

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**CLÁUDIA GOMES DE OLIVEIRA**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR: reflexões sobre o currículo e o multiculturalismo**

**Paranaíba/MS**

**2017**

**CLÁUDIA GOMES DE OLIVEIRA**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR: reflexões sobre o currículo e o multiculturalismo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Campus de Paranaíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Currículo, Formação Docente e Diversidade.

**Orientador:** Prof. Dr. Elson Luiz de Araújo

**Paranaíba/MS**

**2017**

O46v

Oliveira, Claudia Gomes de

Violência escolar: reflexões sobre o currículo e o multiculturalismo/  
Claudia Gomes de Oliveira. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2017.

127f.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Elson Luiz Araujo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de  
Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Educação. 2. Violência. 3. Violência escolar. I. Oliveira, Claudia  
Gomes de. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de  
Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 375

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

**CLAUDIA GOMES DE OLIVEIRA**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR: reflexões sobre o currículo e o multiculturalismo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em ...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Elson Luiz de Araujo (Orientador)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr. Marcos Vinícius Francisco  
Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)

---

Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

## Resumo

Este trabalho realiza um estudo sobre a violência no espaço escolar com reflexões a partir do multiculturalismo e da compreensão do currículo e sua possível interferência no fenômeno da violência, na organização escolar em seus aspectos pedagógicos, didáticos, organizacionais e administrativos. Os teóricos críticos como Apple e Silva analisam o currículo como um instrumento que reitera as desigualdades sociais por meio da exclusão, uma vez que boa parte dos alunos não consegue adquirir na escola os conhecimentos e saberes necessários para a profissionalização e a ascensão social prometidas no discurso oficial. As contribuições de Debarbieux e Charlot possibilitam compreender os tipos de violências que ocorrem no meio escolar e suas manifestações e, articuladas às teorias de Bourdieu sobre violência simbólica e capital cultural, entende-se que a escola produz e reproduz essas violências, configuradas na falta de diálogo entre professores e alunos, nos atos de agressões físicas/verbais mútuas ou dirigidas à instituição, por meio de vandalismo. A ideia da homogeneidade dos alunos, embasada por concepções hegemônicas e evidenciada no processo educativo, é questionada pelo movimento multiculturalista, que ajuda na compreensão do currículo escolar não como um fazer técnico, mas também como condicionante no distanciamento entre professores e alunos e, conseqüentemente, como um facilitador do surgimento de violências. Nesse sentido, quando não se oportuniza representatividade às vozes presentes na escola, oriundas dos diversos grupos culturais que compõem a sociedade, facilita-se a exclusão e evidenciam-se processos de desigualdade social. O estudo é de cunho qualitativo e recorreu à revisão bibliográfica para compreender teoricamente as questões ligadas à violência, o currículo e o multiculturalismo; às Diretrizes Curriculares Nacionais, Proposta Pedagógica da escola e ao Regimento Escolar, permitindo a análise das políticas públicas nos âmbitos federal e estadual. Teve como lócus uma escola de ensino fundamental – séries finais de um município de médio porte do Estado de São Paulo e coleta de dados realizada por meio de questionário aplicado aos professores e coordenador pedagógico para verificar como esses agentes compreendem a violência, o currículo e a diversidade. Recorre-se à análise de conteúdo quanto aos dados, no intuito de descrever a organização escolar diante da complexidade do fenômeno da violência. Conclui-se que o currículo como um instrumento do processo educacional deve ser implementado criticamente, e como artefato cultural, configura-se como lócus de disputa para a perpetuação de privilégios. Nesse sentido, sua pretensa neutralidade reitera processos de exclusão e de não participação efetiva nos processos sociais; portanto, uma violência curricular.

**Palavras-Chave:** Educação. Violência. Violência escolar. Currículo. Multiculturalismo.

## ABSTRACT

This work presents a study about violence in the school space with reflections based on multiculturalism and the understanding of the curriculum and its possible interference in the phenomenon of violence, in the school organization in its pedagogical, didactic, organizational and administrative aspects. Critical theorists such as Apple and Silva analyze the curriculum as an instrument that reiterates social inequalities through exclusion, since a good part of the students can not acquire in the school the knowledge and knowledge necessary for the professionalization and the social ascension promised in the discourse official. The contributions of Debarbieux and Charlot make it possible to understand the types of violence that occur in the school environment and its manifestations and, articulated with Bourdieu's theories on symbolic violence and cultural capital, it is understood that the school produces and reproduces these violence, configured in the absence of dialogue between teachers and students, in acts of physical / verbal aggression mutual or addressed to the institution, through vandalism. The idea of student homogeneity, based on hegemonic conceptions and evidenced in the educational process, is questioned by the multiculturalist movement, which helps in understanding the school curriculum not as a technical doing, but also as a conditioning factor in the distance between teachers and students and, consequently, as a facilitator of the emergence of violence. In this sense, when there is no opportunity to represent the voices present in the school, coming from the various cultural groups that make up the society, it facilitates the exclusion and evidence of processes of social inequality. The study is qualitative and resorted to a bibliographical review to understand theoretically the issues related to violence, curriculum and multiculturalism; the National Curricular Guidelines, the Pedagogical Proposal of the school and the School Rules, allowing the analysis of public policies at the federal and state levels. It had as a locus a primary school - final series of a medium-sized municipality in the State of São Paulo and data collection through a questionnaire applied to teachers and pedagogical coordinator to verify how these agents understand the violence, the curriculum and the diversity. It is used the analysis of content regarding the data, in order to describe the school organization in the face of the complexity of the phenomenon of violence. It is concluded that the curriculum as an instrument of the educational process must be implemented critically, and as cultural artifact, it configures itself as a locus of dispute for the perpetuation of privileges. In this sense, its alleged neutrality reiterates processes of exclusion and of effective participation in social processes; therefore, curricular violence.

**Keywords:** Education. Violence. School violence. Curriculum. Multiculturalism.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

CAPS - Centro de Atenção Psicossocial

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

CREA - Centro de Referência Especializado de Assistência Social

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NASF - Núcleo de Apoio à Saúde da Família

OBEDUC – Observatório da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programme for International Student Assessment

ROE – Registro de Ocorrências Escolares

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1. VIOLÊNCIA SOCIAL E VIOLÊNCIA ESCOLAR</b> .....	21
1.1 Violência: em busca de um conceito.....	27
1.2 Violência Escolar .....	30
1.3 Violência da Escola.....	36
1.4 O Observatório Das Violências nas Escolas de Paranaíba/MS .....	43
<b>2. A CULTURA ESCOLAR E O CURRÍCULO</b> .....	46
2.1 A cultura escolar.....	46
2.2 O Currículo Escolar .....	53
2.2.1 Conhecimento, currículo e diversidade.....	61
2.2.2 Violência curricular.....	73
2.3 O Multiculturalismo e a educação.....	74
<b>3. PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO</b> .....	82
3.1 Reconhecendo o espaço escolar .....	86
3.2 A Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar.....	87
3.2 - As vozes: coordenador pedagógico e professores.....	42
3.3 - Análise dos dados .....	108
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	111
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	116
<b>APÊNDICE</b> .....	118

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. Elson Luiz de Araújo, meu orientador, pela paciência e disponibilidade para direcionar meus estudos no sentido de contribuir não somente à pesquisa científica, mas também no meu aprimoramento pessoal.

À Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul pelo fomento à pesquisa, que possibilitou a oportunidade de acesso à vivência de novos conhecimentos e a realização do sonho do Mestrado em Educação.

Aos docentes da UEMS pelas disciplinas ministradas que contribuíram à facção do presente trabalho.

Aos discentes do Mestrado em Educação pelo companheirismo e a troca de experiências que me auxiliaram não somente como acadêmica, mas também como referências profissionais.

Aos professor@s Dr. Marcos Vinícius Francisco e Dra. Lucélia Tavares Guimarães pelas preciosas contribuições no processo de qualificação que apresentaram novas perspectivas à compreensão do tema pesquisado.

À Secretaria de Educação de Araçatuba, Prof. Luiz Carlos Custódio, Profa. Silvana de Sousa e Souza e minha Supervisora Beatriz Soares Nogueira, pelo apoio.

À Diretoria de Ensino Região de Araçatuba – SP e à escola pesquisada que foram solícitos na disponibilização de documentos e respaldo para que eu realizasse a pesquisa de campo.

Às companheiras de viagem Deine e Patrícia que tornaram o caminho mais curto entre risadas e discussões acadêmicas.

Às amigas/colegas de trabalho Elenice, Valentina, Luciana, Rita e demais da equipe EMEB Egles Gabas de Carvalho pelo companheirismo, amizade e apoio, “segurando as pontas” em todos os momentos dessa jornada. Gratidão!

À minha mãe Roseli, sem palavras pra agradecer o apoio, ajuda e pelo amor desde sempre.

Aos meus filhos que compreenderam “certo abandono”, mas apoiaram incondicionalmente em todos os momentos: Gabriel, Paulo, Gabriela e Laurinha.

Ao meu companheiro, marido, amigo de todas as horas Paulo. Sem palavras pra agradecer tanto carinho, amor e atenção.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele, e com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hannah Arendt

## INTRODUÇÃO

Temos presenciado em nosso cotidiano uma explosão de casos de violência que parecem ocupar boa parte dos conteúdos disponibilizados por meio da TV, Internet, rádios, jornais, entre outras mídias. Dada visibilidade acaba por atribuir à violência o caráter de fator inerente à sociedade atual. No entanto, Pereira (2003, p. 30) relata que esse fenômeno é um componente presente desde os primórdios, e “a implosão de guerras, do lixo atômico, dos graves desastres ecológicos de toda a ordem, desde os naturais como sociais, dentre outras questões mundiais” são exemplos.

Pereira (2003) destaca ainda a recorrência da violência por todo o percurso da história da humanidade pelo uso exacerbado de instrumentos violentos para a submissão de povos que tiveram seus territórios invadidos, pela citação de condutas violentas na literatura e também pela menção do fenômeno em livros sagrados<sup>1</sup>. A autora argumenta, no entanto, que o aumento da violência deve ser analisado como um desafio a ser enfrentado e que a dificuldade de conceituação do fenômeno contribui tanto para seu crescimento quanto para o de outros processos com os quais ele se articula.

É muito difícil conceituar violência, principalmente por ser ela, por vezes, uma resultante das interações sociais; por vezes ainda, um componente cultural naturalizado. Os estudiosos que nos últimos tempos tem se debruçado sobre o tema, ouvindo e descultuando toda a produção filosófica, mitológica e antropológica da humanidade lhe conferem um caráter de permanência em todas as sociedades e também de ambiguidade, ora sendo considerada como fenômeno positivo, ora como negativo, o que retira de sua definição qualquer sentido positivista e lhe confere o status de fenômeno complexo. (MINAYO; SOUZA, 1999, p. 10).

Minayo e Souza (1999, p. 11) entendem ainda que, de acordo com a natureza histórica da violência, a mesma tem sido tratada como um problema social “[...] no âmbito da justiça, da segurança pública, e também como objeto dos movimentos sociais”. Para as autoras, o fenômeno tornou-se, inclusive, uma questão de saúde pública, sob o entendimento de que as vítimas desenvolvem patologias que afetam suas relações interpessoais, a qualidade de vida, a saúde mental e psicológica e pode levar à morte.

Esse panorama apresentado por Minayo e Souza (1999, p. 12) defende que os agentes de saúde ocupam um lugar significativo na superação da violência e seus efeitos:

---

<sup>1</sup> Pereira (2003, p. 30) identifica a expulsão de Adão e Eva do “paraíso”, os acontecimentos relatados nos livros de “Gêneses” e “Êxodo” e a descrição da paixão e morte de Cristo como permeados pelas muitas formas pelas quais a violência se manifesta, desde a discriminação, a tortura e o assassinato.

Ao abordar o tema da violência, os sanitaristas colocam forte ênfase no seu papel de analisar as tendências epidemiológicas e no compromisso com a identificação de políticas e programas voltados para promover os fatores de sociabilidade, prevenir a cultura da dominação, da discriminação, da intolerância e a ocorrência de lesões físicas e emocionais e de morte, mas também para aperfeiçoar e dar qualidade à atenção às vítimas. Visam atuar (dentro do que lhes é específico) nos fatores de risco e na rede causal desses agravos, seja antes ou após o fato, tanto do ponto de vista individual, no que concerne às vítimas e aos atores, como nos fatores macrossociais.

Observamos que a recorrência da violência tem como efeito imediato o sentimento de insegurança e medo de que, de alguma maneira, podemos ser vítimas de alguma das formas pela qual a mesma se manifesta, tais como agressões físicas, xingamentos, roubos, furtos, assassinatos, estupros, brigas no trânsito, dentre outras.

Esse medo é analisado por Rocha (2008, p. 215) como resposta inconsciente a tudo que não pode ser controlado, tanto no meio natural, quanto no cultural: “[...] é parte de um sistema de classificação social o qual todas as vezes que se desestabiliza, provoca nas pessoas a sensação de risco e/ ou perigo”, visto que prejudica a capacidade de atribuir um sentido a algo que, à primeira vista, é incompreensível. Bauman (2006, p. 6) explica que o “medo é o nome que damos a nossa incerteza: nossa ignorância da ameaça e do que deve ser feito, do que pode e do que não pode – para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance”.

A complexidade em conceituar a violência perpassa ainda o entendimento de que, por se tratar de um fenômeno pluricausal inerente às práticas sociais,

É necessário, principalmente, discutir as práticas individuais e coletivas nas quais este fenômeno tem lugar e o conjunto de normas de convivência instituídas que lhe são subjacentes, uma vez que a violência é ressignificada segundo tempos, lugares, relações e percepções, e não se dá somente em atos e práticas materiais. Para tanto, o ponto de partida é considerar que se trata de um fenômeno complexo e múltiplo e, portanto, sua conceituação deve ser a mais ampla possível. Desta forma, considera-se aqui o conceito de violência em uma perspectiva que abarca múltiplas dimensões. (ABRAMOVAY, 2008, p. 7).

Nesse universo, que a princípio apresenta-se complexo no tocante à proposição de ações que visam à minimização da problemática, a ocorrência cada vez mais frequente de formas de violência em meio escolar coloca em risco todo e qualquer projeto educativo. O entendimento de que a escola é concebida como um lugar sagrado, veiculadora dos preceitos democráticos necessários à convivência coletiva, harmônica e de respeito ao outro, a presença

de condutas consideradas violentas torna-se um desafio à investigação dos pesquisadores em educação.

Sposito (2001) realizou um levantamento educacional o qual indicou que nos anos de 1980, do século XX, os tipos mais frequentes de situações violentas verificadas na escola eram marcadas por depredações, furtos e agressões físicas, as quais, em sua maioria, ocorriam por meio de brigas, empurrões e chutes entre alunos e contra os professores. As ocorrências de violências no meio social e nas escolas passaram a ser retratadas pela mídia, que num contexto de democratização pós-ditadura militar, passou a conferir maior visibilidade aos problemas vivenciados, principalmente pelos moradores das periferias. Nesse contexto, a escola é concebida como espaço a ser protegido, vítima de uma violência externa e que, a partir de um maior aparato de segurança, estaria supostamente protegida.

Nos anos 90, a autora percebe um aumento no número de pesquisadores que se desvelam sobre o assunto: “[...] esses trabalhos trazem questões importantes para a compreensão das relações entre a violência e a escola, apontando principalmente a influência da criminalidade e da insegurança sobre os alunos e a deterioração do clima escolar”. (SPOSITO, 2001, p.95); persistem as depredações e com o aumento do número de casos, a temática é banalizada, porém o clima na escola é marcado por uma tensão que perpassa o cotidiano escolar.

O olhar dos pesquisadores passa a focar não os fatores exógenos que incidem no fenômeno da violência, mas sim nas relações conflituosas entre os interlocutores desse espaço e destacam sua insatisfação com aspectos ligados à configuração escolar. Passa-se a evidenciar a ocorrência da violência institucional e um aumento daquela que ocorre entre alunos, inclusive o *bullying*. (ZECHI, 2014).

A violência pode ser analisada sob diferentes perspectivas e podem ser adotadas diversas conceituações para explicá-la. Também, mesmo quando o objeto das investigações é a violência, os dados dos estudos indicam que se encontram nas escolas ações ligadas à indisciplina dos alunos. Portanto, [...] é necessário diferenciar atos de violência, enquanto fenômenos de criminalidade, de microviolências, incivildades ou indisciplina, mesmo reconhecendo a fragilidade desses conceitos, quando investigamos as manifestações escolares cotidianas. (ZECHI, 2014, p. 23).

Desvelar a configuração da violência escolar não é tarefa fácil; o processo educativo é construído a partir de uma intersecção de fatores que perpassam a ação docente e a relacionam a concepções de mundo que direcionam o trabalho pedagógico. Considerar uma sociedade marcada pela disputa em prol da legitimação de poderes, com vistas a um domínio incidente

na obtenção de privilégios e status social, implica no reconhecimento de que o espaço escolar é local de disputa entre subjetividades construídas a partir das concepções de classe e das diferenças culturais.

Quando situada em um contexto marcado por formas de exclusão, tanto econômica quanto social, bem como pela fragmentação social, processos típicos da contemporaneidade (SANTOS, 2001), a escola ainda detém um status social que lhe atribui uma forma de poder o qual consiste em selecionar e distribuir conhecimentos que atendem aos propósitos específicos de um grupo dominante. A serviço do Estado, ela ainda tem o privilégio de ser embasada por um modelo de organização que, a partir de regras e normas específicas concebidas unilateralmente, expressam um autoritarismo pedagógico e o estabelecimento de normas sociais que reiteram seu domínio por formas repressivas e excludentes.

Temos que entender a violência como relação de sociabilidade presente na escola, trazida ao espaço escolar por uma dupla fonte: ou como uma expressão de um autoritarismo pedagógico ou como transferência de uma norma social. A primeira afirmando uma fórmula repressiva de conduta professoral na sala de aula: a segunda, marcada pela violência que rege as relações interpessoais em grupos sociais particulares, as quais se manifestam como normalidade do cotidiano dos alunos e de suas famílias e, por este entendimento, esta violência doméstica se transfere para o espaço escolar. (SANTOS, 2001, p. 115).

Entretanto, apesar da exacerbação da violência no meio social e em grupos particulares como a família, na escola não podemos concebê-la como um aspecto naturalizado das relações de sociabilidade e de interação, até porque esse espaço deve ser formativo e construtor da compreensão da diversidade e respeito ao outro.

Como professora da rede pública de ensino municipal no interior do estado de São Paulo e no exercício do cargo de diretora escolar, sempre almejei continuar meus estudos por meio da pós-graduação e assim contribuir com a educação e a melhoria na formação dos alunos, de forma muito especial em relação ao respeito à diversidade social e cultural existente na escola e o desenvolvimento da cultura da paz e da não violência.

Aprovada no processo seletivo para o Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, tive contato com estudos teóricos que discutem a violência na interação com o Observatório da Educação (OBEDUC) e com o Observatório da Violência nas Escolas de Paranaíba-MS, o que me despertou para os estudos relacionados à violência escolar, articulados aos meus objetivos de estudar o multiculturalismo nas práticas educacionais.

Assim, no meu cotidiano, passei a observar como a violência escolar se apresentava, seus indícios e como os professores e funcionários da escola a percebiam. A partir de então, causou-me perplexidade aquela complexa questão da realidade local, intensificada pelo fato de a escola estar em um bairro carente da cidade. A ocorrência de atos de indisciplina e incivildades apresentava-se como um desencontro entre as expectativas de comportamento estabelecidas por boa parte dos professores, os quais o consideravam determinante para o bom desempenho escolar e a realidade ali vivenciada.

Essa apreensão, na verdade, vinha ao encontro da minha inquietação inicial de entender como a equipe escolar poderia oferecer um ensino o qual contemplasse a diversidade social e cultural daquele ambiente e pudesse prevenir a exclusão dos alunos que não se enquadravam num padrão pré-determinado culturalmente. Tal situação era um dos efeitos negativos das relações interpessoais ali existentes.

Essa imersão inicial na realidade escolar em relação às questões de indisciplina e violência remeteu à minha história de vida e colocou-me no lugar de aluna, de professora, de mãe, de gestora e de pesquisadora.

Como aluna, nas décadas de oitenta e noventa, lembro-me de que não havia atos de violência dura<sup>2</sup> na escola. Apesar de pertencer à classe social desfavorecida financeiramente, estudava na escola EEPSG “Getúlio Vargas”, frequentada por filhos de muitas famílias das classes média e alta. Considero que minha educação escolar tenha sido boa, pois tive professores preocupados com a educação e a formação dos alunos e influenciaram positivamente em meu percurso escolar, mesmo num contexto livresco e conteudista, cujo recurso metodológico dominante era o livro didático. Destacaram-se então: a professora que me ensinou a olhar a História de forma crítica; a professora de Geografia mostrou a intervenção do homem na sociedade em atenção a interesses camuflados por ações aparentemente desinteressadas, como por exemplo, ao falar da disposição das mercadorias no supermercado e seu propósito; a professora de Língua Portuguesa ao elogiar minha redação, quando cursava a quinta série do Ensino Fundamental, ao mencionar que o meu texto era subjetivo.

Hoje, com os estudos e com a experiência adquirida ao longo dos anos, consigo analisar um fato que não se apresentava claro naquela época: graças ao meu bom desempenho escolar, a questão da discriminação racial era imperceptível, se considerarmos que era a única aluna negra da classe. Minha irmã, que não apresentava o mesmo desempenho, não teve o

---

<sup>2</sup> De acordo com Abramovay (2009), a violência dura seria caracterizada por atos de violência previstos em leis e, portanto, passíveis de penalização.

mesmo tratamento e isso se evidenciava nas atitudes da professora, a qual verbalizava constantemente: “o que uma tem de inteligente a outra tem de burra”!

Ao analisar essa questão é possível inferir o impacto causado no desenvolvimento escolar e na vida da minha irmã ou de qualquer outra criança, pois acarretou a reprovação em dois momentos consecutivos e levou minha mãe à decisão de transferi-la de escola. Outro ponto relevante está relacionado ao tradicionalismo e às arbitrariedades cometidas naquela instituição, haja vista que, naquele tempo, a expulsão do aluno era um recurso usual. Não se ousava abrir a boca na sala de aula, falar com a diretora ou questionar qualquer decisão ou atitude administrativa.

Embora algumas pessoas considerem ideal, esse tipo de atitude na organização escolar não oportuniza a liberdade e a autonomia do aluno, pois uma organização disciplinar de forma rígida, porém sem a necessária reflexão sobre as ações e comportamentos desviantes das normas. O tempo percorrido como estudante naquele espaço não me remete a casos de enfrentamento a professores e raramente ocorriam brigas. Outros tipos de violência como o *bullying* aconteciam, porém apenas hoje é possível compreender a sua ocorrência entre os alunos; assim, não era dada a devida importância pelos professores, não havia informações e ou discussões sobre o tema.

O fato de a classe trabalhadora da época avaliar o ensino profissionalizante como o ideal e o necessário, não fez o ensino médio propedêutico ou colegial, visto que minha família considerava perda de tempo, pois o magistério me proporcionaria um diploma e assim poderia exercer uma atividade laboral. Essa era uma demanda em virtude das condições materiais de subsistência familiar: podia estudar, mas tinha que trabalhar também. Após cinco meses de formação, logrei êxito em um concurso público municipal e ingressei como professora da educação básica junto à prefeitura do município de Osvaldo Cruz-SP, na área de educação especial. Após seis anos de exercício, solicitei a remoção para uma escola de ensino fundamental.

Na escola EMEB “Profa. Alice Bernardes Silva”, depois de concluído o curso de Pedagogia, com aulas para as turmas de quarta série, hoje, quinto ano, novos desafios surgiram, dentre os quais o maior foi despertar o interesse dos alunos que, nessa época, já não viam aquele ambiente como único veiculador de conhecimento. Nessa etapa, a violência escolar era por mim entendida como o resultado da falta de uma orientação específica dos pais e também da falta de atividades significativas que trouxessem para o universo infantil as questões do cotidiano, o lúdico e a fantasia. Conseguia administrar bem os conflitos por ter uma relação de proximidade e sempre ouvir os alunos em suas dificuldades e angústias.

Durante meu percurso docente participei de várias formações e aperfeiçoamento por meio de cursos e palestras e especialização em Psicopedagogia Institucional que sempre apresentaram as perspectivas a respeito de como e o que ensinar, mas não abordaram aspectos relacionados à promoção da cidadania e exclusão social. Na graduação em Pedagogia, os temas a esse respeito eram tratados de forma superficial; logo, ficou uma lacuna na formação inicial. Paralelamente, busquei aperfeiçoamento na licenciatura em Letras e também comecei a trabalhar como tutora presencial em um curso de Pedagogia à distância e havia feito um concurso para ser diretora de escola no município de Araçatuba, onde iniciei, em 2009, em caráter de substituição. Em 2010, me efetivei no cargo de diretora escolar.

Como gestora, percebo uma desvalorização social da profissão docente e dificuldade em implantar as propostas construídas pela equipe escolar por meio da construção coletiva do projeto político pedagógico, pois há entraves advindos tanto de fatores externos à instituição, quanto internos. Como fator externo, cito a falta de investimento em materiais pedagógicos que atendam às necessidades específicas da unidade escolar. Por tratar-se de uma escola cuja clientela possui um poder aquisitivo menor, o acesso a bens culturais como livros, ida a espaços culturais, entre outros, são restritos e dessa forma, a escola passa a representar uma referência cultural, o que implica em reconhecer não só o seu papel de veiculadora de informações, mas também como promotora do acesso à cultura disponível na cidade. Nesse quesito, embora não represente um impacto financeiro significativo, o investimento acessível à escola é restrito ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que fornece verbas federais as quais podem ser utilizadas com relativa autonomia, com a anuência do Conselho Escolar e Associação de Pais e Mestres.

Outro entrave externo é a falta de profissionais dispostos a exercerem suas atividades docentes em regiões periféricas da cidade e a alta rotatividade dos mesmos. Na realidade que vivencio, a localização da escola é indicada pelos professores como uma aparente preocupação, pois não são raras as notícias veiculadas pela mídia local com relatos de crimes por tráfico de drogas que, eventualmente, resultam em assassinatos. Há um medo por parte desses profissionais de se exporem a situações de violência no acesso à escola, no trato com os familiares das crianças e também de vivenciarem-na em meio escolar, já que existe um pré-conceito de que na periferia se está mais suscetível a essas circunstâncias. Assim, ao final do ano letivo ou do período de contrato, esse profissional busca escolas mais próximas do centro, tanto pela facilidade do acesso, porque geralmente trabalha em outras escolas, e assim trabalha em regime de substituição ou com período dobrado - quando possui dois cargos - quanto na questão do sentimento de segurança.

Outro fator apontado como empecilho é que, como a referida unidade escolar atende alunos em período integral, as políticas administrativas elaboradas em âmbito municipal, apesar de gradativamente terem sido modificadas para atender as necessidades dessa modalidade de ensino, ainda precisam de regulamentações para que os Professores de Educação Básica (PEB I) possam permanecer na escola, visto que, ao final do ano letivo, devem entrar em um novo processo de atribuição de aulas até conseguirem uma sede para seu cargo.

Na prática, isso significa que embora seja efetivo, ele não pode permanecer na escola para ministrar aulas nas oficinas curriculares, não consideradas sedes para cargo. Assim, mesmo que se identifiquem com a proposta pedagógica, baseada num trabalho específico por área do conhecimento, não podem permanecer por um longo prazo. Dessa forma, todos os anos há professores ingressantes nem sempre familiarizados com proposta vigente e com as especificidades da escola. No decorrer do trabalho vão desaparecendo os entraves, mas ao final do ciclo os profissionais são remanejados ou se deslocam para outra escola.

A falta de profissionais é marcada ainda pelo fato de que, quando não há interesse pelas oficinas curriculares, as mesmas são oferecidas em regime de carga complementar aos professores efetivos da rede municipal<sup>3</sup>. Na prática, se não houver interesse por parte de nenhum docente, geralmente a sala de aula fica sem professor efetivo, e assim faz-se necessária a contratação de um substituto até a chegada de outro que possa assumir a vaga.

Como fatores internos que dificultam a ação pedagógica, aponto a falta de uma boa estrutura física da escola para acolher o aluno e protegê-lo da ação do clima, visto que o prédio não foi projetado para minimizar os efeitos do calor, não há proteção dos corredores e portas das salas de aula em dia de chuva, tampouco há instalação elétrica adequada para receber aparelhos de ar condicionado que se tornam imprescindíveis devido às altas temperaturas registradas na região de Araçatuba. Apesar de os gestores já terem feito vários apontamentos sobre a necessidade de urgente adequação/reforma do edifício escolar - a qual só pode ser realizada pelo poder executivo -, ocorre enorme demora na efetivação dos serviços, embora haja o devido reconhecimento da urgência e das inevitáveis intervenções.

Apesar disso, há bons professores em várias áreas do conhecimento e percepções de mundo, com experiências positivas enquanto educadores, que acreditam na educação como elemento determinante na construção de uma sociedade democrática. Entretanto, para que a

---

<sup>3</sup> A partir do ano de 2017, o regime de atribuição em caráter complementar foi extinto, pois não estava de acordo com a Lei nº 204/2009 que dispõe sobre os profissionais da Educação Básica e sobre a reorganização do estatuto, plano de carreira, vencimentos e salários do magistério público do município de Araçatuba.

educação possa ser um dos meios que formam a pessoa consciente para o exercício da cidadania, Santomé (2013b) salienta o vazio existente no discurso educacional, de uma sociedade justa e igualitária, haja vista a real desvalorização dos profissionais, com remuneração que não atende suas necessidades básicas de subsistência, de aperfeiçoamento do conhecimento e de sua cultura, de autonomia didático-pedagógica que possam buscar o ensino e a aprendizagem significativa, distantes das expectativas mercadológicas do sistema capitalista cujas prioridades estão voltadas para o treinamento laboral.

Essa trajetória profissional me possibilita repensar o papel da educação, pois reconheço que sua importância não se restringe a me habilitar para o exercício profissional, mas também me possibilita compreender alguns arranjos ou opções que incidem diretamente na vida das pessoas. Ter essa inquietação decorrente da articulação entre fatores que perpassaram as escolhas feitas por mim enquanto pesquisadora tem me possibilitado compreender os possíveis resultados das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da escola.

Nesse intuito, a presente pesquisa inicialmente apresenta a violência escolar analisada a partir de sua configuração, o que implica em considerar as características da escola enquanto instituição historicamente regida por relações assimétricas de poder. A princípio, a ocorrência de violências no espaço escolar parece destoar de seu papel institucional, o de humanizar por meio da educação, promover a socialização dos indivíduos e instrumentalizá-los para a participação cidadã na sociedade.

Ao especificar que dentre as manifestações de violência em meio escolar surgem relatos de castigos físicos os quais, historicamente, têm sido justificados com o intuito de “desnaturar” a criança (GONÇALVES, 2002) e também são mencionadas questões relacionadas à violência simbólica (ABRAMOVAY, 2009; ZALUAR e LEAL, 2001), apresentamos a escola como produtora de violências. Nesse aspecto, a cultura escolar é descrita a partir da abordagem utilizada por Enguita (1989), com uma tendência a funcionar regulada por regras e normas similares às indústrias em sua configuração inicial, mas que continuam influentes em sua configuração atual.

Assim, alguns fatores tornam-se inerentes à discussão: a massificação, os processos econômicos e a luta dos movimentos sociais, especificamente o multiculturalismo, na busca por maior representatividade dos vários grupos culturais no currículo. Tais questões incidem diretamente no funcionamento das escolas e nas críticas a ela apresentadas.

O currículo, nesse contexto, apresenta-se como meio de transmissão de um legado cultural às novas gerações e delega à escola um papel efetivo no meio social. No entanto,

segundo Charlot (2007), verifica-se que os jovens não encontram as possibilidades de ascensão social prometida a partir da massificação ao ensino e, concomitantemente, apresentam-se como suscetíveis à violência social. A falta de sentido nas experiências escolares e o formato pela qual ela se apresenta concorrem ainda com a influência de grupos criminosos os quais ostentam um modo de vida ideológico e aparentemente libertário.

A exclusão social apontada por Zaluar e Leal (2001) e Candau (2008) como condicionante da violência escolar possibilita o recorte para delimitação do problema de pesquisa, ou seja, o currículo configura-se como um dos fatores que acentuam a produção da violência institucional, entendido aqui como o responsável por atitudes como o retraimento e formas de conflito baseadas nas incivildades (DUBET, 2003).

Os objetivos de que trata a pesquisa delineada por meio deste trabalho foram elaborados a partir de uma leitura exploratória a respeito da violência escolar e do currículo que pudesse apresentar o nível de discussões já realizadas. De acordo com Luna (1997, p. 10) “[...] os objetivos pretendem chamar a atenção para a relevância da pesquisa, para a aplicabilidade dos resultados”. Assim, entendemos que os objetivos dizem respeito ao que se pretende com a realização da pesquisa e elaboração da dissertação. A partir deste levantamento, foi possível verificar uma ampla produção bibliográfica com questionamentos que possibilitaram a identificação do problema de pesquisa a qual embasou a elaboração do objetivo geral: realizar um estudo sobre a violência escolar, cujo norteador foi a ideia do currículo como indicador da produção e reprodução de violências.

Nos objetivos específicos busco analisar a violência escolar a partir de suas manifestações em meio escolar; descrever processos históricos que resultaram na configuração atual do currículo escolar; descrever como a homogeneização dos processos educativos por meio do currículo escolar contribui para a exclusão das identidades consideradas subalternas; analisar como o movimento multiculturalista se caracteriza no currículo escolar e descrever como os sujeitos do espaço escolar entendem a violência escolar, o currículo e a diversidade cultural.

Os dados foram coletados junto a uma escola de ensino fundamental – séries finais, cujos sujeitos foram os docentes e o coordenador pedagógico. Foram aplicados questionários com o intuito de explicitar as concepções que direcionam o trabalho docente e as dificuldades encontradas para o exercício da profissão.

No Capítulo 1 apresentamos uma reflexão sobre a violência social e a escolar por meio do referencial teórico que pauta a pesquisa. Destacam-se os estudos de Debarbieux (2002), Charlot (2002) e Abramovay (2006; 2009) que caracterizam os fenômenos em suas

especificidades. Os autores propõem ainda classificações que permitem melhor entendimento acerca da temática, bem como discutem como a violência escolar está articulada a outros fenômenos sociais como a massificação no acesso à escola por meio da universalização do ensino, a exclusão e a desigualdade social.

O Capítulo 2 tem como enfoque a análise da cultura escolar, desde sua idealização inicial como instituição formadora de mão de obra especializada até as concepções mais recentes a respeito de educação que apontam a necessidade da inserção de saberes democráticos, ou seja, que sejam pertinentes a todos. Aqui também realizamos uma análise sobre o papel do currículo, cuja base foi o delineamento histórico organizado por Silva (2015), que descreve como a ideia de currículo vem sendo reformulada, desde sua configuração inicial como elemento técnico do trabalho educativo até a visão do mesmo como espaço de disputa pela maior representatividade das identidades não hegemônicas.

Nesse enfoque, apresentamos o conceito de multiculturalismo que se apresenta como um movimento social cuja ideologia transita entre concepções antagônicas, no sentido de corroborar tanto com discursos progressistas quanto com os mais conservadores. A perspectiva multicultural crítica (progressista) promove o entendimento de que o silenciamento cultural dos grupos minoritários é uma característica do currículo e também desencadeia violências.

O Capítulo 3 descreve o percurso metodológico, abrange os instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados, a aproximação ao lócus da pesquisa, bem como os resultados parciais da aplicação de questionário aos professores e coordenador pedagógico.

Nas considerações finais, destacamos a necessidade de um trabalho coletivo entre sociedade e comunidade escolar, no sentido de empreender esforços para a minimização da violência. Partimos da premissa de que a escola é um espaço de interação entre diversas identidades e, portanto, deve enfatizar o desenvolvimento de atitudes em prol do respeito às diferenças, cujo principal aliado é o currículo.

## 1 - VIOLÊNCIA SOCIAL E VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência apresenta-se como um fenômeno presente nas sociedades. Alguns levantamentos realizados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2015) e veiculados por meio de seu anuário indicam que os números da violência têm aumentado significativamente. No Brasil, Abramovay (2015) compara os números de assassinatos no país em 2014, quase sessenta mil, aos da Guerra do Vietnã. A preocupação social com a questão, segundo o autor, não condiz com a gravidade da mesma, visto que outros temas de considerável complexidade foram enfrentados com sucesso, como a mortalidade infantil e a inflação; acrescenta ainda que as vítimas, em sua maioria pobres, negros e jovens, tornam-se invisíveis. Conciliar políticas públicas de segurança mais efetivas não seria suficiente, visto que nesse mesmo documento demonstra-se um aumento significativo de pessoas encarceradas, com um total de 607.373 em 2014; todavia, esse fato não foi suficiente para reduzir os altos índices.

Abramovay (2015, p. 21) apresenta ainda outros dados do levantamento realizado que aponta 3009 pessoas mortas em decorrência de ação policial e 398 policiais em ação. O autor entende que “[...] a única explicação para a aceitação de uma polícia tão letal é a visão, pelo conjunto da sociedade, de que há vidas descartáveis”. E completa quando diz: “é fundamental que se perceba que uma polícia inspirada pela lógica da guerra, ao invés de tornar o país mais seguro, é mais um motor na engrenagem perversa que nos transforma em campeões mundiais de homicídios”. Esse pensamento é reiterado quando, a partir do mesmo levantamento elaborado pelo Fórum de Segurança Pública, há um empate técnico<sup>4</sup> entre os concordantes e os discordantes da afirmação: “bandido bom é bandido morto<sup>5</sup>”.

Para quem analisa estes dados, é possível vislumbrar um cenário de disputa pela legitimidade do matar e, numa leitura positiva, já não é mais possível afirmar, como muitos mercadores da morte o fazem, que a sociedade clama para que as polícias atuem respondam à violência do crime com mais violência. Há espaço para mudanças e há condições para que novos padrões de atuação policial sejam construídos. (LIMA; BUENO, 2015, p. 9).

<sup>4</sup> De acordo com os dados da pesquisa do Fórum de Segurança Pública, por meio do Anuário 2015, os que consideram que “bandido bom é bandido morto” totalizam 50 % dos entrevistados, enquanto 45,3% discordam da afirmação. A referida pesquisa tem como margem de erro o percentual de 3% por cento, o que caracteriza um empate técnico entre as opiniões.

<sup>5</sup>Esta frase foi popularizada pelo radialista e político Afanásio Jazadji, que pregava seu apoio à atuação da polícia militar do estado de São Paulo em casos que culminavam na morte dos suspeitos em ocorrências policiais, a partir de ataques às políticas embasadas nos princípios dos direitos humanos que, no seu ponto de vista, influenciavam no aumento da criminalidade (NUNES, 2014).

Nunes (2014, p. 47) detectou que a polícia militar funciona de modo análogo ao exército, cuja função é a formação de um contingente preparado para atuar em casos de guerra, quando houver ameaça ao Estado Nacional. Esse caráter incide diretamente no perfil ideológico da polícia que, a partir de uma “lógica de combate ao inimigo”, deixa de cumprir seu papel institucional de garantir a segurança da população, dentre outras demandas.

A autora retrata ainda que “[...] toda essa discussão está assentada em um processo no qual a aceitação da violência faz parte do princípio da moralidade social [...], enquanto mecanismo regulador das relações sociais, a violência tornou-se amplamente aceita”. (NUNES, 2014, p. 131). A postura da polícia militar que, a serviço do Estado funciona como um aparelho repressor (ALTHUSSER, 1970), permite vislumbrar uma sociedade marcada pela influência de uma classe.

As classes dominantes se convenceram gradualmente de que para atingir, bem como para conservar o poder, todos os meios são legítimos, mesmo os que em outros contextos se consideraria, imorais. Surgiu dessa forma, desde muito cedo, uma moralidade dual para a classe dominante... a moralidade cristã-burguesa... predominada na vida particular, ao passo que nas atividades incluídas na categoria *raison d'état*, a moralidade da violência era considerada válida. (MANNHEIM, 1962, *apud* NUNES 2014, p. 131).

Dessa forma, observa-se um contexto social arraigado por formas de violências cada vez mais frequentes, tanto por pessoas que compõem o conjunto da sociedade, como por instituições que compõem o Estado, como é o caso de órgão de segurança pública como aparelho repressor. Assim, são utilizados todos os meios para a manutenção do poder, seja por parte do Estado, detentor do uso legítimo da violência ou de pessoas que a utilizam como instrumento. Vivenciamos uma sociedade suscetível às ocorrências, expostas diariamente pela grande mídia.

Hoje estamos cada vez mais expostos a eventos marcados por extrema violência, em função do poder da mídia. A cada exposição dessa natureza descobrimos que estamos longe de um conhecimento mais profundo daquilo que julgamos um “ser humano”. As pesquisas sobre o fenômeno crescem a cada dia. Temos acumulado, nos últimos anos, conhecimentos em relação à violência e seus desdobramentos no cotidiano. Entretanto, esse acúmulo nos revela o quanto ainda temos que caminhar para conhecer um fenômeno tão complexo e obscuro como a violência. (GONÇALVES, 2002, p. 86).

Santos (2002, p. 118) destaca que a “[...] sociedade brasileira tem aceito a violência como prática social vigente”, e esse fato é corroborado no imaginário social de algumas pessoas que entendem o ato violento como meio aceitável de resolução de conflitos. O autor

aponta assim, a distorção entre os preceitos democráticos norteadores da sociedade brasileira e a concepção do Estado como detentor do privilégio do uso da violência.

Costa (2007, p. 4) entende o Estado como difusor de ideologias pautadas pelas premissas dos meios de produção e “[...] em seu processo de constituição histórica, ultrapassou o âmbito do monopólio da força e da coerção, ampliando seu poder, através da sociedade civil e de suas instituições, tais como as escolas, de modo a não atuar apenas coercivamente, mas também consensualmente”.

Sob esse aspecto, a escola pública também tem uma dimensão de sociedade política, na medida em que o sistema educacional é dirigido por uma classe política que define as políticas públicas, constituindo-se em braço do Estado, cujo poder coercitivo se dá indiretamente por meio da imposição de uma disciplina para uma forma de trabalho, decorrente das demandas do modo de produção capitalista. (COSTA, 2007, p. 4).

Santos (2002) indica que a escola foi criada para atender demandas específicas de cada período histórico, cuja prerrogativa foi o controle social. Nessa premissa, a mesma adquire status privilegiado diante da sociedade, pois conta com a legitimação do seu poder de atuação.

Marra e Tosta (2008) apontam a escola como espaço onde as trocas sociais e culturais acontecem, no intuito de que sejam construídos parâmetros norteadores da sociedade, e mencionam ainda que :

A ação educativa na escola torna-se uma complexa rede de interações, lugares onde se estruturam processos de produção do conhecimento e de inter-relações entre dimensões políticas, culturais, institucionais e instrucionais. Onde está presente uma multiplicidade de significados e de sentidos relacionando dinâmicas permeadas por duas tensões fundamentais: entre o particular e o universal, e outra entre o singular e o plural (TOSTA, 1999). Considerando essa expectativa e o estado da escola hoje, que futuro a aguarda, se não nos debruçarmos sobre ela na tentativa de fazê-la acontecer? (MARRA e TOSTA, 2008, p. 156).

Gonçalves (2002, p. 86) entende que a violência em meio escolar, devido sua complexidade, pode ser analisada a partir das peculiaridades da escola enquanto espaço de interação, visto que nela “[...] se reatualiza incessantemente um dos mais antigos conflitos que tencionam, há séculos, o pensamento ocidental, a saber: natureza e cultura”. O autor pontua que a concepção da criança enquanto indivíduo a ser inserido num ambiente cultural que rompa com sua naturalidade, ora entendida como algo negativo (perversidade) ou positivo (inocência), implica diretamente na forma como essa inserção ocorrerá. “Fazer apologia da cultura é tão arriscado quanto fazer apologia da natureza. Tanto num polo quanto no outro se pode encontrar as motivações para atos de violência. Assim, pode-se dizer que o sujeito

define-se, também, como resultado da tensão entre cultura e natureza”. (GONÇALVES, 2002, p. 88).

O estudo a respeito da temática da violência escolar configura-se como uma problemática de relevância social, visto que a incidência de situações violentas apresentam-se como entraves à prática pedagógica e, conseqüentemente, à veiculação de saberes necessários à vida em sociedade. Nesse sentido, cabe considerar que a análise do fenômeno da violência em meio escolar “[...] demanda tanto o reconhecimento das especificidades das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea”. (SPOSITO, 1998, p. 2).

Charlot (2002) entende que, no ambiente escolar, o número cada vez maior de casos de violência causa uma angústia social, pois se manifesta sob as formas mais graves como homicídios e estupros, pela ocorrência de situações com o envolvimento de alunos cada vez mais novos. Há recorrência de atos que envolvem o desrespeito aos professores; invasão externa de pessoas que utilizam o espaço escolar para acerto de contas de questões pessoais e sentimento de insegurança do pessoal docente e administrativo que, diante de todo esse contexto, passa a viver em estado de sobressalto mediante a possibilidade de sofrer ou presenciar atos de violência.

Essas situações são apresentadas em pesquisas que demonstram o grau de apreensão da população quando se refere à existência de situações de violência em meio escolar. Pröglhöf (2015) apresenta dados de pesquisas que demonstram o medo quanto à ocorrência desses atos. Na primeira pesquisa denominada Educação: Motor de um País Melhor<sup>6</sup>, a problemática da segurança nas escolas é retratada pelos dois gráficos abaixo, que explicitam a concretude da temática no ideário dos entrevistados. Nota-se no primeiro, que tanto a falta de segurança/violência quanto à existência de alunos desrespeitosos, configuram-se como problemas de grande apreensão social e, neste trabalho, são considerados fatores pertencentes ao mesmo conjunto de manifestação de violência em meio escolar.

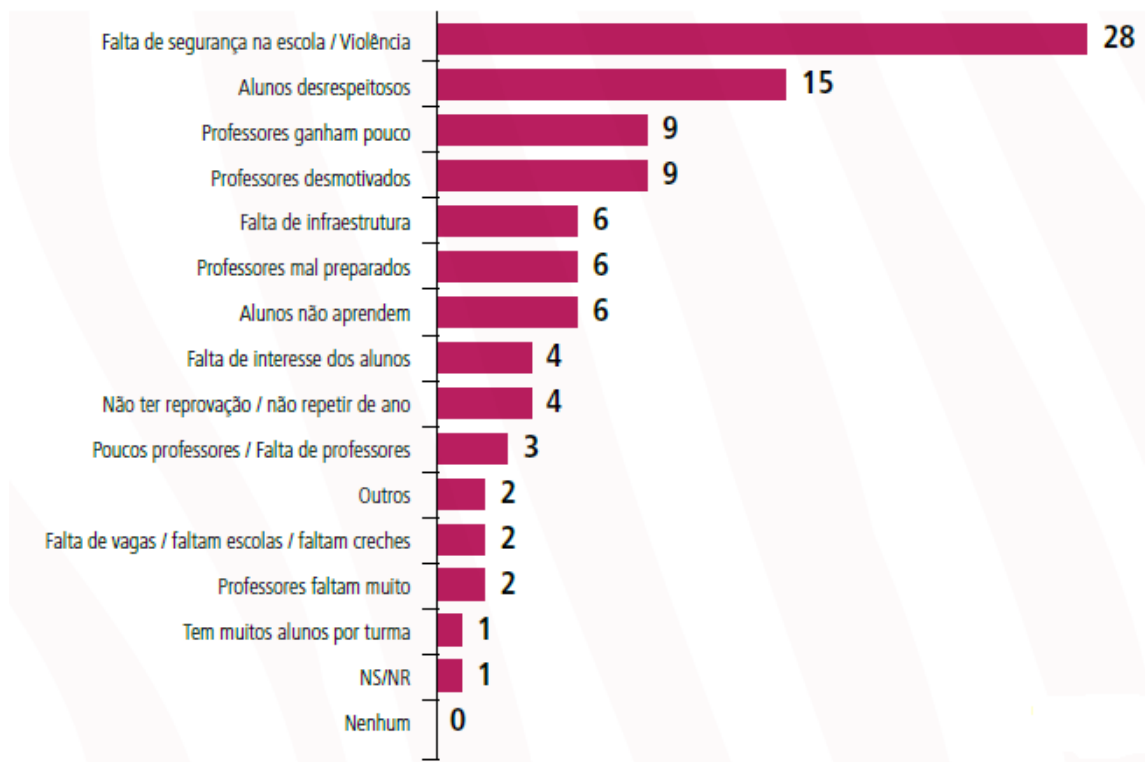
No decorrer do texto, será explicitado ainda que os outros elementos apresentados como problemas educacionais também fazem parte de um conjunto de questões que se relacionam à violência curricular. Destaca-se a figura do professor vista como um trabalhador

---

<sup>6</sup> A referida pesquisa foi realizada pelo Instituto Data Popular, encomendada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE – e Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do estado de São Paulo – APEOESP. Foram feitas 3.265 entrevistas em 100 municípios brasileiros representativos de todas as regiões administrativas, em setembro de 2014. O objetivo da mesma foi de avaliar o modo como a população percebe a importância da educação, bem como aspectos pertinentes ao alcance da qualidade de ensino. Disponível em [http://www.cnte.org.br/images/stories/2015/Apresentao\\_APEOESP\\_%20completa.pdf](http://www.cnte.org.br/images/stories/2015/Apresentao_APEOESP_%20completa.pdf)

desvalorizado, em espaços com falta de uma estrutura adequada às atividades desenvolvidas. Em concomitância ou conseqüentemente, a não aprendizagem dos alunos e a falta de interesse dos mesmos complementam esse panorama negativo e demandam uma análise minuciosa que aponte soluções para as problemáticas apresentadas.

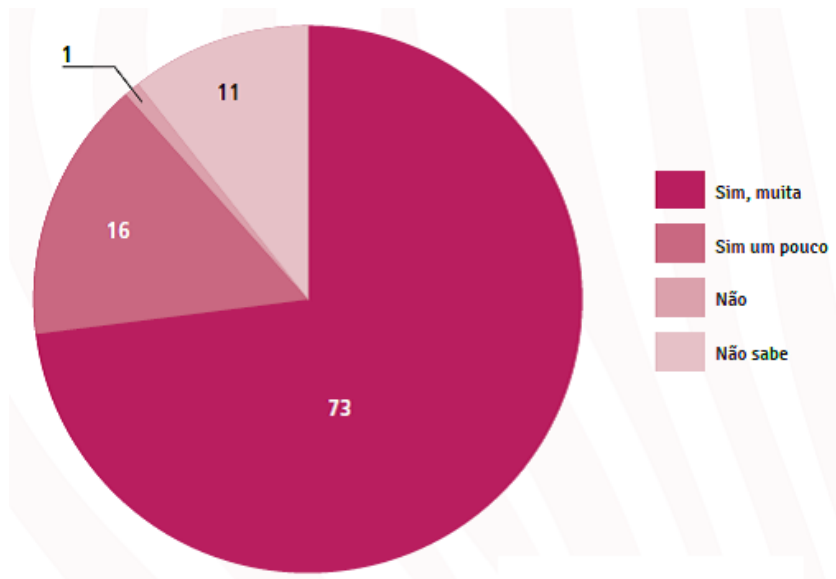
**Gráfico 1** – Principal problema da educação pública no Brasil hoje, em percentual.



**Fonte:** Instituto Data popular. Pesquisa Educação, motor de um país melhor, 2014.

O segundo gráfico indica que os entrevistados percebem a escola como espaço onde ocorrem violências sem, no entanto, especificar qual tipo de violência foi detectado ou os indícios da mesma.

**Gráfico 2:** Percentual de respostas sobre a ocorrência de violência nas escolas públicas brasileiras



**Fonte:** Instituto Data popular. Pesquisa Educação, motor de um país melhor, 2014.

Na pesquisa realizada por ocasião da aplicação da Prova Brasil<sup>7</sup>, a temática da violência também foi abordada e Pröglöf (2015, p. 133) informa que os entrevistados apontam as agressões verbais ou físicas entre os alunos como as mais recorrentes no ambiente escolar. Com relação à agressão verbal ou física aos funcionários ou professores, mais da metade dos docentes e diretores que responderam à questão afirmaram ter presenciado tais situações. Há relatos de ameaças a diretores (10%); atentados à vida (1,8% de professores e 2,5% de diretores) e roubos (1,5% diretores e 1% professores). Também é verificada por um em cada seis diretores de escola, a presença de armas de fogo e armas brancas.

Ambas as pesquisas reiteram a ocorrência de situações violentas no âmbito escolar, tanto no imaginário quanto na realidade do espaço escolar e, quando são comparados os dados apresentados aos provenientes de outras esferas sociais, como os da segurança pública, percebe-se que a preocupação com o fenômeno é relevante, visto que há um agravamento dos casos ocorridos.

Charlot (2002, p. 434) também manifesta preocupação ao mencionar que

Essa violência escolar parece aumentar, apesar dos “planos” e medidas postos em prática há uma dezena de anos: tudo se passa como se a violência na escola estivesse

<sup>7</sup> “A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos”.

“Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.”.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil-sp-1699645092>

convertendo-se em um fenômeno estrutural e não mais, acidental e como se depois de instalado nas escolas de bairros problemáticos, ela se estendesse hoje a outros estabelecimentos.

Tal situação de angústia social leva a discursos sociomidiáticos que têm a tendência de amalgamar fenômenos de natureza muito diferente. Também os sociólogos e os pesquisadores em ciências da educação são obrigados a elaborar, em seus trabalhos, distinções conceituais que permitam introduzir certa ordem na categorização dos fenômenos considerados como “violência na escola”. (CHARLOT, 2002, p. 434).

Nesse sentido, observa-se uma preocupação com o aumento do fenômeno da violência, seja nas esferas sociais mais amplas da sociedade, seja nas esferas privadas, como é o caso do espaço familiar e do escolar.

### **1.1 Violência: em busca de um conceito**

Conceituar fenômeno da violência é uma tarefa complexa, pois remete a subjetividades que implicam no seu reconhecimento e nas suas diversas modalidades de manifestações. Debarbieux (2002) entende que esse fenômeno está relacionado a atos que vão desde os considerados passíveis de enquadramento nos códigos penais até aqueles pertinentes ao desvio às regras de convivência estabelecidas socialmente. Assim, ao se buscar conceituá-lo, percebe-se certa dificuldade, caso seja considerada a subjetividade de quem o pratica e de quem a recebe, do espaço histórico-cultural e da cultura.

Sposito (1998, p. 60) conceitua a violência como o “[...] ato que implica na ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito”. Menciona ainda, haver implicações que estabelecem o significado da violência referente às especificidades históricas e culturais nas quais o indivíduo se insere. Zaluar e Leal (2001) concebem que o conflito se diferencia da violência, ou seja, o primeiro inerente às relações pessoais, acontece de modo saudável sempre que não ocorre o consenso entre as partes. Já a violência é vista “[...] como instrumento e geralmente está associada a um estado total e permanente e excessivo das classes menos abastadas”.

Arendt (2004, p. 35) aponta o uso da violência em seu caráter instrumental e configura-se como utilizável quando há risco da perda de privilégios adquiridos por formas específicas de poder: “[...] a violência aparece onde o poder esteja em perigo, mas se deixar que percorra seu curso natural, o resultado será o desaparecimento do poder”.

Toda diminuição de poder é um convite à violência – quando pouco porque aqueles que detêm o poder e o sentem escorregar por entre as mãos, sejam eles o governo ou os governados, encontraram sempre dificuldade em resistir à tentação de substituí-lo pela violência. (ARENDDT, 2004, p. 56).

Para Abramovay (2002, p.73), violência é a

[...] intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo, abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até violência no trânsito (disfarçado sob a denominação de ‘acidentes), além das formas de agressão sexual. As violências podem ser agressão física, homicídios, estupros, ferimentos, roubos, portes de armas – aquelas armas que ferem, sangram e matam.

Chauí (1999) considera que “[...] violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror”. Candau (op. cit.) afirma “[...] que o que especifica a violência é desrespeito, a coisificação, a negação do outro, a violação dos direitos humanos”.

As definições apresentadas explicitam o fenômeno como efetivado a partir da negação ao reconhecimento de quem sofre a violência como sujeito de direitos, suscetível ao controle dos detentores de formas específicas de poder, seja no âmbito macrossocial – representado pelo Estado - ou no microssocial – no interior do grupo social. (ZALUAR e LEAL, 2001).

Podemos, deste modo, considerar a violência como um dispositivo de excesso de poder, uma prática disciplinar que produz um dano social, atuando em um diagrama espaço-temporal, a qual se instaura com uma justificativa racional, desde a prescrição de estigmas até a exclusão, efetiva ou simbólica. Esta relação social inegociável porque atinge, no limite, a condição de sobrevivência material ou simbólica, daqueles que são atingidos pelo agente da violência. (ZALUAR E LEAL, 2001, p. 148).

As múltiplas formas em que o fenômeno da violência se apresenta no aparato social possibilita uma classificação, de acordo com Abramovoy (2009, p. 22), levando-se em conta o modo como a mesma se manifesta. Assim, aponta como subdivisões as violências dura, simbólica e microviolências. A autora reitera que a classificação por ela apresentada se faz a partir de um cunho didático e não indica um enquadramento científico, como se observa:

Nas interações sociais, podem se misturar ou, dependendo do contexto, algo definido como pertencente a uma categoria pode ser interpretado como parte de outra. As violências se entrelaçam e mudam de significado de acordo com o processo social. Isto não significa imprecisão conceitual. Ao contrário, revela a

complexidade do tema, sua fluidez na vida cotidiana e o quanto é difícil enquadrá-lo. (ABRAMOVAY, 2009, p.23).

Para a autora, a violência dura diz respeito àquelas passíveis de serem penalizadas no âmbito da lei. Nesse sentido, “[...] o crime é a transgressão de acordos sociais básicos, pensados como essenciais para a continuidade de uma sociedade. Significa, igualmente, que esses acordos não são consensuais ou estáticos, o que os torna passíveis de modificação”. (ABRAMOVAY, 2009, p.23). O crime também acompanha um movimento histórico e diz respeito ao modo como cada cultura concebe os arranjos sociais como ideais para interação entre os indivíduos, ou seja, é uma forma de reinterpretação da complexidade social, de modo a suprir frustrações.

A dificuldade, para não dizer impossibilidade, de atingir padrões socioeconômicos e culturais (emprego, reconhecimento e prestígio) socialmente estabelecidos gera a necessidade de criação de estruturas alternativas para o sucesso e mobilidade social [...]. O crime é um destes meios para alcançar respeito, reputação e importância social, pois o transgressor da lei, normalmente, faz parte do grupo social que comunga da valorização de atos ilícitos que o apoia, interiorizando e obedecendo “a um código moral que torna a delinquência imperativa”. (ABRAMOVAY, 2009, p. 24).

A violência simbólica é concebida por Abramovay (2009) como base da existência de um discurso dominante, estabelecido por um grupo ou alguém com maior poder, que determina ou legitima símbolos intérpretes do mundo, pois “[...] os símbolos (mitos, linguagem, arte e ciência) são instrumentos de coesão social que tendem a estabelecer um consenso sobre o sentido do universo social”. (ABRAMOVAY, 2009, p.26). O uso desses elementos como meios de aceitação à sociedade é reiterado por instituições e agentes que utilizam as estruturas comunicativas da sociedade para impor um modelo de reprodução social ratificador da permanência de um tipo de poder específico.

Essa legitimação é eficiente, visto que os símbolos são poderosos, delegam aos dominados um papel passivo nas relações sociais. Essa dominação não está restrita somente às questões de classe, mas também a outras categorias como as de gênero, raça e sexualidade. A autora informa ainda que

Os insultos, agressões físicas, assassinatos, impedimentos de ascensão social de determinadas categorias sociais são diretamente influenciadas pelo poder simbólico que (re)produz estereótipos e mantém um caráter de violência simbólica, esta que é usada para manter os grupos subalternos no lugar social construído para eles. (ABRAMOVAY, 2009, p. 26).

Portanto, no espaço escolar ocorre essa questão de submissão ao outro por meio dos insultos, agressões físicas, discriminação de gênero, raça e sexualidade, o que nos faz buscar compreender a ocorrência da violência em meio escolar.

As microviolências ou incivildades são caracterizadas pela ocorrência de pequenas desordens que fogem ao enquadramento jurídico e, portanto, não passíveis de penalização. Embora não sejam consideradas, num primeiro momento, como graves, Abramovay (2006, p. 80) indica que “[...] elas têm um potencial de desorganização da ordem coletiva e das referências de sentido individuais, destruindo laços sociais, fomentando um sentimento de insegurança, fragilizando instituições, afetando a experiência e a confiança no outro”.

As incivildades são pensadas como aquelas que não usam agressão ou afrontamentos violentos em si. Comumente, são exhibições de comportamentos desafiantes de autoridade, signos de indiferença em relação aos outros: insultos, pequenas degradações dos espaços públicos, ocupação de lugares, barulhos, odores, abandono de objetos e lixo em locais de uso coletivo. Os insultos, por exemplo, podem ser compreendidos como atos ou observações que expressam opiniões negativas sobre indivíduos ou grupos. Ainda, insultar implica romper determinadas normas, expressar-se de maneira socialmente interdita. (ABRAMOVAY, 2009, p. 25).

Para Abramovay (2009) a recorrência desse tipo de ato acaba por reiterar o sentimento de insegurança, principalmente no uso dos espaços públicos. Há uma transgressão da norma social, pautada pela democratização do acesso dos diversos grupos sociais aos espaços coletivos. As especificidades de cada um desses grupos demandam o reconhecimento de suas particularidades por parte dos outros membros da sociedade. “[...] As pequenas violências anulam a ideia de um mundo que pode ser dividido com o outro, comprometem a reciprocidade e a solidariedade na vida social sem tocar na integridade física dos indivíduos”. (ABRAMOVAY, 2009, p. 25).

## **1.2. - Violência Escolar**

Muitos pesquisadores indicam que a violência escolar não é fenômeno novo. Debarbieux (1997) demonstra em suas pesquisas realizadas na França que historicamente o homem sempre almejou encontrar formas de controlar a natureza humana e avalia a infância como uma fase de difícil manejo, cujos comportamentos não desejados devem ser punidos. Para esse intento foram utilizadas formas de violência físicas, inclusive com o uso de instrumentos como chicotes e suplícios.

Aragão e Freitas (2012, p. 20) afirmam que no século XIV a utilização dos castigos físicos tinha o objetivo tanto punir os comportamentos não desejados quanto as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Na realidade, essas práticas violentas eram comuns e não restritas às escolas, além do mais, “[...] seu uso era legítimo não apenas no universo escolar, mas em todo o processo que envolvesse relações humanas, fossem elas entre senhor e escravo, entre marido e esposa, fossem entre pai e filhos”.

As autoras apontam que o uso dos castigos físicos gradativamente passou a ser visto como “[...] uma prática agressiva, que criava aversão nos alunos, não conduzia à civilidade e não coadunava com a nova ordem que se estabelecia, num país que buscava os progressos social e moral”. (ARAGÃO E FREITAS, 2012, p. 28).

Gonçalves (2002) aponta ainda que, conforme as concepções de infância e juventude receberam contribuições de várias áreas do conhecimento, foram criadas legislações que se apresentaram como caminho para a proteção dos indivíduos dessa faixa etária. Nesse sentido, Aragão e Freitas (2012, p. 32) concluem que “castigava-se a criança de ontem para civilizá-la, pensando no bem da pátria; a criança era um “vir-a-ser”, um projeto, o futuro; hoje ela é um ser de direitos, devendo ser respeitada em sua integridade, em seu momento de vida.”.

As autoras narram que a primeira legislação a tratar da minimização dos castigos físicos foi a Lei Imperial, datada de 1827 e reiterada por outras no âmbito dos estados; a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente também tratam o tema das punições físicas ao indicarem que sejam estabelecidas formas de abordagem pautadas pelo respeito e tolerância. Porém, destacam que:

[...] os castigos corporais perderam o poder, mas não significou seu fim. Há a possibilidade de ter havido um deslocamento da materialidade para a imaterialidade, isto é, não mais a dor era imediata, através da palmatória ou chicote, mas o algoz era o tempo: longos períodos de pé, no canto da sala ou sem se alimentar por conta da falta do recreio ou, então, permanecendo após o horário de aula, entre outros exemplos. Havia ainda, o castigo físico indireto, ou seja, aquele a ser aplicado em casa por uma falta cometida na escola. No espaço escolar, o professor não poderia bater na criança, mas os pais poderiam exercer esse poder, assim, uma anotação na caderneta, uma suspensão ou até um castigo na escola poderia significar muitas surras em casa. (ARAGÃO e FREITAS, 2012, p. 29).

A existência de leis que coíbem tais ocorrências em unidades escolares não indica necessariamente a sua extinção; pelo contrário, alguns casos de repercussão apresentados pelos meios de comunicação demonstram que tais práticas ainda persistem. Como exemplo,

citamos um caso<sup>8</sup> ocorrido na cidade de Catanduva, interior de São Paulo, em que uma professora já experiente é flagrada ao agredir fisicamente alunos pequenos com tapas no rosto, puxões de cabelo e empurrões e também utilizava castigos como forma de punição, tais como excluí-los das atividades; deixá-los em outra mesa sem material da lição durante a aula; proibi-los de participarem do recreio; deixá-los na sala com a luz apagada.

No âmbito institucional, a professora foi exonerada, porém no criminal, não constava nenhum procedimento até data de acesso à notícia. Especificamente nesse caso, as imagens mostram que não havia conflitos durante a aula: e que as agressões não eram direcionadas a um aluno somente.

Já em outro caso ocorrido no Rio de Janeiro<sup>9</sup>, apresentado por meio do Portal R7, um aluno é agredido pelo professor em sala de aula, após ser responsabilizado por uma brincadeira de mau gosto. Segundo os familiares da vítima, o menino havia feito um desenho do professor e o mesmo estava “rodando pela sala”. No vídeo veiculado pelo portal, o professor dirige-se ao aluno em meio à algazarra dos mesmos e após breve conversa (que não pode ser ouvida no vídeo) o aluno corre, o professor consegue alcançá-lo e lhe desfere vários socos.

Infelizmente, a concepção de uma escola que visa ao controle do aluno por meio da violência em seu caráter instrumental ainda é uma triste realidade.

Debarbieux (2002) considera que os casos de violência ocorridos em escolas de países europeus com Alemanha, Suécia, Inglaterra, França e Espanha foram tratados de forma espetacularizada pela mídia em geral, que apresentou a temática articulada a fatores de risco e entendidos pelo autor como deterministas.

Foi dado destaque a fatos espetaculares – e raros – para descrever explosões de barbarismo infantil, associadas a um discurso trôpego sobre o declínio dos padrões educacionais (tendo como alvo as famílias de pais solteiros), e com explicações simplistas sobre os efeitos da influência direta da violência na televisão ou nos *videogames*, e também sobre as mazelas da imigração. (DEBARBIEUX, 2002, p. 71).

---

<sup>8</sup>O caso foi divulgado na imprensa de São José do Rio Preto e região e na matéria veiculada pelo Portal G1 da Globo.com constam os vídeos das agressões. Está disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2015/04/professora-flagrada-agredindo-alunos-e-exonerada-do-cargo-em-catanduva.html> - Acesso em 15/08/2016.

<sup>9</sup> Caso apresentado pela reportagem do Portal R7, contando com o vídeo da ocorrência. Disponível em: <http://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/rj-no-ar/videos/flagrante-professor-bate-em-aluno-dentro-de-colegio-em-marica-rj-17102015>. Acesso em: 15/08/2016.

Os fatores de risco configuram-se, segundo Debarbieux (2002), como elementos a serem considerados somente em análises que apresentem contextualmente dados que componham panoramas educacionais, sem estarem desarticulados de fatores relacionados às questões pessoais e às relativas à própria estrutura e contexto nos quais se insere o indivíduo. Na escola, percebe-se a ocorrência de situações as quais contribuem para que a mesma seja considerada variável na ocorrência de atos de delinquência. Uma cultura escolar pode contribuir positivamente em regiões consideradas suscetíveis à violência, porém ocorre que a mesma é construída a partir da estabilidade do corpo docente e quantidade de funcionários adequados.

Nesse caso, o uso exclusivo desses fatores torna-se inadequado para a tratativa do fenômeno, visto que acaba por estigmatizar uma parte considerável da população. O autor considera que esses aspectos influenciam, mas não são determinantes e conclui que a explicação também deve ser analisada a partir da observação de como as escolas propiciam um ambiente harmonioso que possa envolver os alunos coletivamente. A partir da utilização dos fatores de risco como limitadas metodológica e epistemologicamente, Debarbieux (2002, p. 73) prefere utilizar o elo entre “[...] variáveis familiares e pessoais das variáveis estruturais e contextuais”.

As pesquisas na área demonstram que a violência nas escolas deve ser analisada macro e microssociologicamente, enfatizando que as causas tanto exógenas – relacionadas ao bairro, ao sistema econômico, a falhas familiares ou das políticas públicas – quanto endógenas – associadas a graus de organização ou de desorganização local, nos quais os autores não são agentes impotentes, manipulados por forças políticas externas, nem tampouco populações que, em si mesmas representam perigo. (DEBARBIEUX, 2002, p. 74).

Esse elo também é apontado por Abramovay e Rua (2003, p. 24-25), os quais entendem que somente um indicador não pode ser considerado isoladamente como potencializador ou causador de atos de violência. Nesse enfoque, apontam como variáveis exógenas (aspectos externos à escola):

- Questões de gênero (masculinidade/feminilidade);
- Relações raciais (racismo e xenofobia);
- Situações familiares (características sociais das famílias);
- Influência dos meios de comunicação (rádio, TV, revistas, jornais etc.);
- Espaço social das escolas (o bairro, a sociedade).

Já as variáveis endógenas (aspectos internos à escola):

- A idade e a série ou nível de escolaridade dos estudantes;
- As regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o impacto do sistema de punições;
- O comportamento dos professores em relação aos alunos e a prática educacional em geral.

Debarbieux (2002) também aponta que outra abordagem significativa seriam as pesquisas de vitimização como forma de realizar levantamentos que transcendem aqueles apresentados por meios oficiais (decorrentes da mobilização de instituições públicas para registro e contenção). Esse tipo de análise permite compreender o modo como as vítimas veem a violência.

Mais do que o conhecimento da delinquência, que mede as representações e as atividades das instituições policiais e jurídicas, a abordagem dos estudos de vitimização, em vez de concentrar seu foco nos perpetradores, permite que as transgressões e os delitos sejam entendidos do ponto de vista da vítima, que assim se vê transformada em um informante privilegiado. Essa abordagem trata do problema do sofrimento sem vinculá-lo a algum modelo que possa fazer com que as vítimas se sintam culpadas. (DEBARBIEUX, 2002, p. 80).

Um dos resultados desse tipo de pesquisa é que “[...] o stress acumulado da microviolência pode ter um efeito tão desestabilizador quanto um único ataque grave, e que a violência é tanto uma questão de opressão diária quanto de ataques brutais e espetaculares” (DEBARBIEUX, 2002, p. 82). O autor completa e assevera que a exposição repetida a essas microviolências pode provocar efeitos danosos nas vítimas e estender-se à convivência na sociedade: “[...] o baixíssimo nível de autoestima das vítimas costuma ser acompanhado de uma introversão que anula qualquer possibilidade de ação conjunta, qualquer maneira coletiva de lidar com incivildades”. (Id Ibidem, p. 83).

Charlot (apud, ABRAMOVAY, 2006) considera as pesquisas de vitimização como um meio de relativização do objeto e permite a indicação de apoio psicológico aos danos sofridos. Porém, segundo o mesmo, essa abordagem “[...] não permite definir medidas sociais e políticas de combate às violências, pois tais medidas requerem um mínimo de consenso sobre o que é uma violência”. Aqui, recorre-se à análise da questão da violência para o estabelecimento de propostas que visam à minimização ou a erradicação do problema.

Charlot (2002) e Segal (2010) acreditam que a violência escolar é mais bem compreendida quando delimitada; e para isso, realizam uma distinção baseada nas formas como a mesma se manifesta: violência na escola, violência à escola e violência da escola.

A primeira modalidade é aquela que acontece no espaço escolar, porém caracterizada por tipos de violência também presentes em outros espaços sociais. Segal (2010, p 88) aponta

o *bullying* como uma das formas de demonstração desse tipo de violência. Entendido pelo autor como fenômeno marcado pela “[...] prática reiterada e sem motivação aparente, como forma de afirmação de poder de uma pessoa ou grupo sobre uma pessoa ou outro grupo, causando dor, angústia ou sofrimento”. Pode ocorrer de forma direta, com agressões físicas ou verbais e indiretas, em forma de difamações. Os efeitos da ocorrência do *bullying*, em longo prazo, incorrem em efeitos psicológicos danosos e podem levar “[...] a casos de depressão, ansiedade, pensamentos suicidas ou estresse pós-traumático e, externamente, casos de agressão, impulsividade, delinquência, hiperatividade ou abuso de substâncias” (SEGAL, 2010, p. 90).

Segal (2010) anota ainda que esses tipos de caso têm maior destaque midiático, pois alguns são marcados por atos de violência extrema como assassinatos, suicídios e agressões físicas. Charlot (Apud ABRAMOVAY, 2006) especifica a escola, nesse caso, como local para acerto de contas. Como exemplo, citamos os casos ocorridos nos Estados Unidos, Canadá, Brasil onde as escolas foram palco de massacres, cujos atiradores tinham histórico de problemas psicológicos, alguns por terem inclusive sofrido *bullying*. Articula-se ainda a facilidade no acesso a armas de fogo e também na entrada aos estabelecimentos de ensino.

A violência à escola está ligada às especificidades da mesma enquanto instituição (CHARLOT, 2002). É marcada por formas de violências como agressões verbais a professores e funcionários, depredações e vandalismo que pretendem atingir o símbolo representado pela escola. Segal (2010) destaca as incivildades e violências banais como modos de confronto às regras estabelecidas unilateralmente que se apresentam como tentativa de homogeneização do público atendido. Como exemplo, cita a busca de demarcação de individualidades por meio do uso de elementos como bonés, pulseiras e cordões, entre outros acessórios, juntamente com o uniforme escolar que, de acordo com o autor, representa a instituição em seu caráter repressor.

Se por um lado há a obrigatoriedade do uso do uniforme (que torna “todo mundo igual”), a disposição das carteiras em filas, a exigência de fazer o “dever” e as exposições programáticas que se distanciam dos interesses ou das culturas dos alunos, por outro lado, abre-se a utilização de linguagens corporais ou verbais, enquanto formas de dissidência, de violência banal, de um querer viver social. (SEGAL, 2010, p.83).

A violência banal é descrita por SEGAL (2010), à luz de Maffesoli, como marcada por atitudes de desdém a professores e funcionários da escola, caracterizadas por formas de ironia,

silêncios, risos, pichações e vestimentas que assumem o caráter de estabelecer um confronto simbólico com a instituição.

Essa resistência às normas manifestada implicitamente é, de acordo com Marra e Tosta (2008, p. 167), “[...] expressa por submissões aparentes e que não exprime uma luta frontal contra os valores estabelecidos, mas se distancia deles, formando uma dissidência interior”.

Essa banalização, de acordo com Candau *et al* (MARRA e TOSTA, 2008, p. 157) incide diretamente na naturalização dos atos violentos no interior da escola, visto que “[...] de tão frequentes, acabam por serem considerados normais, próprios da faixa etária dos alunos e de sua condição sociocultural”.

Já a violência anômica é definida como meio de confronto direto com a escola, e os instrumentos utilizados para esse intento seriam os atos de vandalismo, depredações e agressões físicas ou verbais aos corpos docente e técnico-administrativo.

Maffesoli ressalta que a adoção da norma social pela qual a sociedade se organiza cria o centro e as periferias, ou seja, os que acatam e os que se colocam à margem. O bloqueio de um dos pólos – o da ordem ou da desordem – que fundamenta a estrutura social gera uma tensão constantes entre poder e potência até que se rompe e converge para um confronto. Nesse momento, a vazão do querer-viver social explode, em sua forma perversa, em violência generalizada, em confronto com o dever-ser instituído. Essa violência se manifesta em diversas formas de ilegalidade e em diversos atos de resistência à dominação, como revoltas latentes que se atualizam. (MARRA; TOSTA, 2008, p. 167).

### 1.3 - Violência da escola

Charlot (Apud ABRAMOVAY, 2006) percebe que há uma estreita relação entre a violência à escola e a violência da escola. Para ele, a violência escolar pode ser classificada em três níveis:

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

A violência institucional pode ser analisada a partir da concepção de Althusser (1970), em seu ensaio sobre a ideologia, onde destaca que a permanência de uma estrutura sustentadora do sistema capitalista se dá a partir da ação de instituições ligadas ao Estado, por meio da força (repressão) ou do convencimento (ideologia). A escola, nessa concepção, é vista como um aparelho ideológico de Estado, juntamente com a religião; família e sistemas jurídico, político, sindical, da informação e cultural.

Por meio da ideologia esses aparelhos atuam massivamente no intuito de reproduzir as forças produtivas e as relações de produção. Porém, o uso da “[...] repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica”. (ALTHUSSER, 1970, p. 11).

Silva (2015, p. 31) completa e pontua que, segundo Althusser, a escola transmite a ideologia pelo currículo, por meio das disciplinas escolares que veiculam “[...] crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes”. O autor também aponta que:

A ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que a crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e as habilidades próprios da classe dominante. (SILVA, 2015, p. 31-32).

Outra crítica contundente à educação é a de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, ao mencionarem que a reprodução social acontece a partir da reprodução cultural, na qual a cultura se configura como centro de uma disputa de poder (SILVA, 1995). Nesse sentido, a veiculação cultural atende aos interesses de setores que apresentam suas condições de vida e é perpassada por um conjunto de representações simbólicas que privilegiam seus gostos, valores, estilos e passa a ser considerado um capital cultural. Essa concepção contribui ainda para que os dominadores dos códigos necessários à compreensão desse modelo de cultura se diferenciem e obtenham privilégios.

Silva (1995, p. 24) entende que esse capital cultural “[...] é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca – no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial – de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos” e manifesta-se, ainda, segundo o autor, por meio do estado objetivado (fruição estética) e como institucionalizado (títulos).

Apple (2002) assevera que os pais da classe média percebem nesse arranjo cultural uma maneira de se beneficiarem e exploram mecanismos que desregulam a

complexidade dos sistemas no recrutamento para cargos e ocupações, ou seja, aplicam seu capital econômico e social e ainda convertem-no em capital cultural.

Em planos mercantilizados, pais com maior poder aquisitivo quase sempre têm horários mais flexíveis e podem visitar várias escolas. Eles possuem automóveis – quase sempre mais do que um – e podem arcar com os custos de levar seus filhos de carro para frequentar uma escola “melhor”. Podem também fornecer os recursos culturais implícitos em acampamentos e programas para depois da escola (dança, música, aulas de informática etc.), que proporcionem a seus filhos um “bem-estar”, um “estilo” que parece “natural” e funciona como um conjunto de recursos culturais. Sua provisão anterior de capital social e cultural – as pessoas que conhecem, o fato de que ficam à vontade em encontros sociais com funcionários da área da educação – é uma mina invisível de recursos, porém poderosa. Assim, pais mais prósperos têm maior probabilidade de ter o conhecimento e a habilidade informais. (APPLE, 2002, p. 118).

A internalização do capital cultural é realizada pelo *habitus*, o qual, para Apple (2002, p. 118), trata tanto dos conhecimentos quanto das habilidades informais, no intuito de “[...] decodificar e utilizar formas mercantilizadas em seu próprio benefício”.

Para Bourdieu, o *habitus* constitui um conjunto adquirido de padrões de pensamento, comportamento e gosto capaz de ligar a estrutura com a prática social (ou ação social). Assim, o *habitus* resulta da relação entre condições objetivas e história incorporada, capaz de gerar disposições duráveis de grupos e classes. O conceito oferece uma base possível para uma aproximação cultural da desigualdade estrutural e permite um foco sobre as agências de socialização. (ZALUAR e LEAL, 2001, p. 149).

Para Bourdieu e Passeron (SILVA, 2015), o currículo escolar é embasado por essa concepção de cultura e, assim torna-se um fator excludente. Ao privilegiar a cultura dominante e expressá-la através dos códigos também dominantes, a escola passa a atuar por meio de um mecanismo de dupla violência: ao mesmo tempo que impõe uma visão cultural, também oculta essa imposição.

Desde cedo, as pessoas oriundas da classe dominante vivenciaram esses códigos e, quando articulados com outros tipos de capitais como o social, o econômico e o simbólico, obtêm um favorecimento para a ascensão a graus mais elevados de ensino que, socialmente, conduzem a posições mais privilegiadas na sociedade. (SILVA, 1995).

Por outro lado, os alunos pertencentes às classes menos favorecidas não veem sua cultura valorizada e, conseqüentemente, não conseguem um aumento do seu capital cultural. Nesse sentido, para Silva (2015, p. 35), “[...] completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social”.

A violência da escola – a simbólica ou institucional – é decorrente de uma visão de que a escola como braço estatal do Estado, dissemina um discurso que opera “[...] por símbolos de poder legitimados, que dão força sem que necessariamente se tenha que empregar a força para conseguir a dominação – no caso da escola, o poder da autoridade, do conhecimento – e fazem parte de um projeto de classe”. (BOURDIEU, 1989).

Debarbieux (2002) também recorre aos estudos de Pierre Bourdieu e postula que um dos efeitos dessa violência é o enfrentamento à instituição, quando há conscientização desse processo é desconstruído. “A violência adolescente, que poderia ser vista como ruptura da ordem social, principalmente com a escola, na verdade, não passa de reprodução conformista da violência sofrida por eles próprios” (DEBARBIEUX, 2002, p. 85).

A partir da concepção de que a escola também é produtora de violência, por meio da violência simbólica, ela configura-se como uma variável na ocorrência de violência em meio escolar. Debarbieux (2002), em suas pesquisas, detectou a ocorrência de situações de violência mais contundentes em escolas de classes trabalhadoras. Esse indício encontra-se articulado ainda a uma situação específica de escolas marcadas pela alta rotatividade de professores, pela falta de funcionários, situações que tendem a acentuar os números da violência.

Para Abramovay (2006), algumas escolas são mais suscetíveis aos ataques criminosos, bem como local de reprodução de comportamentos oriundos de outros espaços sociais. Nas relações de classe e de cultura pode haver um descompasso, um choque entre a realidade social e as necessidades da população local, pois

A violência na escola perpassa as relações de classe e as relações entre grupos culturais e isso decorre do fato de os estabelecimentos de ensino configurarem como espaço social marcado por um desencontro entre a instituição escolar e as particularidades culturais das populações pobres das grandes cidades. (ABRAMOVAY, 2006, p. 62).

Para a autora, esse encontro é caracterizado por uma deterioração do nível de qualidade de ensino ofertado nas instituições, bem como as precárias condições materiais da mesma, o que corrobora o questionamento da população por ela atendida, no caso, os jovens, a respeito do conhecimento veiculado que possibilite a inserção no mercado de trabalho. Também aponta a própria forma escolar que, baseada em regras e normas concebidas unilateralmente, apresenta-se como autoritária.

Silva (2010, p. 36) observa também que o atual contexto social é marcado pela desigualdade no acesso aos bens sociais e econômicos, bem como caracterizado por uma tendência ao individualismo. Em concomitância, percebe haver uma expectativa por parte da escola de que a família promova “[...] a formação dos conceitos éticos, morais e de padrões comportamentais adequados ao contexto social”, porém isso acaba por provocar um choque de perspectivas.

No que diz respeito ao papel da família, Dubet (2003) analisa que as pedagogias, bem como seus métodos mais ativos, partem do princípio de que os familiares devam ser mobilizados, levando-se em conta tanto os recursos culturais de que dispõem, quanto as competências educativas.

Essas estratégias escolares aprofundam desigualdade e acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam, junto aos pais, algo que não é só o capital cultural<sup>10</sup>, este entendido como um conjunto de disposições de capacidades, especialmente linguísticas. Apela a competências muito particulares referentes aos conhecimentos das regras ocultas do sistema. A escola espera que os pais sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos e ajuda-los com eficácia nas suas tarefas. (DUBET, 2003, p. 36).

Zaluar e Leal (2001, p. 153) também apresentam a influência do crime organizado, com seus valores específicos, como concorrente da escola e da família, que:

Representa uma instância de poder que não pode mais ser ignorada, instituindo relações de força em que a coerção e a violências físicas sobrepujam de muito a psicológica, embora também exerça através do medo, se não do terror que impõe sobre os moradores dos bairros e favelas que domina pelo seu arsenal de armas de fogo.

Desse modo, a autora entende que o modelo educacional embasado nos moldes de uma educação moral voltada à preceitos tradicionais não tem sido capaz de “[...] impedir a invasão da escola pelos códigos de práticas que dominam as ruas das áreas pobres” (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 157) e acaba por submeter os jovens à suscetibilidade em situações de violência.

A exaltação da força de caráter diante das tentações do mundo, a abnegação e o sacrifício individual em favor dos outros estão desaparecendo do universo dos mais jovens. E isso tanto em suas versões religiosas quanto laicas. Sejamos claros: a moral não está desaparecendo, de modo algum, da escola ou das preocupações dos docentes, mas seu espaço e sua pertinência estão encolhendo. Com o tempo, ela tende a ser reduzida a sua menor funcionalidade organizacional (a disciplina e o

---

<sup>10</sup> Essa temática será tratada no Capítulo 2.

respeito do regulamento) e a sua menor abrangência o bem e o mal são definidos apenas em razão de sua simples utilidade para a preservação da vida organizacional. (BARRERE; MARTUCELLI, 2001, p. 267-268).

Parcialmente, podemos analisar, à luz de Sposito (1998, p. 72), que a escola encontra-se em uma situação paradoxal: por um lado a instituição não consegue se desvencilhar de instrumentos de exclusão historicamente utilizados e que acabam por infligir em seus atores concretos (os alunos) a falta de um sentido positivo nas ações desenvolvidas, em prol da inserção e da permanência no mercado de trabalho. Por outro lado, é responsável pelo atendimento às “[...] novas exigências de domínio de linguagens, informações, conhecimento, enfim de todo o campo de atividade simbólica contemporânea que pressupõe o domínio de habilidades”. (SPOSITO, 1998, p. 73).

A violência seria a conduta mais visível de recusa ao conjunto de valores transmitidos pelo mundo adulto, representados simbólica e materialmente na instituição escolar, que não respondem ao seu universo de necessidades. Outras modalidades de resposta, talvez as mais frequentes, se exprimem no retraimento e na indiferença; os alunos estão na escola, mas pouco permeáveis à sua ação. Compreender as práticas de agressão e superá-las demandam esforços de entendimento sobre os caminhos que permitirão a ação socializadora da escola, ampliando com novas atribuições as consolidadas representações do mundo adulto em torno da ascensão social. (SPOSITO, 1998, p. 73).

Abramovay (2006), ao entrevistar 10.069 alunos e 1.927 profissionais da escola de seis capitais brasileiras, parte da hipótese de que a violência escolar é um fenômeno capaz de desorganizar o andamento das atividades escolares e influenciar as relações entre os que nela convivem, tanto por parte dos alunos que não encontram a possibilidade de ver refletidos no ambiente escolar os anseios da cultura por eles representada (juvenil), quanto por parte da própria equipe que apresenta dificuldade em estabelecer um diálogo com essa cultura, o que contribui com manifestação de tipos de violência como forma de reação.

Segundo Abramovay (2006), alguns dados analisados indicam como as relações pessoais na escola podem mostrar como o jovem percebe o universo escolar. No que diz respeito à confiança dos que responderam ao questionário, 10,7% relataram confiar no diretor para contar os problemas vivenciados na escola, enquanto 10,6% disseram contar a um professor. Quando questionados como se dá a relação do entrevistado com o professor, 45% diz ser boa ou ótima; nesse quesito, porém, Abramovay (2006, p. 96) observa que 43,7% considera essa relação como mais ou menos e 11,8% como péssima ou ruim. Associados às

entrevistas, esses dados retratam certo grau de diferença entre a percepção de professores e alunos.

Essas diferenças são caracterizadas por Abramovay (2006, p. 95) pela forma como os professores ministram suas aulas e menciona que os jovens valorizam os docentes os quais conseguem trabalhar com temas voltados à cultura juvenil, atuais ou que possibilitem refletir sobre a realidade social. Os discentes também apreciam aqueles educadores que estabelecem um vínculo com o aluno baseado no respeito às especificidades de cada faixa etária; integram em seus conteúdos aspectos relacionados às formas como ele interage com o grupo; seus interesses e modos específicos de se comunicar sejam os esperados e ainda apontam a paciência ao responder as dúvidas de alunos com domínio de conteúdo.

Os alunos reconhecem que a ocorrência de conversas e bagunça em sala de aula motiva algumas reações agressivas por parte do professor. Nesse ponto fica nítido na fala dos entrevistados que a forma como são tratados motiva o tipo de resposta dos alunos ao tratamento recebido.

Portanto, alguns professores demonstram estabelecer uma relação de diálogo com o aluno, valorizam e incentivam com o intuito de propiciar expectativas positivas que resultem na melhoria do desempenho. Segundo Abramovay (2006), 59,2% dos profissionais pesquisados relatam terem um relacionamento bom ou ótimo com o aluno; no entanto 36,5% dizem que esse relacionamento é “mais ou menos” e 4,3% que é péssimo ou ruim. Para a pesquisadora, alguns fatores influenciam de forma negativa o relacionamento entre esses atores: “[...] alguns são da ordem das interações sociais, outros são estimulados pela organização da escola e um terceiro elenco pela própria estrutura da sociedade”. (ABRAMOVAY, 2006, p. 102).

Outros desdobramentos da pesquisa demonstram que segundo a percepção dos professores, seu papel não tem sido legitimado. Esse entendimento parte da vivência de situações que confrontam com o desinteresse por parte dos alunos, bem como o não cumprimento das regras e normas da escola. Também apontam como problemáticas ao processo relacional situações de ordem estrutural, como o número alto de alunos por sala, a sobrecarga dos horários de trabalho do professor e o desencontro entre as expectativas do profissional como agente de disseminação de um padrão idealizado de cultura e a cultura juvenil.

Os dados apresentados analisam sinteticamente um recorte da pesquisa de Abramovay (2006), no intuito de estabelecermos uma articulação entre as formas manifestas de violência escolar e a relação entre os professores e alunos, partindo do objetivo do presente trabalho,

que é de explicitar justamente como se dá esse processo relacional, marcado pelo dinamismo na interação entre atores singulares e em meio a pluralidades de culturas e expectativas. Ainda acrescentamos a própria configuração escolar como influenciadora desse processo, visto que algumas peculiaridades por ela apresentadas, como a forma rígida no estabelecimento de regras e normas de condutas de modo unilateral, a precariedade estrutural de algumas escolas, a desvalorização profissional do professor bem como a idealização de uma cultura concebida como ideal em detrimento daquela vivenciada por jovens, configuram-se como indicativos para reiterar a instituição escolar como produtora de violência.

Percebe-se ainda haver uma necessidade de se repensar o papel da instituição escolar como fonte de acesso aos saberes que possibilitam a autonomia no aparato social. Ao apresentar nuances da relação entre professores e alunos, fica clara a existência de distorções: percebe-se que o relacionamento entre esses atores, quando pautado pelo respeito tanto no trato, quanto na veiculação de um saber sistematizado que possibilite avanço cognitivo, permite uma amenização de conflitos; porém, de acordo com a forma como são abordados, podem resultar em atos de incivildades.

Da mesma forma, reconhecer que a diversidade caracterizada pelas formas de perceber a realidade social, decorrente do grupo social no qual o aluno está inserido é determinante para a sua integração numa sociedade multicultural. Cabe à escola, nesse sentido, reconhecer que ocorre “[...] uma violência simbólica do saber escolar exercida por hábitos sociais, pelos professores e funcionários da instituição, uma relação de poder que impõe um conjunto de valores ao conjunto da população envolvida”. (SANTOS, 2001, p. 112).

#### **1.4 O Observatório da Educação (OBEDUC) e o Observatório da Educação e da Violência nas escolas de Paranaíba**

O Observatório da Educação e da Violência nas Escolas de Paranaíba está no âmbito do Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES), constituído por professores e alunos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e alunos da graduação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), professores, diretores, coordenadores pedagógicos e alunos da rede pública de ensino e pessoas da comunidade do município de Paranaíba.

O OBEDUC é um programa de âmbito nacional, resultante da parceria entre a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), o Instituto Nacional

de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que proporcionou, no município de Paranaíba/MS, o desenvolvimento do projeto denominado “Observatório da Educação e da Violência nas Escolas: entre saberes e desencontros das práticas pedagógicas de socialização e de prevenção da violência nas escolas de Ensino Fundamental e Médio”.

Trata-se de um projeto que buscou melhorar o processo de aprendizagem por meio da melhoria das relações interpessoais entre professores e alunos e entre os alunos. Entre os seus objetivos buscou analisar o cotidiano da escola e sua gestão organizacional, por meio da relação entre os saberes dos professores para lidar com o fenômeno da violência e as práticas pedagógicas de socialização e de prevenção da violência, assim como produzir informações e conhecimentos sobre a ocorrência da violência na rede pública de ensino e estimular a elaboração de projetos coletivos que analisassem e discutissem a violência em meio escolar. (ARAÚJO, 2014, p. 6-7).

O referido projeto e a produção do conhecimento compõem a Linha de Pesquisa: Currículo, Formação Docente e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação e está inserido no Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE) da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, e segundo Pereira e França (2016, p. 89) as produções científicas elaboradas pelos pesquisadores vinculados ao Observatório da Educação e da Violência nas Escolas têm o intuito de estabelecer

[...] relações com outros campos do conhecimento, nos quais o desenvolvimento da ciência é indissociável, a exemplo das produções acadêmicas dos Programas de Mestrado e Doutorado, expandindo, assim, um diálogo com a universidade, concebida como um espaço de troca de conhecimentos e articulação dos saberes.

As produções obtidas no âmbito do Observatório da Educação e da Violência nas Escolas contribuem para que a temática da violência em meio escolar seja analisada, refletida e discutida de modo a propiciar elementos argumentativos e quantitativos para a minimização dos atos de indisciplina e de violência, e ainda, a disponibilização de dados com as pesquisas realizadas tem almejado a melhoria do clima escolar nas escolas.

Entretanto, apesar de a ocorrência da violência ser um tema emergente na área educacional, visto que afeta tanto o ensino quanto a aprendizagem, observamos que o assunto é pouco discutido pelos professores em sala de aulas e esse tema não faz parte do currículo escolar, é tratado de forma pontual e esporádica. No entanto, frente a um fato causador de perplexidade, há uma discussão momentânea e isolada. Não há um trabalho sistemático e

intencional de disseminação de saberes, de formação e humanização no sentido de desenvolver, por meio do currículo, uma cultura de paz, de compreensão do outro, de não violência.

Nos processos de formação educacional, seja nos cursos de licenciaturas, seja no ensino fundamental e no ensino médio, deve ser incluído o ensino da não violência, de forma interdisciplinar; deve-se buscar compreender os motivos de sua ocorrência e consequências sociais, tendo como diretriz uma educação para a diversidade, sem distinção de gênero, raça, ou orientação sexual e assim desconstruir estereótipos em suas múltiplas formas.

O docente precisa ser um profissional hábil para trabalhar com a diversidade e a pluralidade, ser consciente da complexidade sociocultural das pessoas e desenvolver o acolhimento aos diferentes. Nesse sentido, o currículo precisa respeitar as diferenças e sobretudo, celebrá-las como algo implícito e bom para a sociedade, visto que a aceitação do outro não é simplesmente tolerar as diferenças, mas exercitar o respeito, a tolerância e a valorização das diversidades. Portanto, são questões que devem nortear o currículo e a construção dos demais documentos relacionados à escola nos seus aspectos organizacionais, administrativos e fazer pedagógico, construindo uma cultura de não violência. Nesse sentido, na próxima seção apresentamos a cultura escolar e o currículo historicamente construído.

## 2.A CULTURA ESCOLAR E O CURRÍCULO

Este capítulo é composto por duas partes: na primeira, abordaremos a escola a partir de sua configuração inicial e apresentaremos como a mesma atende a necessidades específicas de períodos históricos que reforçam sua importância social como instituição responsável pela disseminação de saberes possibilitadores da perpetuação de culturas ideológicas na sociedade. Na segunda parte, trataremos do currículo a partir de um delineamento histórico desde sua concepção como fazer técnico até contribuições das perspectivas críticas e pós-críticas que se desvelam sobre os efeitos desse currículo na formação do sujeito, sem deixar de focar também a perspectiva multicultural.

### 2.1 A cultura escolar.

Enguita (1989) apresenta a escola concebida como formadora de uma força de trabalho, em detrimento de sua função anterior de prevenir que os filhos de pobres e órfãos não se tornassem praticantes de delitos, o que conduzia a encarceramentos em orfanatos, muitos deles administrados por religiosos. O doutrinamento por meio da religião foi entendido como meio ineficaz de atender as novas demandas sociais que, marcadas pelo advento da revolução industrial, impunham um novo tipo de força de trabalho, tal como se comprova:

A proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador. Já não bastasse que fosse piedoso e resignado, embora isso continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que esse outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial. Com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho. (ENGUITA, 1989, p. 113).

O autor entende que devido ao fato de seus objetivos serem muito mais voltados para a preparação para o trabalho fabril, conferia a esse novo modelo de escola a condição de fazer parte das reivindicações de empresários que a valorizavam principalmente por seu caráter moldador de hábitos (ENGUITA, 1989). No início do século XIX, as escolas mútuas na França reiteraram essa condição ao disporem a instrução a partir de uma melhor organização do espaço e do tempo, de modo a favorecer a criação de turmas com um número maior de alunos.

Nessa configuração, aspectos relacionados à disciplina foram estabelecidos de forma similar àquelas inerentes aos quartéis e conventos. A esse respeito, Foucault (2014) explicita que a configuração do espaço escolar a partir do chamado “quadriculamento”, inspirado justamente nos modelos de conventos, tinha o intuito de controlar o comportamento do indivíduo. Esse controle visava otimizar o tempo em que ele encontra-se instituído: a organização por filas, a classificação por idades, a homogeneização das identidades.

O espaço escolar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa [...]. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 2014, p. 140).

Dentre os meios de controle utilizados como disciplina nas escolas mútuas<sup>11</sup>, Foucault (2014) aponta a gestão dos horários como forma de regulação do indivíduo em prol do uso racional do tempo. Também destaca como meio disciplinar o domínio sobre o corpo do aluno, submetendo-o a sucessivas atividades que não deixavam espaço para o ócio, por entender que “[...] a disciplina organiza uma economia positiva; coloca o princípio de uma utilização teoricamente sempre crescente do tempo: mais exaustão que emprego; importa extrair do tempo sempre mais alguns instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis”. (FOUCAULT, 2014, p. 151).

Rocha (2008) analisa o ponto de vista de Foucault e indica o caráter totalizante da disciplina escolar. A escola, nesse contexto, corporifica os ideais da modernidade, pautados tanto pela racionalidade dos processos científicos, quanto por um Estado pautado pela lógica burocrática. Essa regulação é traduzida ainda pelo pensamento que retrata a utopia de um mundo em que a ordenação e a previsibilidade são comparáveis à ordenação do sistema solar:

As utopias modernas diferiam em muitas de suas pomenorizadas prescrições, mas em todas elas concordavam em que o “mundo perfeito” seria um que permanecesse para sempre idêntico a si mesmo, um mundo em que a sabedoria hoje apreendida

---

<sup>11</sup> “Do século XVII até a introdução, no começo do século XIX, do método Lancaster, o mecanismo complexo da escola mútua se constituirá numa engrenagem depois da outra: confiaram-se primeiro aos alunos mais velhos tarefas de simples fiscalização, depois de controle de trabalho, em seguida, de ensino; e então no fim das contas, todo o tempo de todos os alunos estava ocupado seja ensinando seja aprendendo. A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (FOUCAULT, 2014).

permaneceria sábia amanhã e depois de amanhã, em que as habilidades adquiridas pela vida conservariam sua utilidade para sempre. O mundo retratado nas utopias era também, pelo que se esperava, um mundo transparente – em que nada de obscuro ou impenetrável se colocava no caminho do olhar; um mundo em que nada estragasse a harmonia; nas “fora do lugar”; um mundo sem “sujeira”; um mundo sem estranhos. (BAUMAN, 1998, p. 21).

Esse projeto de um “novo homem” é apontado pelo autor como embasado pela concepção da eliminação de toda e qualquer forma de violência, cujos objetivos assentam-se sobre “[...] a busca do controle total, a eliminação de toda e qualquer impureza e desordem, a negação dos híbridos, o desenvolvimento do planejamento racional com vistas ao controle do tempo futuro, a produção de um indivíduo autocontrolado” (ROCHA, 2008, p. 207).

Inserir-se aqui ainda a discussão sobre a questão da autoridade docente realizada por Davis e Luna (1991), os quais discorrem sobre os conceitos de individualismo e determinismo que embasam os conceitos de autoridade nas relações pedagógicas.

O primeiro é marcado pela ênfase na individualidade e entende o homem como ser histórico e social e, portanto, único. Nessa unicidade reside um conceito de liberdade que incide na ideia de igualdade: “só pode exercer espontaneamente a vontade, escolhendo um ou outro ato, aquele que, apesar de independente dos outros homens é, não obstante, igual a eles”. (DAVIS; LUNA, 1991, p. 66).

A imposição ou a exigência de qualquer natureza seriam desafios a uma liberdade, pois “[...] a única restrição tolerada é aquela unanimemente aceita por homens independentes, livres e iguais. De fato, desde que consensualmente acordado, abrir mão da liberdade não violenta os direitos do indivíduo: a perda coletiva não pode propiciar o proveito individual”. (DAVIS; LUNA, 1991, p. 66).

Assim, no individualismo, a autoridade seria um instrumento tirânico:

A autoridade que governa a relação entre pais e filhos e entre mestres e alunos foi, assim, violentamente solapada, porque identificada com o uso ilícito de alguma força ou poder. De fato, segundo o individualismo, é inadmissível que pessoas capazes de pensar, desejar e agir de forma independente o façam segundo determinações externas, originárias ora dos pais, ora dos educadores, ora de políticos, etc. Como consequência, liberdade e autoridade acabam, neste raciocínio, a se contraporem irremediavelmente, pois onde há a última, não pode haver a primeira. (DAVIS; LUNA, 1991, p. 66).

Num contraponto, o determinismo considera que os fenômenos condicionantes da ação humana não se centram na opção do indivíduo, mas decorrem de fatores ligados a “[...] relações tidas como regulares e universais entre os fenômenos (sejam eles físicos, sociais ou

psicológicos), ainda que deduzidas através de casos particulares”. (DAVIS; LUNA, 1991, p. 66).

A ação apresenta duas motivações: a interna e a externa; a liberdade seria uma característica da vontade e/ou pensamento que, de acordo com os autores, seriam o resultado da aprendizagem, ou seja, são causadas por agentes externos “[...] ao indivíduo, de tal modo que, em suas relações com a natureza, subordinam-se aos padrões de interação anteriormente estabelecidos” (DAVIS; LUNA, 1991, p. 66).

O conceito de liberdade relativa estaria articulado ao entendimento de que as ações humanas decorrem de suas escolhas e também do contexto em que interagem. Nesse sentido, o professor é entendido pelos autores como aquele que pode conduzir, por meio da autoridade, tanto os mais jovens quanto os estrangeiros à compreensão de um mundo pré-estabelecido. O processo educativo, nessa premissa, teria como objetivos educacionais centrais “[...] promover a humanização do ser humano (pela apropriação da cultura e saber das gerações precedentes) e propiciar condições para a constituição da personalidade (via construção do conhecimento de si e das circunstâncias em que vive)”. (DAVIS; LUNA, 1991, p. 67-68). O uso da autoridade implicaria no reconhecimento de que ela

[...] não é um conceito abstrato: é tanto uma qualidade investida em alguém quanto uma decorrência do reconhecimento da habilidade de um indivíduo promover outros. Dentro de uma sociedade como a nossa, um professor terá uma autoridade institucional nele investida. No entanto, tal autoridade terá uma eficiência que depende do poder de controle e de aplicação de sanções. Por outro lado, a capacidade de promover outros indivíduos e de levá-los a atingir objetivos necessários ao seu desenvolvimento pessoal e social, ampliará e, sobretudo, conferirá legitimidade a seu poder institucional. (DAVIS; LUNA, 1991, p. 68).

A atuação do professor é imprescindível para que o aluno seja capaz de aprender condutas de autorregulação, tanto nas atividades coletivas proporcionadas na relação pedagógica quanto nas individuais. A mediação, como afirma Chauí (DAVIS e LUNA, 1991, p. 69), é o meio pelo qual o professor vai atuar de forma a promover o “[...] diálogo que o aluno deve manter com o pensamento e a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais. [...] é preciso que ambos - pensamento e cultura - se expressem na linguagem e nos gestos daquele que ensina, de forma que, sem conhecimento não há como haver professor”.

Outro ponto debatido pelos autores é a necessidade do domínio sobre o conhecimento a ser veiculado, bem como a capacidade de conduzir a sala de aula. Inclui-se nesse aspecto a importância de propiciar aos estudantes a participação efetiva nas aulas, deixá-los manifestar suas ideias sobre os temas discutidos, substituir concepções mais primitivas, por outras mais

evoluídas. Por fim, os autores consideram determinante a explicitação dos objetivos educacionais, bem como as metodologias utilizadas para esse fim. Concluem que a verdadeira autoridade é aquela que se torna desnecessária a partir da formação de sujeitos interlocutores.

Nos Estados Unidos, Enguita (1989, p. 121) aponta que a escola foi utilizada para “americanizar” os imigrantes que poderiam ameaçar a suposta identidade nacional pela “[...]promiscuidade de línguas e culturas”. A escolarização seria um modo de inseri-los nessa nova sociedade e, assim, os filhos desses povos, bem como seus pais, foram submetidos também à forma escolar embasada pela regularidade do tempo produtivo, similar ao das fábricas.

Aqui, percebe-se o uso da instituição escolar como meio de atender demandas sociais específicas de determinados períodos históricos. Enguita (1989) indica ainda que a obrigatoriedade à frequência escolar demonstra o caráter totalizador da escola, visto que o aluno passa boa parte do seu tempo diário, e, conseqüentemente, de sua vida, naquele ambiente. As constantes atividades e as interações com os agentes educacionais, bem como a submissão às formas de controle e vigilância do aluno, acabam por transcender a ênfase na dimensão cognitiva - a que trata dos conhecimentos - e influencia também “[...] seu caráter, sua relação com seu corpo, suas relações mútuas. Propõe-se a organizar seu cérebro, mas no mais amplo sentido: não apenas a alimentar um recipiente, mas dar forma ao núcleo de sua pessoa” (ENGUITA, 1989, p. 158).

As atitudes, disposições, etc., desenvolvidos no contexto escolar serão logo transferidas a outros contextos educacionais e sociais, de forma que sua instrumentalidade transcende sua relação manifesta ou latente com os objetivos declarados da escola ou com seus imperativos de funcionamento. (ENGUITA, 1989, p. 158).

Bruno (2015, p. 553) ressalta que a reestruturação das escolas embasada na lógica do capital, transcendeu a ação do Estado como centro regulador no planejamento educacional. Essa regulação “[...] passou a envolver múltiplos agentes: além de agências multilaterais, associações empresariais, organizações transnacionais, também ONGs locais e internacionais, em geral, verdadeiros braços sociais das empresas”. A partir dos anos 60, em países como Estados Unidos, na Europa e nos anos 80 no Brasil, ocorreu uma reestruturação da educação formal com enfoque na configuração do currículo escolar que pudesse adequar-se às novas demandas na qualificação desse trabalhador.

A universalização do acesso à educação formal tem sido tratada, de acordo com a autora, como sinônimo de massificação. Para diferenciá-las, ela explicita que a primeira diz respeito à democratização no acesso a níveis mais elevados de ensino, tanto pelo interesse em capacitação mais eficaz da força laboral almejada pelos capitalistas, quanto pelas pressões da população na busca por uma melhor qualificação profissional e, portanto, maiores condições de acesso ao mercado de trabalho.

A massificação, embora resultante da universalização, diz respeito à redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho tanto no que se refere aos conhecimentos por ele requeridos quanto à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporâneos. A massificação, portanto, resulta da ação do capital para reduzir os processos formativos às exigências estritas da reprodução do capital, daí muitas vezes suscitar a apatia dos estudantes ou sua revolta contra os sistemas de ensino. (BRUNO, 2011, p. 551).

As principais razões para esse processo são apontadas pela autora tanto como resultado da busca por maior escolaridade decorrente da “[...] complexificação dos processos formativos”, quanto pela luta desencadeada por alunos que ansiavam pelo acesso a níveis mais complexos do ensino, que resultou na “[...] expansão da matrícula dos níveis médio e superior de ensino e ao desenvolvimento acelerado da indústria cultural”. (BRUNO, 2011, p. 549). Nessa nova ótica, a demanda deve ser a de incorporar elementos que visem aumentar a produtividade do trabalho docente, como por exemplo, com o aprimoramento das tecnologias utilizadas por professores.

Dubet (2003, p. 40) afirma que a massificação assim apresentada traz uma mensagem de que existe uma oferta de igualdade para todos nela inseridos, inclusive o entendimento de abrangência dessa igualdade nos talentos e nas potencialidades da criança. Implica ainda em considerar que todos podem atingir os níveis mais altos da escolarização e delegar à criança o papel de um sujeito ativo:

Essa representação do sujeito tem algo de “heróico”, de difícil e de exigente, pois ela supõe que cada um seja “soberano”, dono de si mesmo, responsável por uma vida que não pode mais ser totalmente reduzida a um destino. O sujeito da modernidade é o autor de si mesmo, tanto de suas virtudes como de seus vícios. (DUBET, 2003, p. 40).

Entretanto, temos a forma escolar classificatória dos estudantes por meio de avaliações a partir das competências desenvolvidas, ou seja, o uso da meritocracia que, segundo Dubet (2013, p. 40), “[...] ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos,

postulando em revanche que esses indivíduos são iguais. Os indivíduos devem, portanto, perceber-se como os autores de seus desempenhos, como seus responsáveis”.

Bruno (2011, p. 560) evidencia que a meritocracia teve seu grau de importância reduzido em vista da diminuição da oferta de empregos, bem como pela desigualdade no acesso aos empregos disponíveis a partir da origem dos estudantes e completa:

Daí estarmos observando, especialmente nas escolas estatais dos bairros mais pauperizados das grandes cidades, um vasto processo de sabotagem ao ensino por parte dos estudantes. Eles negam-se tanto a aprender o que a escola seleciona como relevante para a sua formação, quanto a se submeter à disciplina escolar. Na realidade, negam-se a trabalhar na sua formação, pois o valor de troca de sua força de trabalho, que calculam a partir da situação das gerações mais velhas, não lhes parece atraente o suficiente para que se submetam aos processos de aprendizagem, já que o futuro que se lhes afigura é o mesmo de seus pais e vizinhos, e até mesmo de seus professores, vistos como mal pagos, desprestigiados e sufocados por um ritmo de trabalho estafante.

Essa afirmação corrobora a discussão proposta por Abramovay (2006) já realizada neste trabalho e a situa em um contexto histórico que compreende a ação da lógica capitalista nos processos educacionais, articulada às expectativas individuais em prol de maiores possibilidades de acesso ao mercado de trabalho.

Esteban (2007, p. 11) enfatiza ainda a necessidade de se reiterar que a escola suprime de suas discussões as tensões ocorridas entre o real sentido de igualdade e a diferença, com intuito de mascarar que “[...] suas práticas cotidianas estão constituídas por relações ancoradas no discurso da igualdade de procedimentos e na ocultação da desigualdade de direitos, de modo que, ao colocar o foco na busca da igualdade, a identifica com a homogeneidade”.

Decorrente desse panorama, a exclusão escolar passa a configurar-se a partir de um processo antagônico:

Com efeito, a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão. (DUBET, 2013, p. 44).

Essa análise do autor implica em reconhecer o caráter socializador da escola, atravessado por outras questões que não só as pertinentes à veiculação de um legado cultural às novas gerações, a partir de uma aparente neutralidade. Refutada pelas teorias de Bourdieu (ZALUAR E LEAL, 2001) que indicam a existência do capital cultural específico valorizado

socialmente, articula-se aqui o papel do currículo e as contribuições das teorias que descrevem as novas formas de interação entre os diversos grupos culturais.

## 2.2. O Currículo Escolar

O currículo escolar é analisado a partir de sua concepção inicial que lhe atribui o status de norteador da prática pedagógica. Partimos do pressuposto de que ele é um fator de exclusão, ocasiona a desigualdade social e influencia na ocorrência de situações de conflitos, incivildades e também atos violentos. A princípio, cabe uma reflexão para identificar: que currículo é esse? De qual modalidade falamos?

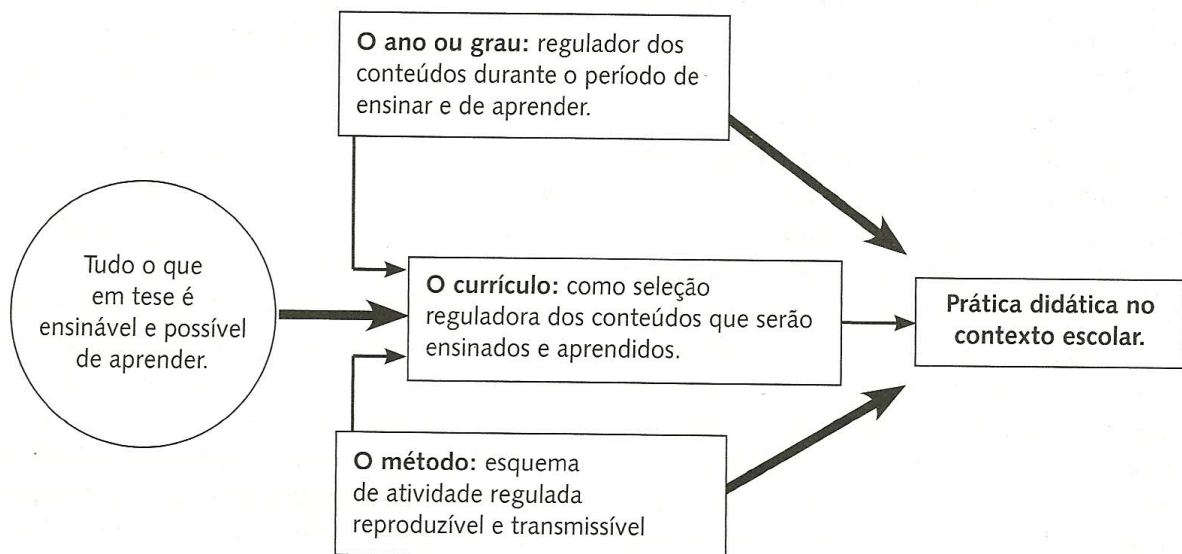
Sacristán (2013) demonstra que, em sua acepção inicial, o currículo diz respeito à seleção de conteúdos a serem organizados para embasarem a aprendizagem dos alunos e regulamentar os procedimentos didáticos a serem mobilizados pelos professores. Essa concepção está ligada ao conceito derivado da palavra latina *curriculum* - mesmo radical em latim de curso e carreira- que representariam o percurso do aluno em seu processo de aprendizagem.

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos. O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e por outro, cria um paradoxo, devido ao fato que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem. (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Ainda, segundo o autor, num contexto histórico marcado pela massificação no acesso à escola, o currículo assume um caráter regulador, de modo que adequa toda a gama de conteúdos a serem veiculados a um público heterogêneo – aqui relacionado à faixa etária. Assim, surgiram outras formas de agrupamento desses conteúdos a partir da utilização de critérios como a separação por classes e, posteriormente, em graus, com vistas a uma progressão da complexidade dos saberes de acordo com a idade dos alunos. Sacristán (2013, p. 18), entende que “[...] ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas”.

A figura abaixo sintetiza o pensamento de Sacristán (2013):

**FIGURA 1: O poder regulador do currículo, junto com outras “invenções”.<sup>12</sup>**



FONTE: SACRISTÁN, 2013, p. 18.

O autor assevera que os conceitos de classe, grau e método contribuíram para padronizar o que e como ensinar e, dessa forma, o que não ensinar; portanto, o caráter regulador do ensino engloba todas as práticas que envolvem o processo cognitivo “[...], ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida dos centros escolares e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes”. (SACRISTAN, 2013, p. 20).

Essa concepção de currículo é vista por Silva (2013) como fruto de um processo histórico e, portanto, faz-se necessário reconhecer como se deu a sua construção como um artefato cultural e social articulado às dinâmicas sociais de cada período. Esse exercício nos permite, no âmbito desta pesquisa, explicitar o modo como o currículo foi construído enquanto objeto de estudo pelas teorias educacionais, passando de um mero fazer técnico e burocrático para um instrumento de legitimação de poderes.

Considerando que a educação institucionalizada representa uma espécie de condensação do social em cima da qual os diferentes grupos sociais refletem e projetam suas visões e expectativas [...], o currículo acaba por expressar exatamente, entre outras coisas, a forma como certas questões são definidas como “problemas sociais”. Basta pensar nas inúmeras propostas atuais para se introduzir no currículo, como matérias escolares, questões que são definidas, como problemas sociais: aids,

<sup>12</sup> Classe, grau e método.

trânsito, violência, direitos humanos, sexo, destruição ambiental. Como vemos, aquilo que é considerado currículo num determinado momento, numa determinada sociedade, é o resultado de um complexo processo no qual considerações epistemológicas puras ou deliberações sociais racionais e calculadas sobre conhecimento talvez não sejam nem mesmo as mais centrais e importantes. (SILVA, 2013, p. 9).

Silva (2015, p. 22) aponta que a educação das massas possibilitou, a partir de sua institucionalização, o surgimento dos estudos sobre os currículos como um campo especializado em articulação às seguintes condições:

A formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado de sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização.

Silva (2015, p. 22) aponta que o livro *The Curriculum* (1918), de John Franklin Bobbit configurou-se como um marco para esse intuito, visto que foi escrito “[...] num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões”.

O modelo curricular inspirado em padrões burocráticos de administração científica buscava a princípio uma racionalização dos gastos bem como a melhor utilização dos espaços escolares. Kliebard (2011a) aponta a figura de Bobbit como o orientador da reforma curricular, adaptando os preceitos de eficiência administrativa para uso nas escolas. Um dos princípios defendidos por ele era uma educação pautada nas potencialidades do aluno; para isso, o currículo deveria contemplar uma variedade de situações que pudessem atender as especificidades dos indivíduos “[...] e que o ritmo de treinamento e de estudo seja suficientemente flexível de modo que só se dê ao indivíduo aquilo de que ele necessita”. (BOBBIT, Apud KLIEBARD, 2011a, p. 10).

Para o autor, os ideais apresentados por Bobbit extrapolaram os princípios voltados às questões administrativas ao focar na modelagem da criança e vê-la como um produto a ser desenvolvido para atender demandas específicas.

Educar o indivíduo segundo suas potencialidades, tem um tom inocente e plausível; mas, na prática, julgamentos dúbios sobre a capacidade inata das crianças passaram a constituir a base para diversificar o currículo segundo os rumos do destino provável da criança. Dominados pelo critério de utilidade social, tais julgamentos tornavam-se profecias que se realizavam no sentido de que predeterminavam quais os tipos de indivíduos que iriam ocupar certas posições na ordem social. [...] às

escolas cabia agora determinar (cientificamente, de certo) os fatores biográficos, psicológicos e sociais dos seres humanos, a fim de prepará-los para exercer funções muito específicas em nossa sociedade. (KLIEBARD, 2011a, p. 10).

A partir desses princípios, o currículo passa a ser concebido como fruto de um processo científico que estabelece os objetivos da educação. “O elaborador do currículo deverá ser primeiro um analista da natureza humana dos negócios humanos. Deveria penetrar no mundo dos negócios e descobrir —habilidades, atitudes, hábitos, estimativas e formas de conhecimentos específicos que os seres humanos necessitam”. (KLIEBARD, 2011a, p. 12).

Um dos efeitos paralelos de tal concepção de currículo foi a ampliação de seus objetivos que passaram a incluir o domínio ilimitado da atividade humana. Em vez de ser apenas o repositório da herança intelectual do homem, o currículo passava agora a abarcar a gama da experiência humana, a totalidade dos hábitos, habilidades, capacidades, formas de pensamento, valorações, ambições etc., que seus membros necessitam para o desempenho de suas atividades vocacionais; da mesma forma, a totalidade do que é necessário para suas atividades cívicas, suas atividades relativas à saúde, suas atividades de recreação; sua linguagem; suas atividades sociais relativas à família e à religião, bem como atividades sociais gerais. O produto padrão deveria ser descrito e especificado em cada detalhe. (KLIEBARD, 2011a, p. 12).

A partir do paradigma proposto por Ralph Tyler, o modelo curricular de Bobbit é consolidado (SILVA, 2015). Focada na concepção técnica de currículo, a preocupação de Tyler estava voltada para a organização e o desenvolvimento da Educação. Sinteticamente, sua visão é baseada no seguinte modelo:

A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: “1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação (4). (SILVA, 2015, p. 25).

Tyler aponta que os objetivos educacionais podem ser pautados por três fontes: no aprendiz, na vida da sociedade e na sugestão de especialistas. A ampliação do número de objetivos, nesse caso, deve passar por um filtro de cunho filosófico e psicológico. (KLIEBARD, 2011b).

A influência de Tyler pode ser definida pela ampliação dos preceitos defendidos por Bobbit e segundo Kliebard (2011b, p. 33),

Uma das razões do êxito dos princípios de Tyler é sua própria racionalidade. Constituem um quadro de referência extremamente racional para elaborar um currículo: equilibram adequadamente os excessos conflitantes e contornam os perigos aos quais o doutrinador (ideólogo) está sujeito. Em certo sentido, os princípios de Tyler são imperecíveis. Permanecerão, provavelmente, como o modelo de elaboração de currículo para os que o concebem como uma engrenagem complexa que visa transformar o material bruto que as crianças trazem para a escola em um produto útil e bem acabado. Por definição, o modelo de produto aplicado ao currículo e ao ensino começa com um esquema que mostra no que o aluno se transformara, uma vez tendo passado pelo processo.

Silva (2015) comenta que a partir dos anos sessenta, período marcado por diversas manifestações e movimentações sociais e culturais<sup>13</sup> as quais provocaram transformações no pensamento social vigente, passa-se a questionar as estruturas tradicionais que embasavam as teorias educacionais.

Essa movimentação ocorreu simultaneamente em vários locais: nos Estados Unidos surgiu como “movimento de reconceptualização”; na Inglaterra como “a Nova Sociologia da Educação”; na França com as contribuições determinantes de Pierre Bourdieu e Passeron e Althusser e, finalmente no Brasil, com as ideias de Paulo Freire. (SILVA, 2015, p. 29).

No campo de estudo sobre o currículo, essas novas teorias são consideradas críticas, pois passam a desconfiar de todos os arranjos curriculares baseados somente em princípios técnicos e burocráticos; analisam seus efeitos na formação das identidades e consideram-no fator de exclusão e desigualdade social.

Seguindo essa premissa, Grignon (2013, p. 176) atribui à escola o caráter homogeneizador<sup>14</sup> da educação, embasa as práticas curriculares nos códigos dominantes. Como exemplo, cita o privilégio aos “[...] saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais, da teoria sobre a cultura prática, do pensamento abstrato sobre a experiência concreta”.

Abaixo, apresentamos um quadro sinóptico elaborado pelo autor com alguns elementos da cultura popular e da cultura dominada que explicitam sua oposição conceitual<sup>15</sup> (GRIGNON, 2013, p. 176):

<sup>13</sup> Como “os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países, a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a Guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; a luta contra a ditadura militar o Brasil”. (SILVA, 2015, p. 29).

<sup>14</sup> Grignon (2013), à luz de Max Weber, destaca que a padronização da produção atende aos interesses capitalistas e, dessa forma, existe uma tendência de que os elementos da vida cotidiana sejam padronizados.

<sup>15</sup> Também aponta “[...] que é justamente em relação às classes dominantes que a sociologia “legitimista” dos gostos e dos estilos de vida se mostra mais capaz de perceber as diversidades, precisamente a esse nível, quando multiplica as distinções e, inversamente, é em relação às classes populares, nas quais a diversidade é maior, que é incapaz de fazê-lo”. (GRIGNON & PASSERON, Apud GRIGNON, 2013, p. 174).

CULTURAS POPULARES	CULTURAS DOMINANTES
Autarquia/ Isolamento	Suprematismo, expansionismo
Autoprodução	Moeda
Economia de base doméstica, familiar local, à margem do mercado. Troca, ajuda mútua.	Mercado cada vez mais amplo. Economia mundo
Dependência em relação às imposições do meio físico	Domínio do meio físico
Habilidade manual. Utensílios. Ferramentas	Utilização das ciências, das técnicas aperfeiçoadas, das máquinas
Cultura técnica prática	Cultura técnica teórica
Adaptação e capacidade de adaptação do meio local às imposições	Universalismo das soluções técnicas
Tempo medido em função da duração das tarefas (THOMPSON, 1967)	Tarefas medidas em função do tempo-padrão do relógio
Predominância do oral	Predominância do escrito
Tradição não fixa	Línguas nacionais e internacionais escritas
Memória curta e incerta	Literaturas
Costumes e usos	Leis, regulamentos
Línguas vernáculas	Acumulação e concentração de saberes (cultura culta, Igreja, escola)
Grandes possibilidades de interpretação e de improvisação	

Com o intuito de reiterar o caráter uniformizante das escolas, embasado pelos elementos da cultura dominante elencados no quadro acima, o autor conclui que ocorre um enfraquecimento dos princípios caracterizadores da diversidade das chamadas culturas populares. Exemplifica e explica que “[...] através do ensino da leitura e da escrita e no âmbito do ensino secundário e superior, por meio do ensino da literatura e das línguas, a escola assegura a popularização do escrito e consagra sua supremacia sobre as culturas orais”. (GRIGNON, 2013, p. 175). Também analisa que, decorrente da ênfase nas normas gramaticais, léxicas, ortográficas, de pronúncia e estilística, quando a hierarquização favorece o escrito, incide no surgimento de preconceitos aos sotaques regionais e populares, favorece o surgimento do que o autor classifica de estigma de classe.

Grignon (2013) também destaca que com a escolarização primária obrigatória, as línguas e dialetos regionais desapareceram gradualmente e assim foi adotada a língua nacional

imposta pela educação formal e a veiculação do inglês como língua internacional e dominante. Ressalta ainda que

O sentimento escolar da correção, as sanções que penalizam “a falta” de língua, tem como resultado inibir a expressividade dos alunos procedentes das classes e dos grupos dominados, ao mesmo tempo que acreditam na ideia de sua inferioridade, no que se refere ao pensamento abstrato, à sua capacidade para distanciar-se e, mais geralmente, em suas capacidades intelectuais. (Id, *ibidem*, p. 175-176).

Como em Foucault (2014), a questão do emprego do tempo também é abordada por Grignon (2013, p. 176) como um dos meios utilizados pela escola de “[...] interiorização, por parte dos indivíduos, da noção moderna de tempo e das atitudes éticas que estão ligadas a ela”, com o fito de construir uma concepção culta de uso do tempo e então penalizar os alunos que a ela não se adequam.

Pode-se dizer que a escola tende espontaneamente ao monoculturalismo. Por meio da transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance ou de pretensão universal, reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão. A escola não quer ver nas culturas populares mais que culturas no sentido antropológico do termo, e isso na melhor das hipóteses; e, paralelamente, reforça, ao mesmo tempo que oculta, a relação que a cultura culta mantém com a cultura dominante. (GRIGNON, p. 176-177).

Ao conceber a economia como um dos condicionantes na organização curricular, Apple (1979) busca descrever como os órgãos econômicos atuam no sentido de direcionar as políticas públicas educacionais para que atendam às especificidades do mercado. Nesse sentido, Gandin e Lima (2016) descrevem que as teorias de Michael Apple são pautadas por elementos entendidos por eles como meios de melhor compreender uma política educacional, no caso, o currículo.

O primeiro elemento apontado pelos autores trata do uso da análise relacional como princípio metodológico: Apple (1979) defende a ideia de que os fenômenos educativos podem ser bem compreendidos a partir da análise relacional, princípio que considera a influência dos vários aspectos da vida social - econômicos, políticos, sociais e culturais – e estabelece conceitos que explicitem essas correlações e direcionem o olhar do pesquisador.

O segundo elemento mencionado por Apple (GANDIM & LIMA, 2016) analisa a educação como um braço estatal, ou seja, o Estado em sua parcialidade, considerado um elemento isento de neutralidade, suscetível à imposição de objetivos pautados por concepções hegemônicas. : Nessa concepção, a escola torna-se espaço para a veiculação do discurso

governamental e da classe dominante e usufrui de seu caráter de atuação abrangente; as políticas educacionais, no caso o currículo, tornam-se um espaço de disputa.

Nessa perspectiva, conceitos considerados hegemônicos são consolidados a partir de um processo de saturação promovido por grupos que realizam um trabalho o qual, reiteradamente, faz com que “[...] o mundo educacional, econômico e social, bem como as interpretações que se faz através do senso comum, tornem-se a única maneira possível de compreender o mundo”. (GANDIM E LIMA, 2016, p. 658).

A hegemonia, por meio do consenso, atende aos interesses de diversos grupos, cujas ideias são naturalizadas por meio do senso comum e se tornam referência para as atividades práticas do cotidiano. Gandin e Lima (2016, p. 658) entendem que o senso comum passa a configurar-se também como espaço de disputa, pois “[...] é necessário que os grupos hegemônicos lutem diariamente para que seus elementos continuem tendo sentido na vida prática e, assim, sigam pertencendo aos discursos que formam o senso comum”.

Sobre a influência do currículo na reprodução das desigualdades sociais, Silva (2015) destaca que tanto as teorias críticas quanto as pós-críticas contribuíram para apontar a não neutralidade do currículo como um instrumento norteador ou simplesmente um fazer técnico. Importante entender que, embora as influências de formas de poder sejam muito sutis ao reger as relações sociais, como apontado por Foucault (1979), não se pode esquecer o modo como o poder econômico rege essas relações.

Uma das contribuições das teorias pós-críticas é a ampliação da compreensão sobre os processos de dominação com “[...] a análise dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aqueles que a teoria crítica [...] nos tinham anteriormente fornecido”. (SILVA, 2015, 146).

Silva (2015) entende que apesar de as teorias pós-críticas apontarem as características multiformes do poder, não há como negar que, exercido por meio da dominação econômica ele é um dos mais perigosos, por representar a exploração de diversos países no mundo por um número reduzido de países que têm concentrado as riquezas. Inferimos que as discrepâncias entre as condições de vida dos ricos e dos mais pobres ampliam as desigualdades, uma vez que essas riquezas não são compartilhadas de modo a minimizar o processo de exclusão social que interfere diretamente na composição de fenômenos sociais como a violência.

Depois das teorias críticas e pós-críticas não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae; no currículo se forja essa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2015, p. 149-150).

Assim entendidas, as perspectivas teóricas críticas sobre o currículo embasam as discussões até aqui promovidas, no intuito de identificar como variável nos resultados obtidos pela escola no decorrer do papel por ela desenvolvido, a influência de interesses hegemônicos na configuração curricular, atribuindo-lhe o caráter de espaço e disputa.

### **2.2.1 Conhecimento, currículo e diversidade.**

Santomé (2013, p. 226) propõe repensar como o conhecimento considerado básico pela escola é selecionado em detrimento de outros: está posto que a diversidade cultural dos alunos não é contemplada pela forma escolar, prima pelo caráter homogeneizador e a “[...] imposição de um cânone cultural que poucas pessoas costumam questionar, entre outras razões, porque nem mesmo esse tipo de debate é estimulado pelas autoridades educacionais”.

Apesar das várias iniciativas no intuito de melhor atender a diversidade na escola, como exemplo, no Brasil com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em relação à Pluralidade Cultural, o autor as vê como insuficientes porque não há uma revisão dos “[...] conteúdos obrigatórios dos distintos níveis do sistema de educação, as metodologias e os recursos dominantes nas salas de aula e, conseqüentemente, a formação inicial e as políticas e os programas de atualização dos professores em exercício”. (SANTOMÉ, 2013, p. 226). Acrescenta-se ainda um cenário marcado por inúmeras revoluções<sup>16</sup>, que corrobora um sentimento de desorientação infligida aos vários grupos sociais, dentre os quais estão os professores. :

Convém estarmos cientes de que no sistema educativo atual são muitos os alunos que não se sentem reconhecidos, entre outros motivos porque os grupos sociais, culturais, linguísticos e étnicos aos quais pertencem não existem nos conteúdos

---

<sup>16</sup>Santomé (2013, p. 13) considera como revoluções os movimentos que de alguma forma influenciam a vida das pessoas e, portanto, incidem na configuração de modelos educacionais que se adequarão às necessidades das novas gerações. São elas: Revolução nas tecnologias da informação e comunicação; nas comunicações; científicas; na estrutura das populações das nações e dos Estados; nas relações sociais; econômicas; ecológicas políticas, estéticas; nos valores; nas relações de trabalho e no tempo de lazer e, por fim, as revoluções na educação.

culturais trabalhados nas escolas e muito menos nos materiais didáticos com os quais realizam suas tarefas escolares. Também é comum que – ainda que alguma vez apareçam alguns dados sobre eles-, não se sintam reconhecidos, porque os dados se baseiam em informações distorcidas ou, o que costuma ser mais frequente, utilizam notícias, desenhos e fotos que o ridicularizam ou desvalorizam<sup>17</sup>. (SANTOMÉ, 2013, p. 226).

Nesse sentido, o autor destaca que os materiais utilizados para a efetivação do currículo, como os livros didáticos, por exemplo, estão arraigados de formas de preconceito que passam despercebidos tanto pelos agentes escolares quanto pelos próprios alunos e familiares. Santomé (2013, p. 229) informa que, no âmbito da educação espanhola “[...] é fácil identificar nove tipos de preconceitos nos textos que falam da realidade dos alunos, distorções informativas que dão lugar a outras tantas estratégias curriculares que considero incorretas e que, portanto, é preciso superar”. Nessa premissa, o autor organiza o seguinte quadro:

**QUADRO 1:** Intervenções curriculares inadequadas

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>SEGREGAÇÃO</b></li> <li>Agrupamentos e conteúdos escolares por: <ul style="list-style-type: none"> <li>- sexo</li> <li>- etnia</li> <li>- classe social</li> <li>- capacidades</li> </ul> </li> <li>• <b>EXCLUSÃO</b></li> <li>- Culturas silenciadas</li> <li>• <b>DESCONEXÃO</b></li> <li>- “O dia de ...”</li> <li>- Divisão por disciplinas</li> <li>• <b>DISTORÇÃO</b></li> </ul>
--

<sup>17</sup> Cabe aqui inserir um trecho da nota redigida sobre o fragmento apresentado para esclarecer a proposição realizada: “[...] Um exemplo disso são [...] os textos nos quais se mostra a população dos países mais pobres da África como indigentes, sempre pedindo esmola, em vez de exigir justiça, ou algo que é muito importante, mostrar seus principais feitos e sucessos e as dimensões positivas de sua cultura”. (SANTOMÉ, 2013, p. 288).

- Naturalização
- Estratégia “Nem isto... nem aquilo”.
- **PSICOLOGIZAÇÃO**
- **PATERNALISMO-PSEUDOTOLERÂNCIA**
- Tratamento Benetton
- **INFANTILIZAÇÃO**
- “Walt-Disneyzação”
- Currículo de turistas
- **COMO REALIDADE ALHEIA OU ESTRANHA**
- Ceticismo normativo
- **PRESENTISMO – SEM – HISTÓRIA**

Fonte: Santomé (2013, p. 230).

Desse quadro podemos inferir que o aprofundamento em cada um dos preconceitos apontados como subjacentes, no currículo escolar, confirmaria o pensamento de Santomé (2011, p. 83) de que não há justiça curricular e, portanto:

Construir um sistema educacional justo que respeita a diversidade e está comprometido com projetos antidiscriminatórios requer a revisão deste cavalo de Troia presente no currículo que manipula a informação e o conhecimento a fim de impor uma determinada visão sociedade.

No que diz respeito à situação brasileira, documentos norteadores têm indicado como a diversidade é concebida e direcionam a organização curricular das escolas. Como exemplo, Francisco *et al* (2014) relatam que o Documento Referência da CONAE – Conferência Nacional de Educação de 2014 – demonstra que o conceito de diversidade encontra-se articulado aos de justiça social, educação e trabalho e, dessa forma, :

Concebe-se, então que a diversidade em consonância com o âmbito educacional deve ser o foco das políticas públicas educacionais que anseiam contribuir para a superação de ações de violência, de desrespeito aos direitos humanos, intolerância, bem como toda forma de fundamentalismo e preconceito instaurados ao longo do desenvolvimento histórico do gênero humano.

Nesse sentido, o Documento Referência (DR) da CONAE reforça que, para se prestigiar e elaborar políticas públicas que valorizem a diversidade, bem como a inclusão escolar e a social, faz-se necessária a implementação de legislações específicas garantidoras da inserção social dos que se encontram às margens do processo democrático. Francisco et al (2014, p. 152) também destacam que o foco indicado pelo DR é a “[...] elaboração e disseminação de materiais didáticos e pedagógicos, a fim de que conhecimentos sólidos sejam produzidos sobre cada um dos segmentos sociais [...] e estejam ao alcance de todos”.

Os autores compreendem ainda que deve ser garantida a criação de políticas afirmativas de inclusão de segmentos sociais com histórico de marginalização, bem como a oportunidade de acesso e sua permanência no Ensino Superior.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica<sup>18</sup> indicam a real e frequente dificuldade das escolas em compreender a singularidade dos indivíduos presentes no âmbito escolar, propõem um debate que estabeleça propostas para incluir socialmente os sujeitos historicamente excluídos, sem deixar de considerar a diversidade existente nos campos sociais, culturais e econômicos.

Trata-se de questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituída por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em provação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, 2013, p. 16).

Entende-se ainda que o acesso à educação pública a todos os cidadãos, garantido pela Constituição Brasileira (1988) como um direito social estendido a todos e considerado como um dever do Estado e da família, assume uma função que transcende a simples inserção do sujeito na educação formal. É necessária a compreensão de que o processo educativo deve ser pautado por uma concepção de educação integral que possibilite o exercício da cidadania e possibilite condições de vida mais digna.

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de

---

<sup>18</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica é uma atribuição federal exercida pelo Conselho Federal de Educação, que visam sistematizar a educação brasileira, de modo a delinear orientações que estabeleçam “[...] bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico”. (BRASIL, 2013, p. 8).

seus agentes função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante de formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. (BRASIL, 2013, p. 19).

Ao explicitar o caráter excludente da sociedade brasileira, as diretrizes curriculares apontam a homogeneidade dos processos educativos como um dos fatores que indicam a necessidade de uma reconfiguração da escola para o atendimento aos paradigmas atuais.

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. (BRASIL, 2013, p. 25).

O mesmo documento reitera a importância do projeto político pedagógico como documento que articula as demandas educativas e sociais dos espaços onde a escola está inserida com os anseios da comunidade por ela atendida e atribui à mesma “[...] diferentes papéis, no exercício de sua missão especial, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos”. (BRASIL, 2013, p. 28).

Veiga (2003) assevera, no entanto, que a reforma educacional promovida pela Lei nº 9394/96 (LDB) não atingiu o real objetivo de inovar quando, por exemplo, tornou a elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas direito e dever de todos seus interlocutores, inclusive da comunidade atendida. O sentido de inovação é visto pela autora como o ato de “[...] provocar mudança, no sistema educacional. De certa forma, a palavra “inovação” vem associada à mudança, reforma, novidade. O “novo” só adquire sentido a partir do momento em que ele entra em relação com o já existente”.

Na prática, a autora denuncia que as mudanças promovidas pela construção dos projetos políticos pedagógicos enfatizam o caráter técnico que visam a elaboração de um produto, no caso o documento final, que prima pela dimensão de controle burocrático do processo de ensino.

Num contraponto, Veiga (2013, p. 274) destaca que para haver um rompimento com esse paradigma, seria necessário que as inovações a serem inseridas na elaboração do PPP assumissem uma dimensão emancipatória e edificante, alicerçada por “[...] maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social porque humano”.

Nesse sentido, permite-se que haja um rompimento com o paradigma da “[...] racionalidade técnica, que considera a prática um campo de aplicações em prevista, centrada nos meios”. (VEIGA, 2013, p.275). A autora evidencia que, nessa acepção, a ênfase do fazer pedagógico desloca-se para o envolvimento de todos os interlocutores do espaço escolar e possibilita a adequação dos mesmos às necessidades surgidas durante o processo de ensino:

Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos.

Veiga (2003, p. 277) assevera ainda que a escola não deve ser o espaço onde os valores dominantes sejam reproduzidos por meio de práticas fragmentadas que evidenciam a cisão entre as concepções norteadoras do ensino e da execução dos procedimentos.

Para Santomé (2013), a exclusão é efetivada a partir da intervenção curricular que desconsidera as diversas culturas presentes na sociedade, cujo respaldo são recursos pedagógicos que não retratam a diversidade do cenário social. Um dos indícios dessa afirmação é a atitude de não dar voz a esses grupos por meio do currículo escolar e promover o conceito de uma sociedade monocultural, como já denunciado por Grignon (2013).

Dentre os preconceitos apontados anteriormente pelo autor como fruto de uma intervenção inadequada do currículo, apontamos que a exclusão, a partir das discussões realizadas nesta pesquisa, representa um dos fatores que influenciam a ocorrência da violência em meio escolar.

A partir do conceito de “culturas silenciadas”, Santomé (2011, p. 86) apresenta no quadro abaixo as vozes contempladas e as negadas pelo currículo:

**QUADRO 2:** Cultura Escolar

<b>VOZES PRESENTES</b>	<b>VOZES AUSENTES</b>
Mundo Masculino	Mundo feminino
Pessoas adultas	Infância, juventude e terceira idade
Pessoas sãs	Pessoas doentes, com deficiências físicas e/ou psíquicas
Pessoas heterossexuais	Culturas gays, lésbicas e transexuais
Profissões de prestígio	Classes trabalhadoras e pobreza

Mundo Urbano	Mundo suburbano, rural e marítimo
Estados e Nações Poderosas	Nações sem Estado
Raça branca	Etnias minoritárias ou sem poder
Primeiro Mundo Ocidental	Países Orientais e Terceiro Mundo
Religião Católica	Outras religiões, agnosticismo e ateísmo

Como exemplo, o autor descreve o silenciamento das culturas *infantis* e *juvenis* nos currículos escolares, desconsiderando-se que cabe à instituição escolar entender que “[...] o ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político”. (SANTOMÉ, 2013b, p. 161).

Os programas escolares e, portanto, os professores e professoras que rejeitam ou não concedem reconhecimento à cultura popular e, mais concretamente, às formas culturais da infância e da juventude (cinema, *rock androll*, *rap*, quadrinhos, etc.) como veículo de comunicação de suas visões de realidade e, portanto, como algo significativo para o alunado, estão perdendo uma oportunidade maravilhosa de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses que essas pessoas possuem como base da qual partir para o trabalho cotidiano das salas de aula. (SANTOMÉ, 2013b, p. 160).

A padronização no currículo é vista por Santomé (2013b) como uma imposição dos grandes grupos editoriais, responsáveis pela circulação dos livros didáticos, que também fazem parte de uma rede que controla os principais meios de comunicação. Essa pressão também é exercida pelo empresariado incentivador da veiculação de conhecimentos, os quais, de alguma maneira, coloquem-se “[...] a seu serviço, promovendo somente aquele conhecimento e aquelas linhas de pesquisa das quais podem obter benefícios econômicos, estratégicos, corporativistas, etc.”. (SANTOMÉ, 2013b, p. 73).

O autor propõe uma análise aprofundada do papel exercido por instituições atuantes em âmbito mundial, e como forma de pressão por um redirecionamento das políticas educacionais sob a alcunha de uma filosofia neoliberal, encorajam a ênfase na capacitação para o mercado de trabalho, tal como alerta Santomé (2013c, p. 73): “essas instituições como a OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, o G-8, a Organização Mundial do Comércio, etc. vêm

colaborando com seus diagnósticos e assessorando os governos da maioria dos países do mundo”.

Dessa forma, há um enfoque nos conteúdos reconhecidamente mais distantes dos objetivos clássicos dos sistemas educacionais embasados pelos princípios de democracia, conforme elucidado a seguir:

Contribuir para aumentar os níveis de justiça e igualdade em nossas sociedades, eliminar as formas de discriminação e marginalização, reforçar os modelos e estruturas de participação democrática, fomentar uma cidadania democrática capaz de trazer à luz a repercussão de determinados modelos de globalização, denunciar o aquecimento global, as guerras pelo petróleo, a opressão de determinadas etnias, o neocolonialismo cultural, político e econômico, a fome e as enfermidades em determinadas zonas do planeta, etc. (SANTOMÉ, 2013b, p. 74).

Santomé (2013b) menciona que iniciativas como a aplicação da PISA<sup>19</sup> conferem à OCDE o status de autoridade no estabelecimento de critérios de qualidade a serem alcançados pelos sistemas educacionais. A aparente neutralidade do órgão é enfatizada pela aplicação de uma prova cujos resultados são analisados matematicamente e apresentados por meio de estatística, “[...] como se fosse uma radiografia certa e autêntica do que acontece, porém sob variáveis decididas, organizadas e interpretadas em função dos interesses das organizações que as difundem”. (SANTOMÉ, 2013b, p. 75).

Os conteúdos aferidos por meio da prova estão relacionados à aquisição de competências inerentes a qualquer seleção curricular. Assim, é reforçado o caráter de pretensa neutralidade imputada ao órgão, no intuito de favorecimento a determinados grupos culturais. O autor descreve que essa prova aborda três competências: interpretação de textos, alfabetização matemática e alfabetização científica. Com os resultados, é possível o direcionamento de ações para a minimização das deficiências apresentadas.

Observa-se que nesse processo são excluídos outros elementos pertinentes a essas áreas do conhecimento, como por exemplo, a produção de texto, e também as outras áreas que, coincidentemente, não são valorizadas nos currículos escolares:

---

<sup>19</sup>“O *Programme for International Student Assessment (Pisa)* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)”. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>

Não se diagnosticam conhecimentos, procedimentos e valores tão fundamentais como o conhecimento e as habilidades artísticas; a capacidade de interpretar momentos históricos, fenômenos políticos e sociais; as competências comunicativas; a formação literária; a capacidade de análise crítica; a educação afetivo-sexual; o desenvolvimento psicomotor e as habilidades desportivas; nem outras dimensões que são indispensáveis para cidadãos responsáveis no âmbito de sociedades democráticas, tais como o conhecimento dos Direitos Humanos por parte dos alunos, sua capacidade de resolução de conflitos, sua participação na gestão cotidiana na escola, suas habilidades para o debate, capacidade de colaboração e ajuda aos demais, seu nível de responsabilidade, seu compromisso com a democracia, seus valores e prioridades da vida, etc. (SANTOMÉ, 2013b, p. 76).

Podemos também articular esse entendimento à aplicação da Prova Brasil e do SARESP. A Prova Brasil, como já descrito, é uma avaliação em larga escala com o objetivo de realizar um diagnóstico a respeito da educação básica do sistema brasileiro. Os testes também são organizados pelo INEP e aplicados nos quintos e nonos anos do ensino fundamental. Também é conhecida por ANRESC.

2§ A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC tem os seguintes objetivos gerais:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertencam. (BRASIL, 2005, n.p.).

As tabelas abaixo representam os dados obtidos por meio da análise dos resultados da Prova Brasil. O desempenho dos alunos é aferido, e a partir dele tem origem o IDEB<sup>20</sup> – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. No primeiro, relativo aos anos finais do ensino fundamental (6º aos 9º anos), nas esferas pública e particular e na estadual e municipal,

---

<sup>20</sup> “O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoos?id=180>

afere-se a evolução do desempenho. Na segunda tabela, retrata-se o desempenho referente ao Estado de São Paulo, lócus da pesquisa realizada.

**TABELA I**  
**Anos Finais do Ensino Fundamental**

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
<b>Total</b>	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Estadual</b>	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
<b>Municipal</b>	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
<b>Privada</b>	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
<b>Pública</b>	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

**TABELA II**

8ª série / 9º ano

	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Estado</b>	4.2	4.3	4.5	4.7	4.7	5.0	4.2	4.4	4.6	5.0	5.4	5.6	5.9	6.1
<b>São Paulo</b>	4.2	4.3	4.5	4.7	4.7	5.0	4.2	4.4	4.6	5.0	5.4	5.6	5.9	6.1

**Obs:** Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

**Fonte das tabelas:** INEP

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)<sup>21</sup> é uma prova realizada anualmente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Seus resultados direcionam as políticas públicas estaduais e visam à melhoria da qualidade de ensino, segundo os parâmetros governamentais. São avaliados os alunos dos 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio em provas das seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados estabelecem o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

<sup>21</sup> Dados disponíveis em <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em 18/08/2016.

A partir desse índice são estabelecidas metas a serem atingidas anualmente e assim cada escola tem as suas específicas, que variam de acordo com o desempenho apresentado. O IDESP também embasa o pagamento de um bônus aos funcionários da escola sempre que a meta é alcançada e após avaliação da frequência do servidor; porém, quando isso não é conseguido, o pagamento não é realizado. O bônus chega a quase três salários-extras para a equipe.

Eyng; Gisi; Ense Pacievitch (2013) asseveram que as políticas de avaliação implantadas a partir de reformas educacionais das quais o país se tornou consignatário<sup>22</sup> repercutem nas práticas curriculares desenvolvidas pelos profissionais da educação, visto que aferem o impacto da efetivação dessas políticas nas escolas e no desempenho dos alunos. As autoras também enfatizam que “[...] os pressupostos que fundamentam tais reformas apresentam perspectivas contraditórias, tendo por um lado a opção por lógicas neoliberais e, por outro, as diretrizes que indicam respeito aos princípios democráticos”. (EYNG et al, 2013, p. 776). Os preceitos democráticos dizem respeito à inclusão da diversidade de modo a respeitar tanto a identidade da escola como propiciar condições para que a comunidade seja envolvida nesse processo avaliativo.

As autoras destacam que somente o enfoque neoliberal é evidenciado com ênfase na “[...] performatividade, a meritocracia, que se alimenta dos índices, da primazia do mercado e das relações sociais” (EYNG *et al*, 2013, p. 777), pois os resultados disponibilizados são apresentados a partir de *rankings* em que todo o trabalho pedagógico é suprimido e a ênfase nos resultados não possibilita a indicação de subsídios para a melhoria da qualidade do ensino.

Esses modelos de avaliação educacionais são considerados por Dias Sobrinho (2008, p. 205) como reflexo de um conceito de avaliação em seu sentido burocrático, ou seja, normalizador.

Nos casos em que a avaliação se reduz a medida e a regularização ou a mero controle, no sentido de conformação à norma, ela é um instrumento de poder do professor, do administrador e de instâncias governamentais. Mas, diferentemente, se ela é um processo de regulação no sentido de que ajuda a compreender e melhorar a realização dos processos educativos, cognitivos, psicossociais, estruturais e organizacionais, então, ela é um patrimônio público, é um bem comum a serviço da

---

<sup>22</sup> Como exemplo, Eying et al (2013) citam o “Consenso de Washington”. Bresser-Pereira (1991) relata que o “consenso” foi uma abordagem que indica que a crise nos países latino-americanos deve-se tanto à indisciplina fiscal quanto ao protecionismo nacional e, portanto, seriam necessárias reformas baseadas principalmente na “[...] estabilização da economia através do ajuste fiscal e da adoção de políticas econômicas ortodoxas em que o mercado desempenhe o papel fundamental”. (BRESSER-PEREIRA, 1991, p. 6) e também na diminuição do papel Estado, ou seja, a efetivação de políticas neoliberais.

formação dos indivíduos para a vida social, do desenvolvimento institucional e dos projetos do Estado.

Apple (2002, p. 119) aponta que muitas reformas educacionais são embasadas nos resultados desses testes de desempenho, sem que os participantes do processo educativo - pais, funcionários e educadores da escola, ativistas e outros atores sociais - se posicionem quanto à implementação dessas reformas, ou seja, “[...] mais tempo e energia são despendidos na manutenção ou aprimoramento da imagem pública de uma “boa escola” e menos tempo e energia são despendidos na essência pedagógica e curricular”.

Escolas tornam-se mais similares e mais comprometidas com métodos padronizados e tradicionais de ensino, que abordam a classe como um todo, bem como com um currículo padrão e tradicional, quase sempre monocultural. Dirigir nossa atenção apenas para resultados de testes faria com que deixássemos de perceber algumas transformações realmente profundas, muitas das quais podemos considerar inquietantes. (APPLE, 2002, p. 119).

Eynget al (2013, p. 778) sugerem que a busca pela qualidade de ensino esteja alinhada a propostas que favoreçam a aprendizagem num ambiente inclusivo, o que “[...] supõe relações democráticas, currículos interculturalmente orientados, dialogando com a diversidade como forma de superar padronização pautada nos preconceitos e nas desigualdades”.

O caráter excludente como resultado do currículo desenvolvido pela escola pública tem suscitado críticas por não ser organizado de modo a contemplar em sua organização questões relativas aos diversos grupos culturais que compõem a sociedade brasileira. Essa multiplicidade de identidades atendidas pela escola não é inserida de modo a ser valorizada e considerada em suas especificidades.

Destacamos o entendimento de que o currículo, ao ser criticamente analisado, caracteriza-se como um dos instrumentos de reprodução social e cultural quando não abarca em sua configuração as especificidades culturais do público por ela atendido. A massificação à escola, concebida como estratégia de melhor preparo para o mercado de trabalho capitalista, não garantiu a mesma condição de acesso aos melhores postos de trabalho que, a princípio, promoveriam a almejada ascensão social.

Como anotado por Santomé (2013) e Silva (2015), a padronização dos processos pedagógicos indicadores de uma concepção de educação pautada por uma concepção de sujeito universal tem sido uma das características dos sistemas de ensino. No caso do Brasil, apesar de contarmos com uma legislação que aponta a necessidade de se adotar um modelo de organização pedagógica capaz de minimizar os efeitos cruciais da exclusão dos indivíduos

dos processos sociais, percebe-se haver uma ênfase no atendimento às premissas estabelecidas pela lógica econômica para as políticas públicas educacionais. Como exemplo, citamos que a valorização dos resultados por meio de avaliações em larga escala tem como um dos efeitos a supressão dos contextos socioculturais, bem como os sujeitos nelas envolvidos.

### 2.2.2 Violência Curricular

Giovedi (2014), ao ampliar o conceito de violência, no sentido de abranger as dinâmicas reais dos espaços sociais, e por entendê-lo como influenciador e determinante para a concepção de currículo - que será tratado no próximo capítulo - identifica a existência da violência curricular, a qual ocorreria de modo implícito, despercebida pelos interlocutores sociais:

O conceito de *violência curricular* subsume a violência na escola, a violência à escola e a violência simbólica, compreendendo uma gama mais ampla de fenômenos escolares, já que o conceito de currículo, [...] nos permite olhar a escola em uma perspectiva global, abrangendo todas as práticas, discursos e intenções que ocorrem e se forjam no seu contexto, bem como as práticas, os discursos e intenções que se engendram em direção a ele. (GIOVEDI, 2014, p. 38).

O autor entende, dessa forma, que a violência curricular abrange fenômenos os quais transcendam a violência simbólica, pois abarcam “[...] processos de violência que se sobrepõem aos profissionais da educação que também são submetidos a processos violentos (não só submetidos por alunos)”. (GIOVEDI, 2014, p. 40). Nesse sentido, é pertencente ao fenômeno a organização pedagógica embasada por políticas educacionais implantadas sem o prévio debate com o envolvimento dos profissionais da educação, geralmente, como já anotado, pautadas por acordos com órgãos internacionais com ênfase nas demandas econômicas.

Em concordância com o pensamento de Sacristán (2013), Giovedi (2014) também destaca que essa organização curricular é efetivada por meio da seleção de conteúdos distantes da realidade dos alunos e por métodos passivos que desconsideram a identidade dos mesmos, bem como suas pulsões criativas, negam as possibilidades de construir autonomia e a de atribuir sentido aos conhecimentos a eles oferecidos - esses já previstos antecipadamente, embasados justamente nessas políticas educacionais.

Ambos os autores também destacam a organização do tempo escolar como uma das manifestações da violência curricular que, por ser “[...] homogêneo e homogeneizador treina

os indivíduos a adotarem um ritmo socialmente imposto principalmente pelo sistema produtivo. Adota-se um ritmo ideal como sendo um padrão a ser seguido por todos”. (GIOVEDI, 2014, p. 44).

Outra característica apontada por Giovedi (2014) na descrição do fenômeno é como o sistema educativo concebe e aplica a avaliação e evidencia a meritocracia, como descrito também por Dubet (2003):

Por meio dela ensina-se, via currículo oculto, que o único valor existente na sociedade é o ganho de prêmios. Não fazemos o certo por amizade, solidariedade, por importância social, por compromisso com o outro etc. Só faço porque isso vai me dar nota, renda, dinheiro, poder, prestígio etc. Com essa prática as escolas ensinam a perversa lição do individualismo exacerbado e da barganha pela ameaça. Contra isso, não adianta dizer que a nota não tem importância. Ela, no currículo hegemônico, é o único instrumento que os professores dispõem para controlar alunos e obrigá-los a estudar. É inevitável que as notas se tornem rótulos, na medida em que elas possibilitam reduzir todas as identidades individuais a uma única escala. Obviamente, não se trata aqui de negar a avaliação em si, mas sim de compreender criticamente a avaliação praticada pelo currículo hegemônico. O discurso de formação para a autonomia e o do respeito pelas diversidades e ritmos individuais diante dessas práticas torna-se apenas conversa politicamente correta para soar bem aos ouvidos de quem está de fora do processo. (GIOVEDI, 2014, p. 44).

Sucintamente, destaca-se a importância de analisar os dados compilados no presente trabalho e considerar as inferências de Giovedi (2013, 2014) na compreensão da violência escolar em sua relação com o currículo.

### **2.3.O Multiculturalismo e a educação**

Torres (2001, p. 196) assinala que o “[...] multiculturalismo é uma orientação filosófica, teórica e política que não se restringe à reforma escolar, e que aborda o tema das relações de raça, sexo e classe na grande sociedade”; abarca desde a ideia de igualdade entre as diversas culturas até a redistribuição do poder. Discute também a condição branca como privilegiada e a entende como um parâmetro para o estabelecimento de políticas voltadas a perpetuar sua condição de dominação. A partir das ideias de Peter McLaren (TORRES, 2001), entende-se ainda que deva haver uma articulação entre a educação multicultural e a pedagogia crítica, no intuito de questionar a condição branca como enfoque das políticas públicas:

É interessante que McLaren considera o branco ao mesmo tempo como mito poético, na medida em que constrói um imaginário social coletivo que se articula com a superioridade ontológica do sujeito social europeu e americano, e como meta estrutural, na medida em que associa este imaginário coletivo a uma hegemonia

cultural, social e econômica de capital em nível global, incluindo as múltiplas camadas de diferenças sociais. (TORRES, 2001, p. 198).

Torres (2001) assevera que essa “superioridade” articulada ao não reconhecimento do branco como raça e simplesmente como pertencente à raça humana estabelece um modelo social que concebe a identidade branca como a comum, o que justificaria os privilégios adquiridos historicamente. Nesse sentido, o autor entende que essas regalias corroboram para o entendimento da existência de um sujeito universal e devem ser apontadas, analisadas e desconstruídas pelos educadores como forma de evitar práticas sociais baseadas em concepções xenofóbicas.

Para Silva (2015, p. 86), o multiculturalismo é um movimento que entende a diversidade cultural existente na sociedade como “[...] resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano”. Percebe-se aqui o princípio de humanidade que seria o elo entre os vários grupos culturais.

Essa premissa é entendida pelo autor como suscetível a críticas, quando exclui de sua apreensão as influências das relações de poder que operam no processo de significação da diferença. Em outras palavras, a diferença só pode ser analisada a partir de um processo que evidencie como as relações de poder constituem o “diferente”. Concomitantemente, não há como excluir desse entendimento como a estrutura social e a econômica “[...] estariam na base de produção dos processos de discriminação e desigualdade baseada na diferença social”. (SILVA, 2015, p. 87).

O movimento multiculturalista surgiu como crítica ao cânone cultural utilizado pelas universidades, embasado na veiculação de uma cultura comum, a do grupo dominante e representa as percepções de cultura branca, europeia, masculina e heterossexual (SILVA, 2015, p. 88). A crítica a esse currículo visava a inserção de contribuições das culturas consideradas subordinadas.

Torres (2001, p. 201) relata que esse movimento foi desencadeado ainda num momento posterior ao período das grandes guerras e por grupos cuja luta social seria a de compor um debate “[...] sobre relações intergrupais, sobre diversidade e sobre o que as autoridades educacionais consideravam como lutas provocadoras de divisão entre diferentes grupos de interesse e grupos étnicos que competiam por dar forma à política e à prática educacional”.

A perspectiva multicultural não se apresentou de modo homogêneo. Segundo Torres (2001), esse conceito abrangente possibilitou diversas representações, o que suscita compreensões diversas, bem como críticas variadas.

A palavra é elástica, uma mistura de fatos e valores, atual justamente por ser bastante vaga para atender diversos interesses. Os partidários podem usar o termo para defender o reconhecimento da diferença, ou para resistir a políticas e ideias impostas pelos conquistadores, ou para defender o cosmopolitismo – o interesse e o prazer que cada um possa ter dentro das diferenças do gênero humano. Os puristas da política de identidade usam-no para defender a fissão sem fim, um monte de monoculturas. Por outro lado, o multiculturalismo e seu irmão gêmeo demoníaco, a “correção política”, servem aos conservadores como nome para uma salada de coisas que eles detestam – inclusive para uma irritante insistência nos direitos das minorias. (GITLIN, 1995, apud TORRES, 2001, p. 202).

Santos (2010) apresenta a concepção de multiculturalismo, que considera a diversidade cultural das sociedades como espaço de disputa na legitimação de privilégios, e quando objetivada historicamente tem um enfoque eurocêntrico; é concebida como resultado de um processo de evolução social que se aprimora cronologicamente em processos civilizatórios. Seu produto final são objetos culturais valorizados pela sua estética, definidos como universais.

Dessa forma, a visão decorrente desse tipo de apreensão do conceito de cultura passa a ser o disseminado por instituições como universidades, escolas e museus. No que diz respeito às outras formas de cultura, essa chamada visão eurocêntrica entende que devem ser analisadas, compreendidas e assimiladas pela cultura dominante.

No Brasil, esse modo de compreender a questão cultural suscitou um debate por parte daquelas culturas não contempladas no currículo escolar. Dentre os documentos oficiais<sup>23</sup> os quais buscaram atender essas prerrogativas, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que apresentam o tema da pluralidade cultural como embasamento das propostas pedagógicas de escolas públicas. O referido documento apresenta a temática de modo transversal nas diversas disciplinas do currículo comum. Sua concepção ocorre de maneira polêmica, de tal modo que foi alvo de questionamento por diversos movimentos sociais.

Apesar do pretenso objetivo de tratar a questão cultural de modo a garantir a ampliação dos direitos sociais, percebe-se que em alguns aspectos, o referido documento apresenta conceitos os quais conduzem a uma integração à cultura dominante e assume, pois,

---

<sup>23</sup>Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96)

um caráter assimilacionista. Lopes (2011) apresenta indícios dessa afirmação pelo fato de não serem discutidos os conflitos inerentes a essa interação cultural e, apesar de indicar os vários grupos culturais existentes no plano nacional, a ênfase se dá nas relações étnico-raciais.

A base do exercício em se compreender o multiculturalismo perpassa a necessidade do entendimento sobre a alteridade entre o “nós” e o “eu”. Candau (2012, p. 29) define a sociedade formada por indivíduos que se agrupam a partir de uma perspectiva etnocêntrica:

Incluimos no “nós” todas aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de situarmo-nos no mundo por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc.

CANDAU (2012), à luz de Scliar e Dutchansky, entende que a diversidade é apresentada a partir de três formas. A primeira aponta que a base da alteridade é constituída pela afirmação de que o “outro” é a fonte do mal. Dessa forma, seriam justificados os meios violentos utilizados durante todo o século XX para a eliminação do outro a partir da coação mediante a regulação de costumes e moralidades. Em educação, a autora aponta que essa premissa desencadeia ações que visam à eliminação, neutralização, dominação e subjugação do outro e negam suas contribuições culturais.

Esta perspectiva tem se traduzido de diferentes maneiras, algumas mais sutis e outras mais explícitas. Está presente quando o fracasso escolar é atribuído a características sociais ou étnicas dos/as alunos/as; quando diferenciamos os tipos de escolas segundo a origem dos alunos e alunas, considerando que uns/mas são melhores que os/as outro/as, têm maior potencial e para se desenvolver uma educação de qualidade não podem se misturar com sujeitos de menor potencial; quando professores/as nos situamos diante dos/as alunos/as a partir de estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência. (CANDAU, 2012, p. 30-31).

A segunda forma diz respeito ao entendimento de que o outro é um sujeito representante de uma cultura, partindo-se do princípio de que existe a homogeneidade dos aspectos que constituem as identidades: “a radicalização desta visão levaria a encerrar a diferença na pura diferença. As diferenças são essencializadas. Para os autores muitas das posições multiculturalistas se baseiam nesta perspectiva e, deste modo, assumem um discurso conservador”. (CANDAU, 2012, p. 31). A incursão nessa cultura poderia se dar de modo

turístico<sup>24</sup> - foco nos elementos folclóricos e de modo escolarizado - no qual a diversidade cultural é esmiuçada e traduzida pelas festas escolares.

A terceira forma diz respeito ao entendimento de que “o outro é alguém a tolerar” e, assim, a tolerância implicaria na aceitação de comportamentos antissociais de grupos específicos. No campo educacional, a abordagem seria a de evitar polêmicas no trato das culturas contemporâneas.

Certamente, o multiculturalismo se situa num horizonte de ruptura com a primeira posição enunciada, mas tem caído, para os autores, nas “ciladas” das outras perspectivas.

Scliar e Dutchanzky colocam questões que estão no âmago da problemática suscitada pelo multiculturalismo e evidenciam a complexidade dos temas que são discutidos no seu âmbito, tanto na dimensão teórica quanto nas práticas sociais e educacionais. (CANDAUI, 2012, p. 32).

Vargas (2012), ao investigar como ocorre a gestão da diversidade na instituição escolar, assinala que existem três modelos educacionais baseados na concepção de sociedade multicultural.

O primeiro é a escola assimilacionista, cujo enfoque baseia-se na ideia de que as diferenças culturais são um dado da realidade e têm sua importância reconhecida, porém a educação institucional oferece “[...] os mesmos objetivos, os mesmos conteúdos e as mesmas metodologias; todas inspiradas em uma cultura nacional hegemônica e tendo como referente um aluno médio”. (VARGAS, 2012, p. 10-11).

Observamos que a escola assimilacionista responde, em primeira instância, como se a presença de um novo alunado e a diversificação deste não implicaria do ponto de vista educativo em nenhuma modificação, adaptação e, portanto, nenhuma necessidade de flexibilidade pedagógica. Esta excessiva confiança na homogeneidade como forma de integração (Hannoun, 1992) para alcançar as mesmas oportunidades educativas, tem como uma de suas principais consequências um feito que implica para os estudantes minoritários e / ou estrangeiro a dificuldade ou incapacidade de manter-se, conversar e cultura expressar no espaço público da escola. (VARGAS, 2012, p. 11).

Vargas (2012) entende que, sob o ponto de vista desse modelo, as culturas não hegemônicas apresentam déficits os quais podem ser sanados a partir de iniciativas compensatórias, e isso implica na “[...] fragmentação escolar e social, na medida em que ao educar separado, não se desenvolvem as competências necessárias para enfrentar entornos

---

<sup>24</sup> Neste caso, observa-se que os autores utilizam uma abordagem similar à proposta por Santomé (2013) que considera a seleção curricular como turística.

pós-escolares, domésticos, laborais ou recreativos da comunidade que são de natureza fundamentalmente heterogênea”. (VARGAS, 2012, p. 12).

O segundo modelo é a escola multiculturalista, criado para contrapor o anterior, que não foi capaz de apontar soluções para as problemáticas educacionais<sup>25</sup> associadas inicialmente à diversidade cultural dos alunos. Assim, essa modalidade escolar promoveria uma minimização das dificuldades apresentadas e poderia “[...] gerar experiências educativas que sejam universalmente benéficas para todos e para cada um dos alunos e alunas que participam dela, independente do pertencimento a determinada etnia, grupo social, status econômico ou profissão religiosa”. (VARGAS, 2012, p. 13).

A escola multiculturalista teria como fundamento primordial a proposta de incorporação das contribuições culturais dos diversos grupos presentes no espaço escolar, cuja decorrência seria a reorganização do currículo escolar, de modo a superar o enfoque eurocêntrico dado ao tratamento das disciplinas. Vargas (2012) assevera, no entanto, que esse modelo educacional tem sido pensado apenas para contextos em que há presença maciça de alunos imigrantes ou de grupos minoritários e, nesse sentido, considera que um novo modelo, a escola interculturalista, criaria possibilidades de promover uma educação universal.

O autor avalia ser indispensável a superação do etnocentrismo escolar, que seria um dos resultados da educação multicultural: o distanciamento entre as diversas culturas ocorreria a partir da ênfase nos aspectos que as diferenciam, sem considerar o princípio de igualdade, composto por elementos comuns que perpassam essas culturas, de modo a construir um novo parâmetro cultural embasado pela interculturalidade.

Dessa forma, à luz de Banks (VARGAS, 2012, p. 16), o autor entende que

Se a escola multicultural tem entendido a igualdade educativa somente como a incorporação de referentes culturais minoritários no espaço escolar, a escola intercultural tem entendido a igualdade educativa como a incorporação de referentes culturais ao espaço escolar de maneira que tanto a perspectiva hegemônica e as perspectivas minoritárias contribuam para a compreensão da realidade, progredindo desde o saber acadêmico corrente ao saber acadêmico transformador.

Um dos pontos defendidos por Vargas (2012) é de que na escola intercultural faz-se necessária uma adaptação dos processos pedagógicos que, sob uma ótica de igualdade, privilegie a inserção de todos os alunos, independente de sua origem cultural, de forma a diminuir as barreiras para o êxito escolar.

---

<sup>25</sup> Vargas (2012) aponta como problemáticas educacionais o fracasso escolar e as modalidades a ele relacionadas como os baixos resultados, absentismo e o abandono escolar. Reitera-se também como problemática a violência escolar, que é o enfoque do referido artigo.

Embora sejam temas novos no âmbito educacional, as concepções de multiculturalismo e interculturalidade<sup>26</sup> tornam-se pertinentes, devido a sua importância no sentido de caracterizar a formação das sociedades e propor formas de discutir os currículos escolares. Observar como a questão da pluralidade cultural está presente, bem como detectar como educadores concebem a questão das diferenças nos espaços escolares, torna-se uma prerrogativa para que possa ser construída uma prática pedagógica que possibilite a problematização dos conflitos naturalmente existentes como pontos de reflexão para o reconhecimento das diversas culturas em seu direito de expressão e representatividade.

A educação intercultural se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade e no plano internacional. (CANDAUI, 2012, p. 46).

A autora, nesse sentido, enumera quatro ações que considera serem promotoras da educação intercultural e sugere que sejam enfatizadas as perspectivas críticas e emancipatórias desejáveis na educação que visa ser democrática: desconstruir, articular, resgatar e promover.

Candau (2012, p. 48) analisa que o processo de desconstrução tem como ponto de partida “[...] penetrar no universo de preconceitos e discriminação presentes na sociedade brasileira”, de modo a desnudar a realidade e demonstrar como as condutas racistas e discriminatórias que evidenciam a desigualdade estão arraigadas nas relações sociais, especialmente na educação e nos sujeitos. Trata-se de “[...] questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares. Perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares”. (CANDAUI, 2012, p. 49).

Quanto à ação de articular, a autora refere-se à diferença e à igualdade e propõe que as políticas educativas, bem como as práticas pedagógicas, reconheçam e valorizem a diversidade concomitantemente ao entendimento de que a educação é um direito de todos os cidadãos e, portanto, todos devem gozar das mesmas condições no acesso.

---

<sup>26</sup>Candau (2012) aponta que a interculturalidade diz respeito ao conceito de multiculturalismo aberto e interativo, ou seja, que entende as diferenças culturais como processos e interações complexas e, dessa forma, busca promover relações mais democráticas entre os diversos grupos culturais, assumindo o desafio de lutar contra as formas de preconceito e discriminação que acabam produzindo a desigualdade social.

Para Candau (2012, p. 48) o sentido de resgatar diz respeito aos “[...] processos de construção das nossas identidades culturais, tanto no nível pessoal como no coletivo”; entende que devem ser valorizadas as histórias de vida e também o modo como essas identidades culturais foram construídas paulatinamente dentro de “[...] um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão de culturas como universos fechados [...] como uma essência pré-estabelecida e um dado que não está em contínuo movimento”. (CANDAUI, 2012, p. 48).

A ação de promover refere-se ao desenvolvimento de projetos e atividades que possibilitem a vivência de situações nas quais seja necessária a interação entre as pessoas, a partir de um diálogo entre os diferentes grupos sociais onde sejam expressos seus modos de vida. Candau (2012, p. 49) salienta a necessidade do rompimento com toda a forma de guetificação, a estratificação das culturas, que se apresenta como um desafio à educação, justamente por ser uma de suas tendências. Assevera ainda que não se trata de promover situações pontuais e sim de uma abordagem global que agrega “[...] a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor, a relação com a comunidade, etc.”. (CANDAUI, 2012, p. 49).

A promoção de uma educação intercultural é uma questão complexa, que exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais. As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação nos colocam no horizonte da afirmação da dignidade humana num mundo que parece não ter mais essa convicção como referência radical. Neste sentido, trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional. (CANDAUI, 2012, p. 51-52).

A partir das reflexões que enfatizam o papel assumido pela cultura nas práticas pedagógicas atuais, destacamos como condição determinante para se estabelecer novos conceitos para os parâmetros básicos educacionais o rompimento com o caráter monocultural da escola, com os processos padronizados e homogeneizantes expressos pelo currículo escolar que se tornam excludentes e desvirtuam o verdadeiro sentido de educação democrática.

Necessário se faz empenhar esforços para se construir uma educação de qualidade, como forma de realizar substanciais mudanças nas bases estruturais da sociedade, tal como a sugerida por Candau (2012b). Esse modelo busca promover a criticidade e a interculturalidade como meio de minimização das desigualdades.

### 3. PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

A escolha da temática da pesquisa deu-se com os estudos sobre a violência realizados no âmbito do Observatório da Educação (OBEDUC), o Observatório da Educação e da Violência nas Escolas de Paranaíba-MS e do Programa de Pós-Graduação em Educação. O levantamento da produção do conhecimento disponível foi realizado por meio da revisão bibliográfica e documental que indicou uma ampla produção relacionada às temáticas da violência escolar e do currículo. Utilizamos como fontes iniciais as bases de dados disponibilizadas por meio digital, quais sejam: banco de dissertações e teses de universidades, periódicos e anais de eventos.

A pesquisa em educação demanda o reconhecimento de que as concepções de mundo do pesquisador direcionam o processo investigativo e, portanto, os critérios utilizados na seleção do embasamento teórico, do método, das técnicas de coleta e dos sujeitos da pesquisa apresentam-se como percurso a ser seguido dentro de uma multiplicidade de opções. Esse recorte representa uma escolha corajosa, porque ao mesmo tempo em que explicita as prioridades estabelecidas pelo pesquisador também desconsidera vozes que incidem em resultados antagônicos.

Dessa forma, entende-se que a realidade apresentada por meio da pesquisa científica representa um conhecimento provisório e considera tanto o sujeito quanto o objeto de pesquisa “[...] em contínua e dialética formação, evoluem por contradição interna, não de modo determinista, mas como resultado da intervenção humana mediante a prática”. (GHEDIN E FRANCO, 2011, p. 118).

Entende-se, assim, a escolha por uma visão dialética que pautar os procedimentos de pesquisa visto que esta:

Considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou "objetos sociais" apresentam. (MINAYO, 2001, p. 25).

A dialética enquanto opção metodológica permite ao pesquisador transpor a realidade empírica, a partir de uma reconstrução teórica que possa explicitar a amplitude de significados do fato em seu caráter concreto e permitir a reconstrução da apreensão empírica. Esse movimento reflexivo permite conceber a teoria e a prática como fatores complementares e não antagônicos. (GHEDIN E FRANCO, 2011, p. 120).

A imersão inicial no assunto possibilitou a indicação e as escolhas teóricas que nos levaram a investigar o currículo escolar e sua função, assim como o multiculturalismo, o preconceito, a violência e a cultura que envolvem a formação individual e as ações coletivas, por meio de teóricos como Apple (1979, 2002); Sacristán (2013), Charlot (2002), Debarbieux e Blaya (2002), Abramovay (2003, 2006, 2009) e Sposito (1998, 2001).

Para o alcance dos objetivos da pesquisa em analisar a violência em meio escolar, o currículo e o multiculturalismo, optamos por uma abordagem qualitativa da pesquisa, por considerá-la a que busca compreender as pessoas e suas ações a partir de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado a ser desvelado. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 2001, p. 131). Portanto, por meio do significado do comportamento da comunidade escolar, oriundo das inter-relações, experiências, atitudes e pensamentos buscamos compreender o objeto de estudo quanto à violência em meio escolar, a diversidade social e cultural e o papel do currículo escolar.

Inicialmente realizamos a revisão bibliográfica para compreender teoricamente as questões ligadas à violência, o currículo e o multiculturalismo em educação. Também foram analisados documentos, no intuito de apresentar como a temática se insere na legislação (Constituição Federal – CF 88, LDB- 9394/96) e em documentos norteadores como os PCNs e reguladores como as DCNs (BRASIL, 2013); também analisamos a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar. Para Gil (2008, p. 51), os documentos possibilitam um enfoque na utilização de materiais que não foram analisados sistematicamente e “[...] podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. (GIL, 2008, p. 51).

Foi considerada como pertinente a análise da proposta pedagógica da escola e o regimento escolar por tratarem-se de documentos norteadores da dinâmica escolar e do currículo desenvolvido. A elaboração da proposta pedagógica, bem como sua execução, são incumbências delegadas à escola pela LDB, tendo como prerrogativa a participação da comunidade escolar neste processo.

As DCN (BRASIL, 2013) consideram o projeto político-pedagógico (PPP) um espaço onde a concepção de educação que rege a dinâmica escolar é explicitada, e deve ser assumida pela comunidade educativa como forma de buscar a articulação com a legislação proveniente de outros âmbitos do sistema educacional, quais sejam: federal, estadual e municipal às demandas do contexto em que a escola se insere.

O projeto político-pedagógico<sup>27</sup> deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes. (BRASIL, 2013, p. 56).

Gomes e Bairros (n.d., p. 2) defendem que a construção coletiva do PPP faz parte de ações que visam embasar a construção de uma escola democrática que transcenda a questão do direito ao acesso para enfatizar “[...] a permanência e a aprendizagem efetiva e com qualidade, pela associação entre tempos e espaços a uma propostas educativa capaz de produzir convergências entre os diferentes saberes escolares”.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico, concebido pela escola e que passa a orientá-la, deve identificar a Educação Básica, simultaneamente, como o conjunto e pluralidade de espaços e tempos que favorecem processos em que a infância e a adolescência se humanizam ou se desumanizam, porque se inscrevem numa teia de relações culturais mais amplas e complexas, histórica e socialmente tecidas. Daí a relevância de se ter, como fundamento desse nível da educação, os dois pressupostos: cuidar e educar. Este é o foco a ser considerado pelos sistemas educativos, pelas unidades escolares, pela comunidade educacional, em geral, e pelos sujeitos educadores, em particular, na elaboração e execução de determinado projeto institucional e regimento escolar. (BRASIL, 2013, p. 59).

O regimento escolar, de acordo com Gomes e Barrios (n.d., p. 4), é um documento que serve como referência ao funcionamento da escola: “[...] nele, está materializado o PPP na forma de registros dos procedimentos, funções, atribuições e composição de cada um dos diferentes segmentos e setores da escola”.

O regimento escolar trata da natureza e da finalidade da instituição; da relação da gestão democrática com os órgãos colegiados; das atribuições de seus órgãos e sujeitos; das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, e a mobilidade do escolar; e dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos, funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas. (BRASIL, 2013, p. 59).

Portanto, ambos os documentos representam a identidade da escola e fornecem elementos que contribuem para a caracterização desse espaço, mediante a análise das concepções de violência escolar, currículo e diversidade que permeiam a presente pesquisa.

O estudo de campo busca “[...] muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis”. (GIL,

---

<sup>27</sup> As DCN (2013) utilizam a terminologia “projeto político-pedagógico” enquanto a LDB utiliza “proposta pedagógica”.

2008, p. 57). Nesse caso, as informações pessoais não são determinantes para a compreensão da temática, porém entendemos que esses dados são relevantes para a caracterização do espaço.

Gil (2008, p. 58) considera ainda que a delimitação de um grupo específico para investigação em pesquisa qualitativa possibilita a “[...] análise da estrutura do poder local ou das formas de associação verificadas entre seus moradores”, a partir da análise da estrutura social em que ocorrem essas interações.

A pesquisa empírica foi realizada junto a uma escola do Ensino Fundamental – séries finais, de um município de médio porte do Estado de São Paulo, com o intuito de analisar como os sujeitos desse espaço percebem as questões relacionadas ao currículo, o multiculturalismo e a ocorrência da violência em meio escolar e suas inter-relações.

Para Ghedin e Franco (2011, p. 59) o professor torna-se um informante privilegiado, pois “[...] sua pessoa, sua fala, sua interpretação do vivido, suas representações, seu olhar, a dimensão de suas necessidades e expectativas trazem novo panorama: o professor como pessoa, como construtor de inteligibilidade, como ser reflexivo”.

Estando presente esse sujeito, no caso o professor, a pesquisa passa a incorporá-lo. Nessa nova dimensão, é possível olhar a realidade na perspectiva do professor, e não apenas a realidade sobre ele; ao conceber a subjetividade como fator inevitável na pesquisa entre seres humanos em ação, passa a ser possível estabelecer contatos mais profundos, adentrar nas esferas do desejo, das emoções, das frustrações do sujeito, de suas representações, dos questionamentos de sua identidade. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 61).

Para a coleta de dados junto aos professores e coordenador pedagógico, utilizamos um questionário com perguntas objetivas e subjetivas que buscaram entender sua percepção, ações e comportamentos em relação à violência em meio escolar, o currículo e o multiculturalismo. Para Gil (2008), o questionário permite maior mobilidade do sujeito quanto ao seu preenchimento, sem a interferência do pesquisador e com maior liberdade na resposta. Porém, apresenta como dificuldades a tabulação, se considerada a amplitude na modalidade de respostas.

Esse instrumento permitiu atender o objetivo de descrever como os sujeitos do espaço escolar entendem a violência escolar, o currículo e a diversidade cultural. Nesse intuito, foi organizado a partir de dois eixos de análise: o primeiro grupo de perguntas é relativo às concepções de violência escolar e o segundo sobre o currículo e diversidade.

Na análise de dados, optou-se pela triangulação de dados, a qual, de acordo com Duarte (2009, p. 11), é uma técnica que “[...] refere-se à recolha de dados recorrendo a

diferentes fontes”. Neste trabalho, o referencial bibliográfico e documental serve como embasamento para a análise dos dados aferidos na escola pesquisada e que, em conjunto, buscam “[...] integrar diferentes perspectivas no fenômeno em estudo (complementaridade) [...]”. (DUARTE, 2009, p. 14), também indicando os paradoxos e as contradições das concepções de violência escolar, currículo e multiculturalismo.

### **3.1 Reconhecimento do espaço escolar**

No contato inicial com a unidade escolar, no segundo semestre de 2016, informei à diretora os objetivos da pesquisa e que seria necessário analisar documentos institucionais, além da aplicação de um questionário aos professores e ao coordenador pedagógico. Ela solicitou que eu me dirigisse à Diretoria Regional de Ensino para solicitar a anuência da dirigente educacional, à qual foi entregue o projeto da presente pesquisa, acrescido dos meus dados pessoais (identificação, endereço e contato). Após alguns dias, fui informada por sua assistente de que deveria dirigir-me à escola para que a diretora da unidade permitisse a realização da pesquisa. Nesse contato, fiz minha apresentação enquanto pesquisadora junto aos professores, bem como os objetivos e a metodologia de pesquisa, além de alguns esclarecimentos sobre a realização da mesma.

Esse contato inicial foi tenso, pois se tratava da primeira vez que apresentava as premissas da pesquisa para um grupo externo à universidade e estava apreensiva quanto à aceitação do trabalho. A direção escolar disponibilizou um período no início da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e estavam presentes 13 professores e a coordenadora pedagógica. Após breve explanação sobre a pesquisa e sua relevância nos aspectos acadêmicos e formativos e seus objetivos, esclarecemos que responderiam de forma opcional, a um questionário sem identificação do respondente sobre questões relativas à violência escolar, currículo e diversidade.

Num segundo contato com os professores, retomei alguns pontos centrais da pesquisa a ser desenvolvida e explicitiei o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, distribuindo o mesmo aos professores que se propuseram a responder à pesquisa. Expliquei que, caso desejassem ficar mais tempo com o mesmo, não seria problema. Como a coordenadora oportunizou um tempo maior com os mesmos antes do início da ATPC, os presentes já me devolveram o documento devidamente assinado.

Num terceiro encontro, foi explicitado o conteúdo do questionário, o qual foi distribuído—aos professores que se propuseram a responder à pesquisa. Somente dez questionários foram devolvidos. A análise dos dados obtidos por meio desse instrumento tem o intuito de descrever como os sujeitos do espaço escolar entendem a violência escolar, o currículo e a diversidade cultural, já que foram elaborados de forma a indagar como esses três conceitos apresentam-se no ideário dos respondentes da pesquisa.

### **3.2 – A Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar**

Os dados referentes às características da escola, bem como as proposições pedagógicas, foram compiladas aqui a partir da análise da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar.

A escola pesquisada oferece o Ensino Fundamental - Ciclo II - e o Ensino Médio. Seu Ato de Criação foi efetivado a partir do Decreto 1769/47 do Diário Oficial de 30/11/1965, mesma data e decreto de criação do Ensino Fundamental. O Ensino Médio foi regulamentado pela Resolução S. E. 238/87 do Diário Oficial de 06/10/87. Está inserida num bairro da periferia, criada em decorrência da construção de um grande frigorífico, que na época era considerado afastado da cidade.

Inicialmente, não havia muitos investimentos estruturais no bairro; somente duas ruas principais tinham energia elétrica e não havia água encanada e esgoto. Os primeiros moradores eram funcionários do frigorífico e por volta do final dos anos de 70, moradores de rua e pessoas desempregadas passaram a ocupar partes dos terrenos vagos, o que acabou por constituir uma favela às margens de um rio que cruzava o bairro. Em virtude da localização, os moradores desse espaço receberam a alcunha de “moradores do mangue”, termo por eles considerado pejorativo. A situação de pobreza, miséria e condições precárias de moradia permanecem até a atualidade.

Em 1980 o frigorífico encerrou as atividades e foi substituído por uma indústria de enlatados (massa de tomate, entre outros). Em 1993, após sua falência, foi comprada pela uma grande empresa, que deu continuidade à produção dos mesmos produtos e absorveu a mão de obra dos industriários.

Foi diagnosticado pela equipe escolar e registrado no PPP que a realidade do bairro atualmente é complexa: há aproximadamente quatro mil moradores e grande parte desses trabalha sem vínculo empregatício. Segundo a Proposta Pedagógica da escola, o Primeiro

Batalhão da Polícia Militar do município<sup>28</sup> indica que o bairro é o mais violento da cidade, marcado pela ação do tráfico de entorpecentes; pela ocorrência de furtos e homicídios; pelos inúmeros casos de violência doméstica e abuso sexual.

O número considerável de moradores demandou a necessidade de investimentos em diversas áreas e hoje o bairro possui centro comunitário, postos de saúde e pequeno comércio, além de mais duas escolas: uma atende crianças de educação infantil e a outra, as de séries iniciais (1º ao 5º ano). Em parte do antigo prédio do frigorífico, foi instalada uma grande faculdade particular. O bairro também conta com o clube SEST/SENAT e um hospital particular que atuam junto à comunidade escolar a partir de parcerias, como lócus de visitas pedagógicas, oferta de emprego e estágio remunerado aos alunos.

Essas informações descrevem o contexto em que a escola está situada. O Artigo 44 das DCN (BRASIL, 2013) orienta que essa ação faz parte do processo de construção do projeto político pedagógico e considera os alunos como sujeitos concretos contextualizados no espaço e no tempo. Nesse sentido, embora esteja explicitado na Proposta Escolar que o bairro possui alto índice de violência, notamos que não há na escola um trabalho específico sobre a questão como prática ampla.

A proposta pedagógica menciona que as ações referentes à minimização das violências e conflitos no âmbito escolar estão relacionadas à atuação do professor mediador escolar e comunitário. Esse profissional teve sua atuação regulamentada pela Resolução SE nº 19, de 12/2/2010<sup>29</sup> que instituiu o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.

Esse sistema foi concebido com o objetivo de planejar e executar “[...] ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, com o objetivo de proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores, assim como dos equipamentos e mobiliários que integram a rede estadual de ensino”. (SÃO PAULO, 2010, n. p.).

Outra ação pertinente ao Sistema de Proteção Escolar é a utilização da Justiça Restaurativa para o alcance dos preceitos da cultura de paz, entretanto “[...] quando se fala em cultura de paz, fala-se em aprendizagem cooperativa, em educação multicultural, em aprendizagem de valores, em redução de preconceitos e na criação de uma cultura de prevenção de violência”. (SÃO PAULO, 2012). O referencial teórico disponibilizado para

---

<sup>28</sup> Disposto na Proposta pedagógica, sem dados quantitativos e sem a indicação da fonte.

<sup>29</sup> Foi substituída pela Resolução SE de 2/2017, delegando a função de mediadora ao vice-diretor do Programa Escola da Família.

apoiar o trabalho desenvolvido pelo Professor Mediador Comunitário apresenta a concepção de que os conflitos interpessoais ocorridos em meio escolar que podem incorrer em violência estão relacionados com a diversidade e pluralidade presentes na escola. Assim, compreende que a Justiça Restaurativa pode ser um instrumento na minimização desses conflitos, como se observa a seguir:

A Justiça Restaurativa pode transmitir os preceitos fundamentais relacionados ao bom convívio escolar e social; permite conscientizar as crianças e os adolescentes a protagonizarem os valores éticos, as responsabilidades sociais e ao aprendizado de habilidades que estimulem o diálogo, a cooperação e a solução pacífica dos conflitos.

Os conflitos fazem parte da natureza humana e por isto os alunos precisam municiar-se de ferramentas, estratégias e habilidades que os levarão a gerenciá-los pacificamente para que possam ser vistos como oportunidades de mudanças e de crescimento. Ao aprender sobre o conflito, as crianças e os jovens aprendem mais sobre eles mesmos. (SÃO PAULO, 2012, p. 3).

Nesse entendimento, há o favorecimento da aplicação das Práticas Restaurativas que buscam desenvolver uma gama de procedimentos que estimulam a boa convivência escolar, a partir do desenvolvimento de valores essenciais às crianças e aos jovens, tais como o respeito, a empatia, a responsabilidade social e a autodisciplina.

Na escola, a justiça restaurativa pode ser utilizada pelo Professor Mediador Comunitário na mediação de conflitos, de modo a favorecer um diálogo que possibilite a transformação do problema ocorrido em atos cooperativos; promova uma reflexão sobre as responsabilidades e as implicações das atitudes, inclusive faça acontecer a “[...] reparação de danos, ao fortalecimento de laços comunitários e à prevenção de futuros conflitos”. (SÃO PAULO, 2012, p.14).

Outra estratégia proposta é o Círculo Restaurativo, no qual as pessoas que tiveram um conflito se reúnem sentadas em círculo, com o facilitador, no caso o Professor Mediador Comunitário. Nesse caso, é possível ainda a participação de outros interessados em auxiliar na discussão do caso. “Nesta reunião, através da palavra de pessoa a pessoa, os envolvidos poderão discutir, refletir, se redimir e recuperar a harmonia e a paz entre eles. É um encontro para restaurar as relações abaladas por algum problema”. (SÃO PAULO, 2012, p. 48). Entende-se assim, que os possíveis resquícios do conflito não permaneçam entre os envolvidos e cause problemas posteriormente.

Com relação à atuação do Professor Mediador Escolar e Comunitário, regulamenta:

Art. 7º - para implementar ações específicas do Sistema de Proteção Escolar, a unidade escolar poderá contar com até 2 docentes, aos quais serão atribuídas 24 (vinte e quatro) horas semanais, mantida para o readaptado a carga horária que já possui, para o desempenho das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário, que deverá, precipuamente:

I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;

II - orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo;

III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno;

IV - orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social;

V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;

VI - orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos. (SÃO PAULO, 2010, n. p.).

A partir dessas atribuições, a unidade escolar pesquisada elaborou o seguinte plano de trabalho a ser desenvolvido pelo professor mediador:

**Quadro: O professor mediador escolar**

OBJETIVOS	PLANO DE TRABALHO	AÇÕES/ PERIODICIDADE	RESULTADOS ESPERADOS
<p>I. Adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;</p> <p>II. Orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo;</p> <p>III. Analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno;</p> <p>IV. Orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social;</p> <p>V. Identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;</p> <p>VI. Orientar e apoiar os</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhar os alunos na entrada e saída dos períodos;</li> <li>• Elaborar de forma clara e prática os registros da mediação;</li> <li>• Participar das reuniões de Pais e Mestres e dos Conselhos de Classe e Série;</li> <li>• Manter atualizados os telefones e endereços dos alunos;</li> <li>• Fazer um trabalho de conscientização sobre Bullying;</li> <li>• Postar as ocorrências no ROE;</li> <li>• Conscientizar os alunos da importância do papel que eles exercem como representantes de sala;</li> <li>• Conhecer os projetos pedagógicos da escola</li> <li>• Procurar solucionar de forma imparcial os problemas que aparecem no dia a dia</li> <li>• Conhecer o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas restaurativas para uma boa convivência social;</li> <li>• Saber ouvir e facilitar o diálogo entre um conflito e outro;</li> <li>• Registros de ocorrências disciplinares;</li> <li>• Invasão escolar;</li> <li>• Evasão escolar, acompanhar frequência;</li> <li>• Prevenção à prática do Bullying e/ou a qualquer outro tipo de discriminação;</li> <li>• Projeto Cuide-se Bem</li> <li>• Prevenção ao uso de drogas;</li> <li>• Atendimento aos Pais, alunos, professores e comunidade escolar;</li> <li>• Trabalhar se possível com parcerias das UBS, CAPS, CRAS.</li> <li>• Acompanhamento do protagonismo juvenil (Grêmios Estudantil);</li> <li>• Apoio e Elaboração a Projetos escolares;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudanças significativas dentro e fora da escola.</li> <li>• Diminuição dos índices de ocorrência de indisciplina e da violência no ambiente interno e externo da escola e da depredação do patrimônio público.</li> <li>• Melhorar o índice de evasão da escola.</li> </ul>

alunos na prática de seus estudos.	Estatuto da Criança e do Adolescente <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar semanalmente os alunos faltosos;</li> <li>• Intervenções necessárias em ATPC semanário, dando retorno aos professores dos contatos feitos com os alunos faltosos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projetos musicais;</li> <li>• Parcerias com os técnicos da medida sócio educativa do bairro;</li> <li>• Projetos para trazer os Pais para vida escolar de seus filhos;</li> <li>• Conservação do patrimônio escolar. (Controle do vandalismo).</li> </ul>	
------------------------------------	--	--	--

**Fonte:** Proposta Pedagógica da Escola.

Em atenção a essas orientações, o projeto intitulado “Cuide-se bem” foi elaborado em conjunto entre a professora mediadora escolar e a equipe gestora e consiste em estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas com o intuito de prevenir a violência. As ações desse projeto abarcam o acolhimento dos alunos, práticas de diálogo, técnica de centramento<sup>30</sup> até o encaminhamento de alunos às outras instituições parceiras, quando necessário, como meio de mobilização em rede para melhor resolução dos problemas evidenciados.

Com relação ao perfil dos alunos matriculados, não encontramos na proposta pedagógica elementos que explicitam tais características, como disposto no Inciso III do Artigo 44 das DCN (BRASIL, 2013). Nele, destaca-se a necessidade de traçar “o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura professor-estudante e instituição escolar”. (BRASIL, 2013, p. 88).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 487) consideram que a construção coletiva do documento permite à escola a possibilidade de instituir a proposição de ações compatíveis com os interesses e necessidades da comunidade e transcendam o já “[...] instituído (legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola e outros)”. Assim,

<sup>30</sup> “[...] o Centramento como prática regular, tende a promover estados e comportamentos construtivos, minimizando as respostas agressivas geradas pelas emoções destrutivas que comprometem a aprendizagem e as relações de convivência. A capacidade de auto-regulação e administração da excitação fisiológica diante dos eventos estressores, requer um treinamento sistemático onde o praticante sustenta a sua atenção focada, de forma voluntária e intencional”.

TUPPY; Vivy. Práticas Contemplativas nas Escolas. **Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade**. Florianópolis. Junho, 2012. Disponível em: <https://www.rbmf.org.br/rbmf/article/view/513/404> Acesso em maio/2017.

torna-se imprescindível que, além da concepção de escola compartilhada pelos interlocutores desse espaço, seja apresentado o perfil do alunado.

A não representatividade da diversidade cultural no documento sugere e leva à inferência de que o ensino ofertado na instituição é padronizado e atende várias identidades, a partir da mesma visão de sujeito e sociedade. Esse indício corrobora a preocupação disposta nas DCN, as quais salientam que as instituições escolares não têm conseguido realizar um projeto educativo que atenda as peculiaridades dos sujeitos no que diz respeito às suas singularidades:

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica, dos grupos historicamente excluídos. Trata-se de questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em provação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, 2013, p. 16).

Também foi analisado foi o IDESP da escola, que é o resultado obtido por meio da participação no SARESP. O quadro abaixo representa os índices obtidos pela escola nas avaliações juntamente com as metas estabelecidas. Percebe-se que na última aferição, em 2015, a escola não conseguiu atingir a meta no Ensino Fundamental. Retomando a análise de Dias Sobrinho (2008), reiteramos o caráter regulador desse tipo de avaliação, visto que cumpre um rito burocrático e normalizador do sistema. Também à luz de Eyng et al (2013), observamos que não há possibilidade de aferir todo o processo educativo, pois o enfoque é dado às habilidades em Língua Portuguesa e Matemática.

**Quadro: Série histórica do IDESP**

	META 2010	IDESP 2010	META 2011	IDESP 2011	META 2012	IDESP 2012	META 2013	IDESP 2013	META 2014	IDESP 2014	META 2015	IDESP 2015
Ens. Fund.	3,52	2,19	2,38	2,27	2,47	2,42	2,56	2,52	2,69	2,60	2,78	2,09
E. M.	1,50	1,18	1,34	0,99	1,14	1,34	1,45	1,17	1,30	2,35	2,49	2,63

**Fonte:** Proposta Pedagógica da Unidade Escolar.

Observamos que na última aferição houve uma queda substancial do índice de 2,78 para 2,09, que foi avaliado pela gestão como decorrente da evasão escolar. A proposta pedagógica direciona as ações pedagógicas com ênfase na melhoria do desempenho dos alunos por ocasião da participação no SARESP.

### 3.2 As vozes: coordenador pedagógico e professores

A primeira parte do questionário apresenta os dados pessoais e a formação dos questionados. A partir desses, elaboramos o seguinte quadro:

**Quadro: Perfil profissional dos professores e coordenadora pedagógica da Unidade Escolar pesquisada.**

PROFISSIONAL	SEXO	IDADE	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO NA UE
<b>P1</b>	M	56 a 60	Ciências Exatas-Missão Salesiana	Matemática – Uni Salesiano	23 anos	
<b>P2</b>	M	41 a 45	Letras - UNITOLEDO	Não	12 anos	5, 9 anos
<b>P3</b>	F	41 a 45	Letras e Pedagogia UNITOLEDO	Psicopedagogia UNITOLEDO	16 anos	
<b>P4</b>	F	31 a 35	Educação Física e Pedagogia – UNITOLEDO	Fisiologia do Exercício Físico UNITOLEDO	6 anos	6 anos
<b>P5</b>	F	51 A 55	Letras - UNITOLEDO	Língua Portuguesa – UNITOLEDO	14 anos	14 anos
<b>P6</b>	M	26 a 30	Ciências Biológicas e Pedagogia – UNIP e Instituto Piaget	Não	3 anos	3 anos
<b>P7</b>	M	31 a 35	Matemática - UNESP	Não	7 anos	7 anos
<b>P8</b>	M	31 a 35	Matemática _ Fac. Int. Jales	Especialização em Matemática –Focus Educacional ; Mestrado em Matemática – UFMS	13 anos	4,6 anos
<b>P9</b>	F	31 a 35	Letras e Pedagogia – Universidade de Guarulhos	Especialização em Educação – UNESP	15 anos	4, 9 anos
<b>Coordenadora</b>	F	51 a 55	Educação Física	Especialização Coordenação – USP	10 anos	3,5 anos

Os dados apresentados por meio desse quadro auxiliam na caracterização dos participantes, os quais comporão a análise geral da pesquisa. A partir do mesmo, observamos que, apesar de historicamente ocorrer a maciça presença feminina na docência, nesta pesquisa os participantes masculinos são 50% e do sexo feminino 50%. A metade desses está na faixa etária de até 35 anos, o que demonstra um perfil profissional jovem. A média de tempo de atuação no magistério é de 11,9 anos e de atuação na escola é de 6,11 anos: seis dos respondentes têm até seis anos de trabalho na unidade escolar.

Quanto à graduação, quatro dos participantes são formados em Letras, três tem formação em Matemática, dois dos profissionais em Educação Física e um em Ciências Biológicas. Como um dos aspectos a serem analisados é a percepção sobre o currículo, podemos apreender que a diversidade de áreas do conhecimento representada pode auxiliar na análise proposta pela pesquisa. Outro dado relevante disposto no quadro, é que desses profissionais, apenas dois não fizeram algum tipo de pós-graduação e somente um tem mestrado, em Matemática, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Quanto às respostas às perguntas abertas, reiteramos o objetivo de analisar como os participantes da pesquisa conceituam a violência escolar, currículo e diversidade<sup>31</sup> e reunimos os termos em dois grupos: no primeiro, violência escolar, formulamos seis perguntas abertas.

No primeiro, buscamos identificar como o respondente conceitua o que é violência escolar, embora saibamos tratar-se de um fenômeno complexo. Ao analisar as respostas, identificamos que a percepção sobre violência escolar está articulada à ocorrência da violência social, o que é corroborado pelo fato de a escola estar inserida num bairro onde ocorrem muitos casos de violência. Os respondentes indicaram o fenômeno como um comportamento caracterizado por agressão física ou verbal; **P1 e P7** remetem ao termo ao bullying:

Violência é tudo e qualquer atitude que deixe o aluno constrangido. (**P1**).

É quando os alunos não respeitam os seus colegas e começam a falar mal um para outro [...]. (**P7**).

Outra apreensão realizada das respostas foi a de que os participantes, em sua maioria, atribuem a ocorrência de violências na escola à violência social e, portanto, consideram a instituição somente como lócus de reprodução do fenômeno:

A violência escolar contempla com os atos que se exercem para impor ou obter algo através da força. Que podem causar danos físicos ou psíquicos a outra pessoa. E no meu ver um aluno violento na escola vem de uma violência familiar (ou conjugal) que pode ocorrer quer nas instalações escolares, quer noutros espaços diretamente relacionados à escola. (**P4**).

Violência na escola se reproduz a violência na sociedade. Na maioria das vezes, o aluno reproduz na sala de aula aquilo que vive em sua própria casa, no convívio com a família e nas ruas. (**P5**).

---

<sup>31</sup> O termo multiculturalismo, que é um dos fenômenos a serem analisados, foi substituído por diversidade, visto que este é o termo mais comum na literatura pedagógica.

Violência escolar se reproduz através da convivência da sociedade. O aluno reproduz na sala de aula o que vive em sua casa, no convívio familiar e do meio. **(P6).**

Ao retomar as ideias de Debarbieux (2002) articuladas às respostas acima, identificamos que esse grupo avalia as situações familiares como único fator de risco para a ocorrência de violências; logo, a escola torna-se apenas um espaço de reprodução do âmbito social: “[...] alguns fatores familiares influenciam na exacerbação do estresse, como separação dos pais, desemprego, morte de um ente querido. São situações que podem aumentar a chance de ocorrência de distúrbios do comportamento” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2015, p. 270), porém devem ser analisados à luz de outros fatores de ordem micro e macrossocial.

Os fatores de risco elencados configuram-se, de acordo com Debarbieux (2002), como elementos a serem considerados em seus aspectos macro e microsociologicamente, pois apresentam situações que influenciam os processos relacionais e pedagógicos na escola, de como cada indivíduo percebe e convive com o problema. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2015, p. 270).

Nesse sentido, a configuração escolar também se torna um fator de risco a ser avaliado. Guimarães (1996, p. 77) assevera que o espaço escolar é perpassado por movimentos ambíguos que, concomitantemente, prima tanto pelo cumprimento de leis e normas de “[...] órgão centrais, e, de outro, pela dinâmica dos grupos internos que estabelecem interações, rupturas e permitem a troca de ideias palavras e sentimentos numa fusão provisória e conflitual”. E completa:

A instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violências, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina. (GUIMARÃES, 1996, p. 77).

Esse entendimento é corroborado ainda pela análise das respostas à segunda questão, em que buscamos aferir como os respondentes percebem a manifestação de violências no cotidiano. As manifestações mais recorrentes nas respostas são as agressões verbais a colegas e professores, agressões físicas e bullying. Nessa análise, um novo elemento surge como fator a ser considerado, que é a questão da depredação à escola. Consideramos relevante esse fato, pois, na proposta pedagógica, há poucos elementos indicativos de que a escola sofre com esse tipo de situação, assim como a própria diretora relatou informalmente não ter representado um problema esse fato.

A violência no nosso cotidiano ocorre desde intimidações físicas e verbais; janelas quebradas, furto de torneiras, lâmpadas quebradas, atos de vandalismo (pichações nas paredes, muros, carteiras quebradas dentre outros) são exemplos de violência cometida contra o patrimônio escolar. **(P5)**.

No cotidiano escolar, o que eu identifico como violência são a falta de educação com os professores e colegas, intimidações físicas e verbais, alguns furtos e vandalismo. **(P6)**.

Atitudes de desrespeito, tais como xingamentos e desacatos; agressões físicas; destruição do patrimônio público. **(P3)**.

As questões 3 e 4 inquiram os participantes sobre as formas de enfrentamento às violências. Observamos que na resposta à questão três, sobre como os comportamentos considerados violentos são solucionados, apenas um respondente não indica a professora mediadora de conflitos como primeira opção à qual se recorre nesses casos.

Com conversa e entender o motivo de tanta violência do aluno para tentar ajudar e resolver o problema. **(P4)**.

O restante entende que os conflitos são de responsabilidade do professor mediador, tanto para resolver a situação **(P1; Coordenadora)**, para a organização de ações preventivas **(P5)** e como também para estabelecer formas de punição com o embasamento do Regimento Escolar **(P3)**. Somente um respondente complementa que ação preventiva do mediador se desenvolve nas práticas pedagógicas **(P6)**. Observa-se assim, que não há ações coletivas que promovam a discussão sobre a ocorrência de comportamentos inadequados.

De forma harmoniosa e juntos, às vezes com a pessoa envolvida e se for o caso e sempre intermediado com a mediadora. **(P1)**.

Na nossa escola o aluno/professor/aluno passam por um círculo restaurativo, junto com os envolvidos e família, através da professora mediadora responsável pela aplicação da cultura da paz. **(Coordenadora pedagógica)**.

Com mediador de conflitos. Diante de conflitos é necessário que a escola desenvolva ações preventivas e curativas, no intuito de tornar as relações e o ambiente escolar harmonioso, por meio da prática do diálogo e da mediação de conflitos. **(P5)**.

Quando ocorrem, são encaminhados à direção da escola e tratados conjuntamente com direção/professor mediador/aluno/responsáveis e, conforme a gravidade, são aplicadas as regras/punições constantes em nosso Regimento Escolar. **(P3)**.

Esse desenvolvimento se dá através de conversas e práticas pedagógicas. **(P6)**.

Quando questionados sobre os projetos ou parcerias para a minimização da violência escolar, observamos que os participantes da pesquisa têm consciência da existência de projetos específicos para tal, como por exemplo, os projetos “Cuide-se Bem” e “Gestores da Paz<sup>32</sup>”. Relataram que o primeiro é desenvolvido por meio de parcerias com outros órgãos governamentais como a Promotoria de Infância e Juventude, Conselho Tutelar, alunos do curso de Psicologia, psicólogos voluntários, CRAS e NASF.

Na questão 5, questionados sobre a influência da violência no processo pedagógico, observamos que a manifestação de atos violentos é reconhecida pelos participantes como um problema no processo de ensino e aprendizagem e à ação pedagógica. Mencionam que:

O estresse atinge o próprio aluno, o próprio professor e demais alunos da sala. Isso compromete a concentração e, conseqüentemente, o andamento e a qualidade da aula. **(P8)**.

A violência escolar rouba o tempo do processo pedagógico, prejudicando sobremaneira o rendimento escolar, não somente dos envolvidos, mas de toda a escola. **(P3)**.

Os efeitos das ações consideradas violentas refletem no aprendizado do aluno, na indisciplina na sala de aula, afetando o direito dos outros alunos de aprender e o direito do professor de ensinar. **(Coordenadora.)**.

As atitudes de conflito e agressão atrapalham o processo de ensino e aprendizagem, perturbam o andamento da aula, quando ocorrem durante a aula. **(P2)**.

Observa-se que esses profissionais entendem os atos violentos ou de indisciplina configurados como influenciadores no rendimento escolar, porém não reconhecem que isso implica tomada de decisão de analisar a dinâmica escolar como situada num contexto social o qual demanda uma abordagem pedagógica para atender essa especificidade. Nesse caso, desconsideram uma discussão acerca do fenômeno da violência e da violência em meio escolar e tomam para si a responsabilidade de, coletivamente, debaterem a questão, de modo que a resolução dos problemas não fique restrita apenas à atuação de um profissional, no caso ao professor mediador da escola e às ações planejadas por este.

Essa acepção perpassa ainda o entendimento de que a prática pedagógica seja analisada de modo a apresentar como as concepções sobre educação e a atuação do professor podem auxiliar no diagnóstico que possibilite a minimização dos conflitos, atos de indisciplina e violência escolar.

---

<sup>32</sup> Programa de implementação da cultura de paz na educação da criança e do adolescente, por meio de reuniões realizadas mensalmente com educadores e representantes de instituições, organizando uma rede de ações com o objetivo de discutir, construir e consolidar estratégias cotidianas de superação dos conflitos gerados pela violência sofrida pelas crianças, adolescentes e famílias do município. Fonte: Projeto “Cuide-se Bem”.

Aquino (1996, p. 52) sugere que os objetivos educacionais sejam pautados pelo pressuposto de que o aluno é curioso e propenso a aprender, caso seja instigado a esse propósito. “Desta forma, o trabalho educacional passa a ser não só a transmissão ou mediação das informações acumuladas naquele campo, mas a (re) invenção do próprio modo de angariá-las: o olhar da matemática, da história, da biologia, da literatura etc.”.

O papel da escola, então, passa a ser o de fermentar a experiência do sujeito perante a incansável aventura humana de desconstrução e reconstrução dos processos imanentes à realidade dos fatos cotidianos, na incessante busca de uma visão mais dilatada de suas múltiplas determinações e dos diferentes pontos de vista sobre eles. Isto, a nosso ver, define o conhecimento no seu sentido lato. (AQUINO, 1996, p. 52).

Nesse aspecto, cabe ao professor incorporar no seu fazer pedagógico os aspectos pertinentes à “[...] concretude de seus alunos, do espaço escolar e dos vários condicionantes que relativizam sua ação” (AQUINO, 1996, p. 53), torná-lo um processo ativo e estender ao aluno a responsabilidade por esse transcurso. Assim, segundo o autor, o conceito de disciplina é ampliado, de modo a transcender sua acepção errônea de passividade diante do ato educativo, a ponto de incorporar-lhe a característica de vontade de superação de obstáculos, mediada por relações interativas com o conhecimento e com os outros interlocutores.

Esta guinada na compreensão e no manejo disciplinares vai requer, enfim, uma conduta dialógica por parte do educador, pois é ele quem inaugura a intervenção pedagógica. E não há a possibilidade de ação docente sem agenciamento de diferentes tipos, uma vez que não se trata de um trabalho solidário; muito pelo contrário. Em suma, o ofício docente exige negociação constante, quer com relação às estratégias de ensino ou avaliação, quer com relação aos objetivos e até mesmo aos conteúdos preconizados – sempre com vistas à flexibilização das delegações institucionais e das formas relacionais. (AQUINO, 1996, p. 53).

Esse processo contínuo de avaliação da prática pedagógica demanda a necessidade de um olhar reflexivo diante de todas as particularidades que permeiam o ato de educar. Para isso, faz-se necessário o direcionamento da atenção do professor para as pistas que evidenciam a não efetividade das ações educativas e que tenha a possibilidade de reorganizar práticas as quais não suscitem a emancipação do estudante.

Nesse contexto, a discussão sobre as regras e as normas que regem a dinâmica escolar, explicitadas na questão 6, torna-se uma evidência de como a escola compartilha a tomada de decisões acerca dessa temática. Nesse sentido, os informantes relatam que as normas e regras são construídas no início do ano letivo por todos os interlocutores da comunidade escolar, a

saber: pais, docentes, gestores e alunos. Um respondente **(P4)** relata que essa construção é feita em “reuniões semanais e canais abertos entre professor coordenador e diretoria”.

Entretanto, duas respondentes articulam a construção de normas e regras à concepção de gestão democrática e questões relacionadas à autonomia e qualidade de ensino e apresentam respostas similares:

Deve propiciar o aperfeiçoamento da qualidade da educação, estabelecendo a responsabilidade de cada um dos segmentos que compõem a instituição escolar como forma de garantir o cumprimento de direitos e deveres da comunidade escolar. Estar de acordo com a proposta da gestão democrática, assim, possibilitará a qualidade de ensino, fortalecendo a autonomia pedagógica e valorizando a participação da comunidade escolar. **(P5)**.

Visa a qualidade da educação, estabelecendo a responsabilidade de cada um, garantir direitos e deveres da comunidade escolar. Também através da proposta da gestão democrática, valorizando a qualidade, autonomia e participação da comunidade escolar. **(P6)**.

Entendemos aqui que a construção democrática das regras e normas, tal como concebida pelas respondentes **P(5)** e **P(6)**, é vista pelas DCN (BRASIL, 2013) como meio de garantir a autonomia da instituição e, nesse sentido, o regimento escolar, fruto da proposta pedagógica da escola, ordena democraticamente as ações da escola. Na elaboração de ambos,

Deve ser assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las. Estas devem ser apoiadas por um processo contínuo de avaliação das ações de modo a assegurar a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária. (BRASIL, 2013, p. 117).

A participação democrática na elaboração dos mesmos não deveria ser restrita às normas que regem a convivência escolar. De acordo com as DCN (BRASIL, 2013), no âmbito da gestão democrática é necessário haver o envolvimento de toda a comunidade escolar e local no processo de elaboração da proposta pedagógica da escola.

Ao empenhar-se em garantir aos estudantes uma educação de qualidade, todas as atividades da escola e a sua gestão devem estar articuladas para esse propósito. O processo de organização das turmas de estudantes, a distribuição de turmas por professor, as decisões sobre o currículo, a escolha dos livros didáticos, a ocupação do espaço, a definição dos horários e outras tarefas administrativas e/ou pedagógicas precisam priorizar o atendimento dos interesses e necessidades dos estudantes, e a gestão democrática é um dos fatores decisivos para assegurar a todos eles o direito ao conhecimento. (BRASIL, 2013, p. 173).

Paro (1998, p. 5) destaca que a escola carece de “[...] objetivos socialmente relevantes e humanamente defensáveis a dirigir a ação escolar [...]”, porém, na prática, dá ênfase ao preparo para o mercado de trabalho e ao ingresso na universidade, como resquício de um ideário da escola tradicional frequentada em sua maioria por filhos da elite. Nesse sentido, o autor percebe que a gestão de escolas ainda encontra-se pautada pelos princípios burocráticos na administração similares aos de uma empresa:

[...] a tendência atualmente presente no âmbito do estado e de setores do ensino que consiste em reduzir a gestão escolar a soluções estritamente tecnicistas importadas da administração empresarial capitalista. Segundo essa concepção, basta a introdução de técnicas sofisticadas de gerência próprias de empresa comercial, aliada a treinamentos intensivos dos diretores e demais servidores das escolas para se resolverem os problemas da educação escolar. (PARO, 1998, p. 5).

O autor assevera que a democracia restrita apenas à possibilidade da participação da população na eleição dos governantes torna o processo democrático frágil; logo, faz-se necessária a participação de todos os interlocutores da comunidade escolar; professores e alunos já participam ativamente, porém, a educação como um fenômeno que abrange vários fenômenos sociais deve contemplar os aspectos sociais ocorridos fora do ambiente escolar, inclusive os familiares.

Para responder às exigências de qualidade e produtividade da escola pública, a gestão da educação deverá realizar-se plenamente em seu caráter mediador. Ao mesmo tempo, consentânea com as características dialógicas da relação pedagógica, deverá assumir a forma democrática para atender tanto ao direito da população ao controle democrático do estado quanto à necessidade que a própria escola tem da participação dos usuários para bem desempenhar suas funções. (PARO, 1998, p. 7).

Quando se avalia as DCNs como um dos norteadores das ações escolares, passa-se a analisar as respostas ao segundo agrupamento de perguntas do questionário, Currículo e Diversidade, observando sua pertinência ao que está disposto no referido documento e conta-se, inclusive, com a contribuição de teóricos e estudiosos que possibilite maior compreensão sobre os dados.

A questão 7 explicita como os respondentes concebem o currículo escolar. Em sua maioria, compreendem-no como norteador do trabalho pedagógico, cuja base são os conteúdos que visam desenvolver habilidades e competências do estudante e mencionam:

O currículo é o conteúdo base a ser desenvolvido em cada ano/série, visando atender as competências e habilidades necessárias a um bom aprendizado. **(P3)**.

Conteúdos a serem ensinados abordando as habilidades e competências de cada aluno. O currículo deve ser respeitado, pois ele está de acordo com a idade educacional de cada aluno. **(P6)**.

É a padronização do conhecimento ensinado visando a sistematização da produção, transmissão e assimilação que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento. **(P.1)**

As necessidades colocadas pelos respondentes, consciente ou inconscientemente remetem à acepção do currículo como espécie de receituário ou manual o qual prescreve de que modo o conhecimento será abordado. Sacristán (2013, p. 20), nesse sentido, corrobora a análise quando apresenta a ideia de currículo comumente vista como um regulador “[...] do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem”. Essa redução da importância do papel do currículo resulta na desconsideração das disputas de poder ocorridas no campo curricular e visam à obtenção de privilégios evidenciados, por exemplo, pela seleção dos conteúdos que o compõem, em detrimento de um universo de conhecimentos e saberes pertinentes aos grupos culturais.

A análise da questão 8, sobre o processo de seleção dos conteúdos do currículo, nos ajuda a refletir sobre as consequências desse modelo de seleção curricular. Os respondentes, em sua maioria, apontam que esse documento da escola é previamente determinado pelo governo do estado de São Paulo e disposto em cadernos pedagógicos de abrangência bimestral. Os participantes da pesquisa indicam que no âmbito estadual, os organizadores do mesmo são especialistas que seguem a base nacional comum, estabelecida no sistema federal de ensino.

Constituído por especialistas selecionados pelo MEC para criar a base nacional. Há também uma equipe estadual da secretaria estadual da educação adequou os conteúdos por área e conhecimento. **(P6)**.

O currículo de escola pública segue a Base Nacional Comum da Educação Básica, disposto nas DCN (BRASIL, 2013, p. 31-32):

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais [...] que assim se traduzem: I – na Língua Portuguesa; II – na Matemática; III – no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, IV – na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; V – na Educação Física; VI – no Ensino Religioso.

De modo complementar, a parte diversificada oferece o subsídio para que os sistemas de ensino adequem os objetivos curriculares às demandas regionais, em seus aspectos econômicos e culturais.

Os conteúdos a serem trabalhados pelo currículo devem contemplar essa complementaridade entre a base nacional comum e a parte diversificada e devem ainda ser elaborados pelos sistemas de ensino em colaboração com as escolas e, nesse sentido, somente um participante da pesquisa entende que o planejamento do início do ano possibilita a participação do docente na construção do currículo.

Através do currículo guia (Secretaria da Educação), junto com o corpo docente, onde se faz grupos da área e depois juntos, todos aproveitando o que se pode ajudar na disciplina do outro. **(P1)**.

Um respondente **(P4)** indica o currículo organizado a partir do livro didático e outro aponta que não há participação dos docentes nesse processo:

É imposto pela Secretaria Estadual de Educação. O professor não é ouvido nessa colaboração. **(P8)**.

Nas respostas à questão 9, quatro respondentes afirmam que o currículo não é plenamente desenvolvido na escola; um deles atribui a sua não consecução do cumprimento à defasagem escolar apresentada pelos alunos:

Não. Como os alunos chegam extremamente defasados, a maior parte do tempo é usado na tentativa de recuperação do conteúdo perdido pelos alunos. **(P8)**.

Ao articular as respostas obtidas na questão 8 e 9, analisamos, à luz de Tardif (2010, p. 40), que o papel ocupado pelo professor na organização da prática docente é estratégico, porém há uma desvalorização social dessa função, se considerarmos que a seleção de conteúdos não é controlada nem direta e nem indiretamente por ele: “o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através de categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita”, articuladas às demandas impostas por órgãos internacionais já mencionados (OCDE, Banco Mundial), embasados na lógica do capital.

Nesse sentido, os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produção da tradição cultural e dos grupos produtores de

saberes sociais e incorporados às práticas docentes através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos. (TARDIF, 2010, p. 40-41).

Nesse aspecto, ao docente resta selecionar as metodologias que atendam às demandas educativas. Tardif (2010) compreende ainda que sem a possibilidade de intervir nesse processo, em uma análise extrema, o docente acaba por estabelecer uma relação de alienação mediante os saberes, e nessa situação, ele ancora sua prática nos saberes construídos por meio de sua práxis na interação com seus pares, com os alunos e nos diferentes contextos em que atua:

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas e teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são as partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2010, p. 49).

Essa reflexão é pertinente quando detecta-se a resistência do professor em inserir em sua prática a proposição de ações que contemplem a diversidade da clientela por ele atendida. A análise das questões 10 e 11 reforça esse entendimento. Ambas remetem ao papel evidenciado pela centralidade da cultura na organização escolar e, conseqüentemente, na configuração do currículo. Esse debate é importante porque quando se conclui parcialmente haver um privilégio aos saberes que atendam às classes hegemônicas; conseqüentemente, delega-se às outras culturas um papel subalterno, em que a não representatividade acentua os processos de exclusão e desigualdade social.

Quando indagamos como as diversas culturas estão inseridas no contexto escolar (questão 10), verificamos que seis dos participantes consideram a proposição positiva.

Toda a diversidade é importante, pois se trabalhada com o devido respeito, gera aprendizado e crescimento. (P3).

No entanto, quatro deles consideram a discussão em torno da diversidade como imposta nos currículos sem o devido preparo dos professores:

É outro assunto apenas imposto. Não há apoio nenhum do Estado quanto a isso. O professor é o único responsável em diminuir as diferenças e equalizar o nível de conhecimento. (P8).

Não são, penso eu, tratados de forma aprofundada. Mas são abordadas. (P2).

Na educação estadual não tem um preparo para trabalhar as diferenças entre os alunos com dificuldades. (P4).

Poucas, porque muitas culturas populares não estão mais sendo abordadas no currículo pedagógico. (P7).

Observamos no relato dos respondentes que ocorre uma distorção nos conceitos de diferença, dificuldades pedagógicas e cultura popular. Inferimos que a diferença foi entendida por eles como relativas somente às deficiências e o processo de inclusão de alunos da rede regular de ensino.

A diversidade na população brasileira é inerente a sua constituição, além do fato de que o território brasileiro recebeu e recebe imigrantes de todos os continentes e esses trazem consigo inúmeras contribuições à cultura do país. Nesse sentido, a escola deve inserir nas práticas educacionais e curriculares um olhar que reconheça as diferenças culturais como possibilidades de evolução em prol do respeito às várias identidades presentes no espaço escolar.

Discutir a dicotomia “igualdade X diferença”, no intuito de observar as tensões provocadas pelo enaltecimento de um em detrimento do outro na prática pedagógica, apesar de ser um desafio, cumpre a necessidade de modificar a tendência homogeneizadora da educação que tem como eixo norteador a pretensa neutralidade do trabalho pedagógico com relação à diversidade cultural, pois,

Na sociedade tradicional as identidades baseavam-se sobretudo em fatores reais como o gênero, raça, a etnia e a religião. O capitalismo e a democracia minaram significativamente a importância desses fatores, que foram substituídos pela nação, a classe social e a ideologia política [...]. Nesse contexto de instabilidade e incerteza, ocorrem fenômenos seja de regressão aos pontos de referência tradicionais, seja de adesão a novos valores, percebidos como capazes de articular novas identidades. (TEDESCO, 2001, p. 71).

Hall (2006) entende que as identidades são suscetíveis às constantes movimentações do meio, que lhe atribui uma fluidez e se estabelece a partir das representações e interpelações do meio cultural. As ditas diferenças culturais produzem diferentes centros de poder e, assim, diferentes posições de sujeito e reconfiguram, a partir de cisões e antagonismos, os meios sociais, os quais são o enfoque a ser considerado pelo fazer pedagógico, tendo em vista os elementos anteriormente apresentados. Importante considerar que a escola não é mais o único meio de acesso ao conhecimento, porém tem o *status* social o qual delega a possibilidade de superar sua visão de reprodução de modelos culturais

dominantes. Essa superação diz respeito à organização de seu espaço de modo a construir um currículo multicultural.

Na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, novas demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam, portanto, a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, como as referentes à promoção dos direitos humanos. Muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência. (BRASIL, 2013, p. 115).

Porém, na análise da questão 11, no que diz respeito às culturas juvenis e sua inserção no currículo, os respondentes, em sua maioria, demonstram não compreender os adolescentes como portadores de uma cultura específica e dois participantes citam que a cultura juvenil está ligada ao protagonismo.

Hoje em dia os jovens tem uma visão diferente a respeito das culturas juvenis, no meu ver há pouca cultura da parte deles [...]. **(P6)**.

É importante ter o jovem como protagonista de sua aprendizagem, contudo, necessitam de orientação e acompanhamento direto, pois tendem a pensar que não precisam do suporte de um adulto. **(P3)**.

Há pouca cultura. Quanto aos conteúdos, não conseguem cumprir na íntegra. **(P5)**.

Não há essa inserção. O currículo não dá abertura para trabalhos extras. **(P8)**.

Percebe-se aqui que o pensamento de Dayrell (2007) é evidenciado quando aponta que os docentes não reconhecem a juventude como portadora de experiências sociais e, conseqüentemente, com demandas diferentes daquelas estabelecidas em outros contextos históricos.

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogênea, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais. Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia.

Assim, reforça-se o entendimento de Santomé (2013), que apresenta como “cultura negada” a cultura juvenil. Ao reforçar culturas em sua visão clássica (P6 e P5) e desconsiderar

aquelas que são constitutivas do interesse dos jovens na atualidade, como cinema, música (rock, punk, rap), clipes, grafite e jogos, a escola deixa de construir um vínculo com as realidades existentes e compromete sua compreensão e, em consequência, sua transformação.

Pérez Gómez (1994) entende que a escola deve ser concebida como um espaço em que ocorre um cruzamento de culturas e tem, portanto, que realizar mediações reflexivas entre os agentes influenciadores das novas gerações.

O responsável definitivo da natureza, sentido e consistência do que os alunos e alunas aprendem na sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola entre as propostas da cultura crítica, que se situa nas disciplinas científicas, artística e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, que se refletem no currículo; as influências da cultura social, constituídas pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões cotidianas da cultura institucional, presente nos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica, e as características da cultura experiencial, adquirida por cada aluno através da experiência dos intercâmbios espontâneos com seu entorno. (PÉREZ GÓMEZ, 1994, n.p.).

Candau (2012b, p. 71) assevera ainda que as questões relativas à cultura não podem ser ignoradas pelo professor, “[...] sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e dos jovens de hoje”.

Aqui, concluímos a análise dos dados obtidos com as respostas dos participantes ao questionário. Agora, passaremos a realizar a análise geral dos dados coletados por meio da triangulação dos mesmos.

### **3.3. Análise dos dados**

Iniciamos os estudos em busca de compreender a ocorrência da violência em meio escolar, visto que é apontada como uma das preocupações dos professores e causa prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem. O caráter pluricausal do fenômeno demandou uma compreensão maior de como a mesma ocorre no cotidiano escolar à procura de subsídios que indicassem como a escola produz violência, visto que Charlot (2002) e Segal (2010) apresentam distinções entre a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola.

A violência institucional ou simbólica, compreendida como a violência da escola, configurou-se como reiterada também pelo currículo escolar. Nesse sentido, uma análise sobre sua história, desde seu entendimento como elemento burocrático até a análise de perspectivas críticas e pós-críticas (SILVA, 2015) apresentam o mesmo como perpetuador das desigualdades sociais ao veicular um conhecimento baseado numa ideologia cultural dominante.

O estudo possibilitou o entendimento da escola e seu currículo como produtores e reprodutores de uma ideologia que permanece dominante na construção do consenso para a manutenção de privilégios, exclui as classes sociais menos favorecidas de capital social e econômico e nesse sentido, o currículo e a escola são produtores de violência, por meio da manifestação de comportamentos como o retraimento (DUBET, 2003) e formas de enfrentamento (SEGAL, 2010).

Outra questão para a compreensão do papel e importância do currículo refere-se à atuação dos grupos dominantes, que recorrem a um processo permanente de convencimento ideológico o qual leva à construção e reconstrução permanentes do consenso para manter a dominação por meio do currículo escolar, da veiculação de concepções de mundo que tornam-se elementos hegemônicos. (GANDIM; LIMA, 2016; APPLE, 1979).

Assim, discutir aspectos relativos à necessidade de uma proposta educativa que observe a centralidade que a cultura ocupa nas teorias educacionais na atualidade (CANDAU, 2012) foi determinante e, nesse sentido, discutir sobre o multiculturalismo e as abordagens que retratam suas contribuições às reflexões aqui propostas, auxiliam no repensar a educação.

Concomitantemente, pesquisadores como Giovedi (2013) e autores como Santomé (2013, 2013b) apresentam análises que consideram a escola suscetível a outros processos sociais os quais interferem em sua organização e delegam a pretensa autonomia institucional às decisões tomadas no âmbito do Estado, em atenção às premissas de organizações internacionais que primam pelos interesses da economia como norteadora das ideologias regentes das políticas educacionais.

A organização dos espaços e tempos baseada no papel que a escola vem cumprindo historicamente (ENGUIITA, 1989; FOUCAULT, 2014;) e observadas na efetivação das políticas educacionais anteriormente descritas, contribui para que haja uma ênfase na dimensão cognitiva prática do conhecimento; exclui-se dessa organização elementos apontados por Giovedi (2013 p. 133) que também são determinantes para a construção de subjetividades como o “[...] afetivo-emocional, físico-motora estética, ética e de relação interpessoal”. O autor também aponta que ao priorizar a racionalidade da organização escolar em prol de princípios que enfatizam a produção, bem como a eficiência e a eficácia dos processos educativos, não existe a possibilidade de construção da autonomia do sujeito e suas pulsões criativas e a alteridade são violadas.

Em outras palavras, é possível afirmar que o modelo curricular vigente não concebe o ser humano como sujeito integral, portanto, portador de necessidades que vão

muito além do desenvolvimento intelectual e também portador de potencialidades que vão muito além da capacidade cognitiva. (GIOVEDI, 2013, p. 131).

Nesse sentido, retomamos as considerações de Santomé (2013), as quais postulam que as avaliações externas, determinadoras dos indicadores da avaliação da educação básica (PISA, Prova Brasil, SARESP) têm o objetivo de mensurar a capacidade cognitiva dos alunos mais próximos dos interesses mercantis, evidenciados pela influência dos órgãos internacionais, como a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - que recomenda a inserção de conteúdos aos currículos voltados para a dimensão economista (SANTOMÉ, 2013, p.76).

Na escola pesquisada, o projeto pedagógico reitera que os resultados aferidos por meio das avaliações às quais se submete (SARESP) são o enfoque das ações pedagógicas e, dessa forma, a opção por promover “[...] somente aqueles conhecimentos e aquelas linhas de pesquisa das quais podem obter benefícios econômicos, estratégicos corporativistas, etc.”. (SANTOMÉ, 2013, p. 76), em detrimento dos conhecimentos mais voltados à dimensão humana e sua interação nos processos sociais, inclusive no econômico. Na prática, evidencia que há uma separação ideológica entre o conhecimento veiculado e as demandas dos alunos, esses inseridos em um contexto permeado pela violência social.

Também se percebe não haver uma abordagem específica às necessidades dos alunos, no que diz respeito às especificidades da cultura juvenil. Os entrevistados demonstram que não valorizam os elementos do universo dos discentes e explicitam, inclusive, um desdém por esse assunto. Dayrell (2007) explica que a concepção de juventude encontra-se amparada ainda numa visão tradicional de ensino a qual considera a escola como portadora de verdades universais que preparam o indivíduo para atuar no mundo do trabalho.

Porém, esse paradigma não se evidencia na atualidade, pois a condição juvenil está mais voltada para questionar como o conhecimento produzido na escola será utilizado num contexto em que a ascensão social por meio dos estudos não é uma realidade de todos e concorre com a influência do crime organizado e a oferta de pertença a um grupo social que o acolha e minimize os efeitos da exclusão social. (ZALUAR; LEAL; 2001).

Nesse cotidiano, o jovem aluno vivencia a ambigüidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do seu grupo. Essa tensão revela a busca do jovem em integrar-se ao sistema e, ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade, como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias. Nesse processo, novos scripts sociais estão sendo criados e executados pelos jovens alunos, em meio ao conjunto das interações que ocorrem na escola. Em meio à aparente

desordem, eles podem estar anunciando uma nova ordem que a instituição escolar ainda insiste em negar. (DAYRELL, 2007, p. 1121).

Reitera-se ainda que os entrevistados têm como pressuposto o cumprimento do currículo idealizado e padronizado nos livros didáticos e também nas apostilas oferecidas pelo governo do estado de São Paulo como subsídio pedagógico. Nesse sentido, não se percebe na fala dos respondentes um desconforto quanto a não inserção dos elementos da cultura juvenil no trabalho pedagógico e, nessa acepção, não se vê também uma preocupação com a questão da diversidade nos conteúdos escolares, como propostos por movimentos multiculturalistas críticos.

Essa discrepância entre a efetivação de um currículo idealizado e o atendimento às especificidades do contexto em que a escola se insere, bem como a não contemplação das demandas subjetivas do alunado, incorrem em manifestações de violência escolar das diversas ordens (CHARLOT, 2002; ABRAMOVAY; SEGAL, 2010; GIOVEDI, 2013; 2014). Apesar de os autores classificarem essas manifestações de modo a instrumentalizar os sistemas a caracterizarem sua realidade, no sentido de proporem soluções para a minimização da problemática da violência escolar, afere-se que o eixo das iniciativas coloca a ênfase na violência social refletida na escola por meio dos comportamentos não esperados apresentados pelos alunos.

Dessa forma, a organização de programas institucionais como Sistema de Proteção Escolar (SÃO PAULO, 2010) apresenta-se apenas como recurso paliativo, visto ter como premissa que a ocorrência da indisciplina, incivildades e outros atos de violência são decorrentes da violência social, de responsabilidade do aluno e da família e, portanto, a escola e seus profissionais são suas vítimas.

Nesse sentido, ao Professor Mediador de Conflitos é delegada a administração dos conflitos escolares, por meio de técnicas específicas que atribuem ao aluno ou ao meio social a responsabilidade pelos atos de violência. A parceria com psicólogos na resolução dos conflitos é um dos indicadores dessa afirmação. Apesar da diminuição do número de atos de indisciplina, incivildades e violência, observa-se não ser realizado um trabalho coletivo com o envolvimento de toda a comunidade escolar na minimização do problema; logo, cabe ao PMC e à equipe gestora a resolução dos problemas. Também se observa que o PMC não possui uma participação efetiva na aprendizagem do aluno e torna-se um profissional que atua de modo restrito sem vínculo com a produção de conhecimento do espaço escolar.

Com relação às respostas sobre a concepção de violência escolar e a ausência de professores na proposta de minimização do fenômeno no espaço escolar, observa-se a falta de conhecimento teórico e histórico para tratar das questões relacionadas à violência, indisciplina e incivildades, além de termos notado uma desconsideração do papel da educação, como descrita por Paro (1998, p. 2):

A educação, entendida com apropriação do saber historicamente produzido é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos e atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja sendo permanentemente passado para as gerações subsequentes. Essa mediação é realizada pela educação, do que decorre sua centralidade enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem.

Ao relacionarmos essa condição teórica do senso comum na apreensão dos elementos constitutivos da dinâmica escolar, expõe-se a falta de aprofundamento reflexivo sobre as questões que concebem a escola como espaço de formação do sujeito enquanto ser histórico e esses respondentes ministram aulas de várias disciplinas, ou seja, quatro de Língua Portuguesa, três de Matemática, dois de Educação Física, dois de Ciências Biológicas e um pertencente à gestão. Inferimos não haver um comprometimento aparente no sentido de discutir as condições históricas que influenciam a ocorrência da violência na sociedade e em meio escolar. Dessa forma, não há oportunidade para que os alunos, dentro das diversas abordagens disciplinares, possam conscientizar-se e apropriar-se da dimensão política da educação, ter a possibilidade de compreender os arranjos sociais e refletir sobre sua atuação nos contextos em que estão inseridos e dos quais participam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais não representam um ponto final na discussão sobre a violência escolar. Desde o início da revisão bibliográfica, coleta e análise dos dados observa-se ainda haver muito a ser discutido sobre a temática, o que implica na necessidade de estudos indicativos de outras dimensões a serem consideradas segundo cada contexto e especificidade, e assim promover ações que possam minimizar a ocorrência da violência social e em meio escolar.

Este estudo não tem a pretensão de estabelecer meios, instrumentos ou mecanismos que possam desencadear soluções efetivas para a questão, visto que a violência e a violência escolar se constituem como fenômenos complexos, e preocupam as pessoas e a comunidade escolar, uma vez que interferem na vida individual e coletiva, no viver em sociedade e também na escola, por prejudicar o ensino, a aprendizagem e as relações pessoais que perpassam esses processos. Dessa forma, analisa-las sem que seja considerado seu caráter polissêmico, pode incorrer na falta de critérios que apontem caminhos para a minimização dos casos.

As análises dos dados coletados evidenciam a necessidade de desencadear na escola e junto aos pais esclarecimentos a respeito da ocorrência da violência e da violência escolar; desmistificar os discursos midiáticos que atuam no imaginário social e repercutem, muitas vezes, de forma negativa e assim rotulam a escola como lugar violento, embora seja ainda um espaço seguro, de formação. Entretanto, há situações pontuais, casos esporádicos que precisam ser observados para se evitar a instalação da violência nesse local.

Ao indicar que a violência atua contra a integridade física ou psicológica do outro tanto pela ação do Estado quanto pelas relações interpessoais nos grupos sociais, a violência representa a negação dos direitos daquele que sofre o fenômeno. Nesse sentido, percebemos a necessidade de um trabalho coletivo e constante, no sentido de minimizar os aspectos relacionados à indisciplina e à violência em meio escolar. Importa reconhecer que a escola não apenas reproduz a violência do meio social, mas também a produz; professores e a educação têm um papel preponderante na formação dos jovens para que compreendam seus direitos e deveres, a partir do estabelecimento de diálogos e reflexões que possibilitem sua participação nos processos organizacionais da escola, de modo a facilitar e propiciar relações mais democráticas.

Nessa perspectiva, necessário se faz reconhecer que alguns elementos da dinâmica escolar tornam-se condicionantes à ocorrência de atos considerados violentos, como a falta de

boas relações interpessoais entre os professores e alunos e entre esses e também o próprio currículo escolar que, diferentemente das análises que o identificam apenas como um documento de intenções, tem sido estudado pelas teorias críticas como um fator que colabora para a manutenção da desigualdade nas relações sociais e também como um instrumento suscetível aos processos políticos e sociais que definem o funcionamento de uma escola. Nesse entendimento, todas as ações que se desenvolvem neste espaço também são afetadas pela tomada de decisões ocorridas fora dela, especificamente nos âmbitos governamental e social.

A desigualdade social como produto das relações assimétricas de poder estabelecidas socialmente incide na exclusão das classes consideradas menos favorecidas, que não têm valorizados os aspectos relativos a sua condição cultural, econômica e social e que vão de encontro ao sentido abrangente de currículo e à cultura escolar, esta marcada pela manutenção do *status quo* de uma classe dominante. Nesse sentido, a meritocracia, processo em que se baseia todo o sistema de avaliação escolar, corrobora para que as condições injustas anteriormente apontadas sejam recorrentes, tendo como resultados visíveis o retraimento e o enfrentamento, ou seja, modos de reação à forma escolar.

Pode-se compreender ainda que o currículo e a cultura escolar são perpassados por vários elementos que caracterizam a cultura objetivada como portadora de um saber universal, que na prática viabiliza a manutenção de arranjos que contribuem para a efetivação do pensamento hegemônico e para a seleção de saberes a serem veiculados. Essa hegemonia incide diretamente na segregação e na exclusão daqueles que não detêm privilégios advindos de seu status social e, portanto, não são contemplados em sua subjetividade.

Com relação ao multiculturalismo, observa-se que a luta pela inserção dos elementos culturais que permeiam as diferentes identidades do contexto escolar é uma demanda, no sentido de promover a justiça social e minimizar o silenciamento cultural de grupos historicamente excluídos, que não encontram nos currículos escolares meios de discussão e compreensão sobre as condições de vida destes alunos, no sentido de promover a equidade no acesso às oportunidades educativas dos diversos espaços que a comunidade oferece.

A compreensão sobre o movimento multiculturalista em sua acepção crítica permite não somente a introdução do debate que promova a superação de preconceitos e discriminação das diferenças entre os grupos culturais, mas também a inserção de conhecimentos nos conteúdos das diversas disciplinas que possibilitem ao aluno a apropriação das características históricas de sua identidade, bem como outros elementos que perpassam a composição desta. Assim, espera-se que sejam desmistificadas concepções que subjagam

subjetividades e negam a existência de uma pluralidade de verdades que possibilita que haja conhecimento em prol de relações mais democráticas.

O multiculturalismo apresenta-se como temática contemplada tanto na percepção dos entrevistados quanto na análise dos documentos escolares (PPP), porém ao observar que na fala de um deles, a questão da diversidade é vista como uma imposição de instâncias superiores, supõe-se que as diferenças culturais não têm sido consideradas, o que remete à conclusão de que na escola pesquisada ocorre uma visão assimilacionista, em que os grupos culturais são integrados a um currículo norteado pela ideia de uma cultura dominante e, conseqüentemente, são desconsideradas identidades e contextos e com a imposição de uma abordagem monocultural de ensino que privilegia a cultura hegemônica.

No decorrer da história moderna, essa concepção hegemônica é a que tem excluído os grupos subalternos dos processos decisórios, concomitante ao processo de ênfase nos aspectos econômicos recomendados por órgãos internacionais e subsidiados pelo Estado. Socialmente, observa-se que os processos sociais, políticos e econômicos decorrentes das demandas apontadas por esses órgãos tem suscitado o aumento da desigualdade social, como já posto e, conseqüentemente o aumento da violência social, descrita inicialmente no texto, e demonstra que, mesmo com o aumento do número de encarceramentos, inclusive de jovens, os índices da violência continuam a progredir anualmente.

Essas percepções podem ser relacionadas ainda ao trabalho docente que também é perpassado por uma violência mais sutil, a curricular. Como visto, a violência curricular é composta por práticas que muitas vezes passam despercebidas no cotidiano das escolas, por tratarem-se de situações naturalizadas que somente são evidenciadas a partir de uma observação analítica do ambiente escolar. Como exemplo, demonstramos que a questão do tempo no trabalho pedagógico seria um desses fatores; sabendo que a hora-aula atividade no Ensino Fundamental - séries finais - é de cinquenta minutos, deparamo-nos com uma situação de favorecimento a uma concepção hegemônica do tempo, em que há ênfase no aproveitamento de todos os momentos pedagógicos em prol da produtividade - sob parâmetros estabelecidos pelo mercado econômico - o que muitas vezes impede que as pulsões criativas e a construção da autonomia do aluno sejam evidenciadas.

A questão do tempo também afeta a profissão docente, visto que os professores também são submetidos ao esgarçamento de seu trabalho em aulas cronometradas, para um público diverso, que demanda uma reiterada adequação do conteúdo à faixa etária e ao atendimento aos objetivos educacionais nem sempre organizados com a reflexão do professor. Neste contexto, cabe ainda lembrar que o ensino ministrado é submetido às avaliações

externas que buscam aferir o desempenho dos alunos por meio de metas previamente estabelecidas.

Entende-se ainda que o professor também cumpre um papel acrítico no processo educativo, porque também se submete às decisões tomadas em instâncias superiores sem que possa refletir sobre as mesmas para assim poder inseri-las ou não em sua práxis. A partir disso, para que sua atuação construa uma dimensão reflexiva e crítica diante da realidade por ele vivenciada, seria necessário que desde sua formação inicial, fosse exposto a situações promotoras de reflexão sobre a educação e a realidade circundante, sobre os aspectos que permeiam a formação da sociedade, bem como dos conhecimentos produzidos e que rapidamente se transformam com a evolução tecnológica e incidem diretamente no processo educativo e no trabalho docente.

Respeitar a individualidade do aluno torna-se uma das dimensões do ensino a ser evidenciada, por se entender que os conflitos fazem parte do aprendizado, do crescimento individual, mas a violência afeta a subjetividade e, dentro dos preceitos de uma sociedade a qual se autodenomina democrática, não é aceitável, na escola, a ocorrência de ataques à dignidade humana, sem que a mesma se mobilize coletivamente para efetivamente se estabelecer uma cultura da paz.

Retomando o objetivo geral do presente trabalho que é o de realizar um estudo sobre a violência escolar considerando o currículo como um indicador da produção e da reprodução de violências, considera-se pertinente nessas considerações finais destacar que ao desvelar os processos mais sutis de violências na escola, com ênfase à violência curricular, almeja-se que todos os interlocutores deste espaço tornem-se conscientes do papel que o trabalho pedagógico desempenha nas subjetividades de todos os envolvidos no processo. Há que se reconhecer que tanto alunos quanto professores sofrem os efeitos os efeitos das violências ocorridas nas mais diversas dimensões do sistema educativo.

Como gestora educacional, pude perceber ao longo do desenvolvimento deste texto, que existe uma série de tensões que perpassam o cotidiano das escolas, sem a sistematização de um debate frequente que reflita sobre essas dinâmicas e aponte estratégias de enfrentamento, tanto no fortalecimento das relações entre professores e alunos, na ressignificação do currículo escolar como elemento não neutro do processo de ensino quanto na discussão sobre o efeito das políticas públicas no universo escolar. Observo que, reiteradamente, as escolas e seu corpo docente têm sido apontados como responsáveis pelos índices de desempenho obtidos em avaliações que, como mostrado no decorrer do texto,

somente mensuram determinados componentes do ensino e que não são capazes de explicitar todos os componentes constitutivos do fazer pedagógico.

Além disso, outros elementos que também são significativos e influenciam diretamente na aprendizagem ora relacionados na introdução deste trabalho, como a falta de uma estrutura adequada ao ensino, falta de políticas educacionais que valorizem o profissional da educação dando condições dignas de trabalho, oferta de espaço para uma formação em serviço e continuada condizente com as demandas atuais, no intuito de demonstrar que nem sempre existe uma conscientização sobre questões que influenciam o trabalho docente e determinam a efetividade deste.

Nesse sentido, a pesquisa apresenta elementos que subsidiam o debate sobre a violência escolar, transcendendo a culpabilização ao aluno, como explicitado pelas políticas de prevenção organizadas pelo Governo do Estado de São Paulo, em que o foco das ações é administrar os conflitos ocorridos no espaço escolar, envolvendo o trabalho com a família e o uso de estratégias como o encaminhamento a outros segmentos sociais, como terapias com psicólogos. Além disso, essa política delega ao professor mediador escolar a responsabilidade pela administração desta questão, excluindo das ações os docentes que atuam junto ao aluno.

Espera-se que a temática aqui apresentada possa promover a ampliação do debate vigente que ora delega às origens do aluno a responsabilidade pela ocorrência de violências, ora responsabiliza o professor e, em extensão a escola, pela falta de tomada de decisões para minimizar a ocorrência e os efeitos negativos do fenômeno, com enfoque ao papel institucional que ocupa que, historicamente, tem representado as intenções do Estado para com a formação do aluno.

Há que considerar todas as variáveis que influenciam na dinâmica da escola, desde as relacionadas ao contexto do aluno, a organização pedagógica, em especial a dimensão curricular, as políticas educacionais que regem o proceder pedagógico, bem como as relações interpessoais, abrangendo o respeito à diversidade que implica não somente na universalização do ensino, mas também na inserção dos elementos constitutivos dos diferentes grupos culturais, promovendo a representatividade e a organização de espaços para que as diferenças sejam discutidas e respeitadas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília, UNESCO, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: RITLA. SEEDF, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Violência que não é silenciosa**. Disponível em: [www.miriamabramovay.com](http://www.miriamabramovay.com). Acesso em 21/08/2015.

ABRAMOVAY, Pedro. Um pacto para vencer nossa maior tragédia desde a escravidão. In: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro De Segurança Pública**. São Paulo, ano 9, 2015.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER; Fernando. **O método nas Ciências naturais e sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

ARAÚJO, Elson Luiz; ARAÚJO, Doracina Ap. de Castro. (Orgs.). **Violência Escolar: vivências e perspectivas do OBEDUC**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

ARAÚJO, Elson Luiz *et al.* **OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO E DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: entre saberes e desencontros das práticas pedagógicas de socialização e de prevenção da violência nas escolas de Ensino Fundamental e Médio**. Disponível em: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar>. Acesso em agosto de 2015.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1979.

\_\_\_\_\_. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 107-142, julho/ 2002.

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno. Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura**, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012.

BAUMAN, Zigmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BARRERE, Anne; MARTUCCELLI, Danilo. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, p. 258-277, outubro/2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL, Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, nº 55, 21 mar, 2005. Seção 1, p. 17.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Crise Da América Latina: Consenso De Washington Ou Crise Fiscal?. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, 21, abril 1991: 3-23. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/1991/91-acriseamericalatina.pdf>. Acesso em 25 de outubro de 2016.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48 set-dez, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, violência e cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_, Vera Maria. O/a educador/a como agente sociocultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

CANEN, Ana. OLIVEIRA, Ângela M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21. Set/Out/Nov/Dez., 2002.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, n. 8, jul/dez 2002, p. 432-443.

CHAUÍ, Marilena. **A Ideologia perversa**. Folha de São Paulo, São Paulo, Caderno Mais!, 1999, 14 de março. Disponível em: [http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc\\_1\\_4.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_4.htm). Acesso em maio/2017.

DEBARBIEUX, Eric. **La violence en milieux scolaire. État des lieux**. Paris: ESF, 1997.

\_\_\_\_\_. “Violência nas Escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: Debarbieux, Eric; Blaya, Catherine (Orgs.). **Violências nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DAVIS, Cláudia; LUNA, Sérgio. A questão da autoridade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 76, fevereiro/1993.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação** (Campinas); Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar/2008.

DUARTE, Teresa. A possibilidade de investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **Centro de Investigação e Estudos de Sociologia**. n. 60, 2009. Disponível em: [http://cies.iscte-iul.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://cies.iscte-iul.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf) Acesso em maio/2017.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. n. 119, julho/2003.

EYNG, Ana Maria. GISI, Maria Lourdes. ENS, Romilda Teodoro. PACIEVITCH, Thais. Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.21, n. 81, p. 773-800, out./dez. 2013.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação, trabalho e capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação Popular: desafio à democratização da escola pública. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007.

FRANCISCO, Marcos Vinícius; MILITÃO, Sílvio Cesar Nunes; MILITÃO, Andréia Nunes; PERBONI, Fábio. Educação e diversidade na agenda educacional: da Conferência Nacional de Educação de 2010 a 2014, o que mudou? **Revista da Educação PUC-Campinas**. n. 19, p. 145-154, maio/agosto, 2014.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro De Segurança Pública**. São Paulo, ano 9, 2015. Disponível em: [http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//anuario\\_2015.retificado\\_.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//anuario_2015.retificado_.pdf). Acesso em maio de 2016.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GANDIN, Luís Armando. LIMA, Iana Gomes de. A perspectiva de Michael Apple para o estudo das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 42, n. 3, p. 651-664, julho/setembro, 2016.

GIL; Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIOVEDI, Valter Martins. Violência Curricular na Escola Pública: conceitos e manifestações. **Revista Teias**. v. 14, n. 33, p. 121-137, 2013.

\_\_\_\_\_. A pertinência do conceito de violência curricular para a compreensão da violência escolar. **Revista de Educação do COGEIME**. Ano 23, n. 45, julho/dezembro, 2014.

GOMES. Alberto Albuquerque. **Considerações sobre a pesquisa científica: em busca de caminhos para a pesquisa científica**. Disponível em: [http://www.fct.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/AlbertoGomes/aula\\_consideracoes-sobre-a-pesquisa.pdf](http://www.fct.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/AlbertoGomes/aula_consideracoes-sobre-a-pesquisa.pdf). Acesso em 10/06/2016.

GOMES, Maria Beatriz. BAIROS, Mariângela. **Regimento escolar e projeto político pedagógico: espaços para a construção de uma escola pública democrática.** Disponível em: [http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao\\_escola/modulo3/regimento\\_e\\_scolar.pdf](http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_escola/modulo3/regimento_e_scolar.pdf). Acesso em março/2017.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira. Narrativas da violência em meio escolar: limites e fronteiras, agressão e incivilidade. **Pro-Posições**, vol. 13, n.3 (39), set-dez, 2002.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** 14. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos conteúdos culturais em educação.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade.** Campinas: Autores Associados, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade.** 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERMINIO, Ana Beatriz. **Os conflitos na Escola Estadual Joaquim Ribeiro entre os anos de 1968 e 1999.** 89 f. Dissertação (Mestrado). UNESP – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 5-22, Jul/Dez, 2011a.

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.23-35, Jul/Dez 2011b.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Renato Sérgio de. BUENO, Samira. O eterno presente da segurança pública brasileira. In: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro De Segurança Pública.** São Paulo, ano 9, 2015.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos; TOSTA, Sandra Pereira. Violência escolar: percepção e repercussão no cotidiano da escola. In: GONÇALVES, Luiz Alberto; TOSTA, Sandra Pereira. **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. SOUZA, Edinilsa Ramos. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, 4(1): 7-32, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v4n1/7127.pdf> Acesso em abril de 2017.

NUNES, Samira Bueno. **Bandido bom é bandido morto: a opção ideológico-institucional da política de segurança pública na manutenção de padrões violentos de atuação militar**

**paulista**. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas – Escola de Administração de Empresas, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Cláudia Gomes de. ARAÚJO, Elson Luiz de. Currículo e Multiculturalismo: descaminhos para a violência escolar. In: MILITÃO, Andréia Nunes; SANTANA, Maria Silvia Rosa (Orgs.). **Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/pesquisadores iniciantes no campo educacional**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

PARO, Vítor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2010/a\\_gestao\\_da\\_educacao\\_vitor\\_Paro.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf) Acesso em junho/2017.

PEREIRA, Maria Auxiliadora. **Violência nas escolas: visão de professores do ensino fundamental sobre a questão**. 114 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2003.

PEREIRA, Suzy dos Santos. FRANÇA, Carlos Eduardo. Quem define o que é ciência? Uma análise do discurso científico dos pesquisadores de ensino superior do Observatório da Violência nas Escolas de Paranaíba / MS. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.7, n.20, p.87-105, 2016.

PÉREZ GOMES, Angel. La cultura escolar em la sociedade pósmoderna. **Cuadernos de Pedagogia**. N. 225, p. 80-85, maio/1994.

PRÖGLÖF, Patrícia Nogueira. Violência nas escolas. In: **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2015**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. (Orgs.). **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

\_\_\_\_\_. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da Educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

\_\_\_\_\_. As culturas negadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

\_\_\_\_\_. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013c.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27. n 1, p. 105-122, jan/jun. 2001.

\_\_\_\_\_. **A violência na escola, uma questão social global**. 2002. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109035918/5dossantos.pdf>. Acesso em maio/2016.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação Básica. Resolução SE nº 19, de 12-2-2010. **Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas**. São Paulo, 2010. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19\\_10.HTM?Time=1/7/2013%204:01:19%20](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=1/7/2013%204:01:19%20). Acesso em março/2017.

SEGAL, Robert Lee. **A violência escolar: perspectivas em uma era líquido-moderna**. 114 f. Dissertação (Mestrado) – UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. Imaginário, cultura global e violência escolar. In: SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira. **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo**. São Paulo: Editora Unesp. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/cbwwq/pdf/silva-9788579831096.pdf>. Acesso em maio/2016.

SPOSITO, Marília P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**. n. 104. 1998.

\_\_\_\_\_. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.27, nº 1, p. 87-103, jan/jun. 2001.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto Político Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Caderno Cedes**, Campinas, v.23, n. 61, p. 267-281, dez/2003.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 16. nº 45. Fev/2001.

ZECHI, Juliana. **Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005**. 147 f. Dissertação (Mestrado) – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAIBA**

**APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES**

**- Dados Pessoais:**

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Faixa etária (anos): ( ) 20 a 25 ( ) 26 a 30 ( ) 31 a 35 ( ) 36 a 40 ( ) 41 a 45  
( ) 46 a 50 ( ) 51 a 55 ( ) 56 a 60

**- Formação Profissional**

Graduado (a) em: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Possui pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não ( ) especialização ( ) mestrado

( ) doutorado

Área: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Tempo de magistério: \_\_\_\_\_ anos ( ) não-estável.

\_\_\_\_\_ anos ( ) estável.

Tempo de atuação na Unidade Escolar: ( ) anos ( ) meses.

**QUESTIONÁRIO**

1- Para você, o que é violência escolar?

---

---

2- Quais comportamentos ou situações no cotidiano escolar, que você identifica como sendo manifestações de violência escolar?

---

---

3- Como os comportamentos tidos como violentos são enfrentados?

---

---

4- Existem projetos da instituição ou em parcerias que visam a minimização dos casos considerados violentos?

---

---

5- Quais os efeitos desses tipos de situação no processo pedagógico?

---

---

6- Como são construídas as regras e normas que regem a dinâmica escolar?

## **CURRÍCULO E DIVERSIDADE**

7- O que é o currículo para você?

---

---

8- Como ocorreu a seleção dos conteúdos do currículo vigente?

---

---

9- O currículo é plenamente desenvolvido na escola?

---

---

10- Como você avalia a inserção das diversas culturas no contexto escolar?

---

---

11- No que diz respeito às culturas juvenis, como você avalia sua inserção no currículo escolar?

---

---

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAIBA**

**APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO AO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

**- Dados Pessoais:**

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Faixa etária (anos): ( ) 20 a 25 ( ) 26 a 30 ( ) 31 a 35 ( ) 36 a 40 ( ) 41 a 45  
( ) 46 a 50 ( ) 51 a 55 ( ) 56 a 60

**- Formação Profissional**

Graduado (a) em: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Possui pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não ( ) especialização ( ) mestrado

( ) doutorado

Área: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Tempo de magistério: \_\_\_\_\_ anos ( ) não-estável.

\_\_\_\_\_ anos ( ) estável.

Tempo de atuação na Unidade Escolar: ( ) anos ( ) meses.

**QUESTIONÁRIO**

12- Para você, o que é violência escolar?

---



---

13- Quais comportamentos ou situações no cotidiano escolar, que você identifica como sendo manifestações de violência escolar?

---

---

14- Como os comportamentos tidos como violentos são enfrentados?

---

---

15- Existem projetos da instituição ou em parcerias que visam a minimização dos casos considerados violentos?

---

---

16- Quais os efeitos desses tipos de situação no processo pedagógico?

---

---

17- Como são construídas as regras e normas que regem a dinâmica escolar?

## **CURRÍCULO E DIVERSIDADE**

18- O que é o currículo para você?

---

---

19- Como ocorreu a seleção dos conteúdos do currículo vigente?

---

---

20- O currículo é plenamente desenvolvido na escola?

---

---

21- Como você avalia a inserção das diversas culturas no contexto escolar?

---

---

22- No que diz respeito às culturas juvenis, como você avalia sua inserção no currículo escolar?

---

---