

VIOLÊNCIAS E TRAJETÓRIAS ESCOLARES: DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS COM A ESCOLA

Caroline Kern

Doutoranda/ UDESC
kern.ckern@gmail.com

Deise Mara Martins

Graduada/UDESC
profdeisemm@gmail.com

RESUMO

Este artigo pretende problematizar algumas questões referentes a contextos de violências vividas por jovens e adultos em suas trajetórias escolares. A partir de pesquisa de cunho qualitativo desenvolvida em um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos no município de Florianópolis/SC, objetivou-se analisar as vivências dos estudantes por meio de seus relatos escritos e/ou orais em contextos onde as violências foram evidenciadas em seus discursos. O desenvolvimento deste estudo ocorreu mediante observação do espaço escolar e de algumas atividades desenvolvidas em sala de aula, conversas informais, questionário socioeconômico, entrevista gravada e leitura dos cadernos-diário. Por meio das reflexões realizadas e, em decorrência dos dados obtidos, foi possível evidenciar, entre outras demandas relativas à *práxis* pedagógica, a importância do estabelecimento de relações de ensino e de aprendizagem pautadas no respeito entre sujeitos, tendo em vista, as profundas marcas que as situações de violências produzem em suas trajetórias conforme este estudo evidencia.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Trajetória Escolar. Violências.

ABSTRACT

This article aims to discuss some issues related to contexts of violence experienced by young people and adults in their school history. From qualitative research developed an Education Center for Youth and Adults in Florianópolis / SC, aimed to analyze the experiences of students through their written and oral reports in contexts where violence was present in their speeches. The development of this study was through observation of the school and some activities in the classroom, informal conversations, socioeconomic questionnaire, taped interviews and reading of books daily. Through the reflections made and as a result of the data was possible to show, among other demands on educational praxis will, the importance of establishing relations of teaching and learning based on respect between subjects, with a view, the deep impression that the situations produce violence in their paths as this study shows.

Keywords: Youth and Adults. School career. Violence.

Introdução

Este artigo apresenta algumas reflexões decorrentes de pesquisa/estágio desenvolvida na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica II do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no ano de 2010, em uma Unidade Escolar Municipal da Rede Pública de Ensino de Florianópolis dirigida à Educação de Jovens e Adultos (EJA). A unidade escolar em questão trabalha com a metodologia de pesquisa e tal ênfase metodológica, por parte da EJA, pode ser verificada na constituição de seu currículo, que se organiza com 600 horas em pesquisa e 200 horas em atividades extracurriculares. A certificação dos/as alunos/as ocorre após a conclusão das 800 horas de estudos e a apresentação final da pesquisa, que se constitui como centro de sua formação, incluindo 75% de presença no total de horas.

Ressalta-se que a escolha da pesquisa como princípio educativo, é descrita no documento intitulado Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos, abrangendo a proposta de trabalho deste segmento da educação do município de Florianópolis, que assim se posiciona:

Decidiu-se optar pelo trabalho com pesquisa como princípio educativo como o eixo principal das atividades, por ela proporcionar o desenvolvimento cotidiano da grande maioria, senão a totalidade, dos objetivos, princípios e saberes citados. Estas pesquisas originam-se a partir de perguntas/problemas do interesse e necessidade dos alunos. Suas etapas estarão descritas e exemplificadas em um texto complementar. Isto não significa que todo o trabalho da EJA se resume na orientação de pesquisas. O planejamento coletivo realizado pelo núcleo duas vezes semanalmente deverá propor intervenções a partir de diversas estratégias diferentes visando a aprendizagem significativa dos alunos, tais como: oficinas, palestras por professores e pela comunidade, cursos, confraternizações, saídas pedagógicas, estudos dirigidos, atividades esportivas etc. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 12-13).

Sobre a estrutura de ensino, cabe ainda relatar que a EJA é dividida em dois segmentos: o 1º segmento equivale às séries iniciais do ensino fundamental, com o objetivo alfabetizar os/as alunos/as e trabalhar cálculos básicos; o 2º segmento corresponde às séries finais do ensino fundamental, em que é trabalhado com a metodologia de pesquisa de forma interdisciplinar, com o desenvolvimento de atividades em forma de oficinas, leitura e escrita.

A metodologia de pesquisa insere-se como uma das possibilidades de acompanhamento do processo de inquietação dos/as alunos/as com

determinadas temáticas, as quais são orientadas pelos professores. Nesse sentido, cabe destacar que o conceito de pesquisa na EJA encontra ressonância no que Tornquist (2009, p. 157) destaca ao referir-se à questão nesta modalidade de ensino:

Olhando para essa modalidade de ensino, e para qualquer outra da escolarização brasileira, é possível considerar alguns aspectos em relação ao trabalho com Projetos de Pesquisa. Um deles é que “pesquisar” é uma atitude. Ela não está apenas nas universidades/ou nos Institutos de Pesquisa e Tecnologia, por exemplo. Ela está em cada um de nós, no modo como nos colocamos perante a vida, ante seus problemas, a iniciativas em resolvê-los. Assim pesquisar é uma forma de nos relacionarmos com o conhecimento que, a partir dela, é produzido por nós mesmos [...].

Com base em tal assertiva, desenvolver um processo de pesquisa/estágio na EJA foi também uma forma de compreender o processo de inquietações geradas pelos estudos das violências, desenvolvidos no curso de pedagogia e ao mesmo tempo aproximar-se da *práxis* pedagógica deste segmento de ensino, com vistas a observar, questionar e investigar os processos escolares vivenciados por jovens e adultos. Por meio dos indícios que as conversas e leituras do material produzido pelos/as alunos/as da Educação de Jovens e Adultos – EJA forneceram sobre suas trajetórias escolares, este estudo desenvolveu-se com o objetivo de problematizar possíveis violências ocorridas nas trajetórias de vida dos/as jovens que frequentam a instituição e evidenciar alguns contextos de violências que se apresentaram como elemento constitutivo das histórias escolares pregressa dos sujeitos da pesquisa. O foco em tais objetivos permitiu uma melhor compreensão das possíveis violências que se invisibilizam ao longo dos percursos escolares no intramuros da escola.

As reflexões aqui propostas contemplam as observações, as sensações, os aprendizados, as trocas de experiências e as reflexões desenvolvidas com 17 alunos/as jovens e adultos, sujeitos de pesquisa, todos/as frequentando a EJA e pertencentes ao segundo segmento. Quanto ao “perfil” socioeconômico desses sujeitos, os dados dos questionários aplicados, revelam que: a faixa etária varia de 15 a 46 anos. Em relação à moradia, 53% tem residência própria, 29% alugada, 12% cedida e 6% responderam à opção “outros”. Quando foi perguntado “quantas pessoas moram em sua casa?” 53% responderam que moram com duas a quatro pessoas, 29% moram com cinco à sete pessoas, 12% moram com oito pessoas ou mais e 6% moram sozinhos; já relacionado ao número de filhos, 44% não tem filhos, 12% tem um filho, também 12% tem dois filhos, 19% tem três filhos e 13% responderam a opção “outros” sem especificar o número de filhos.

Em relação ao gênero, observa-se pequena predominância de homens (53%) em relação a mulheres (47%). Quanto ao estado civil, 41% dos alunos são solteiros, sendo somente 29% em união estável, casados 12%, separados 18% e nenhum viúvo.

Quando cruzamos os dados sobre escolarização e renda familiar, percebe-se que 96% dos sujeitos da pesquisa tem sua escolarização completa no ensino fundamental dos anos iniciais, e a renda familiar demonstra que 50% dos sujeitos vivem com até 1 salário mínimo. Os dados revelam que 59% dos respondentes trabalham, sendo 50% com vínculo empregatício por meio de carteira assinada, e suas ocupações estão em torno das seguintes profissões: garçom, açougueiro, serviço geral, entre outras funções consideradas mal remuneradas.

Para além de dados estatísticos, os números revelam o contexto em que esses sujeitos estão inseridos, assim como, possibilitam visualizar como vivem e organizam seus cotidianos, mesmo que minimamente, pois como sujeitos sociais, eles/as tem e fazem história, estabelecem contato cotidiano com o mundo, são síntese e todo das relações sociais, históricas, educativas com as quais se constituem e são constituídos. Portanto suas respostas desvelam as precárias condições de vida de grande parte dos brasileiros/as. É neste viés do estudo qualitativo, que prevê a reflexão sobre as informações, e que deseja compreender junto aos sujeitos os significados e os sentidos destas realidades sociais, é que suas respostas deixam de ser apenas números ou meros dados estatísticos para revelarem os sujeitos contidos naquele espaço. Aproximar-nos de suas histórias de vida escolar nos possibilitou identificar contextos nos quais as violências estiveram presentes em suas escolarizações e, por meio desses relatos, transversalizar alguns diálogos com estudo das violências.

As violências escolares como temática desta pesquisa, foram deflagradas como forma de aprofundamento e possibilidade de estabelecer relação teórico-prática, com os estudos desenvolvidos no curso de pedagogia, como já sinalizado, bem como, das observações e conversas informais com os sujeitos da pesquisa, que em seus discursos revelaram alguns indícios de contextos em que as violências estiveram presentes em suas trajetórias escolares e que marcavam seus modos de relação com a escola atual. Orientaram metodologicamente esta pesquisa¹ e constituíram-se como instrumentos a entrevista semiestruturada gravada, as conversas informais, o registro da história de vida escolar pelos sujeitos, a leitura e

¹ O desenvolvimento do processo de estágio /pesquisa foi autorizado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC e a utilização dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa, foram autorizados mediante Termo de Esclarecimento Livre e Consentido emitidos pelos sujeitos da pesquisa.

análise dos cadernos diários² dos estudantes da EJA e um questionário inicial para obtenção dos dados que compuseram o perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa, conforme dados apresentados anteriormente. Este estudo desenvolveu-se com base nos princípios da pesquisa qualitativa, a qual compreende que,

[...] uma atitude e uma prática teórica de constante busca, que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade sucessiva de aproximação com a realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (MINAYO, 1998, p. 65).

Para organização dos diálogos propostos, inicia-se com alguns fundamentos dos conceitos de violências que embasaram as análises correlacionadas aos dados obtidos no processo de pesquisa. Propõem-se, ainda, algumas reflexões com base nos fundamentos epistemológicos da Gestão do Cuidado e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

As violências em contexto

O crescimento das violências continua a condenar as crianças a experiências não legítimas ao seu desenvolvimento, adulterando suas infâncias e sujeitando-as às configurações mais perversas de constrangimento aos propósitos adultocráticos que estupram a sua corporeidade e ultrajam seu ser-no-mundo (SOUSA, 2006, p. 36).

131

Iniciar este texto com o que é proposto por Sousa (2006), significa admitir nossa inquietação sobre as violências, especialmente as que se configuram no âmbito da escola e aniquilam crianças e jovens no exercício de seus direitos fundamentais, tais como o direito de serem respeitados. É fato que as violências estão muito presentes na vida pessoal, social e, portanto, também, no contexto escolar de todos/as os sujeitos nesta sociedade. Em todo tempo e em todo momento, somos informados ou vivenciamos contextos em que as violências tomam forma e conteúdo, pois elas não estão fixadas em determinado lugar, mas sim compõem os diversos espaços sociais e se configuram por diferentes apresentações, por vezes são explícitas e se materializam no sangue, por outras são imperceptíveis, se invisibilizam

² Diário Individual: "Cada aluno recebe um caderno com o qual manterá diálogo todos os dias com os professores e que deverá permanecer sempre no espaço educativo. Servirá para registro de suas dúvidas, suas opiniões sobre as atividades realizadas na instituição. Os professores deverão também fazer uso dele, principalmente para a construção de vínculo a partir de um diálogo escrito assim como colaborar com a aprendizagem, registrando transformações percebidas. O núcleo deve incentivar a socialização dos diários entre os alunos" (Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos – EJA 2008, 15).

nas nossas recusas em contactar com as múltiplas privações, como a fome, por exemplo, a que os sujeitos sociais estão submetidos e se submetem.

As violências são parte e pilar da história da humanidade e se revelam de inúmeras formas, seja nas disputas de território, que configuram guerras, seja na ganância, no desvio de dinheiro público, entre tantas possibilidades que temos de exemplificá-las. As violências, muitas vezes, organizam diálogos quando a palavra já não mais sustenta as relações, e a força escreve a história dos homens e das mulheres, ditando preconceitos, excluindo a participação democrática dos cidadãos. Nesse sentido, é possível reconhecer que não apenas atualmente, mas historicamente, crianças, adolescentes e jovens vivenciam cotidianamente contextos de violências em suas trajetórias, sejam estas na vida privada ou escolar, pois como define Sousa (2006, p. 31), “violências é todo processo que produz desorganização emocional do sujeito, a partir de situações em que este seja submetido ao domínio e controle de um outro [...]” e dificilmente encontraríamos alguém que não vivenciou situações em que esteve submetido e submeteu-se ao domínio e controle de um outro.

Como proposto pela autora, o termo “violências” está no plural para destacar que toda “violência” se dá em contexto, não é apenas um fato ou uma ação, não se configura apenas por uma relação de causa e efeito, mas sim por um conjunto de fatores que implicam em práticas diversificadas, pois:

- (1) *Elas nascem da desinformação e se materializam através de julgamento exterior, constroem estereótipos que tipificam;*
- (2) *Exigem poder nas formas de hierarquia e de mando e sujeição;*
- (3) *São multidimensionais, pois afetam tanto as pessoas quanto o tecido social;*
- (4) *São multifacetadas, pois carregam nuance que não conseguimos desvendar facilmente;*
- (5) *Elas são destrutivas, pois adulteram o viver e criam autoimagens distorcidas que desconfiguram a autoestima;*
- (6) *São emblemáticas uma vez que marcam corpos, acontecem num tempo e ganham forma num lugar;*
- (7) *Configura o Ethos da virilidade, ou seja, ajuda a afirmar uma identidade dominadora baseada na agressividade (NUVIC, 2010)³.*

³ Texto extraído de vídeo produzido para o curso de especialização: A Gestão do Cuidado para uma escola que protege. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC/ Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e pesquisas sobre violências/NUVIC. 2010.

Reconhecer a pluralidade das violências é uma das formas que temos de nos distanciarmos de explicações próprias do senso comum, em que se acredita haver uma vítima e um algoz, em que os fatos são relatados como um espetáculo, em que os detalhes mórbidos ganham força para atrair a curiosidade e falação em torno do ocorrido. As violências, às quais nos dirigimos nessas reflexões, configuram-se como formas de relação em que a participação mútua fundamenta o modo de agir coletivo e, mesmo que (in)visibilizadas pelo contexto em que ocorrem deixam seus vestígios e seus sinais, seja nos escritos, nas formas de relatar a trajetória, ou no desempenho em determinadas atividades dos sujeitos da pesquisa.

Um exemplo dessa questão pode ser percebida nas falas, tanto dos/as alunos/as quanto dos/as professores/as, que se manifestam por algumas formas de adjetivação do Outro/a⁴, mesmo que colocados sem quaisquer intenções de expor ou “tipificar”, podem produzir rótulos nas relações do cotidiano em sala de aula, em sinais que apresentam-se por meio de frases como: “Sempre você, hein”, “Lá vem ele de novo” ou “São sempre os mesmos”.

Os rótulos ou os estereótipos que forjam as relações em sala de aula, por vezes, começam com o/a professor/a e, pouco a pouco, os/as alunos/as também internalizam. A recíproca é também verdadeira, por vezes alunos/as iniciam e professores auxiliam a continuidade, pois não se trata de vitimizar um ou outro, mas compreender como tal relação se configura a partir dessa continuidade dada de um para outro, ou seja, embora pudessem rejeitar as adjetivações, elas se intensificam na medida em que o grupo se movimenta nessa repetição e uso contínuo do que fora dito. Relacionar uma pessoa a determinada marca social, “O gordinho”, “O magrinho”, “O atrasado”, entre outros “apelidos” semelhantes, se torna tão comum que, por vezes, seu nome e sua identidade são substituídos pela referência que é dada pelo entorno, minimizando suas ações, e perspectivando-o/a a partir daquela referência que o/a desqualifica socialmente, formando os contextos que o/a estigmatizam.

A sutileza dos apelidos, das “brincadeiras” que agregam valor aos sujeitos, frequentemente passam despercebidas, assim como os contextos que ocorrem dentro da sala de aula e que interferem nos estudos. Ao analisar os diários dos/as alunos/as da EJA, os quais servem para criar diálogos entre professores e alunos/as, os/as mesmos/as descrevem diariamente quais são suas impressões, seus desconfortos, seus desejos e gostos pelas aulas, algumas anotações chamam a atenção, pois se torna visível que algumas austeridades são parte desse cotidiano. Por outro lado, os escritos nesses cadernos revelam a possibilidade dos/as estudantes se posicionarem diante

⁴ Referimo-nos ao Outro/a com letra maiúscula para dar-lhe identidade de sujeito, tal qual, faz-se na língua portuguesa sempre que nos referimos a alguém por nome próprio.

de situações em que se sintam prejudicados ou desconfortáveis com alguns contextos vividos na instituição. A mesma observação é percebida nos escritos dirigidos aos estudantes por algumas professoras:

Hoje a professora “A”⁵ explodiu dentro da sala de aula e eu fiquei ofendida e estou com muita raiva mais não quero que ela fale mais comigo? (Escrito da aluna “B”).

A professora “A” responde logo abaixo da descrição da aluna “B” sobre a aula: Olá “B”, às vezes os professores e neste caso em particular fui eu, chamamos a atenção dos alunos de forma mais dura, mais enfática para abrir os olhos de vocês. Não falei nada que pudesse ofendê-la. Se você não quer mais falar comigo, só lamento (Escrito da professora “A”).

Outros diálogos nos diários chamam a atenção, pois evidenciam que nem sempre as expressões dos/as alunos/as são compreendidas, assim como as dos professores, levando à respostas que podem não alcançar os resultados esperados quanto à permanência dos estudantes na instituição. Esta questão torna-se relevante, na medida em que, conforme revelaram os dados do perfil socioeconômico referido no início desse escrito, na instituição há uma maioria de trabalhadores, sujeitos que, de certa forma, tem objetivos a serem alcançados, mas que já viveram inúmeras formas de exclusão e nem sempre conseguem administrar e, de fato, desejar o processo escolarizado a ponto de torná-lo essencial para sua vida. Um exemplo dessa questão foi encontrado no diário, quando um aluno, em resposta à pergunta: o que você espera da EJA? Responde: *nada*. A professora, responde abaixo: *O que você faz aqui então se não espera nada?*

Outras anotações chamaram atenção, pois dizem respeito ao cotidiano vivido pela instituição, onde algumas situações de violências se revelam no seu entorno. Havia algumas descrições feitas por professores nos diários desta forma:

Os alunos foram dispensados por volta das 21 horas devido a tiroteio em frente à escola (prof. “A”).

Frase descrita no diário. Obs.: Os alunos “D”, “C”, “W”, “B” e “M”, ganharam zero hora, pois não trabalharam a noite toda (Prof. C e prof. A - 21/09).

As vivências do entorno, da dispensa colocada lado a lado com a recusa na realização de tarefas, exprimem um modo de vida da escola, para além

⁵ Durante todo o texto a identificação dos sujeitos será realizada a partir das letras do alfabeto para preservar suas identidades, pois não é intenção deste estudo expor ou julgar as pessoas que participam deste contexto, mas sim dar visibilidade ao que foi acessado nos materiais como forma de produzir possíveis reflexões *para e com* estes sujeitos.

*Violências e trajetórias escolares: diálogos e experiências
de estudantes jovens e adultos com a escola*

dos conteúdos escolarizados que compõem o currículo prescrito. Nos diários, constatam-se também, frases que demonstram a superação de dificuldades, em que fica claro que suas trajetórias escolares foram marcadas por situações desagradáveis, vivências que “tatuaram” um modo de se compreender no mundo, e, no movimento proposto pelo “retorno para a escola”, demonstram, em seus dizeres, a força de suas histórias e as contradições do espaço escolar:

*Há muitos anos não estudava hoje para mim foi uma vitória
(14/06/2010);*

*Hoje mais uma noite de conhecimentos, não deu certo para
apresentar. Mas precisamos do aparelho para apresentar. Nosso
trabalho da Ditadura será prejudicado sem o aparelho (15/06/2010);*

Sugestão que sejamos tratados por iguais (30/09/2010);

*A aula foi boa eu estava começando um trabalho sobre pedofilia.
Mas a professora (“A”) estava muito estressada e falou coisas que
eu não gostei e agora mudei a minha pesquisa preferi falar sobre a
maquiagem (17/08/2010).*

Os escritos no diário revelam como as relações entre os sujeitos do espaço educativo se produzem no cotidiano, que, por sua vez, invisibiliza contextos que violentam os desejos, os objetivos, a realização do que estava proposto e, ao mesmo tempo, intercedem nas escolhas das temáticas a serem estudadas. Cabe ressaltar que o diário tem como uma de suas funções criar um diálogo cotidiano entre os/as alunos/as e os/as professores/as, o que indica a preocupação em ouvir o que estes/as estudantes/as tem a dizer. A opção por diálogos escritos também é relevante do ponto de vista pedagógico, pois os incentiva a expressarem-se pela escrita. Dá-se relevo à contribuição desses diários no processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista a possibilidade de dizer ao Outro/a aquilo que esta sendo vivenciado. A abertura para ser ouvido em suas insatisfações, em escolher a palavra como meio para deliberar os conflitos, anunciando, de certa forma, uma possibilidade de resolver as dificuldades pela palavra. Abertura primordial para que se pense uma educação em que o diálogo tenha espaço permanente nas relações.

Dessa forma, este diálogo entre alunos/as e professores/as, traz à tona, por meio dos diários, questões importantes sobre contextos em que as violências se fazem presentes, excluindo o respeito mútuo à singularidade e à história dos sujeitos. O cuidado e a contínua reflexão sobre esses escritos poderiam auxiliar o processo pedagógico à medida que o diálogo fosse qualificado, proporcionando outros sentidos e significados atribuídos ao Outro e a si mesmo. Como argumenta Charlot (2000, p. 17),

Não se deve esquecer, no entanto, que a experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz marcas da diferença e da falta: ele encontra dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, ele constrói uma imagem desvalorizada de si.

A partir das questões abertas constantes no questionário aplicado, e de entrevista, com o objetivo de identificar possíveis violências vividas nas trajetórias escolares dos alunos do segundo segmento da EJA nos foi possível conhecer outras marcas da escolarização. Em respostas à pergunta: “Como você considera que foi sua escolarização na infância?”, obtivemos as seguintes informações:

Eu apanhei muito na infância prefiro não comentar o resto por que eu choro.

Só tinha um professor e eu tinha que ir andando mais ou menos uma hora até chegar à escola e minha professora era agressiva se o aluno não entendia ela dava reguada nas mãos e puxava orelha.

Tive e ainda continuo com uma profunda falta de memória.

(Trecho de entrevista realizada com alunos do segundo seguimento 26/10/2010).

É importante ressaltar que ao responder a questão, os/as alunos/as reconhecem as violências e as apontam, nesses casos as violências não passaram despercebidas como algo comum ou natural no cotidiano da escola, na relação professor-aluno. Está presente nas descrições a ideia de apropriação das violências pelo sujeito, o que passa a se identificar como parte “culpada” e aceita ou “toma posse” do rótulo indicado. A “falta de memória” como é citado por um aluno, por exemplo, demonstra que ele se apropria de tal forma dessa adjetivação do Outro que se reconhece naquele lugar, tomando para si como uma verdade imutável, que ao mesmo tempo em que serve como seu algoz, paradoxalmente, o protege, pois se é um “problema de memória”, a justificativa se sobrepõe à necessidade de aprender ou demonstrar o que fora aprendido. O algoz de sua história torna-se também seu protetor e, por isso, apropriar-se do estigma pode, entre outras coisas, ser uma das formas de sobreviver às relações escolares, mesmo que em determinado momento o violento.

Nas respostas ao questionário, pode-se constatar algumas situações, em que fica claro que as trajetórias escolares, desses/as alunos/as, foram marcadas por situações de violências, as quais, proporcionaram marcas e situações desagradáveis que são lembradas com tristeza até os dias atuais. Em resposta à pergunta: “No período em que frequentou escola você considera que sofreu situações de violências? Quais?”, algumas das repostas foram:

Violências e trajetórias escolares: diálogos e experiências de estudantes jovens e adultos com a escola

Verbal, e muito mais agressiva, sim sofri muito na infância e aqui estou eu superando o meu passado.

Abuso de autoridade pela professora que me humilhava constantemente por causa da minha falta de memória.

Sim, exatamente por esse motivo que nos dias de hoje as nossas crianças são tratadas com respeito e carinho, não como antes, minha professora era agressiva, dava reguada nas mãos e puxava orelha.

(Respostas do questionário que objetivou traçar um breve perfil socioeconômico e de escolarização dos alunos do segundo segmento 19/10/2010).

As violências apareceram em toda a pesquisa por meio dos diferentes instrumentos utilizados para coleta de dados, e foram, também, relatadas por eles/as quando convidados/as a uma conversa informal com o intuito de conhecê-los e recolher mais informações sobre suas histórias escolares. A presença das violências em suas trajetórias se confirmou, também, por meio de entrevistas gravadas, para as quais se destaca as que tiveram em comum um dado relevante, pois os relatos de diversas formas de violências nas trajetórias escolares e de abandono escolar, vinham sempre vinculados a formas de negligência das instituições onde iniciaram seu processo de escolarização. Chamou-nos ainda mais a atenção o fato de relatarem a presença de professores nesses contextos, como sujeitos que produziram essas violências ou como coniventes com a situação. É claro que não se trata de culpabilizar os/as professores/as, mas sim de compreender que as imagens de professores/as como protetores, cuidadores de seus alunos/as já não sobrevive à realidade indicada pelas vivências desses sujeitos. Não podemos negar que nos imaginários sociais junto à “escola salvadora da humanidade”, tínhamos os grandes mestres “amorosos, exigentes, duros, mas sempre bem-intencionados”. A morte das promessas à sociedade de uma escola como centro das soluções dos problemas sociais é, de certa forma, acompanhada da desilusão sobre as imagens poéticas de professores exigentes, porém amorosos. As humanidades presentes em todos os sujeitos do espaço sobrepõem os imaginários românticos e escancaram as realidades sociais nos intramuros da escola.

A escola como pilar e expressão desta sociedade se mostra e se esconde, entretanto, ainda fundamenta as relações sociais com seus modos de agir em conjunto. Assim como reafirma ao que lhe é considerado externo com as relações entre sujeitos que internamente estabelece. As violências, portanto, deixam de ser apenas fatos e situações e passam a ditar formas de relação entre sujeitos.

As violências advindas de processos de escolarização são experienciadas pelos/as estudantes/as e produzem marcas profundas, que muitas vezes são desconsideradas como tal, pois, as relações cotidianas, o excesso de trabalho, as inúmeras atribuições dos profissionais, por vezes os impede de reconhecer contextos nos quais são produtores e também, sujeitos das violências. Esta compreensão dialética das violências em que se compreende que os sujeitos violentam e são violentados pelas relações de mando que subjagam e pelas quais são subjugados pelos interlocutores do contexto, sejam estes alunos/as ou professores/as, poderia auxiliar os diálogos da escola com seus sujeitos, à medida que todos e todas passam a ser considerados sujeitos em relação a outros sujeitos.

A escola, por sua vez, carrega consigo inúmeros contextos em que se manifestam como violências, em especial nos momentos de interação na sala de aula, tendo como expressão maior a discriminação, a criação de rótulos, o desrespeito e falta de atenção às necessidades do Outro. As violências por serem muitas vezes, silenciosas ou silenciadas, e em outras minimizadas, não “levadas a sério”, colocadas com naturalidade nas relações tanto pelo/a professor/a quanto pelo/a aluno/a se tornam algo que compõe o espaço e os conteúdos das instituições sem que seja problematizada. Dessa forma, estando as violências naturalizadas no âmago da escola, sem que se perceba, as relações ficam marcadas pelas chamadas “incivilidades”, que norteiam possíveis violências, de qualquer natureza. Conforme, Sousa (2006, p. 31): “As violências podem provocar prejuízos orgânicos que tenham implicações críticas para o sujeito social, atrofiando sua capacidade de expressar-se em relação e tecendo dificuldades variadas para ser-estar em convivência”.

Para que alguns caminhos possam ser perspectivados, quanto às práticas de violências dentro da sociedade e, portanto, das escolas, faz-se necessário o desvelamento de uma outra forma de agir, com a identificação e atuação sobre o reconhecimento dos processos que constroem nessa forma de agir, um modo de vida em sociedade, a exemplo do racismo, do machismo, do adultocentrismo. A forma como normalmente atuam os meios de comunicação diante das violências, tornando-as espetáculo e produto a ser vendido aos telespectadores é outro exemplo claro dessas relações. A reflexão sobre estes contextos se faz urgente, pois, já não podemos pensar as violências como algo singular, recortado da relação cotidiana dos sujeitos dentro e fora da escola. As violências estão na escola porque os sujeitos que a produzem e por elas são produzidas ali estão.

Dessa forma, é preciso compreender que todas as relações de violências tanto vindo das mídias, quanto vivenciadas nos cotidianos das escolas são uma amostra da constituição dos lugares sociais que ocupam os sujeitos desta sociedade em que vivemos e participamos. Segundo Silva e Silva (2005, p. 22)

Violências e trajetórias escolares: diálogos e experiências de estudantes jovens e adultos com a escola

Essa postura se torna alimento de múltiplas formas de violências na cidade: educacionais, culturais, sexuais, econômicas, físicas, etc. Violências produzidas/produtoras do esgotamento do tecido social, fenômeno que torna a qualidade de vida nas grandes cidades brasileiras cada vez mais precárias.

Para que possamos tornar-nos minimamente propositivas, cabe referendar que entre outras possibilidades, há como se pensar a escola como um lugar possível a outras formas de relação. Nesse sentido, um olhar sobre a gestão do cuidado (SOUSA, 2006) como forma de repensar e “amenizar”, dentro do contexto escolar, as inúmeras expressões de violências providenciadas por relações onde o cuidado se faz ausente. A Gestão do Cuidado é “antes de tudo” um modo de “ver o mundo”, uma proposta epistemológica, um campo de estudos a ser aprofundado, no qual o Outro é para mim, fundamental na constituição de relações pautadas pelo respeito, pela dignidade, pela solidariedade. Tal perspectiva não será aprofundada neste artigo, mas ficará como indicativo e possibilidade para outros estudos.

Faz-se necessário, neste ato de fechamento textual, atuar conforme prevê a Gestão do Cuidado que não coloca seus pressupostos como um ensino de dever, mas sim, de oferecer as ferramentas possíveis para que os sujeitos, em relação, possam beneficiar-se do convívio, pois não se busca o dever-ser, mas sim se potencializa o que já se é. Essa perspectiva pretende, portanto, distanciar-se do “dever-ser” ou do “ser um dia”, e compreender o Outro como quem é e, por isso, sempre em processo e potencialmente capaz de aprender e ensinar outras formas de relação que não aquelas fundamentadas no mando e na sujeição.

Ensinar e aprender para a Gestão do Cuidado implica recusar qualquer tipo de prática social excludente, pois o principal é criar uma lógica escolar onde se instale o diálogo, o respeito e a alteridade com cada sujeito. Para Sousa (2002, p. 23, grifo nosso),

A escola, orientada pela gestão do cuidado na formação humana e na capacitação de sua comunidade, rejeita qualquer processo que produza exclusões [...] É uma escola geradora de adaptabilidades cognitivas para o encontro com o ainda não conhecido [...] essa escola não se sujeita a reproduzir em seu microcosmo os ritos de segregação que dizimam povos e nações no modelo atual de sociedade; então, é **uma escola que problematiza continuamente seu papel social e enfatiza uma visão de ação educativa como promotora de múltiplas experiências de aprendizagem.**

Refletir sobre e com os sujeitos da ação pedagógica é, portanto, um dos caminhos para que as violências, neste ponto, deixem de transversalizar e fazer ruir as possibilidades dos sujeitos, em especial daqueles que ao longo de suas trajetórias tanto as produziram e experimentaram, para que possam

concluir suas formações sem agregar às suas histórias mais um abandono do direito de escolarizar-se.

Considerações Finais

É preciso reconhecer que tecer considerações finais acerca de experiência tão rica seja um desafio que talvez não possamos enfrentar. As nuances das histórias relatadas e dos diálogos lidos nos cadernos diários, da convivência com os sujeitos, transbordam as possibilidades descritivas deste artigo, não nos restam dúvidas.

Contudo, pesquisar é também arriscar-se e, sobretudo compreender que não podemos dispor do tempo e do espaço das instituições escolares e dos sujeitos de pesquisa se não nos propomos socializar tais experiências. Produzir conhecimento é ter a humildade de trazer dados, de dizer o que nos foi possível para o momento, para, quem sabe, aguçar a curiosidade e provocar outros estudantes, professores, pesquisadores para a temática pretendida na qual ainda ensaiamos os passos.

No processo de estudo desenvolvido, as violências presentes nas relações entre os sujeitos no contexto escolar são marcadas por infinitos modos de apresentação, constituindo-se parte e todo da história escolar ou pessoal dos sujeitos, deixando marcas profundas, ou seja, uma experiência que reflete inúmeras faces das violências agregadas às histórias dos sujeitos em relação à escola.

Pode-se constatar que, no espaço no qual ocorreu esta pesquisa, muitas foram as formas e os conteúdos presentes nas histórias dos sujeitos que produziram marcas sociais e emocionais, o que nos permite inferir que as violências estiveram e estão permanentemente coladas às suas histórias. Como sujeitos sociais refletem a história dos homens e das mulheres nos diversos e diferentes espaços sociais em que nos colocamos em relação com outros sujeitos. Entretanto, quando essas relações são vivenciadas na escola parecem produzir marcas ainda mais profundas, pois não se espera desse lugar social tal experiência. Há, ainda, certa perspectiva que aponta para uma escola distanciada e descolada de sua função social, à medida que, traz em seus fundamentos relações descuidadas tais como as relatadas pelos sujeitos dessa pesquisa.

Parece-nos que essa questão seja sim fundamental para outras reflexões, pois a escola fundamenta e representa a sociedade e, portanto, traz em seu interior todas as nuances das relações externas a ela. Essa compreensão é ainda pouco difundida entre os sujeitos com os quais convivemos neste estudo. A perspectivação da escola como “lugar ideal” nos pareceu ainda um dos desejos desses sujeitos. Que seja então a escola o lugar do possível, onde o respeito, o diálogo, a responsabilidade e os conteúdos andem juntos,

entrelaçados, e marquem as histórias de vida com outras tatuagens que não aquelas que destituem seus sujeitos de seus direitos à escolarização plena.

Algumas aprendizagens decorrentes desta empreitada precisam ser ditas, pois agora com mais convicção do que no início da pesquisa, compreendemos a primordial importância dos/as professores/as na vida de cada sujeito que dia-a-dia entra nas salas de aula, lugar onde uma boa parte de sua história de vida se desenrolará. Assim, as relações entre professores e estudantes, podem pautar-se para além dos conteúdos escolarizados, tão cuidadosamente pensados e programados, mas que, em alguns casos, tornam-se distantes das vivências cotidianas e das necessidades de leitura da realidade dos/as alunos/as.

A relação entre os sujeitos da e na escola, que sem dúvida precisa ser mediada pelo conhecimento científico, dada sua função social, pode, também, ser transversalizada pelos conteúdos humanos, onde o diálogo encontre eco na dissolução das dificuldades. Aprender e ensinar com os sujeitos da *práxis* pedagógica constitui-se em desafio constante, para qual empreender esforços torna-se imprescindível.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. **Da Relação Com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FLORIANÓPOLIS, Departamento de Educação Continuada. **Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos EJA – 2008**. Florianópolis, 2008.

SILVA, H. O.; SILVA, J. de S. e. **Análise das violências contra criança e o adolescente segundo o ciclo de vida no Brasil**. São Paulo: Globo; UNICEF, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucited, 1998.

SILVA, H. O.; SILVA, J. de S. e. **Análise das violências contra criança e o adolescente segundo o ciclo de vida no Brasil**. São Paulo: Globo; UNICEF, 2005.

SOUSA, A. M. B. de. VIEIRA, A.; LIMA, P. de M. (Org). **Ética e Gestão do Cuidado: a infância em contextos de violências**. Florianópolis: CED/UFSC, 2006.

SOUSA, A. M. B. de. **Violência e fracasso escolar**: a negação do outro como legítimo outro. Florianópolis, 2002.

TORNQUIST, C. S. **Histórias e trajetórias de jovens e adultos em busca de escolarização**. Florianópolis: UDESC, 2009.

Violências e gestão do cuidado [recurso eletrônico] dirigido por Tiago Krum; [produzido em parceria com o núcleo Vida e Cuidado Estudo e Pesquisa sobre Violências, e com o laboratório de novas tecnologias] Florianópolis: NUVIC-CE.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Recebido em: 21/03/2013

Aprovado em: 22/09/2013