau de miopia bem fácil de ser detectado até meus nove anos, quando ainda usava meus óculos em público. Benditas lentes de contato! Comecei a usá-las, então. Até um menino que eu gostava disse: “Bah! [colocou seu nome]... tu fica bem melhor sem óculos!”

Assim fui, sempre um ano adiantada na escola, sempre sendo a mais nova, porque um dia me disseram que eu podia pular da primeira série e fazer a segunda. E assim fui estudando.

Pirralha, magricela e quatro-olhos, ou fundo de garrafa, ou garrafinha, ou qualquer outro apelido do gênero.

Eu geralmente era a melhor aluna. Um dia, na quinta série, peguei minha primeira recuperação – em Geografia, que hoje é minha disciplina predileta, dessas escolares. Na sexta série eu estava em outra escola, contra a minha vontade, num lugar mais distante do centro, onde eu morava antes. Os amigos eram outros, a casa, o bairro, tudo diferente. E tudo parecia muito mais difícil naquela época, parecia que estava me mudando de país, pois eu fiquei super aborrecida de ter que mudar.

No primeiro ano do ensino médio, estava eu já em outra escola [citou o nome], também público, também estadual, só que maior, muito maior que os outros anteriores. No segundo ano mudei novamente

de escola, agora particular. Difícil ir bem nas provas, eu fui de melhor para uma das piores. Achava que sabia inglês e matemática. Constatação triste dessa disparidade de qualidade de ensino entre a escola pública e uma particular. Mas nada é perfeito, tinha mais conteúdos, em compensação as humilhações e deboches dos professores com os alunos eram constantes. Tive que passar por isso também, ninguém saía de lá sem uma marca na alma! Um professor fez duras críticas a um trabalho que entreguei, na frente de todos da turma. Naquele momento vi que ser chamada de quatro olhos era fichinha perto da vergonha que ele me fez passar.

Levantei a poeira, vi que não podia deixar ele ter razão, morri estudando e voltei a ser a melhor aluna. Nunca, mesmo nessa nova fase, esse professor me elogiou, mas eu sabia que era a melhor aluna e isso bastava. (Memorial Renata).

Na infância, Renata brincava na rua, morava em um bairro calmo e tinha muitos vizinhos. Alguns de sua idade, outros um pouco mais velhos, mas que dividiam o lazer. As mudanças de bairro, de cidade e de escola foram corriqueiras em sua história, motivo de preocupação para ela. Seu pai tinha uma profissão que exigia algumas mudanças de estado. Em uma delas, quando iria iniciar o ensino médio, ela pediu para ficar com avó, com quem morou por dois anos, período em que engordou 10 kg, “*muito bem-vindos*”, que a fez livrar-se de mais um apelido: “*Olívia Palito*” (memorial Renata). A mãe era professora e deu-lhe referências importantes da profissão, influenciando de certa maneira na escolha pela pedagogia. Junto a isso afirmou que fazer a graduação em pedagogia seria uma forma de proporcionar uma educação melhor para as crianças. Pensou primeiro em fazer psicologia, foi aprovada em todos os vestibulares que fez, iniciou o curso e descobriu que queria ser professora. Abandonou o curso, fez novos vestibulares, foi aprovada em todos e optou pela universidade pública, onde concluiu o curso de pedagogia. Na universidade foi bolsista de iniciação científica. Em sala de aula, sempre dedicada, presente e com as leituras “*na ponta da língua*”, como ela respondia, sempre que eu perguntava quem havia efetuado a leitura que encaminharia a aula. No grupo, era constantemente procurada. Era aquela estudante que “*empresta o caderno*”, ou seja, estava sempre com os apontamentos em

dia, e qualquer dúvida sobre datas de provas, trabalhos e outras questões acadêmicas eram sanadas por ela. Foi também a negociadora da turma: diante de entrega de trabalhos tomava à frente e dirigia-se aos professores para negociar os prazos.

Embora o memorial de Renata tenha situações que a colocam numa posição de “melhor aluna”, a experiência da humilhação em público veio à tona em sua leitura com profunda emoção. Naquele pequeno parágrafo, ela pausou a leitura algumas vezes e chorou: “*Tive que passar por isso também, ninguém saía de lá sem uma marca na alma! Um professor fez duras críticas a um trabalho que entreguei, na frente de todos da turma. Tudo bem errar, mas ele disse: você é burra ou o quê? Naquele momento vi que ser chamada de quatro olhos era fichinha perto da vergonha que ele me fez passar.*” Diante do olhar atento da turma, já com algumas pessoas profundamente implicadas com sua emoção, reagiu de imediato: “tá, gente, passou!”. E seguiu refeita para concluir a leitura. “Os ouvintes participaram ativamente na atribuição de sentidos, já que o ouvinte é parte indispensável de qualquer palavra, sem o ouvinte não há palavra” (TEZZA, 2003).

Porém, a reação de Renata interrompeu qualquer possibilidade de que sentimentos tais como pena, por exemplo, frutificassem ali. Essa sua réplica da contrapalavra carregada de sentimentos que poderiam vitimizá-la diante da humilhação, alertou-me para seu texto. Renata não individualizou, não tomou para si a afirmativa de que era “má aluna”, mas tomou para si o desafio de se manter num lugar social no qual se identificou: “*Assim fui, sempre um ano adiantada na escola*”, “*Eu geralmente era a melhor aluna*”, “*morri estudando e voltei a ser a melhor aluna*”. Individualizou o êxito, e não a humilhação. Desafiou-se a manter essa posição social diante da escola. Contudo, esteve de fato incluída? Ser a “melhor aluna” é ainda uma forma de exclusão dos incluídos, pois não há como negar que só teremos o “pior” estudante se tivermos o “melhor”. Não há outra forma de chegar a essa lógica que não seja pela comparação com o outro.

Ainda assim, “ser a melhor” não significa ter a aprovação de todos, pois terá que lidar com outras chacotas: “quatro olhos, Olívia Palito...”. Incluir/Excluir, pares inseparáveis que novamente se mostram mesmo em processos considerados “exitosos”. De qualquer forma, destaque o modo como Renata transforma o contexto sem que possa mobilizá-la para desacreditar-se. Mas é claro que sua voz constituída com outras vozes permitiu que o acabamento estético dado aos acontecimentos fosse

voltado ao sentir-se capaz em relação à escola. Sua voz é também a voz da sociedade que beneficia os considerados exitosos. Seu afastamento exotópico permitiu olhar o que estava “fora” do texto da escola, e mesmo implicada no fluir da vida (ética), vivenciando aquele contexto, permitiu-se outro acabamento (sempre inacabado e inconcluso), que trazia do entorno uma referência fundamental. Aquela humilhação já não pode amarrá-la, tem outros atributos que desatam os nós, mas que a colocam em suspenso, em “risco”, e para isso é preciso manter um dos alicerces: “ser a melhor aluna”.

Porém, não há que se esquecer que a educação inclusiva não abre precedentes: a inclusão é um **direitos de todos** sem distinção de qualquer natureza. Quando Renata encontra, como estratégia, manter um patamar que a coloque como “incluída”, ela continua sofrendo violências que a excluem, pois os comentários do professor reverberam, mantendo-a na vigília de seus “resultados” escolares. Por outro lado, se considerada incluída, estaríamos assumindo que a inclusão de um exige o compromisso com a exclusão de outro. Para ser “a melhor”, ela terá que se cumplicizar com a escola para estabelecer nesse seu patamar de desempenho o que é “pior”, pior que ela. Aos “piores”, a exclusão se faz evidente, terão eles que amargar as adjetivações e comparações com aquele/a que é “melhor”.

As exclusões virão então a galope de sua inclusão, pois a tal “CDF”, terá que enfrentar os colegas enraivecidos com seu desempenho. Quando a escola aponta “os melhores”, está ela sustentada por um “modelo” de sujeito, aquele que dá as respostas esperadas, que acompanha as atividades no tempo da escola, que executa as tarefas tal qual lhe foi solicitado. Não há possibilidades de desvios nesse caminho. Para manter-se nessa condição, não há diferença que se sustente: o que está sendo incluído? Há nessa perspectiva de uma homogeneização, uma impossibilidade de se apresentar nessas relações de outros modos que aqueles prescritos. Como orienta a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina:

Legalmente, todos são livres e iguais em dignidade e direitos. Porém, ao tratar da avaliação da aprendizagem escolar, há de se considerar as peculiaridades individuais de cada criança e cada adolescente, respeitando sua maneira de ver, de sentir, e de pensar, sem prejudicar os direitos fundamentais inerentes a essas pessoas em desenvolvimento, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente.(1999, p. 33).

Quais peculiaridades terão que ser atendidas para que a inclusão se efetive? Constituir-se o sujeito de direito é então uma questão de adequar-se ao que a escola propõe, mas fundamentalmente: a inclusão passa necessariamente pelo atendimento de determinadas formas de agir desse sujeito ao que está presumido e perspectivado, sob o controle dos dispositivos jurídicos.

4.1.2.7 Olha pra mim: as vozes de Sabrina

Sempre fui um pouco rebelde e acho que contra os moldes da atual educação. Nunca quis ser igual a todo mundo e isso me trouxe um pouco de dificuldade no meu percurso. As escolas pelas quais eu passei na minha trajetória deveriam ser o lugar de onde eu teria as maiores recordações da infância, mas não consigo me lembrar de quase nada. O pouco que me lembro vou tentar relatar nesse espaço, nesse papel.

Como eles[referiu-se ao pai e a mãe] tinham que trabalhar para sustentar a casa, eu fui muito cedo para escola, e minha primeira escola, escola pública de Educação Infantil, não me lembro o nome. A cena que me lembro é de eles sempre me buscando no final da aula.

Estudei na escola [citou o nome], me lembro que estudei na quarta série, que a minha professora era muito legal, [citou o nome] era o nome dela. Mas meus colegas não gostavam muito de mim. Diziam que eu era gorda. Uma vez uma menina perguntou para todos se gostavam de mim, e todos responderam que não! Hoje eu trabalho nessa instituição, é bom e estranho ao mesmo tempo.

Na quinta série fui para a Escola [citou o nome]. Lá era legal estudar, eu tinha amigos, e adorava a educação física. Fiz uma amiga que encontrei aqui na faculdade, [citou nome]. Lembro que uma vez um menino jogou um chiclete na cabeça de uma menina, e eu falei para a diretora quem era, porque ninguém quis contar. Eles me recriminaram,

mas eu não achei certo que ela tivesse que cortar o cabelo e que o menino que fez isso ficasse anônimo. De matéria e professores não me lembro de nada, nem ninguém.

Na sétima série fui [citou o nome da escola]. Estudei lá por cinco anos, e fiz muitas amizades, que estão comigo até hoje. Me lembro que sempre me era cobrado o uso do uniforme, que se eu fosse sem uniforme por três dias eu poderia ser suspensa, e as coordenadoras estavam sempre de olho, quando entrávamos elas já nos abordavam. Quando chegávamos atrasados cinco minutos tínhamos que esperar para entrar só meia hora depois do horário, para não atrapalhar a aula do professor.

No meu primeiro ano lá eu repeti de ano, e no ano seguinte fui para uma sala onde eles colocavam os alunos que repetiam de ano. Nessa sala tinha meninas que tinham 17, 18 anos na sétima. Um dia uma delas passou correndo e me deu uma cotovelada no peito, e eu a chamei de ignorante, ela veio pra cima de mim, queria brigar comigo, junto com todas as amigas dela. Elas me perseguiram muito tempo, e minha mãe teve que ir varias vezes no colégio, ameaçar chamar a polícia, dizer que ia fazer boletim de ocorrência, para que elas me deixassem em paz.

Tinha um professor de matemática no segundo ano, que no último ano que estudei lá me aterrorizava, dizendo que eu não sabia nada e que eu iria rodar de ano com ele, que eu nunca iria aprender.

Os melhores professores que tive foram [citou o nome], de matemática, e o [citou o nome] no segundo e no terceiro ano. Eles eram maravilhosos, traziam a teoria da sala de aula para o nosso dia a dia. Em compensação, o professor de física era um monstro! Ele queria que a gente decorasse tudo, deixava mais de 30 alunos de prova final, para fazer no fim, fazer uma prova bem “tranquila” que não deixava ninguém nervoso, só para mostrar que ele era um bom professor.(Memorial Sabrina).

Sabrina, filha de uma família de trabalhadores, estudante de escolas públicas desde a educação infantil até o ensino médio, relata a infância em casa com brincadeiras, com amigos e amigas de infância. A relação familiar é destacada por ela pelo esforço da mãe e do pai para garantir os estudos das filhas. A relação com pai é perpassada pelo relato de exigência, e por vezes com surras, às quais atribui a sua rebeldia, e ao desejo de “não ser igual aos outros”. Quando a conheci, em suas falas havia a presença da irmã com quem tinha uma relação próxima, o pai e a mãe continuavam presentes e preocupados com sua formação. Na universidade, estava sempre preocupada com os trabalhos e afazeres. Tornou-se bolsista de iniciação científica e dedicava-se muito a essa função. O curso de pedagogia inicialmente muito importante para ela foi perdendo espaço, desistiu de disciplinas e trazia o relato da “dureza” de alguns professores como justificativa. Continua frequentando algumas disciplinas, e na última vez que a vi (2013), disse que estava fazendo a formação no seu ritmo. Saiu de casa e foi morar com uma comunidade de jovens. Em seu memorial também trouxe a afirmação que unia a possibilidade de “*fazer uma educação melhor*” por meio de sua graduação em pedagogia.

O relato da escola na voz de Sabrina tem nuances que aparecem nos outros memoriais como a presença de professores que a expuseram em público. A humilhação, signo ideológico das violências, polifonicamente se apresenta como uma estratégia “didática”, com o peso do “lugar social” de onde provém o que é dito. Por outro lado, traz dois professores “*maravilhosos*”, pelos quais demonstra em seu discurso ter relação com o modo como ensinavam “*Eles eram maravilhosos, traziam a teoria da sala de aula para o nosso dia a dia*”, ou seja, há indícios de que as estratégias com que o conteúdo era trabalhado é que faziam com que obtivessem a aprovação. Não é o relato de professores bondosos, queridos e amigos dos estudantes, mas de profissionais que ensinavam de uma maneira compreensível. Por outro lado, havia o professor que deixava a maioria em prova final e, ironicamente, ela relata “*uma prova que não deixava ninguém nervoso*”, e complementa: “*só para mostrar que era bom professor*”.

Na contramão do que prevê a legislação, os sistemas de avaliação perpetuam-se como instrumento de controle. Embora o art.53 do ECA, no seu inciso III, assegure às crianças e aos adolescentes: “direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores”, essa prática é ainda uma promessa. A utilização de atividades,

provas e outros artifícios que “valem nota” é recorrente como forma de impor respeito, já que a conquista deste dependerá de diálogo.

A escola de “qualidade” precisa reprovar, colocar em prova final, produzir exclusões múltiplas, embora seja ela, contraditoriamente, o lugar da inclusão de todos e todas. O direito à inclusão tem, nesses tempos de educação inclusiva, agregado inúmeros sujeitos ao espaço da escola, sem que de fato possam beneficiar-se daquela relação sem passar por processos que os empurrem a competir, a excluir alguém, ainda que sejam esses professores. O discurso do “melhor aluno/a”, “melhor professor” invisibiliza a produção de sentidos da inclusão/exclusão e as violências provenientes desse espaço. Por vezes, aparecerá pela via do individualismo, em outros pela competição, agregando valores àquele que se sobressai, como no caso de Renata.

Contudo, os dispositivos jurídicos garantem direitos: “art. 53, inciso II- direito de ser respeitado por seus educadores.” (ECA). Mas na inclusão/exclusão esses direitos não são conhecidos pelos estudantes, muitas vezes, pouco difundidos nas salas de aula e pouco conhecidos, inclusive, pelos professores e gestores. Nesse sentido, em 1999, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina enviou às escolas um manual denominado: “A Educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente”. Esse manual traz uma revisão histórica sobre a escola, sobre as leis que fundamentaram as visões de infância no país e didaticamente explica os artigos e incisos da referida lei aos educadores. O material conta com desenhos feitos por crianças que ilustram cada artigo, sugerindo que o trabalho com as crianças em relação a seus direitos seja efetuado pela escola, ou seja, convida ao pertencimento dos/das estudantes no conhecimento da lei que prevê seus direitos e deveres.

A forma com que é tratada a inclusão de todos e todas neste manual chama a atenção:

Lutar pela não exclusão de crianças implica em lutar pela não exclusão de todos, pois não há sociedade que exclua somente crianças. As sociedades que excluem crianças dos benefícios sociais o fazem também com adultos, com o argumento da improdutividade ou da não qualificação. E para proteger as crianças e os adolescentes (que são

mais vulneráveis que os adultos), precisamos construir uma sociedade que também não exclua. (SEC, 1999, p. 17).

Com o devido respeito ao texto acima que sublinha algo de muita importância, ou seja, que a inclusão acontecerá somente numa sociedade que não tenha a exclusão como estratégia de “sobrevivência” de si mesma, vale pensar que o enunciado parece mais querer convencer os adultos a não correr o risco de serem excluídos do que efetivamente compreender do que se trata a inclusão.

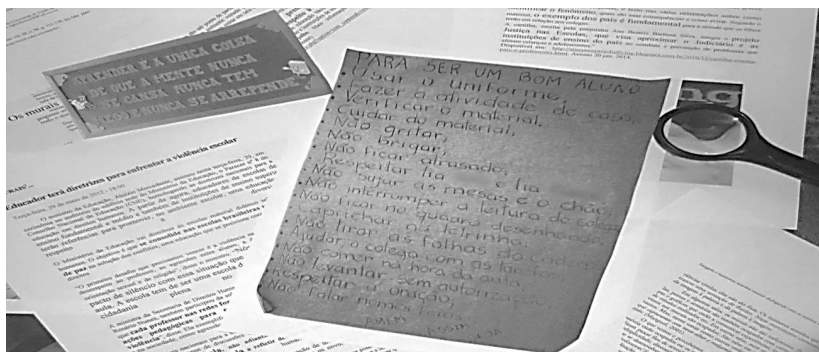
Há, nesse enunciado, um presumido evidenciado pela memória de futuro: temos que incluir as crianças agora para que a sociedade do futuro não exclua seus sujeitos. Mas a inclusão a que se refere tem como princípio a formação de um trabalhador produtivo, nos moldes do capitalismo. Excluir significa dar margem para confirmar a desqualificação do adulto trabalhador, que se tornará um improdutivo aos olhos dessa sociedade. Constituiremos, por meio da escola, mais um “incapaz”, se recusarmos a ele seus direitos, a “vulnerabilidade da criança como sujeito em desenvolvimento” constrói o discurso jurídico/pedagógico que reafirma as condições de sujeito subjugado nas teias do capital. As práticas escolares, embora se possa dizer que já avançaram muito em relação ao que tínhamos na educação considerada conservadora, ainda conversam com os tempos em que a palmatória dava seus estalos.

A réplica do discurso aparece estampada no caderno de deveres (proteger as crianças), já que os direitos se encaminham para confirmar as máximas da exclusão/inclusão que disso não serão protegidas. A individualização de responsabilidade já impregnada nos discursos pedagógicos vem alicerçada pelos discursos jurídicos, pois como citado anteriormente nos diálogos com Frida, Bakhtin (2010) alerta para essa “consciência permanentemente solitária”.

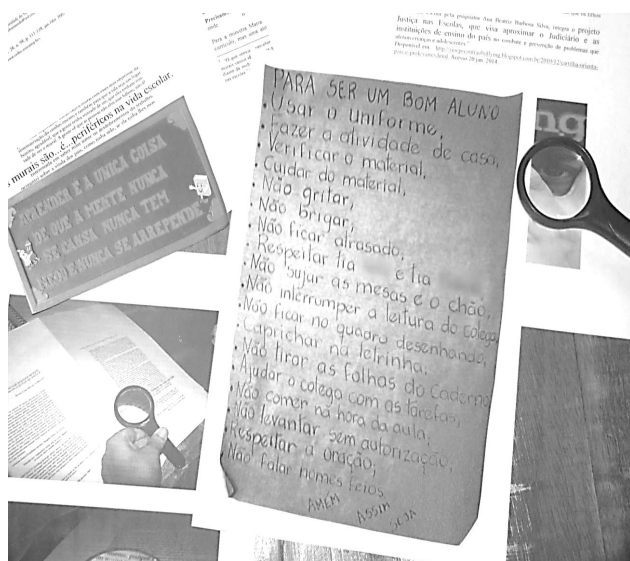
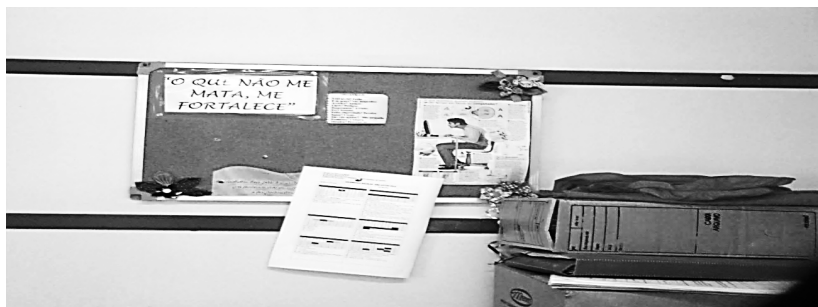
Com suas vozes, os/as estudantes de um curso de pedagogia, por vezes escutados/as, em outras silenciados/as, em outras de entoação conflitante... indicam sobretudo a possibilidade de compor diálogos que nos possibilitem compreender alguns dos caminhos de nossos fazeres e pensares na educação, na sociedade. A inclusão/exclusão e as violências contextualizam a vida na escola e fora dela, já que não se trata apenas de um “modo de educar”, mas de um projeto social mais amplo, em que o pertencimento dos sujeitos (sempre sociais e ativos) enuncia relações sociais

também mais amplas que se tramam. Nessa teia de tantos fios, fica difícil dizer de onde vem e para onde vão as propostas de educação inclusiva, mas é possível, já, dizer da necessidade de problematização dos fundamentos e dos princípios que embasam essas políticas públicas, que prescrevem para escola a constituição de sujeitos de direitos que, contraditoriamente, não estarão a salvo nem mesmo das leis que, por vezes, permitem/amparam a inclusão/exclusão. Violências?

3. MURAL: PARA SER UM BOM ALUNO...



3.1. MURAL: PARA SER UM BOM ALUNO... QUE ASSIM SEJA.⁷⁶



76 Na primeira imagem, no canto esquerdo do mural: “O que não me mata me fortalece”. Na segunda imagem, no canto esquerdo do mural: “Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa nunca tem medo e nunca se arrepende”. Na segunda imagem quadro central: “PARA SER UM BOM ALUNO: Usar uniforme, fazer atividade de casa, verificar o material, arrumar o material, não gritar, não brigar, não ficar atrasado, respeitar tia e tio, não sujar as mesas e o chão, não interromper a leitura do colega, não ficar no quadro desenhando, caprichar na letreirinha, não tirar as folhas do caderno, ajudar o colega com as tarefas, não comer na hora da aula, não levantar sem autorização, respeitar a oração, não falar nomes feios. AMÉM ASSIM SEJA”. As imagens descritas foram obtidas em escolas de ensino fundamental.

5. (IN) CONCLUSÕES

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se verá no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

(José Saramago)

Com sua memória de futuro, Saramago me faz pensar em por que dizer, neste verão de 2014, o que talvez só possa compreender no outono, ou quem sabe em alguma primavera. Por outro lado, há que se assumir algumas posições agora, que um dia serão, quem sabe, repensadas, reformuladas, dando acabamento ao sempre inacabado.

E assim inicio: uma frase dita na qualificação desta tese reverbera em mim: “Olha Carol, se formos pensar o que é a escola hoje, nenhuma de nós deixaríamos os filhos lá!”. Essa frase desde lá me desconcerta e precisei do tempo para compreender, ou seja, responder ativamente, responsabilizando-me por meus enunciados que, a modo de réplica, me fazem assinar o que afirmo no final deste mesmo parágrafo. Ainda que nesta tese afirme e reafirme que os processos de inclusão/exclusão e violências andem lado a lado, desenhados a lápis, decorando as paredes e os murais, compondo com os cadernos e planejamentos pedagógicos, forjadas e invisibilizadas por políticas públicas que falaciosamente prometem o pertencimento e a igualdade de direitos, tenho que assumir: eu acredito na escola.

A escola não como uma instituição imaculada, perfeita, intocável, não como uma escola idealizada, mas como espaço que, mesmo dentro dos limites e possibilidades que a sociedade de nossos dias aponta, precisa ser repensada tendo em vista algumas memórias de futuro: entre elas aquela da inclusão e não a da inclusão/exclusão e violências.

Afirmo isso considerando que tal sociedade é constituída, fundamentalmente, por relações pautadas em pilares sobre os quais os homens e as mulheres não ocupam os lugares de maior interesse em sua intensa e apressada dinâmica. Afirmar que, acredita-se, é digna de créditos não só por aquilo que se verificou nos estudos e pesquisas dos quais resultaram a presente tese, mas por todos aqueles enunciados prenhes de vozes múltiplas, históricas, que dizem das condições de vida nas quais a exclusão é o carro chefe das iniciativas da chamada inclusão. Nas quais a conquista de direitos para a grandíssima maioria da população precisa ser motivo de lutas.

Numa direção como esta que penso, a sala de aula não poderia coincidir, como acontece em geral, com um quadrilátero encerrado em si mesmo, mas como espaço mediado por relações dialógicas nas quais o encontro/embate de diferentes posições nos e dos discursos que a perpassam não se firmem como monólogos opressores. Eu acredito na escola. Na réplica que traz a historicidade à pauta, marcada pelo intercâmbio da palavra e pelo reconhecimento do papel ativo do outro, feito por e fazedor da história.

Ao ampliar a visibilidade dos discursos de estudantes de um curso de pedagogia, já visibilizados no espaço restrito de sala de aula e destacar as violências como ponto comum entre os enunciados, pretendi/pretendemos escutas. Se a palavra “dirige-se” aos destinatários, profissionais envolvidos com a educação, peço/pedimos novos sentidos/acabamentos àqueles que até aqui pude/pudemos proceder, para que tais violências já não possam mais ficar escondidas, ocultadas como se não estivessem ali.

As violências se expressam na singularização (individualização) e na coletivização (para todos) amparadas, muitas vezes, pelas próprias políticas públicas de educação inclusiva que delegam à escola a transformação das relações sociais como se pudesse, a escola, responsabilizar-se pelo todo social. Seria necessário, então, diante da educação inclusiva, acautelar-se/defender-se dos princípios que pautam a “educação para todos”, para que não sejamos tomados, paradoxalmente, pelos discursos que incluem “todos” nos processos de segregação.

É preciso ampliar o escopo das análises para que não se perca de vista e não se deixe de escutar que a busca pela inclusão de “todos” pela qualidade dos processos de escolarização, imersos em um contexto de marginalização e exclusão econômica, provocam processos de **evasão e**

repetência (assim chamados para que não se olhe para a exclusão) como produto do próprio êxito da extensão econômica. Tentar resolver os problemas “da sala de aula” sem considerar os problemas do contexto social que se agregam ao sistema escolar, como já afirmou Coraggio (2003, p.109), “não passa de estratégia mal formulada”.

Nessa mesma direção, como destaca Sousa (1996, p. 92), ao analisar as propostas trazidas pela então embrionária LDBEN/1996: “desqualificar” a escola pública não resulta do “caos caótico”, aleatório, mas do caos planejado, de grande conhecimento teórico quanto às suas possibilidades. Essa é a possibilidade concreta de privatização da escola pública e para isso temos os empresários da “Educação”, com seu projeto liberal que, ao largo do tempo, buscam mostrar que a escola é o “melhor” lugar para se comprovar como a desigualdade é um fenômeno essencialmente “natural”.

Desnaturalizar, ou seja, colocar as inclusões/exclusões e violências no campo das relações entre sujeitos é também esforço empreendido para que, ao assumirmos as implicações de nossas ações docentes na escola, possamos pensar a vida em sociedade e a vida na escola, posto que não são partes separadas, mas irremediavelmente pertencentes uma a outra. Ou seja, a escola como manifestação das “leis” do todo social e também como pilar sustentador deste.

Por isso, os estudantes não foram vistos como “sete vítimas inocentes de algozes professores”, mas como pessoas que foram e são constituídas/constituidoras, “misturando-se” com as múltiplas vozes dos sujeitos, colegas e professora, de uma sala de aula de um curso de pedagogia. Isso indicia a presença de um movimento que rumo a uma consciência estética como produto da exotopia que os colocou, agora, no lugar de professores/futuros professores, distanciados dos lugares de antes, os de estudantes.

Seus memoriais, assim, acenaram para questões que demandaram a escuta de outras vozes para serem compreendidos, considerando, principalmente, as contradições entre os dispositivos jurídicos e os processos evidenciados pelos estudantes. Com isso, foi possível reafirmar as distâncias entre a legislação e o cotidiano da escola. Ainda que eu reconheça a importância de se ter uma sociedade que de alguma forma incomode-se com a exclusão e viabilize processos de inclusão, considero que estamos distantes da inclusão como processo social de fato. O que temos são políticas públicas, legalmente constituídas, como expressão de uma sociedade fragmentada, que entrega o que é público e de direito aos seus sujeitos

em doses homeopáticas, especialmente se considerada a classe trabalhadora empobrecida. A constituição do sujeito de direitos é ainda uma metáfora, um conto ou um caso, não uma realidade material e concreta. Mas deve-se pensar em possibilidades para que se possa materializá-lo na vigência do capitalismo que sobrevive da desigualdade e não economiza esforços em mantê-la.

Com isso não quero negar as contradições. A legalidade da inclusão produziu enfrentamento necessário ao longo processo histórico de segregação. Entretanto, não se trata de colocar um véu nas lentes dos óculos e dizer que agora estão todos incluídos. Inclusão/exclusão, são ainda, par inseparável, acompanhado de violências múltiplas, já naturalizadas e abjetificadas, tal qual os sujeitos que participam desses contextos: nós sujeitos. Mas eu acredito na escola.

Os discursos dos/as estudantes produziram a entoação necessária para que os contextos semiotizados pelas violências se entrelaçassem ao par que proponho, qual seja: inclusão/exclusão. Por outro lado, ou nessa mesma direção, foram fundamentais e se tornaram *imprescindíveis* (obrigada, João!), para que pudesse repensar a sala de aula. Acompanhada do medo desconcertante de errar e ser avaliada, descobri nesse desconhecido a possibilidade de contar com aqueles com quem compartilho das salas de aula como possibilidade de pesquisa, reflexão e aprendizagem (obrigada, Joana!). Com alteridade necessária, e nas memórias de infância desses sujeitos, percebi o risco da individualização do que é histórico social (obrigada, Clarice!). Repensei a avaliação e seus desdobramentos, na palavra (mal) dita em sala de aula (obrigada, Sabrina!). Reafirmei os estudos anteriores, já refletidos no mestrado, em que as marcas e legados sociais do diagnóstico ditam caminhos, mas não podem definir as histórias de vida (obrigada, Frida!). Aprendi que “ser melhor” não significa estar incluída, mas dar “continuidade” à exclusão (obrigada, Renata!). Compreendi que a voz silenciada pelas relações de poder que fraturam a comunicação social precisa ser enfrentada, que é preciso outras estratégias diante dos contextos de violências que forjam (ferem a ferro) e deixam marcas, produzem convencimentos diversos aos sujeitos, como a impossibilidade de ter direitos para assim excluir os incluídos (obrigada, Elisa!). Pude, ainda, compreender as repercussões das práticas escolares de inclusão/exclusão na vida daqueles que saem de casa com ou sem a camiseta branca para ir para a escola (obrigada, Emília!).

Aprendi a ver o que não via, e desejar novas miradas constituindo minhas memórias de futuro. Aprendi que cortar a bola à faca terá diferentes sentidos e dependerá de quem é a mão que a segura, a quem se dirige, qual o auditório social e, sobretudo, que pilares de relação social alicerçam os sujeitos de direitos em uma escola em ruínas.

Nesse caminho de aprender/ensinar destaque, em função do que foi vivenciado nos diferentes momentos da pesquisa da qual resultou esta tese, a importância da palavra, não aquela dicionarizada, mas da palavra como comunicação social entre um conjunto de sujeitos (sempre sociais). Sujeitos que, por certo, deram grandes passos na direção de seu movimento de historicização no mundo da ética/vida, ao perceberem e compreenderem responsabilmente que as violências não são produto de suas condições internas como algo à parte da sociedade (como quer a psicologia tradicional), mas antes da alçada social: repleta de mandos aos quais se pode resistir ou corresponder, mandos pelos quais se é, também, responsável. A assinatura de cada relato, cada memorial (não sem conflitos e embates), na relação alteritária com seus outros presentes e próximos (estudantes e professora de uma e outra disciplina do currículo estabelecido), cobrou-lhes uma posição, um compromisso: reafirmar sua escolha do curso de pedagogia, não só como espaço de profissionalização, mas como espaço social de luta. Posição e compromisso com os muitíssimos outros cujas vozes estejam, talvez, quase caladas ou sem escuta, sem a oportunidade do necessário distanciamento (porque a vida e a lida não abrem portas? Por que não as forjaram?) para sentidos que, da mesma forma, sustentem assinaturas e acabamentos que os mobilizem para novas direções.

A perspectiva de que os freios da sociedade atual são fortes e definidos e de que qualquer atitude salvacionista é desserviço para todas e todos foi mediadora significativa de todas as trocas dos discursos proferidos entre nós.

Outra questão muito significativa foi a de que, “munidos” de acabamentos estéticos (sempre inacabados), derivados das relações dialógicas (sujeitos, discursos, posições axiológicas em relação...) que possibilitaram audiência, contrapalavras na presença alteritária do outro os estudantes compreenderam (às vezes oralizando, às vezes escrevendo, às vezes chorando) que, para além de uma tarefa acadêmica, o que estava acontecendo, “na verdade”, era a objetivação de uma questão central da obra bakhtiniana: não há enunciado isolado.

Na sala de aula, relataram os sentidos primeiros do encontro com a história de sua escolarização e logo outros sentidos que, no confronto das vozes, evidenciaram a necessidade de se pensar os múltiplos discursos (pedagógico, jurídico...) em suas contradições, paradoxos. Dessa forma, objetivando encontrar outros caminhos que não a confirmação da inclusão falaciosa e buscar estratégias para não sucumbir ao legado de exclusões invisibilizadas sob a égide de dispositivos jurídicos que se agregam aos cotidianos nas escolas e autorizam a exclusão (“lei da terminalidade acadêmica”, por exemplo).

Retomo o tema geral dessa tese, qual seja: **“Agredidos” e “agressores” no espaço intramuros da escola não se opõem um ao outro, uma vez que são constituídos por e constituem um mesmo processo, no qual as violências e a inclusão/exclusão se fazem conteúdo da/na escola; conteúdo que é também constituído por e constituidor de contextos sociais mais amplos (relações sociais)**. A partir dele, percebo a complexidade dessas relações e a invisibilidade que assumem no currículo escolar na medida em que as vozes silenciadas pelas condições de trabalho, por políticas de atenção desatentas se entrelaçam aos discursos dos sujeitos e formulam os múltiplos discursos da educação inclusiva como da alçada individual: de competência de cada um para que “todos” acessem seus direitos. A responsabilidade atribuída ao “indivíduo” em particular (é dele, portanto, e isso nada tem a ver com as relações sociais) destoa da possibilidade real daquele que precisa da escola para legitimar-se como sujeito de direito numa sociedade que afirma que ir à escola é direito do qual não se pode abrir mão (indisponível), tal qual a vida que já não nos pertence.

Por que não dizer, ainda, da importância da escola na vida das pessoas, em uma sociedade que se configura como grafocêntrica e exige a certificação escolar como forma de “inclusão” no mercado de trabalho. Como prescindir da escola se dela dependemos para sermos considerados sujeitos de direitos, e se de nossa inclusão escolar dependerão muitos dos caminhos que teremos à frente para garantir o “pão na mesa”. As ditas “escolhas” estão vigiadas e mediadas pelas possibilidades que serão “ofertadas”, em acordo com o lugar social e as condições de enfrentamento daquela realidade. Dizer que a escola inclui sem excluir ninguém significa dizer que já procedemos uma ruptura com o sistema econômico vigente, visto que esta exclusão é importante para a sua manutenção.

Há ainda que se pensar que os discursos jurídicos/legais da década de 1990 dirigem-se às parcelas consideradas minoritárias ou marginalizadas da população, principalmente porque, como indicam os estudiosos das políticas públicas em educação (WARDE, HADDAD, EVANGELISTA, entre outros), centrar políticas públicas nas parcelas empobrecidas de forma compensatória foi uma das estratégias das agências de fomento internacionais (FMI, BIRD) para compensar as tais “crises do capital”. Desse modo, compreendendo esses discursos em uma atitude ativa/responsiva. Nossas contrapalavras a estes tempos e discursos de “inclusão para todos” deverão estar atentas muito mais ao conteúdo extra-verbal, aos presumidos, do que aos enunciados em si. Daí tantas referências no presente texto à dinâmica da sociedade atual e ao fato de a escola parecer mostrar-se como um excelente lugar para se operar o conteúdo social da exclusão. A escola como instituição social tem representatividade suficiente para autorizar e autorizar-se a fazer a “seleção” social: “os melhores”, “os piores”, “os prodígios”, “os desatentos”, “os medianos”, “os moribundos”, amparada inclusive pela legislação e pelos discursos jurídicos. Embora seja a escola, contraditoriamente, mal dita e mal falada, principalmente se for ela pública (visão confirmada pelo senso comum, inclusive nos memoriais dos estudantes de um curso pedagogia) a mesma continua em pé e dona das palavras de “seleção”, questão ratificada por muitas famílias de estudantes, inclusive, pelo Estado por permitir sua aparência degradante (ruínas) e por boa parte da sociedade.

Embora se saiba que os direitos das crianças e dos adolescentes não possam, sob as penas da lei, ser colocados em segundo plano, uma vez que os “bens públicos”, “inalienáveis, impenhoráveis e imprescindíveis, em sentido lato são destinados ao uso e gozo do povo”⁷⁷, ambos padecem sob o “solo fértil dessa mãe gentil, pátria amada Brasil!”, sem exercerem seus direitos à réplica. Tal qual a grande maioria de seus sujeitos diante do Hino Nacional, **obrigatoriamente** cantado na **sociedade democrática** antes de qualquer reunião pública. Hino aprendido na escola como uma das expressões máximas do signo ideológico ditador de comportamentos, que se faz

77 Disponível em <http://www.prba.mpf.mp.br/sala-de-imprensa/glossario/glossario-de-terminos-juridicos>. Acesso em 15 ago. 2012.

presente mesmo em sua ausência física, mas que se dirige “*Erga omnes*”⁷⁸, desenhando com estrelas os lugares sociais dos “incluídos”.

E as estrelas também são distribuídas na escola, sob forma de notas, destaques e de outros expedientes. Até aí, tudo bem, como se diria coloquialmente, mas e a ausência de estrelas? E as lapelas vazias, sem condecoração? O que é que a escola pode fazer – têm estudantes e “estudantes” também lá! Os que mostram empenho, esforço precisam ser recompensados, não?

Retomando algumas questões, ao reafirmar a posição contrária às visões dualistas que atribuem a um ou outro a responsabilidade das experiências que estudantes e professores vivenciam na escola (“agredidos”, “agressores”), refutando as denominações que encerram o sujeito em si mesmo e sintetizam suas realizações em manuais e decretos, chamo a atenção para a linha tênue do pertencimento nos diferentes espaços sociais em que transitamos. Contudo, há que se assumir a profunda responsabilidade como trabalhadores da educação com a mediação de processos de ensinar e aprender que procurem romper com a lógica da exclusão, ainda que pareça “indisponível” a nós tal possibilidade.

Neste verão, cabe ainda enfatizar a importância da comunicação, de relações dialógicas nas escolas em que a escuta e a fala não sejam ações mecanizadas pelo conteudismo escolarizado, mas que de fato tenha sentidos ampliados para que a inclusão seja o acolhimento das diferentes diferenças numa mútua compreensão ativa/responsiva de seus sujeitos.

É preciso que tenhamos coragem de assumir nossas responsabilidades/responsividades como sujeitos sempre sociais e ativos, inevitavelmente implicados nas tramas que se tecem nas salas de aulas, tendo em vista as características da sociedade que somos, os desenhos da sociedade que queremos e da realidade que permitimos existir. Que os enunciados da Constituição Federal desta República democrática em que residimos se confirmem não apenas no “direito de todos” ao acesso e na permanência na escola, visto que isso está garantido, mas que a permanência encontre outros caminhos que não as violências para manter as crianças atentas nas atividades escolares. Para que olhar para um/a professor/a (Olha pra mim!) não seja um “grito de guerra”, “de desespero”, “de denúncia”, mas

78 “*Erga omnes* – Contra todos, a respeito de todos ou em relação a todos.”

a possibilidade de se fazer ver/ouvir/sentir. Que possamos ajuizar (no sentido jurídico: propor uma ação) outras formas de relação.

É preciso que as inclusões/exclusões que se ocultam e são ocultadas nos entremeios das políticas públicas em educação e legislam os planejamentos educacionais encontrem resistência nas práticas pedagógicas, para que na constituição dos “sujeitos de direitos” não se recuse a participação efetiva e democrática de todos e todas na definição dos caminhos desta sociedade.

A década de 1990, a da “Educação para todos”, precisará de outras tantas décadas para que possamos avaliar e compreender quais enunciados formularão os discursos pedagógicos, quantas outras propostas e reformas do sistema de educação serão possíveis e necessárias para que na sociedade desigual a igualdade não seja questão de “honra e glória” do empenho do indivíduo em si.

Faz-se necessário que as vozes das leis não sejam a última palavra, pois isso encerraria a dialogicidade: relação imprescindível para que possamos de fato participar das decisões nestes tempos de inclusão, já que os discursos jurídicos decalam nos sujeitos a impressão de que são eles sozinhos e individualmente responsáveis por incluir-se, como se a inclusão pudesse ser retirada do campo das relações interpessoais/sociais. A constituição do sujeito de direito não pode se dar na contraditória afirmação deste como vítima ou em perspectivas que acreditem em seu “assujeitamento”. Sua participação ativa, sua assinatura sem álibi possível necessita ser afirmada.

Os sujeitos que assim se reconhecem, como no caso dos memoriais dos/as estudantes de um curso de pedagogia, apontam devires mais promissores mediados, quem sabe, por uma memória de futuro na qual a escola pode ser transformada (mesmo não podendo ser radicalmente diferente por ser atrelada à sociedade na qual é expressão e fundamento), estando de olhos bem abertos aos (des) mandos sociais. “Ser um professor/a diferente” fala, dialogicamente, de responsividade. Que a *citação* de seus discursos não recaia em “uma chamada à juízo de réu ou interessado a fim de se defender”⁷⁹, para que ao dizerem de suas memórias,

79 *Citação* como termo jurídico tem esse significado.

o constrangimento e a coação⁸⁰ de suas expressões sobre a escola, seus professores e a sociedade não os calem.

Assim, sem acabar, para que não seja/mos eu/nós a dar/mos a “coisa julgada”⁸¹, abro a palavra, contrapalavra e réplica, já que, para pensar a “inclusão de todos”, não podemos deixar que a palavra se encerre.

80 “Coação – 1. Ato de constranger alguém; mesmo que coerção. É a ação conduzida por uma pessoa contra outra, no sentido de fazer diminuir a sua vontade ou de obstar a que se manifeste livremente, a fim de que o agente de coação logre realizar o ato jurídico, de que participa a outra pessoa, consentindo esta com constrangimento ou pela violência. 2. Um dos elementos fundamentais do direito, mostrando-se o apoio ou a proteção legal, que é avocada pelo sujeito do direito, obrigando todos que tentem molestar seus direitos a respeitá-los.” <http://www.prba.mpf.mp.br/sala-de-imprensa/glossario/glossario-de-terminos-juridicos>. Acesso em 15 ago. 2012.

81 A expressão é usada para designar o momento em que a decisão judicial se torna definitiva, não sendo mais possível entrar com qualquer recurso contra ela. A coisa julgada torna imutável e indiscutível o que o juiz ou tribunal decidiu.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. 1. ed. São Paulo: Musa, 2004. 201 p.
- _____. Cronotopo e Exotopia. In: In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceito- chave**. 1 edição. São Paulo: Contexto, 2010. p. 95-113. 263 p.
- APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 303 p.
- ASSIS, Machado. **Várias Histórias**. 3. ed. São Paulo: Garnier, 1904. 286p.
- BASÍLIO, Luiz Cavalieri. KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 59-92. 149 p.
- BARROS, Diana Luz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth. **Dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Ver. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2005. p. 25-36. 365 p.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação Verbal**. Prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 476 p.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Prefácio: Roman Jakobson. Apresentação Marina Yaguello. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. 203 p.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 7. Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.
- _____. BAKTIN, M.M., VOLOSHINOW, V.N. **Discurso na Vida e Discurso na Arte**. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, tomou como base a tradução inglesa de I. R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”), publicada em V.N. Voloshinov *Freudism*, New York, Academic Press, 1976.

BEZERRA, Paulo. **Introdução**. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Estética da criação verbal. introdução e tradução Paulo Bezerra. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. Polifonia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. 4ed. 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. 223 p.

BRASIL. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Jorge de Melo e Silva, 2004. 34 p.

_____. **Código Penal n. 2.848**, de 7 de dez 1940. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Senado Federal, 1940.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente n. Lei nº 8.069**, de 13 de julho. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.

_____. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] União, Poder Legislativo, Brasília, n. 191-A, 05 de out. 1988.

_____. **Declaração de Jomtien**. Declaração Mundial sobre educação para todos. 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)** n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] União 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDBEN)** n. 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para ensino de primeiro e segundo grau. Diário Oficial [da] União 12 de agosto de 1971. Extinta pela Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Ministério da Educação e Cultura (MEC)**. Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). (disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 14 dez 2013.)

_____. **Lei 10.048** de 8 de novembro de 2000. Dispõe sobre a prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União 9 de novembro 2000.

_____. **Lei 10.098** de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas

portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União 20 de dezembro 2000.

_____. **Decreto legislativo 198** de 13 de julho de 2001. Aprovada o regulamento da previdência social e dá outras providências. Diário Oficial [da] União de 7 de maio 1999.

_____. **Decreto legislativo 3.956** de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Publicado no Diário Oficial [da] União em 9 de outubro de 2001.

_____. **Declaração de Salamanca**. Dispõe sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 7 a 10 de junho de 1994, Espanha.

BRUNÕL, Miguel Cillero. O interesse superior da criança no marco da Convenção Internacional sobre Direitos da Criança. In: MÉNDEZ, Emilio García; BELOFF, Mary (Org.). Tradução de Eliete Ávila Wotff. **Infância, lei e democracia na América Latina. Análise crítica do panorama legislativo no Marco da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1990-1998)**. Blumenau: Edifurb, vol. 1. p. 91- 111, 2001.

CARRARA, Sérgio [et all]. **Curso de especialização em gênero e sexualidade**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas Públicas para as mulheres, 2010.

CASTRO, Raimundo Amorim de. **Direito à vida enquanto direito indisponível: aspectos sobre a (des) criminalização do aborto – elevada dignidade e carência de tutela penal**. Revista eletrônica: Intertemas, vol. 13, 2010. Disponível em: <http://www.intertemas.unitoledo.br> > Página inicial > Vol. 13 > CASTRO. Acesso em: 14 ago. 2013.

CUSTÓDIO, André Viana; VERONESE, Josiane Rose Petry Veronese. **Crianças Esquecidas: o trabalho infantil doméstico no Brasil**. Curitiba: Multidéia, 2009.

CORDEIRO, Juliana Guedes. **Revista Interdisciplinar de estudos ibéricos e ibero-americanos**. 2009. ISSN 1980-5837. Disponível em: <www.estudosibericos.com> Acesso em: 2 dez. 2010.

CHARLOT, B. **Como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias. Porto Alegre, ano quatro, nº 8, jul/dez 2002. p.432-443.

CLARK, Katerina. HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2008. Trad. J. Guissburg. 1 ed. 2 reim. 381 p.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?. In: DE TOMMASI, Livia. WARDE, Jorge Mirian. HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 75-121. 279 p.

CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. 43. ed. São Paulo: IBEP, 2011. 224 p.

Convenção da Guatemala. In: **O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino**. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão/MEC, 2004, p.09.

COMENIUS , Iohannis Amos (1592-1670). **Didactica Magna** (1621-1657). Disponível em: www.ebooksbrasil.org. acesso em 16 fev 2013.

DAVILA Andrés. Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciências sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. In: GUTIÉRRES, J. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación em ciências sociales**. Madrid: Sínteses. 1994.

DA ROS, Silvia Zanatta et al. Imagem Discurso e dialogismo: questões metodológicas. In: _____. **Relações Estéticas, atividade criadora e Imaginação**: sujeitos e (em) experiência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006. p. 221-238. 254 p.

_____. **Pedagogia e Mediação em Reuven Fueerstein**: o processo de mudança em adultos com história de deficiência. São Paulo: Plexus, 2002. 130 p.

DAVILA, Andrés. Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa em las Cienciassociales: debate teórico e implicações praxeológicas. In: GUTIÉRRES, J. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación em Ciencias Sociales**. Madrid: Síntesis, 1994. p. 70-81.

ESPERANDIO, Mary R. G. **Girard e o aprisionamento do desejo**. Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo (NEPP) da Escola Superior de Teologia. Vol. 03, jan.-abr. de 2004 – ISSN 1678 6408.

FABRIZ, Daury César. **Bioética e Direitos Fundamentais: a bioconstituição como paradigma ao biodireito**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2003.

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**, 6ª ed. revista e atualizada, p.469 e 386, 2006.
- GERALDI, João Wanderlei. Curso: Bakhtin.CED/ UFSC, 2006. Informações obtidas por meio de Mídia (CD/DVD).
- GIRARD, René. **A violência e o Sagrado**. São Paulo: Paz e Terra e UNESP, 1990.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo, Cortez, 1995, p. 19.
- KERN, Caroline. **Um processo considerado bem-sucedido de inclusão e o diagnóstico de Síndrome do Autismo**: uma história com muitas vidas. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, 2005.
- LIBERATI, Wilson Donizete. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 5. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2000.
- LUCENA, Célia. Tempo e espaço nas imagens e lembranças. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes (org). **Os desafios Contemporâneos da História Oral**. Campinas: Editora do Centro de Memória, 1997. p. 223-226.
- LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 451 p.
- MACEDO, Regina Coeli Mora de. **Imagens e narrativas nos/dos murais**: dialogando com os sujeitos da escola. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 111-128, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 12 de fevereiro de 2014.
- MAFFESOLI, Michel. **O ritmo da vida**: variações sobre o imaginário pós-moderno. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007).
- MACHADO, Irene. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008. p. 151-166. 223p.
- MACHADO, Martha de Toledo. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. São Paulo: Manole, 2003.
- MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceito- chave. 1 edição. São Paulo: Contexto, 2010. p. 115-131. 263 p.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I. Tradução: Reginaldo Sant'ana. 28 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, 966 p. Tradução de: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Band I. 966 p.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução e Introdução: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 228 p.

MELO, Roseneide de. **Enunciado/enunciado concreto/enunicação**. In: BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chave. 4ed. 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. p. 61-77. 223p.

MENESES, Elcio Resmini. **Medidas socioeducativas**: uma reflexão jurídico-pedagógica. Livraria do Advogado Editora: Porto Alegre, 2008.

MÉZÁROS, István. A educação para além do capital. Trad. Isa Tavares. 2. Ed.. São Paulo: Boitempo, 2008. 126 p.

MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. Tradução: Maria Elena Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

NUERNBERG, Adriano Henrique. **Investigando a Significação dos Lugares Sociais de Professora e Alunos no Contexto da Sala de aula**. Universidade Federal de Santa Catarina/ UFSC. Dissertação. (Mestrado em Psicologia). 1999.

OLIVEIRA, E.C.S.; MARTINS, S.T.F. **Violência, sociedade e escola**: da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia & Sociedade*; 19 (1): 90-98; jan/abr. 2007.

OLIVEIRA, Rivaldete. ALMEIDA, Maria de Fátima. **Análise da Interação verbal na Teoria bakhtiniana**. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*. v.2., N.1., JUN.2013, p. 117-127.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência: Diferentes concepções**. *Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4*, pp.5-24, 2005/2006.

PONZIO, Augusto. **A Revolução Bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 32 ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

RECHDAN, Maria Leticia de Almeida. **Dialogismo ou polifonia?** Disponível em: <http://site.unitau.br//scripts/prppg/humanas/download/dialogismo-N1-2003.pdf>. Acesso em 13/maio/2013.

ROCHA, Julia Siqueira da. **Violências na escola: da banalidade do mal à banalização da pedagogia.** Florianópolis: Insular, 2010. 208 p.

SÁ, Virgínio. A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. FONSECA, Marília (orgs). **As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola.** Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 69-103. 256 p.

SANTA CATARINA. **A Educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990)** Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, 1999. 64 p.

SILVA, Vera Gaspar da. SCHUEROFF, Dilce (orgs). **Memórias docentes: Histórias de Professores Catarinenses (1890-1950).** Florianópolis: UDESC, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 156 p.

SILVA, Rivaldete Oliveira, ALMEIDA, Maria de Fátima. **Análise da Interação verbal na Teoria bakhtiniana.** Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli | V.2., N.1., JUN.2013, p. 117-127. periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/download/497/486. Acesso em: 20 de out. 2013.

SOBRAL, Adail. **Estética da criação verbal.** In: BRAIT, Beth. **Dialogismo e polifonia.** São Paulo: Contexto, 2009. p.166-187. 251 p.

_____. Ético e estético na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave.** 4 ed. 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2008. p. 103-119. 223 p.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** Texto apresentado no Congresso Internacional sobre violência em meio escolar. Paris, 2001. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. Experiência e discurso como lugares da memória. In: DA ROS, Silvia Zanatta et al. **Relações Estéticas, atividade criadora e imaginação.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006. p.117-144. 254 p.

_____. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.13, n.42, p. 330-334, ago 1992.

SOUSA, Ana Maria Borges de et al. **Ética e Gestão do Cuidado: a infância em contextos de violências**. Florianópolis: CED/UFSC, 2006. p. 18-46. 257 p.

_____. **Da escola às ruas: o movimento de trabalhadores da educação**. Livraria e Editora Obra Jurídica Ltda. Florianópolis/SC, 1996.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **“Uma vez normalista, sempre normalista”**: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008. 216 p.

TEZZA, Cristóvão. **Entre a prosa e a poesia**: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003. 203 p.

VERONESE, Josiane Rose Petry. OLIVEIRA, Luciane de Cássia Policarpo. **Educação versus Punição**: a educação e o direito no universo da criança e do adolescente. Blumenau: Nova Letra, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. IN: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo**: pensar, sentir, diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-55. 223p.

VIGOTSKI, LEV SEMENOVICH. **Obras Completas**. Tomo Cinco. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo u Educación, 1995.

VIEIRA, Márcia Ondina et al. **Memórias docentes**: abordagens metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos. Brasília: Liber Livro, 2009. 144 p.

VILLELA, Heloisa de O.S. O Mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano mendes de Faria. VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 95-134. 606 p

WEIDUSCHADT, Patrícia. FISCHER, Beatriz D. T. História oral & memória: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In: FERREIRA, Márcia O. V. **Memórias docentes**: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009. 144 p.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail/ VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem** – 14ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004. 160 p.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sobre olhares, fios e rendas: reflexões sobre o processo de constituição de educadores(as). In: _____(org.). **Educação estética e Constituição do Sujeito**: Reflexões em Curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007. p. 143-154. 238 p.

ZUIN, Antonio A.S. **Violência e tabu entre professores e alunos**: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico. São Paulo: Cortez, 2012.262 p.

ZOPPI-FONTANA, Monica Graciela. **O Outro da Personagem**: Enunciação, Exterioridade e Discurso. In: BRAIT, Beth (org.) Bakhtin dialogismo e construção de sentido. 2 ed. rev. Campinas: SP: Editora da UNICAMP, 2005. p.108-118. 365p.

APÊNDICE A - PESQUISAS QUE RESULTARAM EM TESES DE DOUTORAMENTO NO PERÍODO DE 2005 A 2009.

Critério de Busca: Violências e formação de professores

Almeida (2009) *Avaliação das concepções de Violência no espaço escolar e a mediação de conflitos* objetivou “[...] discutir a mediação como prática de resolução de conflitos escolares”.

Kreutz (2009) *Resistir, Problematizar e Experimentar como Desdobramento do Aprender* desenvolveu a pesquisa com “um grupo de professores do Projeto CIVITAS (Cidades Virtuais: Tecnologias de Aprendizagem e Simulação- LELIC/PPGEdu/UFRGS)” e objetivou “[...]um estudo sobre três possíveis signos desdobrados pelos díspares do aprender, que são: (1) Resistência; (2) Ideias-problema; (3) Experimentações”.

Muzzetti (2009) *Da violência velada à violência física: o habitus de alunos do Ensino Fundamental e a relação com a atividade física* investigou a relação entre a disciplina Educação Física e “[...]a influência dos diversos tipos de violência, no desenvolvimento das características de aptidões físicas dos estudantes do ensino fundamental”. Por meio de atividades lúdicas nas aulas de educação física, “investigou-se sua possibilidade em atenuar as atitudes agressivas”. A pesquisadora ocupou-se também da identificação e caracterização das violências pelos alunos (*bullyng*).

Elias (2009) *Violência escolar e implicações para o currículo: o projeto pela vida, não à violência*. O autor estudou “[...] um projeto educativo de prevenção à violência nas escolas na rede municipal de ensino da prefeitura de Santo André / SP”.

Critério de Busca: Violências e escola

Barguil (2005) *O Homem e a Conquista dos Espaços: o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola*. Estudou os espaços escolares expressos por meio da organização dos prédios de quatro escolas públicas. O autor assim sintetiza suas considerações: “[...] os relatos e as fotografias tomados pelos noventa sujeitos destacam a influência que o espaço físico tem na sua satisfação com a escola e o seu papel para ampliar/limitar as possibilidades de aprendizagem, permitindo que a sociedade conheça melhor a realidade educacional e se organize para

exigir que o poder público adote políticas que transformem a dramaticidade encontrada.”.

Stella (2005) desenvolveu a pesquisa: *Educação e Filhos de Mulheres Presas: O impacto do aprisionamento materno na História dos filhos*. A pesquisadora não evidencia em seu resumo o conceito de violência que fundamentou seu estudo. Portanto, não há como afirmar seu posicionamento quanto ao termo. Cabe referenciar que seu estudo desenvolveu o seguinte foco: “[...] o impacto da prisão materna na escolarização dos filhos assume vários aspectos: a criança pode estar envolvida com este fato, que demonstra pouca disponibilidade para a aprendizagem; pode não ser acompanhada no seu processo de escolarização; pode experimentar formas de preconceito e violência; e se foi separada de sua mãe no período escolar, a criança pode apresentar dificuldades como: múltiplas repetências, desmotivação, baixo rendimento escolar e o abandono da escola, temporário ou não.”

Carvalho (2006), com a pesquisa: *Políticas nacionais de educação infantil: Mobral, Educação pré escolar e a Revista Criança*, assim descreve seu estudo : “[...] esta tese tem como objeto de estudo a Revista Criança. Analisa os números publicados entre 1982 e 1985 e analisa também os planos, programas, projetos, legislação e documentos oficiais referentes ao período que antecedeu sua publicação. Investiga nos artigos da revista, como é veiculado o pensamento político do MEC durante a ditadura militar [...] A pesquisa mostra que a Revista Criança inicia sua publicação em 1982, sendo o primeiro periódico deste país, de abrangência nacional para a área da educação pré-escolar e que foi editado num momento histórico de embates e contradições e muita violência com furto de direitos ao mesmo tempo em que ao eleger este novo ator apresenta uma concepção ambígua de crianças, de infância [...]” Na análise do resumo, o termo violência aparece agregado ao período da ditadura militar vivida no país, mas não há referências a autores ou concepção epistemológica objetivamente declarada pela autora. Para o leitor, o texto disponibilizado ao associar violência à ditadura militar remete aos fatos e contextos dos quais fomos e ainda somos informados continuamente durante o regime militar, tais como torturas, exclusão de direitos, controle da liberdade de expressão...

Roure (2006), com o título: *Educação e Autoridade*, investigou “[...] a questão da autoridade na educação para apreender os nexos entre sua crise, conforme manifesta no mundo contemporâneo, e a formação para

emancipação. Interroga se a educação comprometida com a constituição de indivíduos autônomos pode prescindir da autoridade.” Expressando essa contradição, as várias teorias e abordagens que orientam a ação educativa a ser encaminhada pela família e pela escola se dividem entre aquelas que negam a autoridade, tomando-a como sinônimo de coerção e de violência, e aquelas que reduzem à mera imposição de limites de dizer “não”. O pesquisador evidencia as bases teóricas que fundamentam sua discussão: Hannah Arendt, Marcuse, Horkheimer e Adorno. Cabe destacar que o foco central de sua investigação não é a questão das violências e escola, mas sim “[...] compreender se a educação voltada para a emancipação comporta autoridade [...]”, inscrevendo a violência como elemento constitutivo que pode se fazer presente no contexto das discussões propostas. Em suas considerações finais, afirma: “[...] o quarto capítulo encerra as conclusões do estudo e discussões e reafirma as bases conceptuais que permitirão compreender a autoridade e sua relevância no processo formativo”.

Silva (2007), investiga *Relações sociais para a superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos*. A autora evidencia as bases epistemológicas do estudo, que se desenvolveu com foco *nas violências nas escolas* “[...] valemo-nos de contribuições de contribuições teóricas do Materialismo-histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da teoria da vida cotidiana de Agnes Heller.”. Embora a discussão trazida pela autora não seja efetivamente próxima da tese que está sendo proposto, a fundamentação teórica do estudo indica possíveis aproximações com o pretendido, por esta razão este também foi selecionado para consulta posterior.

Yamasaki (2007), com a tese *Violências no contexto escolar: um olhar freiriano*, propôs “[...] uma reflexão sobre as violências presentes no espaço escolar”. O conceito de violência com o qual a autora trabalhou é pertinente a esta tese, na medida em que desvincula as violências das perspectivas dualistas, ao mesmo tempo em que trabalha com bases epistemológicas do materialismo-histórico-dialético “[...] A tese teve por objetivo caracterizar o tema da violência nas obras elaboradas por Paulo Freire [...] A violência é compreendida como uma manifestação histórica e social, de múltiplas e complexas face, que interage com o ambiente cultural da escola.”.

Wekerlin Filho (2007) *Complexidade, Aprendizagem e medo: bases biológicas das emoções e sentimentos e a problemática educacional*. O

estudo é identificado na área Educação – Currículo. O autor assim se posiciona sobre suas intenções: “[...] tem como objetivo produzir um referencial teórico atualizado das bases biológicas das emoções, dos sentimentos e do medo, para que possam ser mais bem compreendidas as questões relacionadas à violência nos ambientes escolares, permitindo propor recomendações para que a violência seja menos frequente e atinja menos pessoas que convivem nesses ambientes.”

Andrade (2007), desenvolve *Ser uma lição permanente: psicodinâmica da competência inter-relacional do (a) educador (a) na gestão dos conflitos e na prevenção à violência na escola*. O autor teve o objetivo de: “[...] Apoiando-se nas teorias psicanalíticas do estranhamento e da transitoriedade, e na teoria dos dispositivos institucionais da Pedagogia Institucional, seus objetivos são descrever e analisar aquela competência no contexto de diferentes conflitos convivenciais, a partir de relatos de educadores e educadoras brasileiros e franceses.”

Campos da Silva (2007) elaborou *Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica*. O autor estabeleceu como objetivos “[...] numa perspectiva sociológica, a constituição da in/disciplina em duas salas de aula do ensino fundamental da rede municipal de Belo Horizonte, localizada em um bairro da periferia dessa capital. O objetivo geral foi o de identificar algumas condições internas e externas à escola que pudessem explicar as diferentes condutas dos alunos provenientes de setores populares face à disciplina escolar.”

Dalbério (2007) estudou *Escola Pública, currículo e educação emancipadora: o projeto-pedagógico como mediação*. Assim descreve seu objetivo: “[...] Este trabalho tem como objetivo produzir um referencial teórico atualizado das bases biológicas das emoções, dos sentimentos e do medo, para que possam ser mais bem compreendidas as questões relacionadas à violência nos ambientes escolares, permitindo propor recomendações para que a violência seja menos frequente e atinja menos pessoas que convivem nesses ambientes”. Cabe destacar a proximidade deste estudo com o proposto por Wekerlin Filho (2007), que, entretanto, se diferenciam nos sujeitos que foram foco da pesquisa.

Nogueira (2007) apresenta *Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre bullying escolar*. A autora teve como objetivo “[...] analisar e refletir sobre a temática “violência nas escolas e juventude”, incidindo principalmente sobre o *bullying* escolar, sob a ótica de adolescentes de

classes e de segmentos de elites, em duas escolas, sendo uma pública e outra privada na cidade de São Paulo.”

Terra (2008) em *Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades*, investigou “[...] os percursos labirínticos de vida de jovens pobres cuja análise pretendeu contribuir para esclarecer o quadro que se configura em torno do aumento da pobreza, da falta de trabalho e da escolarização precária no cenário urbano”. As bases epistemológicas do estudo foram assim descritas: “[...] As análises empreendidas se fizeram no entrecruzamento dos aportes teóricos advindos, principalmente, dos encontros com Walter Benjamin, Michel Foucault, Giles Deleuze, Félix Guattari, Milton Santos.”

Strobel (2008) estudou *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Ele afirma: “[...] a presente pesquisa consiste em um estudo empregando procedimento das análises narrativas e pesquisas teóricas e pesquisas teóricas etnográficas que possibilitou a coleta de dados sobre a cultura do povo surdo.”

Miranda (2008) desenvolveu *A constituição dos referenciais identitários dos estudantes universitários da FAFIDAM/CE: Estudo sobre o Habitus e Representações Sociais*. A autora objetivou: “[...] evidenciar as regularidades do habitus dos estudantes da Faculdade Dom Aureliano Chaves (FAFIDAM) [...] e a relação desse com a construção da representação social de universidade que dá sentido e orienta as ações desse alunado no espaço do campo acadêmico nacional onde estão situados”. Quanto ao aporte teórico: “[...] a pesquisa apoiou-se nos conceitos centrais da praxiologia de Pierre Bourdieu, particularmente nas noções de habitus capital simbólico, violência simbólica e campo social; na abordagem das Representações Sociais de Serge Moscovici e no modelo teórico-metodológico que propõe Domingos Sobrinho, a partir dessas duas construções teóricas.”

Franco (2008) investigou *Educação e Diversidade Étnico-Cultural: Concepções Elaboradas por estudantes no Âmbito da Escola Municipal Helena Magalhães*. “[...] a tese tem como objetivo geral investigar as concepções elaboradas por estudantes do ensino fundamental das séries subsequentes [...] que permeia o contexto escolar e até que ponto essas concepções influenciaram nas relações estabelecidas na escola e demais espaços que esses estudantes transitam”. O estudo enfatizou a diversidade especificamente pelas questões étnico-raciais, referindo-se aos

desconhecimentos dos/as alunos/as negros sobre sua própria história, referindo-se a história afro-brasileira. O conceito de violência é conectado ao estudo por meio da afirmativa de que “[...] percebe-se que o adolescente negro (quer seja garoto ou garota) sofrem marcadamente a influência das ideias racistas que são veiculadas no imaginário social e a depender da situação se transformas em morenos, mulatos ou mesmo negros; existe uma preocupação intensa com a aparência, especialmente com o cabelo; presença da violência física e verbal; há um descompasso entre o vivido/construído pelos alunos e o discurso/ação implementados pela escola e finalmente a diversidade étnico-racial é vista como inferioridade [...]”.

Martins (2008) desenvolveu *Cultura e Gênero: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento*. A autora assim explicita suas intenções “[...] O presente trabalho busca investigar o papel da cultura na organização do pensamento, através da análise dos julgamentos e explicações emitidas pelos sujeitos de nossa pesquisa, a respeito de conteúdos de natureza cultural, que incluem questões de gênero e violência.”.

Schuchter (2008) estudou *Reencantando a vida: movimentos instituintes nos espaços-tempos políticos, sociais, culturais e educacionais no município da Serra – Espírito Santo*. Afirma: “[...] busco neste texto tecer uma narrativa do que vi, senti e vivenciei, durante a produção dos dados no município da Serra, Espírito Santo, que, assim como outros, é um município que sofre as consequências das atuais políticas em curso, que imprimiram transformações políticas, sociais e culturais. Isto é revelado nos altos índices de violência e exclusão social.”.

Oliveira (2008) desenvolveu *A policialização da violência em meio escolar*. “[...] esta tese trata da violência em meio escolar, a partir das experiências da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG), entre 1988 e 2007, no policiamento dos estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte. Seu objetivo é explicitar os mecanismos que fazem com que a percepção hoje dominante sobre esse problema esteja moldada por uma visão policial, fazendo com que, cada vez mais, educadores e gestores educacionais percam espaço no debate público sobre o tema.”

Rodrigues (2009) apresenta *Formas de escolarização secundária e sócio-gênese de uma instituição escolar: o Ginásio Ruy Barbosa em Juazeiro, BA*. Descreve assim seu objetivo: “Esta tese tem por objetivo analisar a história das relações sociais, culturais e políticas que condicionaram o processo de criação, instalação e desenvolvimento do ginásio

Rui Barbosa, em Juazeiro, BA para que se compreenda a gênese e o significado dessa instituição escolar.”.

Zacarias (2009) nomeia seu estudo como *Conflitos em jogo: a visão das crianças*. “[...] Este estudo tem como foco central os conflitos entre crianças durante a aula de educação física, nas quais, foram desenvolvidos jogos coletivos [...] buscou-se refletir a forma com que os jogos coletivos, envolvendo crianças em torno de 10-11 anos, evocam conflitos entre seus jogadores, procurando saber, sobretudo, quais os significados atribuídos pelas crianças a seus conflitos.” Os autores que fundamentaram as análises e foram citados pela autora em seu resumo foram: Bateson e Ruesch.

Lanzoni (2009) estudou *Clima organizacional: fator de prevenção à violência escolar*. A autora fez estudo comparativo “[...] este estudo de duas escolas, uma no interior do Estado de São Paulo, Brasil e uma na Comunidade de Madrid, Espanha ressalta as relações existentes entre clima organizacional da escola e violência [...] o foco central é a percepção que professores e alunos, nos dois países tem sobre sois aspectos do cotidiano escolar: clima organizacional e violência na escola.”.

Critério de busca Formação de professores e educação inclusiva

Tartuci (2005) *Re-significando o “ser professor”: Discursos e práticas na educação de surdos*. Desenvolveu estudo sobre a educação bilíngue e refere-se em sua análise ao *aluno surdo*.

Chicon (2005) *Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos*. Estudou a educação inclusiva nas aulas de educação física e refere-se às “*peças com necessidades especiais*”. Identifica-os como um “aluno cego” e outro com “Síndrome de Down”.

Ribeiro (2005) *Formação de professores de professores: conhecendo as formas de organização curricular das especializações e as necessidades do professor para a prática de uma educação inclusiva*. Estudou processos de formação e implementação das propostas inclusivas, desenvolveu o seu estudo em “[...] curso de especialização de educação especial com professores que atuam na educação inclusiva”. Reitera o termo alunos com necessidades educativas especiais.

Fragelli (2005) *A proposta política de um município para inclusão escolar: um tema, vários olhares*. Estudou “[...] os processos de inclusão através do olhar de vários agentes educacionais, entre estes: duas professoras da rede regular de ensino; uma diretora escolar e uma Terapeuta

ocupacional que atuava junto à Secretaria de educação, na inclusão de grupos minoritários, especialmente minorias negras e uma terapeuta ocupacional responsável pela área de educação especial.”

Martins (2005) *Formação de leitores surdos e a educação inclusiva*.

Andrade (2005) *Ação docente, formação continuada e a inclusão escolar*. Estudou “[...] a formação continuada e inclusão escolar, teve como objeto a busca pela compreensão das relações entre a formação continuada e um plano geral de ação – projeto político pedagógico – em um sistema de ensino, além de focalizar e analisar as singularidades necessárias às propostas de formação que se associem à educação inclusiva.”

Bredariol (2006) *Suporte ambiental: uma estratégia para educação infantil inclusiva*, no qual produziu ênfase ao espaço físico como importante para produção de espaços includentes. A autora assim situa “Este estudo enfatizou o ambiente físico educacional como um importante aliado na escola inclusiva [...] oferecendo oportunidades de qualidade para todos, inclusive às crianças com necessidades educacionais especiais.”

Luz (2006) *Uma educação que é legal! É possível a inclusão de todos na escola?* Empreendeu estudo com objetivo de “[...] compreender como os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, estão vivenciando a educação inclusiva de alunos com deficiência mental.”

Pedroso (2006) *O aluno surdo no ensino fundamental no ensino médio da escola pública: o professor fluente em libras atuando como intérprete*.

Melo, (2006) *Do olhar irrequieto ao olhar comprometido: uma experiência de intervenção voltada para atuação com alunos que apresentavam paralisia cerebral*.

Reis (2006), sob o título *Educação Inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/ Superdotação no Brasil*.

Oliveira (2006) sob o título *Apoio Pedagógico, Ação coletiva e diálogo: Trama da formação em serviço em educação inclusiva* produziu estudo sobre “a formação em serviços de 87 educadores, entre professores, coordenadores pedagógicos, gestores e especialistas de educação especial”. Os dados obtidos no resumo não foram suficientes para demarcar o campo conceitual no qual a educação inclusiva é tratada pela autora e não foi possível localizar o trabalho na biblioteca depositária. No entanto, é possível inferir que se trata de importante produção no sentido da ênfase dada à diversidade.

Marquezine (2006) *Formação de profissionais/professores de educação especial – deficiência mental e curso de pós-graduação lato sensu: um estudo de caso*. A autora não teve intenção de produzir análise substancial em educação inclusiva, pois seu objetivo foi avaliar um curso de pós-graduação em nível de especialização em educação especial por meio dos egressos da referida formação.

Carneiro (2006), em *Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil*, procedeu a sua análise na formação de gestores escolares, e mantém em sua narrativa o termo “aluno com deficiência”.

Castro (2007) *A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública*.

Michels (2007) *Aspectos-chave no processo de construção do conhecimento: considerações acerca da aprendizagem de uma criança com síndrome de Down no processo de inclusão no ensino regular*.

Fontes (2007) *Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência*. Conforme a autora, “[...] o estudo se propôs analisar como acontece à inclusão pedagógica de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino, sob a luz das políticas de inclusão e da cultura escolar e como o ensino colaborativo, ou bidocência, pode contribuir neste processo”.

Nardi (2007) *Ressignificando a educação especial a partir da complexidade e do pensamento eco-sistêmico*. A autora teve como “[...] cenário investigativo um projeto de assessoria realizado pelo Lar Escola São Francisco/UNIFESP, à secretaria de Formação e Educação Profissional do Município de Santo André, constituída de dois eixos diagnósticos para alunos com deficiência física e formação de professores da rede municipal de Santo André.”. Estudou os processos inclusivos com base na educação especial.

Pimentel (2007) *(Com) Viver (com) a síndrome de Down em Escola Inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos*.

Andrade (2007) *Apropriação/vivência de valores em questão: repercussões na prática pedagógica*. Examinou “[...] a percepção de professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre apropriação e vivência de valores e metodologia que eles indicavam usar, em sua

prática pedagógica, quanto a esses conteúdos atitudinais”. Trata-se de “[...] um estudo sobre currículo escolar com ênfase no currículo oculto, sob o título Apropriação/Vivência de Valores em questão: repercussões na prática pedagógica.”

Gonçalves (2008) em *As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica*, fundamenta-se “[...] na perspectiva histórico-cultural que orienta as mediações na realização da formação continuada e nas interações com os alunos com necessidades educacionais especiais [...]”. A pesquisa desenvolveu-se em ação conjunta com os professores de apoio. Elege, também, como participante da pesquisa, um aluno com distrofia muscular progressiva. Durante o estudo desenvolveu três etapas de trabalho que envolveu a presença de alunos denominados pela pesquisadora como “alunos com deficiência múltipla/paralisia cerebral.”

Silva (2008) em *O perfil docente para a educação inclusiva – uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo*, estudou “[...] as atitudes sociais dos professores de escolas comuns, juntamente com as habilidades sociais frente à inclusão com alunos com necessidades educacionais especiais”.

Araujo (2008) *A formação do professor alfabetizador em cursos de pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas*. Não abordou a educação inclusiva e foi identificada na busca por tratar-se de pesquisa que envolve a formação de professores em um curso de pedagogia. Entretanto, sua análise é especificamente voltada à formação de professores alfabetizadores e não se entrelaça ao foco do estudo proposto ao neste projeto de tese.

Lopes (2008) *Cidadania, Diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre teoria e a prática na rede pública de Manaus*. Assim descreve seus objetivos “[...] esta pesquisa investiga como a Rede Municipal de Manaus tem buscado garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, prevendo formas de acompanhamento do processo escolar que respeitem as possibilidades de expressão dos mesmos à luz de princípios que orientam a inclusão como temática que historicamente faz-se fortemente presente e que vamos definindo através das práticas do cotidiano escolar [...]”.

Menezes (2008), em *Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*, objetivou “[...] analisar

a formação de professores de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, considerando que a maioria dos professores pauta o trabalho pedagógico em sua formação inicial, e vão acrescentando-a de conhecimentos e estratégias julgadas necessárias no decorrer de suas jornadas. Seu estudo está situado na área Educação-curriculo [...].”

Bastos (2009) *Sendero inclusivo: o caminho da escola peregrina na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Nele, a pesquisadora “[...] buscou discutir a genealogia dos saberes mobilizados e produzidos pela escola e por professores que vêm obtendo êxito na escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.”

Lustosa (2009), em *Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto da pesquisa-ação* investigou “[...]aspectos envolvidos na apropriação e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendessem todos os alunos, favorecendo a inclusão no sistema comum de ensino, notadamente, daqueles com deficiência”. Embora, inicialmente, o conceito de diversidade se fizesse presente na direção em que tal conceito é compreendido na tese que proponho, no decorrer da leitura foi possível perceber que quando se refere às pessoas com história de deficiências. A diversidade é pensada *pela* considerada deficiência, novamente excluindo dos processos em que se compreende a diversidade por outros atributos, que não o da marca e do legado social que tal conceito agrega aos sujeitos. Cabe ressaltar que a pesquisadora evidencia a possibilidade da escola inclusiva como uma prática possível, na qual todos os sujeitos podem estar incluídos, “[...] o ensino diversificado é via e recurso que possibilita um melhor atendimento às necessidades e especificidades de ritmos, estilos de aprendizagem e diferentes níveis conceituais dos alunos.”

Lima (2009), em *Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva*, trata de uma experiência de formação continuada para professores das redes estadual e municipal, na qual tangenciou o processo de formação inclusiva na formação dos professores sujeitos da pesquisa. A autora relata que “[...] como resultado da pesquisa, o estudo revelou novos eixos de compreensão e novos processos de formação no movimento de constituição da autonomia, apontando para um processo inclusivo em formação de professores, considerando que as professoras, nesse processo, autorizaram-se a narrar, a refletir, a pensar e produzir conhecimento.”

Dal-Forno (2009) *Formação de formadores e Educação Inclusiva: análise de uma experiência via internet*. Seu objetivo “foi analisar as contribuições e limites do programa de Formação de formadores, desenvolvido a distância, via internet, no Portal Professores da UFSCar [...] para a aprendizagem e o desenvolvimento das formadoras que o concluíram, considerando-se a política de educação inclusiva. O programa foi direcionado aos formadores de professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental e desenvolvido totalmente à distância, em um ambiente virtual de aprendizagem específico, criado para este fim.”

Silva (2009), em *Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva*, procedeu a *análise das políticas públicas de formação de professores e educação inclusiva, focada na escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial física na escola comum*. A pesquisadora analisou o currículo da formação de professores e em suas considerações finais indica que “[...] no conjunto dos documentos analisados, a inserção da temática relativa à escolarização dos alunos com deficiência intelectual, sensorial e física nos cursos, sinalizando para a necessidade da inserção da temática nos debates institucionais, pois esta não é uma demanda relativa a um curso da instituição, mas o é de toda a instituição, de todas suas licenciaturas.”

Vizim (2009) *Avanços e impasses nas políticas públicas de inclusão: O centro de atenção à inclusão social de Diadema*. Conforme declara a autora, “a pesquisa apresenta uma análise sobre as políticas públicas de inclusão em Diadema, focalizadas nas pessoas com necessidades educacionais especiais, que estão incluídas nas escolas regulares.”

Rocha (2009), em *A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar*, focaliza a gestão escolar da escola inclusiva com base no acolhimento de todos na escola. A pesquisa teve enfoque nas questões da diversidade como ponto primordial da escola inclusiva e “[...] por objetivo desenvolver, em parceria com uma escola pública municipal, uma experiência de intervenção que considerasse a gestão da aprendizagem na diversidade, tendo como ponto de partida à constituição de uma gestão co-participativa.”

Ribeiro (2009) desenvolveu estudo intitulado *O esporte adaptado e a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física*, que investigou as práticas pedagógicas nas aulas de educação física que pudessem fortalecer a participação de “alunos com deficiência” nas atividades propostas.

APÊNDICE B - CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: **“Olha pra mim!” Inclusão/Exclusão e violências nas memórias de estudantes de um curso de pedagogia.**

Eu, _____ confirmo que a pesquisadora Caroline Kern discutiu comigo as principais questões que identificam e caracterizam a pesquisa acima destacada. Eu compreendi que:

1. Os conteúdos coletados compõe o trabalho desenvolvido pela pesquisadora na profissão de professora no curso de pedagogia de uma universidade, nos quais estive presente como estudante.
2. Os objetivos da pesquisa consistem em: **1. Evidenciar determinados contextos que revelam situações violências vivenciados no decorrer da escolarização (ensino fundamental e médio) por estudantes de um curso de graduação e que apontam para processos de inclusão/exclusão escolar ; 2. Problematicar os contextos de violências escolares relatadas por estudantes de um curso de graduação em pedagogia no conjunto de relações sociais que compõe a escola e a sociedade; 3. Discutir as questões centrais que se entrelaçam nos discursos enunciados dos sujeitos de pesquisa, com os discursos constantes dispositivos legais. 4. Contribuir para maior aprofundamento e abrangência dos estudos que envolvem inclusão/exclusão e violências, cotejando os dispositivos legais, que fundamentam as políticas nacionais de educação inclusiva com os relatos escritos em memoriais descritivos da vida escolar dos referidos estudantes.**
3. Minha participação nesta pesquisa será muito importante, para que as análises possam dar indicativos a professores e escolas sobre o processo de inclusão/exclusão e violências escolares.

4. Todos os dados colhidos são sigilosos e serão utilizados na pesquisa sem identificar as pessoas. Garantindo a preservação da identidade de todos e todas.
5. Se eu tiver alguma dúvida, eu posso contatar a pesquisadora Caroline Kern pelos telefones 48 33553577/91524502 ou pelo e-mail: kern.ckern@gmail.com.
6. Eu posso escolher participar ou não desta pesquisa.
7. Eu autorizo a pesquisadora a utilizar relatos de contextos considerados como violências escolares, no quais estive presente, e de documentos escritos produzidos com base nessas vivências.
8. Compreendi que minha participação e autorização não implica em custos financeiros e que posso a qualquer momento desistir da participação e disponibilização do material, desde que, comunique a pesquisadora.
9. Para que não tenha identificação de meu nome na pesquisa sugiro que seja identificada como: _____.

Assinaturas:

Participante: _____

data: _____

Pesquisadora: _____

data: _____

**APENDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE
E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eu, _____

RG _____ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa: **Paradoxos dos processos de inclusão escolar: as relações de mutualidade constitutivas entre o discurso oficial e a produção de violências na sala de aula** desenvolvida por Caroline Kern como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Dra. Ana Maria Borges de Sousa e Coorientação da Dra. Silvia Zanata Da Ros.

- Permito que utilize meu primeiro nome na apresentação dos dados.
 Solicito que meu nome seja mantido em sigilo.

Florianópolis, _____ de _____ de _____

APENDICE D - TERMO DE CESSÃO E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DIREITOS AUTORAIS

CEDENTE/AUTORIZADOR(A):

Nome: _____

Nacionalidade: _____ Idade: ____ Estado Civil: _____

Profissão: _____ Cédula de Identidade – RG: _____

CPF/MF: _____

Endereço: _____

AUTORIZADA/CESSIONÁRIA:

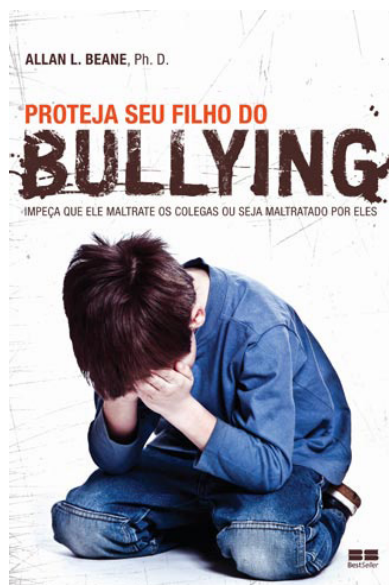
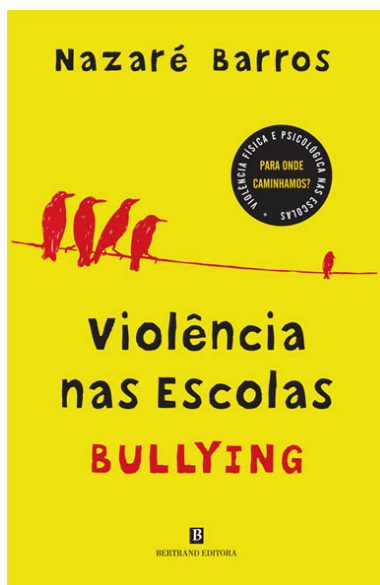
Caroline kern

1. Pelo presente termo, o CEDENTE/AUTORIZADORA, no pleno exercício de suas prerrogativas, cede gratuitamente à CESSIONÁRIA/AUTORIZADA o direito de armazenar, usar, dispor, editar, publicar, republicar e reproduzir imagem fotográfica (abaixo exibida) de sua autoria, para a qual a CESSIONÁRIA /AUTORIZADA se compromete a manter a referência da CEDENTE/AUTORIZADORA em forma de legenda na imagem fotográfica.
2. Para pleno exercício das atividades da CESSIONÁRIA/AUTORIZADA, a CEDENTE/AUTORIZADORA lhes cede ainda, em caráter definitivo e irrevogável, os direitos patrimoniais decorrentes de imagem fotográfica de sua autoria.
3. A presente cessão é realizada em caráter definitivo e irrevogável, para que as CESSIONÁRIA/AUTORIZADA dela possam se utilizar em todo território nacional, por tempo indeterminado, em número indeterminado de edições e/ou publicações, mediante veiculação de imagem fotográfica da autoria (CEDENTE/AUTORIZADORA) em qualquer de suas publicações, sem limitações, por suportes de qualquer natureza e mediante qualquer processo, em qualquer forma e formato.
4. O CEDENTE/AUTORIZADORA assina o presente termo no local e data abaixo informados, e as partes elegem o Foro Da Comarca de Ibituba SC, para dirimir dúvidas e questões eventualmente suscitadas na execução de suas atividades.

Cidade de _____, ____ de _____ de _____.

CEDENTE/AUTORIZADORA

APENDICE E – MATERIAIS E FOLDER PARA TRABALHO SOBRE VIO LÊNCIAS NAS ESCOLAS⁷⁷



77 Disponível em: www.mec.gov.br.

