



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Amanda Aluani da Silva Aragão

**Violência Escolar e Educação em Direitos Humanos: Significados  
produzidos em experiências curriculares de professores/as da Baixada  
Fluminense**

Duque de Caxias

2013

Amanda Aluani da Silva Aragão

**Violência Escolar e Educação em Direitos Humanos: Significados produzidos em experiências curriculares de professores/as da Baixada Fluminense**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Escola e Sujeitos Sociais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Aura Helena Ramos

Duque de Caxias

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

A659	Aragão, Amanda Aluani da Silva
Tese	Violência escolar e Educação em Direitos Humanos: significados produzidos em experiências curriculares de professores/as da Baixada Fluminense / Amanda Aluani da Silva Aragão - 2014. 92 f.
	Orientador: Aura Helena Ramos. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
	1. Violência escolar – Teses. 2. Direitos Humanos – Estudo e ensino -Teses. I. Ramos, Aura Helena. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.
	CDU 371.5

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Amanda Aluani da Silva Aragão

**Violência Escolar e Educação em Direitos Humanos: Significados produzidos em experiências curriculares de professores/as da Baixada Fluminense**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Escola e Sujeitos Sociais.

Aprovada em 06 de setembro de 2013.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Aura Helena Ramos (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Débora Raquel Alves Barreiros

Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cinthia Monteiro de Araujo

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2013

## DEDICATÓRIA

Para Mozart, meu pai.  
Por ter deixado em mim o enorme gosto pelo saber.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, **Anícia**, agradeço pelo amor cego e incondicional. Outras palavras seriam limitadas demais para expressar tamanho sentimento.

Saiba que tudo o que tenho feito foi pensando em você e para que se orgulhe de mim.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. **Aura Helena Ramos**, a quem muito admiro, pela orientação atenta, pela confiança em meu trabalho e pelos risos fáceis de sempre. Pela presença que tem feito toda a diferença na minha trajetória acadêmica. Você não tem ideia do quanto eu aprendo ao seu lado...

À **Banca**, pela leitura atenta e preciosa contribuição.

Aos parceiros e **amigos** do GCEDH, pela troca constante, pelos momentos de aprendizagem, de leveza e risadas, de seriedade e trabalho. Pelo carinho e amizade que se estendem a cada dia.

Aos amigos do Mestrado. Em especial à **Juliana Prata** – minha irmã acadêmica – Por acreditar em mim mais do que eu mesma... Por partilhar o pôr do sol no D'ouro.

Aos **entrevistados**, pela atenção e disponibilidade durante a pesquisa.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. **Aureni da Silva Magalhães**, pela revisão ortográfica e redacional.

A **todos** que, mesmo em silêncio, torceram por mim nessa caminhada. Vocês vão se reconhecer nesse agradecimento.

E, sobretudo, a **Deus**, por permitir que cada uma dessas pessoas fizesse parte de minha vida neste momento tão importante.

## RESUMO

ARAGÃO, Amanda Aluani da Silva. **Violência escolar e educação em Direitos Humanos: significados produzidos em experiências curriculares de professores/as da Baixada Fluminense**. 2013. 92 f. Dissertação (Mestrado e Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

A presente dissertação é parte integrante do contexto de discussões e produções teóricas do Grupo de Pesquisa: Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos – GCEDH, integrado à Linha de Pesquisa Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da FEBF/UERJ e corresponde ao anseio em investigar o tratamento dado ao fenômeno da violência escolar na atualidade, tomando como campo privilegiado para a discussão uma escola pública da periferia do Rio de Janeiro. Com base em referenciais sobre violência, diferença e Educação em Direitos Humanos, o trabalho se propõe a investigar a problemática da violência escolar e o modo como esta tem sido significada pela equipe escolar. Tenho como recorte para a análise a Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, onde através de abordagem qualitativa e do uso de entrevistas semiestruturadas busco compreender os processos de significação da violência, seja a partir do discurso ou dos textos e estratégias pedagógicas produzidos, pensados e construídos pela reflexão de professores e entendidos nesta pesquisa enquanto produção curricular. O presente trabalho se propõe a refletir sobre estas questões, buscando compreender, também, a partir das produções, os processos de constituição do currículo de Educação em Direitos Humanos, entendido nesta pesquisa como uma perspectiva pedagógica de abordagem válida para se pensar o enfrentamento da violência escolar.

Palavras-chave: Currículo. Violência Escolar. Educação em Direitos Humanos.

## ABSTRACT

ARAGÃO, Amanda Aluani da Silva. **School Violence and Education in Human rights:** meanings produced in curricular experiences of downloaded teachers of Baixada Fluminense. 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado e Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

This dissertation is part of the context of discussions and theoretical productions of the Research Group: Curriculum, Training and Education for Human Rights, integrated with Line Search Education, School Subjects and their Social Program Graduate Education Culture and Communication in Urban Peripheries of FEBF / UERJ and corresponds to the desire to investigate the treatment of the phenomenon of school violence in the news, taking as a privileged field for discussion, the public school on the outskirts of Rio de Janeiro. Based on references on violence, difference and Human Rights Education, the present study aims to investigate the problem of school violence and how it has been signified by the school team. I have to cut for analysis Municipal School Pedro Rodrigues do Carmo, where through a qualitative approach, use of semi-structured interviews, I seek understand processes of signification of violence, from the discourse or texts and teaching strategies produced, designed and built by reflection teacher and understood in this research while producing curriculum. This paper aims to reflect on these questions, trying to understand, too, from the productions, the processes of formation of the curriculum for Human Rights Education, understood in this research as a pedagogical perspective approach valid to think addressing violence school.

Keywords: Curriculum. School Violence. Human Rights Education.



## LISTA DE SIGLAS

EDsHs	Educação em Direitos Humanos
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
GCEDH	Grupo de Pesquisa: Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos
IIDH	Instituto Interamericano de Direitos Humanos
MEDH	Movimento de Educadores em Direitos Humanos
NEC	Núcleo de Educação Continuada
NEDHs	Núcleos de Educação em Direitos Humanos
ONG	Organização Não Governamental
PEDH	Polo de Educação em Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

	<b>DAS INQUIETAÇÕES INICIAIS AO OBJETO PESQUISADO.....</b>	9
1	<b>VIOLÊNCIA ESCOLAR: DELIMITANDO O OBJETO DE ESTUDO ....</b>	16
1.1	<b>O que é violência? Em busca de uma definição .....</b>	16
1.1.1	<u>A violência no contexto escolar .....</u>	20
1.2	<b>Violência NA escola e violência DA escola: reconhecendo manifestações, compreendendo seus limites .....</b>	27
1.2.1	<u>Nem tudo é violência .....</u>	30
1.2.2	<u>Bullying: um novo nome para um antigo conhecido .....</u>	31
2	<b>ESCOLA, CULTURA E DIFERENÇA: QUANDO A VIOLÊNCIA É PRODUZIDA .....</b>	37
2.1	<b>Escola: espaço da igualdade ou da diferença? .....</b>	39
2.2	<b>Currículo e Cultura: elementos para pensar a violência .....</b>	44
2.3	<b>Educação em Direitos Humanos: construção de caminhos e possibilidades para pensar a violência escolar .....</b>	52
2.3.1	<u>Compreendendo a Educação em Direitos Humanos .....</u>	55
3	<b>VIOLÊNCIA NA ESCOLA: QUE SIGNIFICADOS? QUE EXPERIÊNCIAS CURRICULARES .....</b>	61
3.1	<b>A escolha do campo e os desafios da construção de uma metodologia de pesquisa .....</b>	62
3.1.1	<u>Conhecendo melhor a “Pedro” .....</u>	64
3.1.2	<u>Percorrendo os caminhos metodológicos .....</u>	68
3.2	<b>O que nos diz a escola sobre a violência: significações em disputa/negociação .....</b>	73
3.2.1	<u>Escola e Universidade: parcerias possíveis .....</u>	79
3.3	<b>Produção curricular a partir da Educação em Direitos Humanos .....</b>	82
	<b>CONSIDERAÇÕES .....</b>	91
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	93
	<b>ANEXO- Roteiro de Entrevista .....</b>	98

## DAS INQUIETAÇÕES INICIAIS AO OBJETO PESQUISADO

Inserido no contexto de discussões e produções teóricas do Grupo de Pesquisa: Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos – GCEDH e integrado à Linha de Pesquisa Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da FEBF/UERJ, o presente trabalho corresponde ao meu interesse em investigar o tratamento dado ao fenômeno da violência escolar na atualidade, tomando como campo privilegiado para a discussão a escola pública da periferia do Rio de Janeiro.

É verdade que a violência tem sido um problema presente na sociedade de forma geral e já se tornou algo comum, sobretudo, para quem vive nas grandes cidades e precisa enfrentar no cotidiano a diversidade de suas manifestações. Um fenômeno que tem perpassado as diferentes relações sociais, aparecendo de forma cada vez mais explícita nos meios de comunicação de massa, que enfatizam e expõem seus atos com veemência. Manifestada de forma explícita ou velada, material ou simbólica, a violência vem ocupando progressivamente espaços amplos da sociedade em seus mais variados níveis.

A escola não passa incólume a esses processos. Está profundamente permeada por esta realidade, circunstância que preocupa professores e famílias que em diversas ocasiões sentem-se desprovidos de recursos para enfrentar algumas manifestações dessa violência. Diariamente as diversas informações e relatos expostos na mídia anunciam a extensão e magnitude do problema, convocando atenção para o que há ocorrido. Evidenciando esta realidade, temos casos como o da Escola Municipal Tasso da Silveira<sup>1</sup> no Rio de Janeiro onde a violência se faz presente no dia a dia com o uso de armas levando inclusive a situações de morte, incluindo outros casos diários de agressões entre alunos, professores contra alunos, aluno contra professores, entre professores e responsáveis, dentre os mais divulgados. Casos semelhantes também são citados no cenário internacional, sobretudo nos Estados Unidos, onde, não raramente, vemos situações em que grupos de estudantes ou professores são alvejados por alunos ou ex-alunos dentro de escolas, tem sido noticiados expondo a variedade

---

<sup>1</sup> Refiro-me ao assassinato ocorrido em 7 de abril de 2011, na Escola Municipal Tasso da Silveira, localizada no bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro. Wellington Menezes de Oliveira, de 23 anos, invadiu a escola armado com dois revólveres e começou a disparar contra os alunos presentes, matando doze deles, com idade entre 12 e 14 anos. Oliveira foi interceptado por policiais, cometendo suicídio. O crime causou comoção no país e teve ampla repercussão em noticiários internacionais. A motivação do crime figura incerta, porém a nota de suicídio de Wellington aponta que o atirador era reservado e sofria *bullying*.

de manifestações da violência no espaço escolar e revelando que o fenômeno não se trata de exclusividade de locais periféricos.

Além das situações expostas no noticiário midiático, é tema comum entre as conversas nos espaços escolares, a ocorrência de manifestações diversas de agressão tanto física quanto verbal acontecendo diariamente, tanto em seu interior, quanto no entorno das unidades. Em meio a isso observamos o aumento do uso de aparatos de segurança e fiscalização por parte das escolas públicas e particulares representando também, objeto frequente de diálogos. No entanto, não são apenas essas manifestações que ganham espaço e atenção ao refletir sobre a violência. Há interesse também em refletir na razão pela qual a relação com outro, seja no espaço escolar ou na sociedade de forma geral, acontece de forma tão tensa, revelando a constante tentativa de eliminação, negação ou silenciamento deste outro. Seja através do uso de armas, agressão física, verbal ou qualquer outra forma de diminuição, estes casos aparecem como um conjunto de manifestações presentes ao abordar a violência escolar.

Nesse contexto, as relações entre **escola** e **violência** vêm emergindo com mais dramaticidade, suscitando de nossa parte, não só esta pesquisa como também uma busca por outras maneiras discutir e aprofundar a compreensão sobre o fenômeno. No entanto, no âmbito desta pesquisa questiono os sentidos que tem sido pensados ou construídos acerca da violência, sobretudo pela escola. Como ela tem refletido acerca da diversidade de manifestações de violência que permeia o seu espaço? Seria a escola uma vítima da violência ou também algo? É a partir destas indagações que procuro canalizar o meu olhar para o problema da violência no contexto escolar.

Meu interesse pela temática da violência escolar surgiu quando ainda era aluna da graduação, momento em que pude através do Trabalho de Conclusão de Curso, conhecer de forma mais consistente como o campo acadêmico abordava o fenômeno. Em meu discurso, na época, havia certo distanciamento da visão teórica do tema, já que enquanto docente na escola pública, minha busca estava centrada no cotidiano e na leitura dos fatos vivenciados no local de trabalho, à procura de respostas para compreender, amenizar ou até mesmo enfrentar a violência enquanto fenômeno presente. Este era o lugar de onde eu falava antes de emergir na pesquisa institucional.

A pesquisa bibliográfica realizada durante o meu percurso na Universidade se mostrou importante, sobretudo, por se tratar de uma temática ainda pouco discutida no início dos anos 2000 em estudos específicos<sup>2</sup>, porém, bastante presente em meu cotidiano, numa realidade

---

2 Sposito (2001) evidencia a falta de conhecimento sistemático a partir do exame da produção discente na Pós-Graduação em Educação. Em um período de 15 anos (1980 - 1995) foram defendidos cerca de 6.092 trabalhos,

onde a violência era constante. No entanto, apesar de recente na academia, a temática não era nova na experiência concreta dos professores.

Minha experiência de 11 anos enquanto docente na Rede de Educação de Belford Roxo<sup>3</sup>, município da Baixada Fluminense<sup>4</sup> marcado pela situação da violência, colocou-me em contato com suas diversas manifestações, tanto as consideradas pelo grupo de professores como advindas do ambiente externo ao espaço escolar, como a interferência do tráfico de drogas, parte da problemática da violência urbana e social, em uma das comunidades do entorno; quanto às manifestações de violência geradas pelo próprio processo pedagógico. Esta última, ainda de difícil aceitação em debates presentes entre meus pares na escola.

Inicialmente, minha busca recaía sobre a razão pela qual algumas temáticas, que envolviam discussões relacionadas ao preconceito por diferenças de religiosidade, gênero, raça, entre outros, muito comuns naquele espaço, eclodiam em manifestações de violência. Constatando, no entanto, que as mesmas eram pouco exploradas e, até mesmo silenciadas, nas diversas tentativas de implementação de projetos voltados para a promoção da paz e da não-violência. De fato, percebia-se que manifestações relacionadas à agressão física eram consideradas violência, enquanto que outras manifestações, como as agressões verbais e outras formas de negar o outro não eram vistas da mesma maneira. Nesse ínterim, foi possível refletir acerca do espaço escolar não só como um lugar que reflete a violência urbana, mas também como um espaço produtor de violência.

As experiências por mim vivenciadas nesse cenário, permeado por manifestações de violência, tanto explícitas quanto veladas, levaram-me à busca dos motivos, bem como ao desejo de criar possibilidades para reflexão, a fim de enfrentar o problema. Foram tantas as interrogações que a prática docente e o trabalho inicial não deram conta de responder, porém, minha crença era de que o aprofundamento teórico, além de suscitar outras questões, possibilitaria a reflexão sobre o assunto visando não somente ao aperfeiçoamento da minha prática, mas também a construção de uma escola mais aberta à criação de canais de diálogo.

A trajetória docente foi essencial, no entanto o encontro teórico possibilitado pelo curso de Mestrado, onde minhas concepções de educação e de mundo sofreram fortes

---

entre teses de doutorado e dissertações de mestrado. Desse expressivo volume, apenas quatro estudos (duas teses de doutorado e duas dissertações de mestrado) examinaram a violência que atinge a unidade escolar.

3 Belford Roxo já foi o município mais violento do mundo, em dados publicados pela ONU, porém, com políticas públicas: criação de escolas, iluminação de vias públicas e a urbanização do município, a criminalidade tem caído. Citação disponível no *site* [http://pt.wikipedia.org/wiki/Belford\\_Roxo](http://pt.wikipedia.org/wiki/Belford_Roxo), acessado em 15 de fevereiro de 2012.

4 Região Metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, integrada por municípios com baixos IDH.

transformações que orientam as enunciações deste trabalho, permitiram um mergulho maior e mais intencional, momento em que encontrei outros elementos que proporcionaram novos olhares sobre a questão. Entre estes destaco a relação entre - **violência, diferença, Educação em Direitos Humanos**, todos situados como eixo principal na construção do presente trabalho. Logo, este estudo se delinea através das contribuições teóricas desenvolvidas por Stuart Hall, Vera Candau, Aura Helena Ramos, Elizabeth Macedo, cujas pesquisas se delinham no eixo citado e com os quais procuro dialogar e enunciar meus posicionamentos. É com base nestes referenciais que o presente estudo se propõe a investigar a problemática da violência escolar e o modo como esta tem sido significada pela equipe escolar. De forma mais específica, busco a compreensão dos processos de significação da violência, seja a partir produção de texto, estratégias e de instrumentos pedagógicos, pensados e construídos pela reflexão de professores de determinada rede pública de ensino. Dentro desta proposição percebo a diferença como o elemento fundamental presente na teia de relações do contexto escolar, buscando ainda compreender como a mesma tem sido significada na reflexão sobre as manifestações de violência na escola, bem como na produção de tais estratégias. O presente trabalho se propõe refletir sobre estas questões, buscando compreender, também, a partir das produções, os processos de constituição do currículo de Educação em Direitos Humanos, entendido nesta pesquisa, como uma perspectiva pedagógica de abordagem válida para pensar o enfrentamento da violência escolar. Tenho como recorte para análise a Escola Municipal Pedro Rodrigues, onde através de abordagem qualitativa, utilizando de entrevistas semiestruturadas e análise de material escrito produzido pela unidade, estratégias que permitira registrar de que forma professores e equipe percebem e significam a questão da violência escolar, seja através do discurso ou dos textos produzidos.

Para contemplar todas as proposições suscitadas, esta dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, procuro abordar o tema da violência de uma forma mais ampla, discutindo as diferentes percepções e sentidos que têm sido atribuídos ao mesmo pela literatura, através de autores que representam um referencial nos estudos nos últimos anos. Caracterizo comportamentos e manifestações que podem ser considerados exclusivamente como violência escolar, situando-a na questão, não apenas enquanto um processo advindo do lado externo da escola, “fruto” da violência social ou urbana, mas sim, como um fenômeno produzido também em seus espaços, sendo gerado pelas suas próprias relações, colocando a escola enquanto uma produtora da violência. A partir destas considerações percebo a necessidade de trazer algumas questões fundamentais para refletir sobre o tema, entre estas: a aproximação da violência de problemas presentes na sociedade em geral, como a miséria, a

concentração de renda e poder, a desigualdade; entre outras tantas questões que não podem ser desarticuladas da teia de relações sociais, desconstruindo também um elemento explicativo habitual, que é a relação pobreza/violência. Procuo ainda articular estas questões à dimensão estrutural, assim como às dimensões de poder que permeiam tais relações e são expressas de diferentes formas.

No segundo capítulo, aprofundo a discussão, apontando as relações entre *escola, cultura, igualdade e diferença*, interagindo com as teorizações pós-críticas e pós-estruturalistas, apresentadas como subsídios para se pensar as relações no interior da escola, servindo também como ponto de partida para discutir possibilidades de abordagem para o fenômeno da violência. Deste modo, a pesquisa suscita uma reflexão sobre a violência produzida a partir da diferença e das relações de eliminação da mesma – seja através da aniquilação física ou através de sua desqualificação e silenciamento. Dentro deste contexto, novos questionamentos foram se delineando a respeito da temática, sobretudo, em se tratando da forma de violência considerada mais sutil e velada dentro da escola, a que passa pela eliminação daquele que não corresponde ao modelo hegemônico. Este capítulo, ainda, concentra-se em aprofundar algumas perspectivas no tocante à intervenção do fenômeno da violência.

Ao percorrer estudos anteriores (CANDAU, 1999; 2008) é possível salientar a prevalência de um discurso repressivo e policial de combate à violência, que tem limitado a percepção do tema em suas manifestações escolares e reduzido o campo de intervenção propriamente dito pedagógica. Na busca por um projeto de intervenção que transite na afirmação e no reconhecimento do outro, encontro na atual discussão sobre Educação em Direitos Humanos um conjunto de possibilidades (RAMOS, 2011). Esta proposta tem atuado em processos pedagógicos que tem investido diretamente na negociação da diferença, acreditando que é possível a criação de possibilidades de enfrentamento da questão e o rompimento da lógica de silenciamento e negação do outro. Relacionando a Educação em Direitos Humanos à violência escolar, assim, neste capítulo, destaco um aprofundamento de suas questões.

Nos dois primeiros capítulos, busquei descrever o tema, os objetivos e o campo de discussão de trabalho, priorizando os aportes teóricos e concepções que sustentam os argumentos que seguem na pesquisa. Já no terceiro e último capítulo, a pesquisa empírica torna-se o foco de análise quando descrevo o campo de pesquisa, as estratégias utilizadas e os textos produzidos, a partir dos discursos presentes na análise dos dados contidos nas entrevistas realizadas. Minha opção pela Escola Municipal Pedro Rodrigues, no município de

Duque de Caxias, as peculiaridades daquele espaço, as etapas dentro do processo de inserção na unidade até a análise dos dados, também estão são descritas neste capítulo. O caminho metodológico escolhido foi a realização de entrevistas com os atores envolvidos no processo de construção curricular do espaço investigado, neste caso com professoras da unidade, outros elementos da equipe e a gestora, totalizando cinco profissionais.

Para tanto, faço uso dos depoimentos contidos nas entrevistas em profundo diálogo com análise do material produzido pela unidade, também articuladas com as posições teóricas que assumi neste trabalho. Nessa jornada, percebi que muito do que escutei, do que vi e do que vivenciei ficou de fora desta escrita, não conseguindo dar conta de tudo de forma que desejei, mas busquei ter um olhar cuidadoso a respeito do que entraria neste capítulo na tentativa de ser fiel ao que foi presenciado e aos objetivos deste trabalho. E foi com a intenção de compreender a questão da violência escolar que escolhi depoimentos e temas que ficaram destacados aqui nesta pesquisa. Assim, este estudo sobre violência escolar pretende se apresentar, ainda, como um convite à constante reflexão acerca da complexidade do cotidiano escolar e das práticas que tem sido construídas neste espaço.



## 1 VIOLÊNCIA ESCOLAR: DELIMITANDO O OBJETO DE ESTUDO

Porque violência não é só física, não!  
(Trecho de entrevista semiestruturada)

### 1.1 O que é a violência? Em busca de uma definição

Ao delimitar o objeto de estudo e analisar a violência que acontece nas escolas enquanto tema acadêmico, a primeira questão na qual procuro me deter diz respeito à conceituação do termo. Percorrer tal caminho se faz importante, a fim de estabelecer e apresentar uma concepção que possa compreender o fenômeno em questão, aproximando-o de suas manifestações no que concerne ao contexto escolar, *locus* deste estudo. Ressalto que o fenômeno da violência não tem uma definição precisa e apresenta a polissemia como uma de suas características mais evidenciadas (SCHILLING, 2004; CANDAU, 1999, 2000; ABRAMOVAY & RUA, 2002; SPOSITO, 1998, 2001 e 2002). Neste sentido destaco algumas das principais definições e abordagens teóricas encontradas na literatura mais recorrente, com o intuito de aumentar o limite interpretativo e empreender em busca de um significado que possa dar conta de pensar a problemática dentro da escola.

A palavra violência deriva do latim *'violentia'*, que significa violência, caráter violento ou brávio, força. O verbo *'violare'* significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a *'vis'*, que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também denota quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. Mais profundamente, a palavra *'vis'* significa a força em ação, o recurso de um corpo para exercer a sua força, portanto, a potência, o valor, a força vital (MICHAUD, 1989, p. 8). No sentido etimológico do termo, percebe-se a ênfase no emprego da força para caracterizar a violência, definição que considero ainda insuficiente para a análise da violência escolar do contexto atual.

Já na definição encontrada no *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2012) violência significa

1. Estado daquilo que é violento; 2. Ato violento; 3. Ato de violentar; 4. Veemência; 5. Irascibilidade; 6. Abuso da força; 7. Tirania; opressão; 8. Constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer um ato qualquer; coação.

Esta definição também se detém no significado do termo violência intimamente ligado ao uso da força. Porém, expande-se seu emprego, tanto no plano físico quanto no que diz respeito à relação de poder sobre o outro. Na busca por uma definição mais distanciada do plano etimológico, menciono a visão de que

Há violência, quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas ou culturais (MICHAUD, 1989, *apud* SCHILLING, 2004, p. 38).

Já Marilena Chauí contrapõe violência e ética. A autora afirma que

Violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos. (CHAUÍ, 1999 *apud* SCHILLING, 2004, p. 38)

Percebemos uma tendência em conceituá-la até de forma mais abrangente do que relacionando-a a atos que imputam somente danos físicos. Ambos os autores apresentam uma definição mais ampla, incorporam algo que também diz respeito à violência contra o outro, englobando ações que comportam humilhações, vergonha e discriminação, acrescentando-se a isso a condição de coisificação do outro, que vai muito além da violência física.

Para Abramovay e Rua (2002) todo e qualquer ato de agressão – física, moral ou institucional – dirigido contra a integridade de um ou vários indivíduos ou grupos é considerado um ato de violência. No entanto, o que é considerado como ato de violência pode ser questionado na concepção preconizada por Jurandir Freire, e outros que nos propõem uma diferenciação entre violência e trazendo à tona o uso da agressividade:

Violência é o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos. Agressões físicas, brigas, conflitos podem ser expressões de agressividade humana, mas não necessariamente expressões de violência. Na violência a ação é traduzida como violenta pela vítima, pelo agente ou pelo observador. A violência ocorre quando ocorre há desejo de destruição (FUKUI, 1991, p. 103).

Essa definição também é relevante para se fazer uma distinção entre violência e outros comportamentos. Para o autor, violência é o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos, uma reação violenta com a intenção de destruir o outro. Ainda afirma que a agressividade é um componente que faz parte da natureza humana e está ligada aos instintos de sobrevivência, enquanto violência é algo concebido como produto da cultura e definido como emprego desejado. Sendo assim, não se incluindo tal desejo, as ações mais agressivas devem ser reconhecidas meros atos de agressividade, e não, de violência. Neste caso, a última se caracteriza como algo que é fruto de um projeto voluntário. Acrescido de outras definições, este argumento nos ajuda a pensar sobre a violência como parte das ações humanas, não como algo natural, instintivo ou que está posto, mas como um fenômeno socialmente construído.

Em última análise, aproximo-me da perspectiva adotada por Candau (1999, p. 141) em seus estudos sobre a violência. Concordo com a autora quando deixa claro que a violência não pode ser reduzida somente ao plano físico, especificando a violência como o desrespeito, a coisificação, a negação do outro e a violação dos direitos humanos. Assim, a autora propõe que existe violência quando tratamos sujeitos como coisas, quando há intenção de eliminar o outro, seja fisicamente ou não. Ainda nesta linha de raciocínio, corrobora Schilling (2004, p. 39) ao lembrar que

Os direitos humanos são um conjunto de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais. Assim, as violações dos direitos humanos individuais ou coletivos são vistos, progressivamente, como dimensões da violência.

As definições são muitas, na medida em que se tornam múltiplas as maneiras pelas quais a violência se manifesta em nossa sociedade. Mas afinal, a que violência nos referimos quando falamos em violência? Da criminalidade, da violência social, da violência sexual, do preconceito, da discriminação? A fim de entender as peculiaridades das conceituações sobre violência, levando em conta a diversidade de suas manifestações, julga-se necessária a utilização de categorias para as diferentes expressões deste fenômeno.

Análises e pesquisas produzidas pela UNESCO<sup>5</sup> vêm utilizando três principais definições: violência direta, indireta e simbólica. (Abramovay, 2002, p. 27 - 28) A violência direta se refere aos atos físicos que resultam em prejuízo deliberado à integridade da vida humana. Essa categoria envolve todas as modalidades de homicídios (assassinatos, chacinas, genocídio, crimes de guerra, suicídios, acidentes de trânsito e massacres de civis). A violência

---

5 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

indireta envolve todos os tipos de ação coercitiva ou agressiva que impliquem prejuízo psicológico ou emocional. Por fim, a violência simbólica, que abrange relações de poder interpessoais ou institucionais que cerceiam a livre ação, o pensamento e a consciência dos indivíduos. Assim, ao falarmos de violência, concebemo-la como um fenômeno multifacetado.

A partir destas considerações, opto neste trabalho por estabelecer uma concepção de violência, afirmando que a mesma não deve ser entendida unicamente como a que se exerce mediante agressão física, ou por meio de outros diferentes artifícios materiais que possam levar ao ferimento e até à morte. Levaremos em conta nesta pesquisa outras formas de violência, mais sutis, menos visíveis e mais difíceis de serem reconhecidas. No entanto, não menos perversas no sentido da produção do sofrimento humano. Trata-se de formas de violência para as quais devemos estar atentos e sensíveis, já que estão presentes no modo como a sociedade atual se organiza e, conseqüentemente, nos valores que a escola pode difundir ou organizar, como na violência do racismo, na discriminação social, no preconceito de gênero, na negação de oportunidades ou no menosprezo pelas culturas não hegemônicas.

Neste sentido, compreendemos a violência como um produto do modo como a sociedade se relaciona com a *diferença*, geralmente tratada como um elemento a ser silenciado e exterminado em relações assimétricas de poder. A questão da *diferença* é colocada aqui como fundamental, a fim de refletir sobre a teia de relações no interior da escola, associando as manifestações de violência ao próprio caráter monocultural que a escola assume. Neste trabalho concebo diferença como o conjunto de princípios organizadores de seleção, inclusão e exclusão que informam o modo como mulheres e homens marginalizados são posicionados e constituídos em teorias sociais dominantes, políticas sociais e agendas políticas. No âmbito da *diferença* incluem-se, então, os atos que têm classificado e oprimido indivíduos e grupos, desautorizando e silenciando suas vozes e histórias (McCARTHY 1998 apud MOREIRA, 2001, p. 66).

Na concepção de *diferença* em que me apoio neste trabalho, a mesma não é reconhecida como uma característica natural, assim como também se mostra algo impossível de ser concebido fora de processos de significação. Por esta premissa, entendemos diferença como algo discursivamente produzido, o que nos leva a afirmar que sua produção é um processo social: só se pode ser diferente em relação ao “outro” desta forma. Portanto, diante de uma escola que é inegavelmente plural, multicultural, constituída enquanto espaço de encontro de diferentes sujeitos, está na atualidade desafiada a lidar com as diferenças. Na escola, cotidianamente se dá o encontro delas: brancos/as e negros/as, meninos e meninas,

crianças, jovens e idosos, dividem o mesmo espaço. Cabe perguntar: Como se tem lidado, na escola, com questões relativas à diferença cultural? Como se tem buscado compreender o processo de construção dessas diferenças? É a partir desta perspectiva que nos aproximamos da reflexão quanto às diferentes manifestações e causas da violência no contexto escolar.

### 1.1.1 A violência no contexto escolar

A escola entra no debate sobre a violência como um dos espaços sociais onde o fenômeno apresenta ampla visibilidade. A mesma tem sido motivo de intensa discussão no meio escolar, pois tem feito do cotidiano de inúmeras instituições um palco das mais variadas expressões e manifestações, todas repercutindo de modo intenso com caráter de influência negativa no aprendizado do educando, na imagem da instituição escolar como um espaço de formação, ou seja, na dinâmica educacional como um todo.

São inúmeros os tipos de manifestações de violências que eclodem em algumas escolas. Estes atos praticados no interior da escola que atingem o indivíduo em suas diversas dimensões seja física, moral ou pública, são denominadas neste trabalho pela expressão “violência escolar” (ABRAMOVAY, 2004, p. 29). É utilizando este conceito que iremos pontuar o que é de caráter violento ou não neste ambiente. Portanto, neste trabalho, serão consideradas como violência escolar algumas manifestações, que podem ser denominadas tipicamente escolares, só ocorrendo em seu espaço e outros comportamentos que se manifestam no espaço físico e fazem parte do cotidiano escolar devido à intensidade com que ocorrem no ambiente externo a ela. É necessário, posteriormente fazermos algumas diferenciações a respeito disto.

Entretanto, a percepção da violência no meio escolar tem se modificado de acordo com o olhar pelo qual esse fenômeno é abordado. No passado, as análises recaíam sobre a violência do sistema escolar, especialmente por parte dos professores contra os alunos, através de punições e castigos corporais, como o conhecido uso da palmatória. Durante muito tempo estas manifestações foram analisadas como arbitrariedade da instituição sobre seus alunos. Recaindo o olhar sobre o passado, a partir da literatura acerca da história da Educação, poderemos compreender melhor tais mudanças citadas.

A instituição escolar, tal como a conhecemos hoje, começou a se formar a partir do século XV, permitindo-nos falar desta instituição como um “produto da modernidade”,

encontrando sua concretização com a Revolução Burguesa do século XVIII. Nascida, portanto, da necessidade de se transformar o homem-súdito do período medieval no homem-cidadão, ícone da modernidade, a escola foi, desde o início, uma instituição central no projeto de consolidação e manutenção da sociedade burguesa e vista como um valioso instrumento de equalização social.

No entanto, o caminho traçado pela Pedagogia à época revelou um projeto fortemente marcado pelo controle, pelo governo e pelo adestramento do indivíduo, organizando-se a partir de uma rígida estrutura disciplinar, não sendo descartada, a punição mais severa, inclusive física.<sup>6</sup> Chama-nos a atenção na leitura da historiografia produzida, a preocupação marcante com a disciplina dos escolares. Assim, nos diz ARIÈS:

No século XIII, os colégios eram asilos para os estudantes pobres, fundados por doadores. A partir do século XV, essas pequenas entidades democráticas tornaram-se institutos de ensino, em que uma população numerosa e submetida a uma hierarquia autoritária passou a ser ensinada no local (ARIÈS, 1981, p. 169).

Ainda afirma que

O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino mas (*sic*) de vigilância e enquadramento da juventude (ARIÈS, 1981, p. 170).

A disciplina severa, aplicada anteriormente apenas àqueles que queriam tornar-se clérigos, passa agora a ser uma exigência formal e geral para uma boa educação. Desta forma, as classes escolares que começaram a se formar a partir do século XVI foram erigidas e fundamentadas, segundo Ariès (1981, p. 180), em três características principais: “a vigilância constante; a delação erigida em princípio de governo e em instituição; e a ampla aplicação de castigos corporais”. Num dos capítulos do texto *Conto de Escola*, de Machado de Assis<sup>7</sup> é possível verificar um indicativo da relação professor – aluno, quanto ao uso dos castigos corporais:

---

6 Trabalhos como "Os Cinco Olhos do Diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX (2012)" de Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos analisam a prática de castigos corporais nas escolas primárias da Corte analisando fontes que demonstram os rumos da discussão acerca dos castigos corporais, os limites da autoridade do professor e a intervenção da sociedade nesse debate.

7 MACHADO DE ASSIS, J. M. Memórias Póstumas de Brás Cubas. In: \_\_\_ Obra Completa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1959, v. 1, p 409-549.

O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, dependurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca.

Como podemos observar, simultaneamente ao humanismo nascente e desejoso de uma escola libertadora, nasceu, contraditoriamente, uma escola de conformação. A modernidade nasce como uma projeção pedagógica que se dispõe, ambigualmente, na dimensão da libertação e na dimensão do domínio, dando vida a um projeto complexo e dialético, também contraditório, animado por um duplo desafio. Ou seja, o de emancipação e o de conformação, que permaneceram no centro da história moderna e contemporânea como uma antinomia constitutiva, talvez não superável e, ao mesmo tempo, estrutural e caracterizante da aventura educativa do mundo moderno (CAMBI, 1999, p. 203).

O filósofo Michel Foucault também nos mostra o lado conformativo e coercitivo embutido no projeto pedagógico da modernidade/contemporaneidade. Em sua obra *Vigiar e punir* (1984), o autor, fazendo a história das prisões, identifica, mais precisamente no sistema penal – mas igualmente nas demais instituições que compõem a sociedade, entre elas a escola – , uma evolução na forma de a sociedade gerir seus membros. O castigo físico, cruel, exemplar (com decapitações e mutilações diversas realizadas em sessões públicas), intensamente utilizado na época clássica, foi sendo gradativamente substituído na modernidade pelo que se chamou de “poder disciplinar”, caracterizado por Foucault como uma nova forma de gestão e controle dos homens. Baseado em métodos que permitem o controle milimetricamente calculado de todos os gestos dos indivíduos, as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII “fórmulas gerais de dominação”.

Foucault mostrou que o Século das Luzes foi também o das disciplinas, o de uma “microfísica do poder” que se estende indiscriminadamente através das instituições coletivas: a prisão, o hospital, o exército, o trabalho, a escola. Ele sublinhou como, enquanto nos espaços públicos como o mercado ou a esfera política as liberdades abriram caminho, nos espaços fechados como os citados criava-se toda uma parafernália de normas, regras e controles disciplinares destinados a sufocar a iniciativa e a individualidade. Foucault ressalta ainda a difusão de mecanismos como a vigilância panóptica, a organização serial do espaço, a economia do tempo, a codificação dos movimentos, os registros e, em geral, a normalização dos indivíduos e de seus comportamentos através das instituições. Ele mostrou, a despeito dos supostos valores liberais e igualitários da instituição escolar, que, no exercício do poder disciplinar, a escola cumpre a função de “produzir” indivíduos dóceis, adestrados para o trabalho, normalizados. (VEIGA NETO, 2003).

Um marco na consolidação da hegemonia capitalista, a Revolução Industrial, modificou acentuadamente o mundo do trabalho e, por consequência, a educação. As inovações técnicas introduzidas possibilitaram a incorporação maciça de mulheres e crianças na produção industrial. a Revolução Industrial provocou transformações profundas tanto no conceito de trabalho quanto no de educação.

Segundo Ramos,

Neste momento a persistência das disparidades sociais e o surgimento de novas formas de exploração são a condição de emergência de críticas ao liberalismo consubstanciadas a partir do marco da publicação, em 1848, do *Manifesto Comunista* (Marx e Engels, 2009). O paradigma emergente critica frontalmente o liberalismo, argumentando que os princípios burgueses que enunciam a igualdade se constituem no suporte de sustentação ideológica do capitalismo, modo de produção que se baseia na existência de desiguais expressa na exploração e subordinação de uma maioria(trabalho) a uma minoria(capital). Como a extração da mais-valia possibilitada pela exploração do trabalho é a base fundamental do sistema econômico, torna-se inviável a realização da prometida igualdade – aquilo que as abordagens de inspiração marxista indicam como contradição do capitalismo (RAMOS, 2011, p. 53-54).

Portanto, a ambiguidade apontada acima por Cambi e corroborada por Ramos é incontestável. A despeito das promessas burguesas, insistentemente “propagandeadas”, o ideal de igualdade, fraternidade e liberdade não se objetivou. A partir desse breve histórico, é possível afirmar que, durante muito tempo, quando identificada, a violência no interior da escola era analisada tão somente como a violência escolar, sendo esta exercida basicamente pelo professor e demais representantes da instituição sobre os alunos, sobretudo através dos castigos corporais. Quando vinda do aluno era considerada como reação a um rígido sistema hierárquico, uma subversão a uma escola com características militares. É este o teor das críticas elaboradas por autores denominados de crítico-reprodutivistas que, nas as décadas de setenta e oitenta denunciaram a escola sendo uma reprodutora das desigualdades sociais, instrumento essencial do poder dominante em seu intento de manutenção e perpetuação do *status quo*.

Contudo, na literatura contemporânea, sociólogos, antropólogos, psicólogos e outros especialistas privilegiam a análise da violência praticada entre os próprios alunos ou, por parte dos contra a propriedade, como o vandalismo, por exemplo, e de alunos contra professores e de professores contra alunos. Ainda recentemente, vem sendo analisada como um fenômeno externo à escola, atrelado, sobretudo ao crescimento da violência urbana. Porém, na atualidade, ainda percorremos outra possibilidade de análise, aprofundadas neste trabalho, que dizem respeito a escola enquanto espaço onde a violência também é produzida. Esta última de forma diferente da exposta anteriormente, já que não é mais comum incorporar



os castigos físicos. Levando em conta tais mudanças, bem como a concepção de violência preliminarmente estabelecida, se faz importante percorrer as principais análises realizadas recentemente, para que possamos nos deter em algumas expressões e manifestações que tem repercutido atualmente na dinâmica escolar, definindo, portanto sob qual aspecto da violência escolar esta pesquisa irá se debruçar.

Dentro dos limites do presente trabalho, foi possível realizar um levantamento considerando algumas referências como ponto de partida, a fim de analisar como a questão da violência escolar tem sido significada atualmente. Neste sentido, aproprio-me principalmente, do pensamento de Vera Candau (1999, 2000, 2009), que contribui de forma relevante para o campo, sobretudo situando-o na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Desta forma, fazem-se importantes também os estudos de Marília Sposito (2001)<sup>8</sup>, Mírian Abramovay e Maria das Graças Rua (2002)<sup>9</sup>, cujos resultados de pesquisa institucional apresentam um panorama da violência escolar no Brasil.

O aporte teórico escolhido privilegia estudos acerca da violência escolar realizados a partir da década de 80, momento em que a violência urbana também se tornava objeto-maior de produção nas ciências sociais. Desta forma, o panorama apresentado identifica os primeiros caminhos da pesquisa sobre a violência escolar no Brasil, fornecendo as pistas acerca do que pode ser considerado como violência escolar.

A partir das considerações apresentadas nos estudos de Sposito (1998 e 2001) é possível compreender melhor o histórico de investigação da violência escolar no Brasil. Além de revelar o quão tardiamente a temática passou a ser objeto de preocupação no meio acadêmico, a autora aponta para o fato de que a constituição da temática no espaço público foi parceira do processo de democratização ocorrido nos anos 1980, quando, em função da distensão política da época houve um alargamento das grandes demandas para questões que afetam a qualidade de vida da periferia, conseqüentemente, em relação à segurança, tornando assim mais visíveis os fenômenos de violência no espaço escolar.

Desta forma, a pesquisa afirma que, no início da década de 80, houve um consenso de que a escola precisava ser protegida, no tocante à violência contra o seu espaço físico, sobretudo, por incremento de fora do ambiente escolar, uma ação realizada por elementos sem aparente vínculo com a escola. Neste momento, foi possível perceber uma violência escolar

---

8 Sposito realizou estudos intitulados *A instituição escolar e a violência* (1998) e *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil* (2001), em que traça um quadro importante do fenômeno no Brasil, mostrando as principais modalidades de violência.

9 Abramovay coordenou diversas pesquisas e avaliações da UNESCO ligadas a área da juventude e violência.

aparentemente gerada pelos movimentos externos à escola, como se o fenômeno da violência “invadisse” o seu espaço. Paralelamente à redemocratização da sociedade brasileira, surgem diversas análises que enfatizam a violência como um fato exterior à escola. Era a violência urbana “batendo às portas” da escola, não se tratando, como afirma Sposito (1998, p. 63), “rigorosamente, de violência escolar”. Procurava-se mostrar a escola como vítima da invasão de minorias constituídas por excluídos, ou assediada sistematicamente pelo narcotráfico, onde professores e alunos, formando um mesmo bloco, apresentavam-se como vítimas de um estado de coisas que exigia uma intervenção mais severa da parte do Estado. Em síntese tratava-se de uma questão de maior segurança.

Num balanço realizado pela mesma autora, sobre as relações entre escola e violência, a partir da década de 80, as principais modalidades apontadas como violência escolar caracterizavam-se por ações contra o patrimônio – depredações, pichações – e formas de agressão interpessoal, sobretudo entre os próprios alunos. Na época, tais constatações contribuíram para a sistematização, oferecendo informações importantes, capazes de caracterizar a violência escolar no Brasil, sobretudo nos centros urbanos.

Já a partir de 1990, identificamos estudos mais gerais sobre jovens e a violência, com o fenômeno relacionado ao aumento da presença de jovens envolvidos em casos de homicídios e à interferência do tráfico de drogas. É possível considerar que os anos 90 apontam mudanças no padrão da violência observada nas escolas públicas, atingindo não só os atos de vandalismo, que continuam a ocorrer, como também as práticas de agressões interpessoais. Cabe destacar que as pesquisas centralizaram a sua atenção na escola pública, porém, há registros do fenômeno de forma intensa também em escolas particulares. Ainda no início da década de 90, o problema persiste e o clima de insegurança se agrava, sobretudo, com o incremento do crime organizado, em sua maioria nos grandes centros urbanos, como Rio de Janeiro e São Paulo. Segundo a autora, vale afirmar que a violência urbana invade a escola, mas já não é propriamente considerada violência escolar. Além disso, ambientes sociais violentos nem sempre produzem práticas escolares caracterizadas por violência.

Um estudo feito sobre o assunto na América Latina, *Violências nas Escolas*<sup>10</sup>, considera e aponta algumas manifestações ocorridas dentro da escola como violência escolar, afirmando que a mesma afeta, significativamente, o clima escolar. Entre as manifestações caracterizadas pelos estudos supracitados podemos elencar como mais constantes: a interferência de grupos externos e a presença do narcotráfico no cotidiano escolar; a

---

10 A pesquisa *Violência nas Escolas* foi realizada no ano de 2000, em escolas públicas brasileiras, em 14 capitais das unidades de Federação e publicada em 2002.

depredação dos prédios e materiais escolares; os furtos ou roubos ao patrimônio da escola, podendo chegar também a sua forma mais intensa, tomando como exemplo o uso de armas. De forma geral, os trabalhos citados acima discorrem acerca de uma violência que acontece de fora para dentro da escola, com uma tendência a colocar a mesma enquanto reflexo de uma sociedade violenta. A intrusão de elementos externos persiste, mas ela já não define mais a violência na escola.

Na atualidade, a violência que se instala no interior da escola nos surpreende por suas múltiplas e diversificadas manifestações. Extrapolando uma simples ação reativa, não pode, também, ser mais analisada puramente como um “fantasma” que a atormenta desde o exterior. A seguir, nos deteremos, de forma mais específica, à análise da violência escolar como um fenômeno intramuros, buscando ressaltar suas configurações mais específicas, diferenciando-a da violência externa à escola.

## **1.2 Violência NA escola e Violência DA escola: Reconhecendo manifestações, compreendendo seus limites.**

[...] A notícia veio de sopetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que me realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas.

*Graciliano Ramos<sup>11</sup>*

A partir deste momento é necessário considerarmos dois tipos de modalidade que se configuram como violência escolar: um são os atos contra a escola, como as depredações e os ataques contra o patrimônio; o outro tipo diz respeito às relações hostis que se estabelecem dentro do espaço escolar. A violência, portanto, tem de ser vista pelo menos em dois aspectos: interna e externa. A escola acaba se tornando alvo da violência externa, que a tem atingido de maneira exacerbada num crescente acompanhado pela violência urbana. Neste último caso, tem sido vítima inegável da violência proveniente do uso abusivo de drogas, de seu tráfico, do uso de armas.

---

11 RAMOS, Graciliano. Infância. São Paulo: Record, 1995.

Já a considerada neste trabalho, violência interna, aparece para os educadores no cotidiano da prática educativa como embates, confrontos e, em alguns casos, ações com um alto grau de agressividade mútua entre professores e alunos e, entre os próprios colegas. Qualificaremos como violência uma agressividade que extrapola em intencionalidade, numa vontade de destruir o outro, como fora abordado no capítulo anterior, gerando atos verbais ou físicos bastante violentos.

Mas ater-me a esta diferenciação não significa que cabe à escola somente refletir sobre a violência que ela mesma produz. A violência que brita no seio da vida social urbana precisa ser enfrentada pela sociedade como um todo e também deve ser discutida pela escola cotidianamente. Em relação a este aspecto, a escola precisa estar atenta quanto ao uso de estratégias para tentar controlar este tipo de violência que tem invadido seu espaço. A literatura ao abordar a questão da violência escolar reconhece as diferenças acerca de suas manifestações. Quanto a isso, podemos apontar para estudos em que há distinções em relação a suas formas física e simbólica, que permeiam o cotidiano escolar a todo o momento. Neste mesmo estudo as manifestações de violência foram apresentadas de modo hierarquizado. Por exemplo, quando se afirma que

Nas escolas, a violência física é caracterizada por brigas, agressões, invasões, depredações, ferimentos, e até mortes, e os conflitos se registram entre vários atores: alunos e professores, alunos e funcionários etc. A violência simbólica é mais difícil de ser percebida. É exercida muitas vezes de forma sutil, sem necessariamente ser vista como violência por quem a sofre, ou seja, quando a vítima não se dá conta de sua impotência frente a poderes, nem exerce sua capacidade de crítica em relação a tal dinâmica (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 79).

Ainda encontramos outras distinções conceituais importantes, apresentadas por Charlot (1997, *apud* ABRAMOVAY, 2004) acerca destes fatores de violência observados no cotidiano da escola. O autor distingue três aspectos importantes: “a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola” (p. 30). Ele define “a violência *na* escola” como algo que ocorre no ambiente escolar sem, necessariamente, estar ligado à natureza e às atividades daquela instituição; de tal forma que “quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local” (Idem p. 30). Deste modo podemos sinalizar que expressões como a interferência e o assédio nas escolas pelo narcotráfico é uma manifestação típica de violência na escola, na maioria das vezes em escolas públicas das áreas periféricas, colocando-as em uma situação de impotência e desânimo diante de tal situação.

Neste tipo de perspectiva, a escola torna-se vítima de situações que fogem ao seu controle, sendo objeto de atos de violência.

Em relação à “violência *à* escola”, observamos uma ligação com as atividades da instituição, como as depredações, as pichações, a destruição da manutenção física do ambiente escolar. Essa violência contra a escola, muitas vezes, deve ser analisada junto com a “violência *da* escola”. Esta última, institucional, simbólica, é a que se relaciona à maneira pela qual a instituição e seus agentes buscam a resolução de conflito, estando ligada, assim, às relações de poder que existem na escola.

Neste caso, atos considerados racistas, preconceituosos, desdenhosos para com os alunos, gestos repressores, autoritários, falas agressivas (por parte não só de alunos, como também dos agentes da escola) são todos considerados como “violência *da* escola”. Segundo Charlot (1997), observa-se que muitas destas manifestações estão inseridas no conjunto de ações, dificuldades e tensões vividas no cotidiano de cada instituição, acontecendo de forma invisível. A pluralidade presente em determinadas escolas não é respeitada, já que a instituição nem sempre dialoga com as diferenças entre seus sujeitos. Isso porque a disciplina imposta pelas escolas geralmente desconsidera as relações entre os alunos, os livros didáticos privilegiam determinadas culturas e padrões de vida como ideais ou, até mesmo, no próprio processo de aprendizagem, quando o professor não consegue gerir sua relação com os alunos, fazendo da mesma uma grande tensão. A escola nesse sentido abriga a violência até no aprender.

Portanto, consideraremos neste trabalho como violência escolar manifestações como brigas e agressões físicas e verbais entre alunos/as e entre estes/as e os adultos que trabalham nas escolas, bem como outras manifestações, encaradas como mais sutis, quase sempre oriundas da quebra do diálogo, como as agressões verbais, que vem muitas vezes carregadas de outros significados. Assim, busco nessa pesquisa abordar a violência que aparece de forma mais velada no contexto escolar e que pode refletir aspectos relacionados a questões presentes no currículo e, na forma como a escola se organiza de forma geral.

### 1.2.1 Nem tudo é violência

O uso de elementos que possam definir o que será considerado violência escolar subentende fazer distinções em outros comportamentos presentes no cotidiano. Deter-se nessa diferenciação se faz importante, na medida em que a escola pode facilmente transformar-se em cúmplice de um processo de banalização de comportamentos, generalizando qualquer manifestação como sendo um ato de violência. Sobre isso, percebemos dois extremos no uso e nos significados da violência escolar, colocados ao lado de termos correlatos como indisciplina. Por um lado, observamos o hábito de conceituar qualquer ato como violência. Por outro, percebemos a tendência de se banalizar condutas violentas, como a agressão física, neste contexto sendo consideradas como atos rotineiros do contexto escolar.

Assim, uma abordagem exacerbada do fenômeno corre o risco de criminalizar comportamentos comuns. Num outro extremo, observamos que uma abordagem restrita pode desconsiderar atos dentro da dinâmica do mesmo, levando ao processo de banalização da violência, em que determinadas manifestações são naturalizadas.

Sobre essa banalização, Sposito (1998, p.3) discorre

Atos anteriormente classificados como produtos usuais de transgressões de alunos às regras disciplinares, até então tolerados por educadores como inerentes ao seu desenvolvimento, podem hoje ser sumariamente identificados como violentos. Ao contrário, condutas violentas, envolvendo agressões físicas, podem ser consideradas pelos atores envolvidos episódios rotineiros ou meras transgressões às normas do convívio escolar. Por essas razões, um dos aspectos ainda a serem investigados diz respeito ao modo como, no âmbito da instituição escolar, são construídas as definições que designam e normalizam condutas - violentas ou indisciplinadas - por parte dos atores envolvidos: professores, alunos, funcionários, pais, entre outros (p. 3).

A indisciplina, também presente nas discussões, gera ambiguidades com relação aos seus modos específicos de manifestação na dinâmica da escola. Guimarães (1996, p 79) coloca a indisciplina como “[...]todo ato ou dito contrário à disciplina que leva à desordem, à desobediência, à rebelião”. Porém, a disciplina imposta pela escola, a lógica de homogeneização exercida, na maioria das vezes, frente à existência das diferenças do espaço escolar, geram uma reação que pode explodir na indisciplina incontrolável ou na violência. De tal modo que “[...] na sua ambiguidade, a indisciplina não expressa apenas ódio, raiva,

vingança, mas também uma forma de interromper as pretensões do controle homogeneizador imposto pela escola” (GUIMARÃES, 1996, p. 79)

Sendo assim, fica clara a linha tênue entre a questão da violência escolar e da indisciplina, porém, a última se caracteriza mais especificamente por sinais de rebeldia, pelo desacato às normas instituídas, traduzidos na falta de educação, na bagunça ou, na agitação motora. Tudo isso se evidencia numa espécie de incapacidade em se ajustar aos padrões de comportamentos esperados e impostos pela escola. Já a violência escolar aparece de maneira mais declarada, envolvendo demais categorizações e transgressões. Entretanto, não defendo um cotidiano escolar distante de regras para que estas não corram o risco de gerar em seu interior comportamentos violentos. Porém, minha pesquisa implica na valorização da criação de uma lógica interna, com o uso de alternativas pedagógicas que levem os envolvidos ao diálogo sobre conflitos, equilibrando tanto os interesses dos educandos quanto os da instituição.

Essas considerações nos levam necessariamente a esboços ou tentativas de diferenciar, pelo menos teoricamente, as atitudes de indisciplina e violência. No entanto, são conceitos imbricados e de difícil diferenciação.

### 1.2.2 Bullying: um novo nome para um antigo conhecido

Os problemas para definir o que é de caráter violento nas escolas não se restringem somente ao Brasil. Pesquisas realizadas em outros países, como a Inglaterra, por exemplo, têm dificuldade em conceituar a violência escolar, visto que o termo “violência”, por suas conotações emocionais, não é comumente usado para qualificar certos atos praticados por professores contra alunos ou vice-versa. Seguindo esta premissa, termos como “agressividade”, “comportamento agressivo”, “*bullying*” e “*description*” seriam mais apropriados para lidar com certas situações no cotidiano escolar. De outra feita, na Espanha, existe um constrangimento moral ao se qualificar certos atos de violência como violência escolar. Nos Estados Unidos, por sua vez, o foco tenderia a localizar-se no exterior da escola, nas chamadas “gangues”. As expressões mais utilizadas seriam “delinquência juvenil”, “condutas desordeiras”, “comportamento antissocial”. Assim, as reflexões a serem empreendidas devem incorporar o pressuposto de que não se trata de um fenômeno

estritamente brasileiro. Entretanto, apesar das diferenças entre os países, há um consenso quanto ao fato de que não apenas a violência física merece atenção.

Uma das tentativas de se apreender a violência na escola tem sido atualmente denominada de fenômeno *bullying*<sup>12</sup>, que adquiriu bastante visibilidade entre os meios de comunicação em outros países, chegando com força na última década no Brasil. Lopes Neto e Saavedra (2003) explicam que o *bullying* abrange as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima (FANTE; PEDRA, 2008, p. 33).

Já Fante e Pedra (2008) classificam as formas de maus-tratos em: físicos (bater, chutar, beliscar, empurrar, derrubar, ferir); verbais (apelidar, xingar, zoar, ofender); morais (difamar, insinuar, caluniar, discriminar); sexuais (abusar, assediar, insinuar); psicológicos (intimidar, ameaçar, perseguir, aterrorizar, amedrontar, excluir, isolar, ignorar, chantagear); sexual (humilhar, intimidar, constranger); materiais (esconder, furtar, roubar, destruir pertences) e virtuais (zoar, discriminar, difamar, através da internet e do celular).

Os estudos específicos a respeito se caracterizam por uma perspectiva patológica do fenômeno ou, por sua criminalização. Enquanto a primeira caracteriza o *bullying* como um comportamento agressivo, desencadeador de sérios danos à saúde física e mental dos envolvidos, a segunda perspectiva, propõe a criação de um aparato legal para o seu combate e sua prevenção. Embora estas perspectivas sejam válidas, o recente trabalho realizado por Jesus (2012, p.11) entende a necessidade de se avançar nas discussões, buscando uma aproximação do problema, de forma que se considere a sua complexidade e indique uma intervenção, propriamente pedagógica, por se tratar de um fenômeno que acontece nas escolas. Neste sentido, a autora tem abordado o *bullying* como uma violência atravessada pelas relações discriminatórias, deflagradas por tensões relativas à convivência. Neste sentido, compreendo o *bullying* como fenômeno, considerando-o violência escolar, também derivado da quebra do diálogo e do silenciamento das diferenças, dentro do contexto da escola.

Nesse universo de preocupações percebemos que as manifestações de violência, então citadas, acabam por vezes desestruturando e desestabilizando a dinâmica da escola, sobretudo

---

12 Sem tradução para o português, a palavra de origem anglo-saxônica tem sido adotada universalmente para designar comportamentos agressivos. É definida como “atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder” (NETO, 2005 apud JESUS, 2012, p.11)



por não se saber como agir em determinadas situações, onde a violência impera sobre o diálogo. No entanto, muitas destas manifestações, atos que caracterizo no capítulo como violência escolar, estão intimamente ligadas ao desrespeito às diferenças culturais e à forma pela qual a escola concebe as suas relações.

As incursões sobre esses posicionamentos nos leva à necessidade de apreender não só o conceito, mas compreender a violência em sua gênese e no seu funcionamento. Sobre isso, Arnoud e Damascena (1996, *apud* CANDAU, 2000) partem da seguinte hipótese: a violência é multicausal e plural. Neste sentido, concordamos que, além das muitas formas que a violência pode assumir, ela provém de vários fatores que interagem, estes que procuro explicitar no presente trabalho.

Quando procuramos identificar na literatura as razões que determinam o crescimento da violência na escola, verificamos que uma das vertentes mais trabalhadas é a sua relação com a desigualdade social, ou seja, a sua dimensão estrutural. Para Candau (2000) o estudo da violência através de sua dimensão estrutural enfatiza que ela é consequência da crise econômica, da miséria e do empobrecimento da população. Acrescenta que

O aumento dos processos estruturais de exclusão social pode vir a gerar a expansão das práticas de violência como norma social particular, vigente em vários grupos sociais enquanto estratégia de resolução de conflitos, ou meio de aquisição de bens materiais e de obtenção de prestígio social, significados esses presentes em múltiplas dimensões da violência social e política contemporânea (SANTOS *apud* CANDAU, 2000).

Logo, verificamos a realização de uma violência estrutural, que decorre de características da estrutura social e econômica no país, tais como: concentração da propriedade de terra, efeitos das políticas de ajuste estrutural, corrupção, concentração de renda, desigualdade social; características que produzem exclusão social e que vêm acompanhadas pelo desemprego, pela precarização do trabalho, salários insuficientes e por deficiências do sistema educacional. Tais situações eclodem também na violência criminal urbana, em especial, no tráfico de drogas, no comércio ilegal de armas ou em toda ação do crime organizado.

Concordo com Candau (1999) e Sposito (1998) quando salientam a desigualdade social como uma das origens estruturais das violências, enfatizando a hipótese de que o empobrecimento e a desigualdade – e não a pobreza – são os elementos que originam a violência urbana. Mais do que a pobreza em termos absolutos, seria uma exacerbação da desigualdade social e extremada distribuição desigual de renda, ao lado da convivência num mesmo espaço de dois mundos – excluídos e incluídos –, uma das molduras propícias às

relações de violência e suas consequências sobre a escola. Assim, podemos afirmar que a violência estrutural está edificada dentro dela mesma, manifestando-se num poder desigual e, conseqüentemente, como uma oportunidade de vida distinta. Isso porque os recursos são distribuídos de forma desigual, como ocorre quando a distribuição de renda é muito distorcida ou, quando a alfabetização/educação é distribuída de forma desigual, ou quando os serviços médicos existentes (em determinadas zonas) são destinados apenas para certos grupos etc.

Estudos que tentam investigar o fenômeno da violência social, sobretudo no Brasil, buscam construir um quadro determinado por condições históricas e sociais que explicariam o aparecimento de condutas violentas nas escolas. Vale ressaltar que, quando se recorre ao conjunto de determinações sociais, aparece sempre a dicotomia pobreza/violência, em que seria óbvio assinalar a pobreza como o principal responsável pela violência social. Como defende Sposito,

No âmbito do binômio - pobreza e violência - alguns estudos indicam que não são as regiões mais miseráveis do país aquelas que condensam maior índice de violência. Mais do que a pobreza em termos absolutos, seria uma certa exacerbação da desigualdade social, a extremada distribuição desigual da renda ao lado da convivência no mesmo espaço de dois mundos - excluídos e incluídos - uma das molduras propícias às relações de violência e suas consequências sobre a escola (SPOSITO, 2001, p. 5).

Contudo, ao se evidenciar também os aspectos relacionados ao espaço estrutural, como geradores de violência, bem como a violência escolar propriamente dita, não se vê linearidade entre pobreza e violência. Reconheço e concordo que a violência social propicia condições para a eclosão de condutas violentas na escola, porém, seguindo apenas esse argumento, não estabeleceremos a linearidade entre o *binômio* citado acima. Nesse sentido, Candau (1999, p.78) afirma que violência social e violência escolar estão relacionadas, mas esta relação não pode ser vista de modo mecanicista e simplista. Sendo assim, não se pode afirmar que a pobreza constitui fator determinante para explicar a violência. Para nós, esta última afirmativa – defendida pela mídia e muito presente no senso comum – oferece caráter reducionista acerca da problemática. Pois,

Se a exclusividade dessa explicação fosse suficiente, nós não faríamos as seguintes perguntas: todas as situações de pobreza tem sido geradoras de violência? Como explicar a existência de escolas situadas na periferia das grandes cidades submetidas às mesmas condições de pobreza, mas diversas quanto à existência de práticas ou episódios violentos no seu interior? Como explicar a violência, ainda não investigada, em escolas que atendem setores de classes médias urbanas? (SPOSITO, 1998, p.4).

No caso do Brasil, é possível afirmar que a marca da violência acompanha toda a sua história, multiplicando-se ao longo do tempo nas formas de autoritarismo, exclusão, discriminação e repressão. A violência não se trata, portanto, de uma realidade nova, mas sim da complexificação de um componente estruturante de nossa história (CANDAU, 1999, p.78). Argumentos que enfatizam o processo histórico são de extrema importância para este trabalho. Nesse ínterim, não podemos deixar de lembrar um “mito” brasileiro que informa que somos pacíficos e ordeiros por natureza. Para Marilena Chauí, na verdade

Um dos preconceitos mais arraigados em nossa sociedade é o de que o “povo brasileiro é pacífico e não violento por natureza”, preconceito cuja origem é antiquíssima, datando da época do descobrimento da América, quando os descobridores julgavam haver encontrado o Paraíso Terrestre e descreveram as novas terras como primavera eterna e habitadas por homens e mulheres em estado de inocência. É dessa “Visão do Paraíso” que provém a imagem do Brasil como “país abençoado por Deus” e do povo brasileiro como cordial, generoso, pacífico, sem preconceitos de classe, raça e credo. Diante dessa imagem, como encarar a violência real existente no país? Exatamente não a encarando, mas absorvendo-a no preconceito da não violência (CHAUÍ, 79 *apud* SCHILLING, 1997, p.40).

Com este argumento é possível questionar uma visão histórica brasileira que retrata um encontro feliz entre raças, com uma colonização benigna, que nos diz que vivemos em um país sem guerras ou revoluções sangrentas. Se assim fosse, os direitos, mais do que conquistas, teriam sido assim dádivas de governantes. Em se tratando da Independência, da República e da Abolição da Escravatura brasileiras, seriam fatos que devemos a homens visionários, sendo aparentemente concedidos por eles. Temos, portanto, uma história marcada pela eliminação do *outro*.

Não se pode desconsiderar a história de formação do povo brasileiro, com a escravidão gerando um comportamento de servidão, desrespeitando o indivíduo em sua condição de pessoa humana. Durante o período monárquico, a sociedade também resolvia seus conflitos, de um modo geral, com o emprego da violência. Desta forma, observa-se que ao longo da história do país, mesmo com a implantação do sistema republicano – cujo fundamento básico é o bem comum e o bem público a todos os cidadãos – o quadro de violência muda apenas em sua forma de manifestação. Períodos de regimes autoritários e ditatoriais também contribuíram contra a convivência democrática do povo. Portanto, vemos o Brasil com sua história atravessada pela questão da violência.

Ainda quanto ao contexto nacional, é importante registrar que a realidade do país é caracterizada pela desigualdade, pela existência de elites que privatizam a esfera pública, reiterando em suas práticas a ausência de direitos, fato este que permanece fortalecendo a impunidade e a corrupção. Logo, essa violência estrutural, atribuída ao incremento da violência escolar diz mais sobre a violência urbana como o elemento presente no cotidiano escolar, no capítulo anterior caracterizada como externa.

Concordo que, neste sentido, alguns mitos foram desfeitos, na medida em que a violência deixa de ser tomada apenas como um fenômeno advindo da pobreza e, como sinônimo de criminalidade, expondo assim a sua origem a partir das relações desiguais na sociedade. Contudo, contemplar a violência na escola exige transpor olhares para um fenômeno ainda mais amplo, marcado pela maneira como a sociedade se relaciona a partir da diferença, revelando práticas de inferiorização e de silenciamento no conjunto dos sentidos construídos pelos grupos minoritários e responsáveis por sua negação. Práticas essas que também são geradas dentro do contexto escolar, na forma como a escola se situa diante dos conflitos existentes em seu interior, representando embates produzidos pelo intenso encontro entre o “mesmo” e o “outro”.

## 2 ESCOLA, CULTURA E DIFERENÇA: QUANDO A VIOLÊNCIA É PRODUZIDA

O tempo da modernidade e o tempo da escolarização insistem em ser, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que teimam em classificar, em produzir mesmidades homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro; a espacialidade da modernidade e o espaço escolar insistem em ser, como irmãs de sangue, espacialidades que só buscam restringir o outro para longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça, etc.

*SKLIAR, 2002*

O aporte teórico em questão aponta para uma violência escolar decorrente de fatores como a violência social e urbana. No entanto, também defende a existência de uma violência que tem sido gerada dentro do processo pedagógico. Assim, os elementos trazidos por este nos ajudam a compreender a dinâmica das manifestações de violência escolar. Percebemos, então, que a instituição escolar não pode ser vista apenas como reflexo de expressões violentas e conflitos que acontecem na sociedade. Para tanto, é de grande valia para a pesquisa argumentar que as escolas também produzem sua própria violência.

Estudos realizados por Candau (2000) aprofundam essa perspectiva, de uma escola enquanto produtora de violência. A autora afirma que para a maioria dos professores, a violência intraescolar aparece como um reflexo da realidade da violência social, que é externa à escola (p. 140). No estudo, ela ressalta o fato de que os professores percebem a violência na escola como um fenômeno fundamentalmente derivado da violência social, afligindo e o dinamismo escolar, tendo grande dificuldade em perceber formas de violência geradas pelo próprio contexto da escola e, neste sentido, encaram percebem a violência escolar enquanto uma dinâmica que se reflete de fora para dentro. Concordo com a autora, quando aponta que "[...] os/as professores/as, em geral, têm dificuldade de identificar formas de violência geradas pela própria escola, não vêm (*sic*) a cultura escolar como fonte de violência". (CANDAU, 2000, p. 142).

Logo, para compreender melhor o contexto de produção de violência no espaço escolar, é oportuno um diálogo com os estudos recentes de Candau (2010) e Ramos (2011), que tornaram possível nesta pesquisa articular a questão da violência produzida na escola, do ponto de vista do papel que essa instituição assume na modernidade. Entretanto, utilizo

também como aporte as concepções de questões relativas à cultura, identidade e diferença, desenvolvidas e adotadas por autores pós-estruturais como Stuart Hall (1997, 2003).

Na epígrafe de Skliar, logo ao iniciar o capítulo, deixa evidente as conclusões sobre a relação entre modernidade, educação e escola. Anteriormente ao abordar uma parte do histórico da constituição da instituição escolar, referencio-me a mesma como um “produto da modernidade”. Contudo, a partir de Silva (2000, p.81), destaco que para a crítica pós-moderna, tais noções, ao invés de levar ao estabelecimento da sociedade perfeita do sonho iluminista, levaram ao pesadelo de uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada. De forma geral, estes princípios estão baseados em uma noção humanista, que defende a ideia de que o ser humano tem certas características essenciais que devem servir de base para a construção da sociedade. Concordando, ainda, com essa afirmação, o autor aponta que a educação, tal como a conhecemos hoje, é uma instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, formar um ser humano supostamente racional e autônomo. Logo, a educação estaria preocupada em moldá-lo, de acordo com o ideal moderno de uma sociedade progressista e democrática (p. 102), tarefa esta que a escola tem se esforçado para cumprir na atualidade.

Ainda a respeito, para Lopes e Macedo (2011, p.194) destacam que "tradicionalmente, nas perspectivas funcionalistas que apostam na harmonia social, a principal função da escola é a socialização dos sujeitos, tornando-os capazes de partilhar a cultura, uma mesma cultura". (LOPES; MACEDO, p.184). Entretanto, esta escola que prepara todos para uma suposta igualdade e para partilhar uma mesma cultura é a mesma escola que exclui e inferioriza aquele que é diferente. Esta visão do outro como inferior é constituída numa relação de poder, em que a cultura hegemônica é colocada como uma referência na qual os outros grupos culturais, considerados inferiores, devem se enquadrar. Daí ocorre a difusão de preconceitos e discriminações, situações que promovem a construção de estereótipos, tidos como “naturais”, em face de uma visão monocultural e etnocêntrica, tão arraigada no contexto escolar e capaz de, facilmente, eclodir em manifestações de violência.

É imprescindível, assim, questionarmos acerca do caráter monocultural que, explícita ou implicitamente, está presente na escola, nas políticas educativas, impregnando os currículos escolares, assim como devemos perguntar também pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos atribuídos ao currículo. É necessário desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que efetivamente configurem as ações educativas, o que nos leva também a enveredar para o campo curricular. Pois, como afirma Ramos, precisamos repensar essa

[...] universalidade que revela e fixa a verdade em determinados conceitos e visões de mundo enunciado suas culturas de referência como superiores e as demais expressões culturais como obscuras, místicas, folclóricas ou simplesmente menos elaboradas e, portanto, válidas apenas se analisadas em relação ao seu contexto de produção (RAMOS, 2010, p. 51).

## 2.1 Escola: espaço da igualdade ou, da diferença?

A fim de refletir sobre esta problemática, percebo a importância de trazer para a discussão o debate que hoje gira em torno das tensões igualdade/ diferença. A partir da perspectiva de Candau (2008), concordo que nos ideais da modernidade, estão privilegiadas a afirmação da liberdade, da igualdade e da universalidade. As questões referidas às diferenças entre pessoas e grupos socioculturais não são focalizadas, ou o são de modo secundário e pouco aprofundado. Toda esta matriz da modernidade pretende dar conta da questão da igualdade, independente de raça, cor, nação, opção sexual. No entanto, ser igual não é mais suficiente. Esta tensão está baseada numa mudança de interesses, colocando em relevo a questão da diferença, que aparece cada vez mais forte. Entretanto, não é intenção desta pesquisa estabelecer uma negação da igualdade, mas sim, a articulação entre esta e a questão das diferenças.

Com isso, diferença pode e deve ser desafiada, em um movimento capaz de promover a aceitação do “imperativo transcultural” proposto por Boaventura de Sousa Santos (1997, *apud* MOREIRA, 2010, p. 66): “[...] as pessoas têm direito a ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades”. Assim, o desafio que a nossa escola precisa enfrentar é o de que o reconhecimento da diferença não é mais suficiente. Embora haja o domínio de um discurso pautado no antagonismo entre igualdade e diferença, Candau (2005) apresenta a possibilidade de se incorporar ao processo pedagógico uma articulação entre esses elementos, sem que um polo negue o outro, afirmando que

Não se deve contrapor igualdade e diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice (CANDAU, 2005, p. 18).

No entanto, a escola é hoje chamada a articular tais práticas, com a perspectiva da pós-modernidade, sendo levada a enfrentar a problemática da afirmação das diferenças culturais. Com isso,

Em vez de procurar responder por que a escola fracassa, talvez seja proveitoso situar a questão de outra forma, partindo da compreensão de que, nos moldes postos pela modernidade, não há êxito possível, pois a escola não tem mesmo o poder de promover a igualdade social nos termos proclamados pela sociedade que prometeu sua universalização. Além de inexecutável, resta indagar se tal pretensão não é mesmo sustentável e desejável e em que termos o é ou não (RAMOS, 2011, p. 71).

Assim, a proposta de resignificação de Candau (2008, p.34) viabiliza a reformulação do pensamento moderno que contrapunha igualdade e diferença. Na visão dos autores, a noção de igualdade deve ser colocada como condição para legitimar a diferença, indicada pela passagem da ideia de igualdade e diferença (que os colocava em polos excludentes) para uma circunstância de igualdade na diferença – de modo articulado – significando, desta maneira, que é possível superar toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças (CANDAU, 2008, p.50).

O pensamento moderno questiona a diversidade como um aspecto historicamente tratado como diferença, a ser conformada a um modelo “superior”, como forma de “contenção/enquadramento” Mas avançou sobre a necessidade de que sejam consideradas as condições políticas que geram a diferença, o que produz o discurso de uma possível convivência, baseada na tolerância e no respeito. (RAMOS, 2011, p. 39).

Assim, entendo que o caminho para refletir sobre a escola como um espaço da diferença seria a superação do discurso moderno. O desafio que a escola enfrenta hoje é o desafio de lidar com o “outro”, o “diferente”. A escola hoje é chamada a resolver a questão das diferenças culturais. De certa maneira, é chamada a resolver problemas que a modernidade não resolveu.

Com base nas proposições de Candau (2008) e Ramos (2011), afirma-se que esta realidade reflete o conflito existente sobre o que se entende como igualdade e diferença. A ideia de igualdade é baseada no pensamento moderno e ocidental da universalização, em que o reconhecimento do cidadão, como sujeito de direito, independe de religião, orientação sexual, raça, nacionalidade e etnia, sendo baseada nas ideias de dignidade humana e justiça social. Em contrapartida, a diferença é tida como o oposto da igualdade, um obstáculo a ser superado para a construção de uma sociedade justa e democrática. Neste sentido, a maneira



como a diferença se relaciona com outros elementos da sociedade revela práticas de inferiorização, assim como de silenciamento dos sentidos construídos pelos grupos minoritários, produzindo manifestação de atitudes de preconceito e de discriminação, ou seja, a negação do outro, práticas traduzidas em manifestações de violência.

Skliar e Duschatzky (2001, p.3) destacam três versões discursivas em relação à alteridade. São elas: “o outro como fonte de todo mal; o outro como sujeito pleno de um grupo cultural e o outro como alguém que se deve tolerar”. O “outro como fonte de todo mal” simboliza o modo de relação cultural, social e política predominante neste século e no anterior. Nesse caso, o “outro” diferente funciona como um depositário de todos os males. Já “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural” supõe uma perspectiva, em que as culturas representam comunidades homogêneas, de crenças e estilos de vida, em que cada sujeito adquire identidades plenas, a partir de marcas únicas de identificação, como se as culturas se estruturassem independentes das relações de poder. Uma ideia que implica aceitar o fato de que as diferenças são absolutas.

Esse contexto supõe o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-estabelecidos, sem que haja possibilidades de misturas e contaminações. Por sua vez, o “outro como alguém que se deve tolerar” é uma visão em que se destacam duas formas de tolerância: a assimilação individual e o reconhecimento de grupo. Nesse caso, aproveitamos para lembrar que “a tolerância enfraquece as diferenças discursivas e mascara as desigualdades” (SACAVINO, 2008, p.125).

Analisando a relação igualdade-diferença, Ramos (2011, p. 39) indica que qualquer pretensão de igualdade apenas serve para legitimar o discurso moderno ocidental, segundo o qual a ideia de dignidade humana e justiça social é construída sob a ótica ocidental. Sendo assim, o princípio da universalidade tende a subjugar a diferença, pois o que entendemos como universal é um particular, que se constitui como tal, discursivamente, dentro de uma relação de poder. Neste sentido, a diferença deve ser o eixo articulador da ressignificação dos direitos humanos, afastando o discurso da igualdade, do universalismo cultural e do relativismo cultural, por serem incompatíveis com os interesses da diferença (RAMOS, 2011, p.40).

O caminho sugerido pela autora é pensar a escola como espaço da diferença e não como um vetor de uma ideia de igualdade sustentada no primado de iguais que eliminam e/ou absorvem o diferente. Sabe-se que o princípio que rege as ações pedagógicas dos educadores/as, a organização do currículo, a prática pedagógica, ou seja, a cultura escolar, é o

da igualdade, orientada à uniformização e, à padronização. Nesta perspectiva, as diferenças socioculturais ou são negadas ou, são marginalizadas. Esta é postura da escola em relação à diferença – ela a reconhece, a tolera.

Neste cenário, percebemos que termos como “tolerar” e “aceitar” são empregados para disfarçar os diversos adjetivos para o multiculturalismo; e dentro destas roupagens, “aceitar” o outro aparece sempre com uma postura hegemônica.

Assim, perceber estas questões se torna relevante, na medida em que defendo a ideia de que apenas reconhecer a diferença na escola representa uma prática insuficiente, tornando-se necessário romper com essa tendência homogeneizadora e padronizadora.

Nos trabalhos realizados por Candau (2010), constatou-se que os educadores se pautam nesta visão de igualdade, uma vez que a concebem como um processo de uniformização, homogeneização e padronização, orientada à afirmação de uma cultura comum, a que todos e todas têm direito a ter acesso. Neste sentido, “a diferença é aniquilada e silenciada, desencadeando ações pedagógicas voltadas para o monoculturalismo”. (CANDAU, 2010, p. 3).

A pesquisa de Candau aponta também para o fato de que os professores atribuem um significado negativo à diferença, sempre associada à desigualdade e ao deficit cultural, indicando como são qualificados os diferentes na escola. Acredita-se que

Diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento, são oriundos de comunidade de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade, os/as que possuem características identitárias que são associadas às “anormalidades” e/ou a um baixo capital cultural. Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os educadores/as têm de enfrentar (CANDAU, 2010, p. 3).

Desta forma, quando olhamos de forma crítica a maneira como ocorre este tipo de violência nas escolas e, para as características dos seus envolvidos, notamos que as vítimas de discriminação são aquelas consideradas “diferentes”. Isto é, as que fogem do padrão estabelecido como “modelo”. São crianças que têm suas identidades marcadas por estereótipos, fortemente consolidados na sociedade, pelos quais a sua cultura, os seus valores e as suas ideias são reprimidas ou inferiorizadas. Como ressalta Skliar,

Entre a diversidade e a diferença existe um abismo insondável, uma distância política, poética e filosoficamente opressora. O outro da diversidade e o outro da diferença constituem outros dissimilares. A tendência de fazer deles o mesmo retorna todo o discurso a seu trágico ponto de partida colonial, ainda que vestido

com a melhor roupagem do multiculturalismo – mesmo que ele seja igualitarista ou diferencialista (SKLIAR, 2002, p. 5).

Contudo, verifica-se que há muitas possibilidades de “ser escola” hoje, tanto na disposição do espaço, na arquitetura, no projeto político pedagógico, como nas relações entre os integrantes da instituição do cotidiano escolar. Dependendo do papel que a escola queira assumir, poderá ser um local de violação de direitos ou de busca pela construção do respeito ao outro.

De fato, a violência tem sido um problema que permeia a sociedade, assim como também o contexto escolar. Existem muitas formas de se compreender a violência e se lidar com ela. Pensar nas relações “nós” e “outros”, que contornam a instituição, e observar como elas são traduzidas no cotidiano escolar é um pressuposto para que possamos dar conta da tarefa de educar. Tudo em prol da construção de um projeto epistemológico, ético e político, a partir de uma crítica à modernidade ocidental e aos seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos.

## **2.2 Currículo e Cultura: elementos para pensar a violência**

Pensar as relações entre violência e escola é também discutir acerca do caráter monocultural que, explícita ou implicitamente, tem justificado as relações no interior do espaço escolar, assim como os conteúdos atribuídos ou excluídos do currículo. Este debate entra na esfera do currículo à medida que refletimos sobre o fato de que também há uma disputa em torno do que ensinar e, a respeito da forma ideal para representar todas as culturas num currículo, já que nem todos são sempre considerados válidos. Para tanto, é necessário entender que muitas destas exclusões que ocorrem são operadas também pela anulação da cultura. No entanto, para uma melhor compreensão destas questões, implica revisarmos o conceito de cultura num processo em que ela perde o sentido de repertório partilhado para ser encarada como processo de significação.

No presente trabalho, à medida que me acostumei a pensar em culturas como repertórios nomeados, o trabalho exigiu um processo de desconstrução, fazendo valer o arabouço que prioriza autores pós-coloniais e que tem destacado a ideia de *fluxos culturais* e

não *as culturas* o que exigiu a compreensão da cultura enquanto *híbrido*. Quanto à instituição escolar entende e percebe a cultura enquanto repertório de significados, ou seja, um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros. Tal rigidez se consitui na escola como um mecanismo de regulação e controle a diferença.

Com o processo de globalização, vemos que as relações chamadas de multiculturais foram extremamente ampliadas, o que gerou alguns efeitos. Pois a intensificação entre os sujeitos de diversas culturas e o aumento dos fluxos culturais levam a um aumento de formas de manifestação de preconceitos de diversas ordens, que eclodem em manifestações de violência. Assim, na necessidade de se encontrar caminhos que tornem a convivência multicultural viável, atrelada à tentativa de se dar conta da muitas exclusões no currículo, faz surgir no horizonte propostas para lidar com o caráter multicultural, tanto por parte da escola, quanto da sociedade. Nesse horizonte é possível apontar algumas discussões em torno da aceitação do caráter multicultural das sociedades contemporâneas. Acreditamos que tais posturas se alicerçam na naturalização da diferença pela crença em culturas inferiores devendo ser abolidas por projetos educacionais que visem à igualdade.

No campo da educação, as respostas à ampliação destes fluxos culturais têm sido categorizadas por alguns autores como *multiculturalismo*, termo que tem ocupado lugar privilegiado nas discussões educacionais, mas que expressa percepções distintas quanto à concepção de cultura e políticas culturais. A ideia de uma cultura geral é posta em questão, sobretudo com o surgimento dos inúmeros movimentos sociais, de gênero, etnia, orientação sexual e religião, expressos nas distintas esferas sociais, denunciando suas exclusões e demonstrando o caráter multicultural das sociedades contemporâneas. Ou seja, em face das demandas apresentadas por uma sociedade multicultural vemos surgir no horizonte propostas das políticas públicas, a fim de se lidar com o seu caráter monocultural.

No âmbito desta discussão, Stuart Hall (2003) distingue multicultural e multiculturalismo. O autor afirma que o termo Multicultural tem um sentido *qualificativo* ao ser usado para qualificar as características e problemas oriundos da convivência de muitas culturas em uma mesma sociedade. O espaço que vem se abrindo, em diversas sociedades, para as discussões vinculadas à diversidade cultural/linguística/identitária é, em última instância, uma resposta aos diferentes movimentos sociais que representam vozes em busca de direitos e legitimidade, bem como o reconhecimento, por parte dos governos, da necessidade de se conter os inúmeros conflitos provenientes dessas questões.

Já o Multiculturalismo, definido como substantivo, diz respeito às “estratégias adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados

pelas sociedades multiculturais” (HALL, 2003, p.50). Assim, entendemos que o multiculturalismo nasce da necessidade de se compreender a sociedade, constituída de identidades plurais, com base nas diferenças de raça, gênero, classe social, padrões linguísticos, culturais, ou, de qualquer outra marca identitária fixa.

No entanto, estas estratégias têm sido interpretadas de diferentes formas. Para Candau (2000), convém lembrar, ainda, que o multiculturalismo não nasceu nas universidades nem no âmbito acadêmico em geral. Ele consolidou-se a partir de lutas dos grupos sociais, discriminados e excluídos de uma cidadania plena, com os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas, de modo significativo, os que estão relacionados às identidades negras. Em um segundo momento é que a sua penetração se dá na academia.

No entanto, expressões como “crítico”, “liberal” e “emancipador” aparecem no discurso sobre multiculturalismo, abarcando posturas epistemologicamente diversas e conflitantes. Conforme tem sido apontado (McLAREN, 2000; CANEN; MOREIRA, 1999 apud Candau 2008), multiculturalismo é um termo polissêmico, que pode abarcar desde posturas de reconhecimento da diversidade cultural sob as lentes de exotismo e folclore, passando por visões de assimilação cultural, até perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças. Estas últimas, conhecidas como perspectivas interculturais críticas ou multiculturalismo crítico (McLAREN, 2000; CANEN, 1997, 1999).

Considerando a polissemia do termo e suas muitas abordagens, é importante salientar que, em sua vertente mais crítica, trata-se de ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos. É importante ressaltar que a convivência com o outro, que o mundo globalizado torna inevitável, gera distintas orientações com relação ao multiculturalismo. O próprio autor afirma que todas estas diferentes posições se interpenetram nas práticas sociais. Além disso, estas posições não existem em seu estado puro, mas se articulam de modo conflitivo e contraditório.

McLaren (1997), em Candau (2008, p. 114), distingue diferentes formas de multiculturalismo. Nesse cenário, o que ele chama de “multiculturalismo conservador” é algo que defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome desta, deslegitimar saberes, crenças, tudo que seja diferente e pertencente aos grupos considerados subordinados, inferiores. Esta premissa entende que todos poderão ser assimilados pela ordem social dominante. A segunda posição, denominada “multiculturalismo humanista liberal”, parte da afirmação da igualdade intelectual entre diferentes grupos, a fim de que eles possam competir

numa sociedade capitalista, o que caracteriza uma espécie de humanismo etnocêntrico e universalista que privilegia a realidade dos grupos dominantes. Defendendo uma crença nos princípios de igualdade, a diferença para eles seria gerada pelas condições desiguais do capitalismo, tornando a competição desfavorável para os grupos minoritários. Há também o “multiculturalismo liberal de esquerda”, o qual afirma que privilegiar a igualdade entre as raças pode abafar diferenças culturais importantes entre elas. Neste caso, apresenta um elitismo populista, que só favorece a experiência dos grupos populares, sem levar em consideração a cultura dominante.

A última posição assinalada é o “multiculturalismo crítico e de resistência”, que parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação. Trata-se de uma posição que entende as representações de raça, gênero e classe como produtos de lutas sociais sobre signos e significações. Recusando-se a ver a cultura como não conflitiva, argumentando que a diversidade deve ser afirmada “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (p. 123). Assim, temos observado, recentemente, políticas públicas que implementam diretrizes legais e parâmetros curriculares que incorporam a diversidade cultural e/ou linguística, trazendo para o interior da escola questões antes envoltas por uma névoa de silêncio ou dissimulação. No Brasil, o campo da educação vem abarcando essas questões de forma progressiva. Assim, somente a partir da última década é que ele expressa, com maior definição, as preocupações multiculturais.

Nossa forma de aproximação ao objeto de investigação vincula-se a esta visão intercultural crítica, especialmente enriquecida e tensionada por sensibilidades pós-coloniais, que têm trazido para o centro das reflexões questões referentes à construção de identidades plurais e híbridas, entendidas como centrais para a concretização do multiculturalismo crítico. De fato, dentro dessa perspectiva teórica, a compreensão das identidades, constituídas em espaços e discursos plurais, incluindo os educacionais, leva à rejeição de posturas que naturalizam ou essencializam essas mesmas identidades.

A partir da noção de interculturalidade Candau defende a importância de promover a relação entre os variados grupos culturais como forma de ampliar os laços entre eles. A base da interculturalidade é o diálogo entre os grupos sociais e culturais, que se dá em contextos de assimetria de poder que precisam ser reconhecidos. Com a aproximação de autores decoloniais visa o diálogo entre as culturas ganhando destaque os discursos de emponderamento. Assim, próxima ao multiculturalismo crítico de McLaren, que se situa a partir de agenciamento político de transformação, para que não se reduza a acomodação da ordem social vigente, a perspectiva intercultural é capaz de promover uma educação para o

reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes, para a negociação cultural e para o enfrentamento de conflitos.

Segundo Catherine Walsh, a interculturalidade significa

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e *solidariedade*.
- Uma meta a alcançar.(WALSH 2011, p. 10-11, *apud* CANDAU, 2008, p. 52)

Para promover uma educação intercultural na perspectiva assinalada é necessário descartar um universo de preconceitos e discriminações que impregna as relações sociais, configurando os contextos em que vivemos, sobretudo, o da escola. A ‘naturalização’ é um componente em grande parte invisível e que torna especialmente complexa esta problemática. Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e preconceitos (que povoam nossos imaginários individuais e sociais) em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental, sem o qual é impossível caminhar.

Sobre isso, Silva (2000, p.98) aprofunda sua crítica à perspectiva multicultural, constituída pelo discurso da tolerância, questionando como se configuraria um currículo e uma pedagogia centrados não na diversidade, mas, na diferença. Nesse caso, mais do que celebrar a diferença, tem-se de problematizá-la.

Para Walsh (2006, *apud* CANDAU, 2009, p.25) se faz importante para refletirmos sobre a construção de um espaço epistemológico que inclua conhecimentos subalternizados no currículo. Esta proclamação do saber erudito como único e universal (algo que subalterniza a diferença pela desqualificação) é uma estratégia de dominação, que gera o que a autora afirma como “colonialidade do saber” ou “colonialidade epistêmica”.

No campo educacional, a conceitualização da cultura como repertório ou acervo de significados a serem manipulados ainda está muito presente em propostas curriculares, mesmo quando explicitam preocupação com a diferença (MACEDO, 2006, p. 348).

Ao optar por uma crítica, a partir das noções de modernidade, para tratar da questão das diferenças, acrescento o discurso da colonialidade para pensar nessas relações. A

afirmação “[...] a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada [...]” (MIGNOLO, 2005, apud CANDAU, 2010, p. 17) vem justificar a ideia de que, graças à colonialidade, a Europa pôde produzir as ciências humanas como um modelo único, universal e objetivo, na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as demais epistemologias, ou seja, as da periferia do Ocidente. Por essa razão julgamos oportuno diferenciar colonialismo de colonialidade.

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (TORRES, 2007, apud CANDAU, 2010, p. 18).

Assim, a chamada “colonialidade do poder” reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado, impondo novos modelos. Desta forma, ocorre o que se pode chamar de “a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não europeus”. Refletir sobre esta relação colonialismo/colonialidade é pensar num projeto de emancipação epistêmica, ou seja, na coexistência de diferentes epistêmes, ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento<sup>13</sup>. Foi esse o processo que constituiu a modernidade, que não pode ser entendida sem se levar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu.

A partir desses conceitos, vejo que é possível ampliar as relações entre colonialidade e educação. Para isso, busco com Catherine Walsh (apud CANDAU, 2010) refletir sobre os processos educacionais, a partir do conceito de decolonialidade. Essa perspectiva considera a colonialidade como constitutiva da modernidade, ou seja, como também afirma Mignolo

---

<sup>13</sup> Geopolítica do conhecimento é vista como uma estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”.



(2003) “[...] nos ombros da modernidade está o peso e a responsabilidade da colonialidade”. Daí surge a perspectiva de introduzir epistêmes invisibilizadas e subalternizadas, como uma crítica, ao mesmo tempo, da colonialidade do poder. É uma perspectiva semelhante à proposta pelo conceito de *colonialidade do ser*, uma categoria que serve como força para questionar a negação histórica da existência dos não europeus, como os afrodescendentes e indígenas da América Latina.

Sobre isso, a proposta é que ao contrário,

[...] os conteúdos selecionados nas diversas disciplinas concorram para desestabilizar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual que até agora informou o processo e para confrontá-la com outras lógicas, com outras formas de ver e entender o mundo. Todo o conhecimento escolar redefine-se, então, com base em perspectivas e identidades de grupos subalternizados, de modo a questionar visões hegemônicas e desconstruir o “olhar do poder”, suas normas e seus pressupostos (MOREIRA, 2001, *apud* McCARTHY, 1998).

Contestando as concepções de que diversos povos não ocidentais seriam não modernos, atrasados e não civilizados descolonizar-se cumpre papel fundamental, do ponto de vista epistemológico e político. Nesse processo, também se encontra a estratégia da interculturalidade, como princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos. Acrescento que o conceito de interculturalidade é central na (re)construção do pensamento em relação ao outro. A interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como um processo e como um projeto político.

Para a autora Candau (2010, p.10), a interculturalidade tem um significado intimamente ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à descolonização e à transformação. É nesse sentido que a interculturalidade é compreendida não somente como um conceito ou, como um termo novo, usado como referência ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações; mas como algo inserido numa configuração conceitual, propondo um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser.

A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico o que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária. Essa perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento, pois se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições

que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder (CANDAUI, 2010). Mas, como afirma Walsh (2007, *apud* CANDAUI, 2010, p. 9), “[...] assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes (como diziam Zapata Olivella e Malcolm X); a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade”.

É importante destacar também que muitas vezes as experiências de integração entre culturas têm sido marcadas por segregação e guetização, ou seja, pela tentativa de fixação de sentidos e de inviabilização da cultura como espaço-tempo de enunciação da diferença (MACEDO, 2006). É por isso que a escola, no pretexto de incorporar as diferenças acaba por reforçar os estereótipos. No entanto, apesar de uma política liberal, a consciência do caráter monocultural da escola está mais forte, acompanhada da necessidade de romper e construir práticas educativas que digam respeito às diferenças, compreendendo assim a escola, como um espaço fluido e complexo, atravessado por inúmeras tensões e conflitos.

A partir das leituras de Candau (2008, 2010), situo este trabalho em uma perspectiva intercultural. Neste caso, como características principais, observamos um rompimento da visão essencialista das culturas e das identidades culturais, concebendo-as em um contínuo processo de elaboração, construção e hibridizações culturais intensas. Isto é: trata-se de uma proposta de educação intercultural que pretende promover uma educação para o reconhecimento do outro e para o diálogo entre os diferentes grupos presentes no contexto escolar.

A prática intercultural implica a construção de outra dinâmica educacional que propicie a experiência da interação, colocando em xeque a pressuposta universalidade na ação educativa, questionando tanto o caráter monocultural e as escolhas curriculares. Essa visão, no entanto, leva a interagir com as teorizações pós-modernas e pós-estruturais, a medida que salienta o caráter dinâmico da cultura, reconhecendo a interação e o hibridismo.

Atualmente os conceitos de cultura e hibridismo são bastante utilizados por diferentes autores, todavia, dando uma outra escrita a ideia da interculturalidade. Embora a proposta da interculturalidade assuma uma linha mais crítica é possível transitar por outra abordagem, assim concordo que redefinir a questão cultural no currículo em termos pós-estruturais e pós-coloniais é tarefa fundamental para pensar uma ação educacional, já que envolve a recusa da substituição das culturas elaboradas pelas chamadas culturas nativas. Sobre isso, Lopes e Macedo (2011) destacam que a própria aceitação da multiculturalidade como descrição de mundo leva a interagir com as teorizações pós-modernas e pós-estruturais.

Neste debate a escola pública assume importância, já que se espera uma escola que consiga lidar não só com a diversidade e as desigualdades, como também esteja pronta a contribuir na construção de uma escola que se constitua como espaço da diferença, de sua manifestação e do diálogo. Clima positivo e respeito à heterogeneidade são elementos motivadores do clima escolar, recursos capazes de construir uma identidade compartilhada. Desta maneira, voltar nosso olhar para dentro da escola significa buscar compreender as hibridizações que ali ocorrem, considerando o que é produzido nesta fronteira e que estratégias interditam e silenciam a diferença, estimulando espaços de manifestação da violência na escola, mas, sobretudo, produzindo uma violência propriamente dita escolar.

### **2.3 Educação em Direitos Humanos: construção de caminhos e possibilidades para se pensar a violência escolar**

As reflexões feitas até o momento nesta pesquisa apontam para a complexidade de se estabelecer caminhos possíveis para o enfrentamento da questão da violência escolar, dada a sua abrangência. Contudo, é possível destacar algumas ações e estratégias, ambas relacionadas a diferentes níveis de atuação.

Candau (1999) investigou o tema da violência escolar no universo dos professores da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, relacionando-o com o aumento da violência social, evidenciando o quanto a problemática é complexa e provoca angustiantes situações no cotidiano. Diante desta perspectiva, a autora afirma que há duas lógicas para promover a busca de soluções capazes de minimizar a gravidade e a incidência do problema no dia a dia escolar.

A primeira lógica de enfrentamento descrita pela autora enfatiza medidas cujo caráter é considerado policial, repressivo e punitivo, o que coloca, de certa forma, a segurança em foco. Impressiona – nos a facilidade com que se apela para medidas repressoras quando algumas situações nos fogem ao controle. Sobre isso, Sposito (1998) exemplifica com a questão ocorrida em São Paulo, a partir da década de 80, onde cada administração, tanto na rede estadual e municipal, buscou respostas variadas ao problema. Assinala a associação entre segurança e participação, o que, porém, foi se perdendo através das demais administrações, passando a questão a ser tratada apenas como um problema de segurança pública e, cada vez menos, como um desafio de natureza educativa.

Admitia-se, claramente, a ideia de que as escolas precisavam estar mais bem equipadas para enfrentar a onda de violência urbana, pois grande parte delas vivia em condições de absoluta precariedade. No entanto, parte dos temas mobilizadores daquela conjuntura decorria dos esforços em direção à democratização da sociedade brasileira na luta contra o regime autoritário. Assim, a proposta de maior segurança não poderia estar dissociada de uma ideia central: criar outras modalidades de interação da escola com seus usuários por meio de novos canais institucionais e pelo aumento dos espaços de participação. A ideia de participação consistiria, assim, elemento importante capaz de neutralizar a violência nas escolas, entendida, em grande parte, como expressão do seu isolamento em relação aos seus usuários, a denominada “comunidade” (SPOSITO, 1998, p. 11).

Neste sentido, observam-se iniciativas como a abertura das escolas aos finais de semana, onde as inscritis recebiam suporte para o desenvolvimento de atividades materiais. Há inúmeras experiências de sucesso, em que as alternativas esportivas, culturais e de lazer reduziram os índices de violência, porém houve também inúmeras experiências de fracasso. Para muitos, a adesão aos projetos significou apenas a abertura das escolas como uma mera ocupação do espaço físico, sem se levar em conta as diferenças existentes entre grupos e moradores dos bairros; e quando estes eram destituídos de canais de organização, a ocupação ocorria sem o mínimo de regras definidas, o que tendia a desgastar o próprio espaço físico da unidade. Pois, como destaca Sposito,

A mera abertura física da escola não supera padrões estabelecidos de interação se não vier acompanhada de uma clara intenção dos atores de redimensionar suas práticas em direção a um novo projeto para a unidade escolar (SPOSITO, 1998, p. 12).

Esta onda acaba se desintegrando nas seguintes administrações, escolas fecham seus portões aos finais de semana e a violência escolar, sobretudo na esfera estadual, aparece como um problema de segurança pública. Iniciativas típicas que traduzem esta perspectiva são as rondas escolares, instalações de alarmes ligados diretamente a distritos policiais, instalações de câmeras entre outras medidas. Neste sentido, a violência escolar passa a ser vista, inclusive pelos educadores, como algo de responsabilidade da polícia militar. Este tipo de abordagem da problemática da violência escolar já foi experimentado em diferentes países, tendo sido analisadas e discutidas as suas consequências negativas. Sobre isso,

Há escolas que, por não terem mais a centralidade do ensinar e aprender, por não assumirem a realização do direito humano à educação (condição para a concretização de outros direitos humanos), parecem prisões. E nas prisões, há rebeliões. Situações freqüentes e “normais” nas escolas até certo ponto hoje ganham uma dimensão enorme. Clama-se por Polícia, pela mediação da autoridade do Ministério Público, do Judiciário. Parece que os conflitos não podem mais ser tratados pedagogicamente. Criminalizam-se condutas que antes eram indiferentes à

Grande Lei e eram tratadas como mediação da autoridade escolar. São escolas que respondem, desta forma, às contradições e aos desafios da educação numa sociedade da insegurança com sua “sobrecarga de segurança” diante dos “medos à solta” (SHILLING, 2004, p.70).

Porém, este dilema que ainda hoje enfrentamos não nos impede de construir formas pedagógicas de encarar o problema. Atualmente, muitas estratégias têm sido pensadas neste sentido. Como estratégia possível sustento fortemente nesta pesquisa a constituição de um cotidiano escolar que perceba as mais sutis manifestações de violência e proponha formas dialógicas e não violentas de enfrentamento.

Analisando a questão da violência a partir da diferença podemos perceber o quanto é necessário caminhar para uma escola, na qual a diferença não seja vista enquanto entrave. Junto com Candau (2010) caminho neste sentido, expondo aproximações teóricas que busquem articular a questão da educação em direitos humanos às questões relativas às diferenças culturais, no que se refere ao enfrentamento da violência no ambiente escolar. Contudo, foi necessário ampliar o olhar sobre o fenômeno, trazendo reflexões que se voltam para a análise da complexidade do social e das relações que nele se estabelecem, de modo a nos aproximar do campo de ação especificamente escolar e pedagógico. Diante desta realidade os direitos humanos são assumidos como tema central. Há, no entanto, maneiras diversas de situar a temática da violência escolar, e a ótica dos direitos humanos se torna a desejada por este trabalho.

### 2.3.1 Compreendendo a Educação em Direitos Humanos

O desenvolvimento da educação em direitos humanos no Brasil e no continente latino americano em geral é um processo que emerge com força na segunda metade dos anos 80, no bojo dos processos de democratização vividos em muitos dos países desse continente. Nesse período as organizações e os movimentos de direitos humanos ampliaram seus horizontes, indo um pouco além das denúncias acerca de violações, elas foram aumentando os seus espaços de atuação, passando a enfatizar as atividades de promoção e educação em direitos humanos.

Segundo Ramos (2011, p.21)

A temática dos direitos humanos vem ganhando força nos últimos trinta anos devido ao quadro de intensificação da mobilidade espacial e temporal característico do contexto mundial globalizado e do concomitante recrudescimento de uma realidade

mundial de preconceito, intransigência com a diferença e ressurgimento (*sic*) de ideias e práticas xenófobas e etnocêntricas (RAMOS, 2011, p. 21).

A partir daí, a educação em direitos humanos vem ganhando cada vez mais visibilidade, assim como suas experiências também têm se multiplicado na América Latina. Ao longo dos últimos vinte anos, através de diferentes etapas e em íntima articulação com os diversos contextos políticos e sociais, enfrentados pelos diferentes países, os direitos humanos vêm se afirmando e construindo caminhos, tanto em espaços de educação escolar, como de educação não formal. No âmbito da educação escolar tal preocupação é mais recente ainda, contudo, ela tem tido uma afirmação progressiva, na medida em que as iniciativas são promovidas por organizações não governamentais e outras iniciativas.

Sendo assim, as organizações orientadas à educação popular e aos direitos humanos se desenvolveram independentemente. Na década de 80, esse encontro se multiplicou, impulsionando atividades de educacionais nessa área. A preocupação com os processos escolares pouco a pouco tem se afirmado, assim como trabalhos interessantes têm surgido nesta perspectiva, em países como Peru, Chile, México, Uruguai. Aqui no Brasil, apesar de apresentarmos elementos comuns aos desses países, são empregados enfoques, metodologias e materiais diferenciados.

No entanto, esta preocupação se desenvolve de forma heterogênea, em diferentes países do continente, desenhando trajetórias diversas, sempre articuladas aos processos políticos e sociais promovidos em diferentes contextos. Paralelamente aos problemas vinculados aos direitos políticos e civis, a partir da década de 80, as questões vinculadas aos direitos econômicos, culturais e sociais começaram a ser priorizadas, tanto no plano individual quanto no coletivo, adquirindo relevância especial na educação em direitos humanos.

As iniciativas de educação em direitos humanos no campo não formal ainda são maioria e, embora tenham se passado vinte anos, essas iniciativas, no campo formal, são consideradas incipientes. Atualmente, o Brasil e outros países se situam nesta perspectiva, buscando promovê-la em todos os espaços educativos. No âmbito da educação escolar a temática é bem mais recente do que na educação não formal, onde se privilegia a educação popular. Algumas das experiências já realizadas se baseiam na convicção de que se faz necessária a construção de uma cultura dos direitos humanos, capaz de influir nas mentalidades, a fim de gerar novas práticas sociais, fundamentalmente necessitando da educação.

Na presente pesquisa apresento os contextos em que emergiram os projetos de educação em direitos humanos no âmbito latino- americano. Segundo Bassombrio,

A educação em direitos humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos de repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80 (BASSOMBRIO, 1992, p.33, *apud* CANDAU, 2008, p. 74).

Desta forma, para entender a questão da educação em direitos humanos é necessário ter em mente que estes não são “naturais”, nem brotam espontaneamente da dinâmica social. São conquistas históricas e fruto de muitas lutas e sofrimentos que suscitaram uma progressiva tomada de consciência da humanidade do que significa sermos pessoas humanas. Os direitos humanos são conquistas que nascem da prática de grupos sociais determinados e essas se dão a partir da ação, do envolvimento, de campanhas, movimentos e iniciativas construídas, que devem ser trabalhadas desde os primeiros níveis de escolarização (CANDAU, 2000, p.8).

Como exemplo desta construção no Brasil podemos citar uma das instituições, com mais de 15 anos de experiência na formação de educadores/as em direitos humanos, a ONG Novamerica, sediada no Rio de Janeiro, que investiu nessa direção dando origem ao MEDH – Movimento de Educadores/as em Direitos Humanos. Trata-se de um movimento que integra um conjunto de variados movimentos organizados, da sociedade civil, em que se desencadeiam processos formativos, a partir de uma educação para a ação, onde se gesta um sujeito coletivo que luta por uma cidadania coletiva (SACAVINO, p. 93).

Como passo importante nessas conquistas podemos citar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), aprovado em dezembro de 2003, fruto do trabalho do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Este comitê tem tornado mais visível a forma como a sociedade civil, as organizações governamentais e não governamentais, as organizações internacionais, universidades, escolas de educação infantil, do ensino fundamental e médio, mídia e instituições do sistema de segurança e justiça podem contribuir na construção de uma cultura voltada para o respeito aos direitos humanos (PNEDH, p. 5).

O PNEDH reflete as ações que estão em desenvolvimento no país, indo a favor da cidadania, da construção e do desenvolvimento dos direitos humanos. Entre as principais afirmações – imprescindíveis e fundamentais na construção de uma educação fundamentada nas reflexões para uma educação em direitos humanos – podemos citar a seguinte:

Educar em Direitos Humanos é fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas. A construção de uma cultura dos Direitos Humanos é de especial importância em todos os espaços sociais. A escola tem um papel fundamental na construção dessa cultura, contribuindo na formação de sujeitos de direito, mentalidades e identidades individuais e coletivas (PNEDH, 2003, p.5).

Outro passo dado, a nível nacional, diz respeito à Resolução Nº 1, de 30 maio 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Recentemente publicadas, referem-se à Educação em Direitos Humanos enquanto "[...] uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas". Desta forma resolve que cabe aos sistemas de ensino e suas instituições a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.

Assim, as Diretrizes chamam a atenção para a ideia de que espaços educativos sejam entendidos como potenciais para a vivência e promoção dos Direitos Humanos. Esta prática se dará da seguinte maneira:

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes a (*sic*) Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Tanto o Plano Nacional de Educação, quanto as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos são exemplos de iniciativas que vêm se concretizando em nosso país. No entanto, ambas apresentam caráter norteador e prescritivo de um processo de socialização de uma cultura de direitos humanos, estudados anteriormente por Ramos (2011). Com a autora compreendemos que nesse campo se configura uma arena de disputa hegemônica pela significação de direitos humanos e constituição do currículo de Educação em Direitos Humanos. Para ela,



O respeito à diferença – abordada como diversidade, pluralidade, mosaico cultural, múltiplas identidades originais com direito a ter sua dignidade reconhecida por expressarem a riqueza do humano – conduz à proposição de práticas de convivência baseadas na aceitação e tolerância, o que pode ser feito sem que se questione como pressuposto político a forte hegemonia do discurso moderno, marcado pelo ímpeto colonialista de universalização dos princípios que enuncia, condição de afirmação do discurso de direitos humanos produzidos pela modernidade que, nesses termos, é incompatível com os interesses da diferença e da democracia (RAMOS, 2011, p.188).

Para aprofundar a questão proposta, consideramos que a primeira tarefa é explicitar o que pretendemos alcançar, definindo o horizonte de sentido que norteará a temática a ser abordada. Esta questão parece óbvia, mas é preciso partir da afirmação de que existem várias aproximações e definições do que se entende por educar em direitos humanos. Assim, pretendo explicitar a polissemia da expressão “educação em direitos humanos”. Ao longo do tempo, o que se afirma como educação em direitos humanos tem se modificado, recebendo significados de formas muito distintas.

Ramos (2011) também enfatiza o caráter histórico dos direitos humanos:

[...] os direitos humanos podem ser entendidos de diferentes maneiras: provenientes da vontade divina; direitos que já nascem com os indivíduos; direitos emanados do poder do estado; direitos que são produto da luta de classes. Cada uma dessas concepções representa diferentes momentos da história do pensamento e das sociedades humanas, construindo um conjunto de argumentos de caráter filosófico que passa a justificar a escolha de um elenco de direitos, em detrimento de outros, como os “verdadeiros” e absolutos direitos humanos (DORNELLES, *apud* RAMOS, 2011, p. 33).

Assim, Candau (2010) afirma a necessidade de (re)situar a educação em direitos humanos, a fim de dar respostas significativas aos desafios do presente. Em relação à polissemia da expressão educação em direitos humanos, os pesquisadores afirmaram a importância de não se deixar que esta expressão seja substituída por outras, mais facilmente assimiladas por um público amplo, como educação cívica ou educação democrática, o que restringiria a educação em direitos humanos a uma educação em valores, inibindo o seu caráter político.

Por outro lado, eles afirmam que hoje a educação em direitos humanos admite muitas leituras, o que explica as razões pelas quais esta expressão foi se “alargando”, tanto que o seu sentido passou a englobar desde a educação para o trânsito, os direitos do consumidor, a questões de gênero, a questões étnicas, religiosas, do meio ambiente, etc.; chegando até aos temas relativos à ordem internacional e à sobrevivência do planeta. Tendo-se presente esta realidade, corre-se o risco de englobar tantas dimensões que a educação em direitos humanos

pode perder a especificidade, tornando difícil uma visão mais articulada e confluyente. Nas lutas para a sua significação existem formas diferentes de concebê-la, Candau (2008, 20011) e Sacavino(2008) apontam para a importância de se desnaturalizar a posição de apenas transmitir conhecimentos acerca dos direitos humanos, diante da tendência a reduzi-la a isso.

Em 1999, através do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), da Costa Rica, foi realizada uma pesquisa de especial relevância, coordenada por Abraham Magendzo, educador com ampla experiência na área. Nela foi realizado um balanço crítico em relação à educação em direitos humanos na América Latina. No processo de construção desse balanço foi indicado um pesquisador ou pesquisadora, de cada país, a fim de realizar um estudo de caso em seu respectivo contexto.

Os países participantes foram os seguintes: Argentina, Chile, Peru, Brasil, Venezuela, Guatemala e México. Uma vez realizados os estudos de caso de caráter nacional, estes foram enviados a todos os pesquisadores, tendo sido convocado um seminário pelo IIDH em Lima, Peru, no mês de novembro de 1999, para discussão e elaboração da síntese final do processo e o levantamento de questões consideradas importantes para o desenvolvimento da educação em direitos humanos, no continente, a partir do ano 2000.

Ao final do seminário se chegou ao consenso de que era importante – na década que se iniciava, a partir do ano 2000 – reforçar três dimensões da educação dos direitos humanos, no que diz respeito à questão de um horizonte de sentido; são elas: a formação de sujeitos de direito; o favorecimento do processo de “empoderamento” (*empowerment*); e educar para o nunca mais.

A primeira dimensão, *a formação de sujeitos de direito* está relacionada a pouca consciência dos cidadãos latino-americanos de que são sujeitos de direito. Observando-se, inclusive, por conta de uma forte cultura paternalista e autoritária, que os mesmos veem os direitos como dádivas. Assim, os processos de educação em direitos humanos devem favorecer o processo de formação de sujeitos de direito, tanto a nível pessoal quanto coletivo.

A segunda dimensão está ligada em devem favorecer o processo de *empoderamento* aos atores sociais que, historicamente, tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menos capacidade de influir nas decisões e nos processos coletivos. Eles devem contribuir para liberar a possibilidade, o poder e a potência que cada um tem para ser sujeito. *O educar para o nunca mais*, por sua vez, diz respeito aos processos de mudança e de transformação, necessários para a construção de sociedades mais democráticas e humanas, através de um resgate da memória histórica e do rompimento da cultura do silêncio e da impunidade, ainda presente nos países da América Latina.

Estes três componentes: formar sujeitos de direito; favorecer processos de empoderamento; e educar para o nunca mais foram considerados prioritários na América Latina, uma referência e um horizonte de sentido para a educação em direitos humanos, de acordo com a proposta do grupo de pesquisadores latino-americanos que participaram do estudo. Esses três componentes constituem o horizonte de sentido da educação em direitos humanos.

Entender os direitos humanos como uma questão de interesse global é reconhecer a existência de um campo comum de preocupações, algo que atinge a todos. Tomar os direitos humanos como um tema global é, portanto, perceber a existência de determinado consenso em torno de alguns princípios de abrangência planetária. No entanto, acrescento também que se faz necessário identificar as circunstâncias nas quais esse tema se construiu como global, já que, desde a Declaração, os direitos humanos são apresentados como universais.

Dentro deste processo a educação em direitos humanos tem sido ressignificada. Ramos (2011, p.34) questiona essa universalidade dos direitos, considerando-a uma expressão de tradição europeia. Para essa autora, os direitos humanos são uma construção da modernidade e estão profundamente impregnados dos processos, dos valores e das afirmações que a modernidade propôs e nos deixou como legado, instigando-nos a realizar ainda hoje. Neste sentido, a autora descarta a possibilidade da diferença como algo a ser superado, uma vez que a considera como elemento intrínseco e constitutivo da realidade. Atualmente, assim como assinala Ramos (2011, p.34), a educação em direitos humanos é fortemente constituída por um conjunto de demandas jurídico-políticas. No entanto, em sua análise, apostando na sua ressignificação, a partir de uma ideia de diferença, é possível pensar a escola como um local de produção do currículo de educação em direitos humanos, não como um conjunto normativo a ser difundido, e sim como uma experiência a ser construída, inventada.

### 3 VIOLÊNCIA NA ESCOLA: QUE SIGNIFICADOS? QUE EXPERIÊNCIAS CURRICULARES?

“[...] Qual a diferença entre pesquisa e viagem? Na verdade o que queremos propor é a ideia de que o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la”.

Amorim (2003, p.26)

Apresentada e delimitada através do aporte teórico – a questão da violência escolar – iniciei a inserção no campo empírico, onde busquei compreender os significados que a escola tem dado à questão da violência, quase sempre presente em seu contexto. Neste processo procurei registrar de que forma professores e equipe percebem a questão da violência escolar, identificando como os mesmos compreendem a diferença nesse contexto e o que tem sido produzido nestes espaços de discussão, a fim de refletir acerca de um problema tão presente; investigando também a forma como a diferença tem sido significada dentro deste espaço e que expressões da violência estão presentes nas manifestações do grupo, a partir do trabalho realizado no cotidiano.

Logo, neste capítulo apresento os dados coletados do decorrer das observações e entrevistas realizadas na Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, *locus* deste trabalho. Analiso também o texto dos documentos disponíveis na unidade e as entrevistas com a equipe escolar buscando identificar os discursos, conflito e negociações entre eles. Esta árdua etapa constitui em trazer o campo de pesquisa para o foco da análise do trabalho.

#### 3.1 A escolha do campo e os desafios da construção de uma metodologia de pesquisa

É importante destacar que o processo de escolha da referida escola para o trabalho de campo não foi realizado aleatoriamente, e sim de maneira intencional, uma vez que verifico ali um espaço fértil para a discussão sobre violência escolar. Assim elenco e explico quatro razões que justificam a inserção neste *locus*.

Primeiramente, a escolha se deu pelo fato de tal escola pertencer à região da Baixada Fluminense, Município de Duque de Caxias; Tal região, onde se encontra a escola pesquisada, pode ser brevemente caracterizada da seguinte forma: com uma população total de 5.200.524 habitantes, distribuída em 16 municípios<sup>14</sup>, a região é reconhecida, sobretudo, pelos índices muito elevados de violência. Em seu contexto histórico, há mais de duas décadas, o nível de violência permanece num patamar em torno de 74 e 76 mortes por 100.000 habitantes; além disso, sua história recente é marcada pelo reconhecimento da região como um local de chacinas e de grupos de extermínio. Tal situação é resultante de um processo histórico, em que após uma crise, na década de 1930, deu-se início a uma acelerada ocupação populacional, devido aos baixos preços de terrenos. Desde então, este crescimento populacional, que não foi acompanhado proporcionalmente pelo desenvolvimento de infraestrutura, acabou gerando carências em relação aos aspectos como saúde, educação, transporte, habitação, dentre outros, carências que ainda hoje são visíveis. Conhecida também como uma cidade – dormitório é marcada pelo excesso de mão de obra barata e pelas indústrias de fundo de quintal que são o suporte para a grande metrópole, Rio de Janeiro. Além da marca da violência urbana, não só Duque de Caxias como toda a Baixada Fluminense, é uma região que apresenta diversos problemas em relação ao desenvolvimento social, econômico, político marcado pela violência.

O segundo motivo da escolha pela Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, está relacionada à sua localização, que por fazer parte do que pode ser considerada uma periferia urbana, está em consonância com os objetivos propostos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas da FEBF-UERJ, que pretendem compreender e pesquisar as “periferias urbanas” (SOBREIRA, 2011, p.13). O próprio Programa, dedicado ao estudo das periferias, tem o *campus* localizado também em Duque de Caxias, mesma cidade da unidade escolar pesquisada.

Fazendo uma leitura inicial dos artigos publicados na Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da FEBF-UERJ, é possível encontrar um número significativo de discussões sobre o conceito de Periferias Urbanas. Destaco Cunningham (2010, p.2) quando afirma que o “urbano” é uma categoria emergente nos estudos das ciências humanas e sociais e que ainda estão em construção as teorias que o expliquem. Acrescenta que

---

14 Atualmente, a Baixada Fluminense é formada por 16 municípios (Paracambi, Japeri, Seropédica, Queimados, Nova Iguaçu, Mesquita, São de Meriti, Belford Roxo, Nilópolis, Duque de Caxias, Magé, Niterói, São Gonçalo, Itaboraí, Tanguá e Guapimirim) (IBGE, 2011).

O potencial de generalização social, cultural e tecnológica produtiva em escala planetária, e as redes concretas de intercâmbio e de interação que cada vez se ligam a espaços urbanos não contíguos dentro da unidade diferencial de uma economia global, abrem historicamente um novo conjunto de relações entre o universal e o particular, a concentração e a dispersão, que claramente exigem novas concepções de mediação (CUNNIGHAM, 2010, p.2).

Este autor compreende que o espaço urbano não pode ser analisado como um território unificado, mas sim, como heterogêneo, múltiplo e híbrido, como lugar de conflitos e negociações entre os diferentes sujeitos que estabelecem a todo o momento novas formas de relações. Sendo assim, entendo que é preciso compreender a Baixada Fluminense como esse território onde encontramos diferentes pessoas e lugares em processo de interconexões globais e locais constantes. Penso que se faz necessário entender os processos educacionais que têm sido construídos nessa região específica e, desta forma, compreendo este estudo enquanto relevante para tal.

O fato de se tratar de uma escola da rede pública de ensino, também foi considerado um ponto relevante nesta pesquisa. Penso que a escola pública se constitui em um campo vasto, plural, diversificado e marcado por uma série de dificuldades, ancoradas, sobretudo, nas precárias condições educacionais. No entanto, ao lado dessa realidade complexa, própria de uma instituição que reúne diferentes dimensões do campo social, observam-se práticas, soluções e respostas que buscam construir outro tipo de história, longe daquelas que reproduzem o fracasso e a descrença na construção de uma educação para o diálogo. É neste espaço que se dará o meu viés de inserção, acreditando que a entrada neste local apontaria ainda para outras perspectivas e desafios na consolidação de uma educação para o reconhecimento do outro.

Sendo assim, como último ponto, destaco o trabalho que tem sido realizado dentro desta escola específica, onde tem assumido uma parceria com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro no âmbito da Educação em Direitos Humanos através dos NEDHs – Núcleos de Educação em Direitos Humanos, em um projeto específico. O mesmo representa um *lócus* de discussão sobre as possibilidades de enfrentamento da violência, a partir da educação em direitos humanos, perspectiva adotada no trabalho que realiza.

Elencados os motivos de tal escolha, descrevo a unidade escolar pesquisada.

### 3.1.1 Conhecendo melhor a “Pedro”

Como em todas as unidades escolares que já percorri nos 11 anos de trajetória na educação, percebo que para cada escola há o costume de se inventar um codinome fazendo referência à mesma, seja simplesmente para encurtar o nome ou por outros motivos quaisquer. Logo percebi durante minha inserção, que a escola era chamada por sua equipe apenas de “Pedro”. A unidade em questão é a Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, que não diferente de outras, também ganhou seu apelido.

É necessário conhecer a “Pedro” não só ao que diz respeito a sua estrutura enquanto espaço físico escolar, o trabalho que vem sendo desenvolvido, como também conhecer o seu entorno. Identificar, as características e que peculiaridades tem o lugar onde é localizada, também se faz importante ajudando a compreender a realidade, colaborando para leitura que fiz do espaço pesquisado. No entanto, apesar de saber que a região muito tem a nos dizer sobre a realidade, é necessário cuidado ao olhar para não atribuir significados e reforçar preconceitos antes mesmo de conhecer o trabalho realizado pela equipe naquele local.

No que se refere à localização, a escola se situa no bairro de Saracuruna e pertence ao Segundo Distrito do Município de Duque de Caxias, cerca de 19 Km de distância da região do Centro do município. Economicamente, a cidade de Duque de Caxias apresentou um grande crescimento nos últimos anos, sendo a indústria e o comércio suas principais atividades; Há cerca de 809 indústrias e 10.000 estabelecimentos comerciais instalados no município e segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o município registrou, em 2005, o 46º maior PIB (Produto Interno Bruto) no *ranking* nacional e o 2º maior do estado do Rio de Janeiro, com um total de 18,3 bilhões de reais. Além disso, a cidade ocupa o segundo lugar no *ranking* de arrecadação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços do estado, perdendo somente para a capital. No município, está localizada uma das maiores refinarias da Petrobras, a Refinaria de Duque de Caxias e possui, ainda, um pólo gás-químico e contará com uma usina termelétrica. Apesar dessa aparente riqueza, posiciona-se como o nono município com maior população vivendo na pobreza entre os 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, o que retrata a área de Saracuruna, onde se encontra a unidade escolar pesquisada. O bairro, só recentemente chegou a passar por melhorias como asfaltamento, rede de esgoto e aumento de transporte coletivo. Estas melhorias, no entanto, ainda não suprem as necessidades da população local que ainda tem carência de alguns serviços públicos, principalmente na área da saúde e abastecimento de água.

O entorno da unidade de ensino também tem vivido tempos de insegurança com o aumento da criminalidade na região e o incremento do tráfico de drogas, que tem sido intenso, impondo o medo na região e, segundo a equipe escolar, atingindo cada vez mais os que estão próximos da unidade. Em relação a atividades sociais e culturais, a área de Saracuruna não oferece muitas opções. As necessidades de apoio social, às quais os organismos públicos têm procurado dar uma resposta, beneficiam a comunidade e são protagonizadas pelo programa Bolsa Família e alguns projetos de acompanhamento promovidos pelo Posto de Saúde como: planejamento familiar, controle de diabetes e hipertensão. A articulação entre a Secretaria de Educação e o MEC tem originado alguns projetos culturais e educativos como Escola Aberta e o Programa Mais Educação, atendendo a um grande número de moradores da região com atividades esportivas, culturais e artísticas.<sup>15</sup>

No que se refere à estrutura física, a unidade conta com o espaço distribuído entre dois prédios, um Principal onde estão distribuídas as turmas de Ensino Fundamental e outro mais recente chamado de Anexo, onde estão distribuídas as turmas de educação infantil, este último localizado a um quarteirão do prédio principal. A unidade funciona atualmente atendendo em quatro turnos no prédio principal (1º Turno – de 07h às 11h / 2º Turno – de 11h às 15h / 3º Turno – de 15h às 19h / 4º Turno – de 19h às 22h), no prédio anexo atende a dois turnos (1º Turno - de 8h às 12h e 2º Turno - de 13h às 17h).

A estrutura do espaços esta dividida em:

#### Prédio Principal

- Sala da direção / Secretaria (dividindo o mesmo espaço)
- Sala de professores;
- Onze salas de aula.
- Sala de SOE/SOP;
- Pátio descoberto e coberto;
- Refeitório (na área de circulação interna)
- Quatro banheiros de alunos, sendo um adaptado e um com chuveiros.
- Três banheiros de professores e funcionários;
- Cozinha;
- Despensa;
- Biblioteca / Sala de Recurso dividindo a mesma sala.
- Laboratório de Informática;
- Sala do Pensamento (Filosofia)

---

15 Informações coletadas do Projeto Político Pedagógico do ano de 2013 da Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo.



### Prédio Anexo

- 7 salas de aulas
- 2 pátios cobertos (Térreo e 1º andar)
- 6 banheiros de alunos
- 1 banheiro para os professores
- 1 Sala da Coordenação de Turno;
- 1 cozinha
- 1 sala pequena
- 1 sala com estantes
- 1 área para depósito.

A equipe da unidade está organizada da seguinte forma:

Diretora, Vice-diretora, Secretária, 3 Assistentes de Secretaria, 4 Orientadoras Pedagógicas, 3 Orientadoras Educacionais, 5 Dirigentes de Turno, 1 Responsável pela Merenda, 3 Professores de Sala de Leitura, 3 Responsáveis pelo Laboratório de Informática, 1 Responsável pela Biblioteca, 3 Professores de Sala de Recurso, 3 professores de Ensino Religioso, 1 Responsável pelo Projeto de Filosofia e 47 Professores Regentes de Turma. Mais 35 funcionários de apoio escolar.

Com relação ao atendimento dos alunos, a unidade possui um total de 1.400 alunos, distribuídos da seguinte forma:

Educação Infantil turma de 4 anos – 4 turmas – 80 alunos;

Educação Infantil turma de 5 anos – 6 turmas – 120 alunos

Ensino Fundamental Regular – Do 1º ano de Escolaridade ao 5ª ano de Escolaridade.

1º ano -7 turmas – 175 alunos.

2º ano -7 turmas – 175 alunos.

3º ano -8 turmas – 200 alunos.

4º ano – 6 turmas – 170 alunos.

5º ano – 5 turmas – 154 alunos.

Classe de Autismo- 5 alunos

2 AAE – 21 alunos.

Ensino Regular Noturno – da Etapa II a V:

Etapa II – 1 turma – 32 alunos.

Etapa III – 1 turmas – 33 alunos.

Etapa IV- 3 turmas – 96 alunos.

Etapa V – 3 turmas – 138 alunos.

É uma escola com grandes dimensões no que tange ao quantitativo de alunos, mas que também conta com uma grande equipe de atuação. Apresentado esse contexto, nos aproximamos de outras questões metodológicas.

### 3.1.2 Percorrendo os caminhos metodológicos

Uma de minhas maiores preocupações durante o processo investigativo se deu pelo fato de ser professora atuante na educação pública na Baixada Fluminense há 11 anos, que apesar de não ser no mesmo município, apresenta realidades bem semelhantes, tanto a primeira vista, a considerar a localização, quanto nas dificuldades colocadas pelo grupo. Dessarte precisava me manter distante para “estranhar” o contexto da prática desses profissionais a fim de evitar ofuscar ou ainda distorcer o foco de análise.

Penso que não faz pesquisa quem não acredita na transformação, na mudança, quem não se incomoda e não se implica. Estranhar a escola e seu dia-dia, destituir-se do lugar de quem supostamente sabe e se permitir ocupar o lugar de quem não sabe, o de pesquisador, foi mais difícil desafio durante esta caminhada de pesquisa na escola.

Utilizando como metodologia a abordagem qualitativa, os dados empíricos para o estudo foram produzidos no âmbito dos textos curriculares produzidos pela escola no contexto de suas práticas através da análise do projeto político-pedagógico da escola, do material levantado a partir das entrevistas; e observação do espaço escolar. O percurso metodológico escolhido dentre as abordagens qualitativas remete à análise de discurso. Nesse contexto, o pesquisador é o responsável pela mediação entre os dados brutos, sua análise/interpretação e categorização. Nesse rol, os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas e observação do espaço escolar, nos quais todos surgiram da negociação para acesso ao campo de pesquisa.

No que tange aos instrumentos de coleta de dados, Ludke e André destacam que,

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles

atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. [...] Ao lado da observação a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados [...]. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (LUDKE; ANDRÉ, 2011, p.26; 33).

Desse modo, cabe ao sujeito investigador selecionar a melhor abordagem de investigação como também os instrumentos de coleta de dados mais apropriados ao seu foco de estudo. Ou seja, para que os procedimentos adotados sejam válidos e fidedignos em uma pesquisa acadêmica, o tratamento deles precisa ser sistematizado, planejado cuidadosamente e devidamente controlado.

A primeira fase da investigação pretendida foi realizada a partir da elaboração de um Roteiro de Entrevista semiestruturada. A construção do referencial teórico permitiu ampliar meu olhar no que tange, sobretudo, à questão da violência escolar e assim criar um roteiro onde as perguntas estivessem direcionadas para o meu foco de análise. Diante disso, é sabido que as questões elaboradas poderiam fazer surgir outros questionamentos que fossem enriquecer o momento das entrevistas. Já com o Roteiro de entrevista previamente estabelecido, pude dar início a segunda fase, esta que teve como foco a coleta de dados. Para começar a investigação, iniciei a negociação para entrada ao campo de pesquisa a partir da abordagem objetiva, na qual o “[...] investigador explica seus interesses e tenta que, os sujeitos que vai estudar, cooperem consigo” (BOGDAN; BIKLLEN, 1994, p.115). Como já conhecia a gestora da unidade, visto que a esta tem uma participação efetiva no encontro realizado através do Movimento de Educadores em Direitos Humanos, do qual também tive participação, assim como pela parceria através da UERJ/FEBF, onde pude conhecê-la melhor através da professora Aura Helena Ramos, coordenadora do projeto e orientadora desta pesquisa, o processo pôde ser facilitado.

Em se tratando de pesquisa a ser realizada em escolas públicas municipais, um procedimento, de cunho burocrático, precisava ser realizado para que pudesse proceder o estudo dentro da legalidade. Desse modo, pelo fato de tal unidade ser parceira da universidade na participação projeto supracitado, não houve necessidade de se estabelecer contato com o órgão, a fim de obter a autorização para proceder às observações. Neste momento não foi necessário e o consentimento por escrito por parte da SME - Duque de Caxias e este foi dado de forma verbal pela gestora. Após o consentimento, iniciei minha inserção na unidade escolar contemplada a fim de explicar a proposta do estudo e me apresentar formalmente.

Após a conversa inicial, apresentação do projeto, dos objetivos do estudo e imediata aceitação, a direção reservou parte de seu tempo de trabalho na unidade para conceder a entrevista e uma visita a cada espaço evidenciando rotina da escola. Na ocasião, realizamos as entrevistas na própria unidade escolar. A entrevista com a direção foi realizada dentro da sala da mesma e o momento destinado teve mais ou menos duração de 1 hora e, mesmo com as sucessivas interrupções, seja ao telefone ou com as demandas da própria unidade, foi possível a sua realização. Já os demais colaboradores foram entrevistados em salas de aula disponíveis entre um intervalo do recreio ou outra atividade onde o professor pudesse ficar mais à vontade. Ressalto que solicitei a colaboração das mesmas e a disponibilidade para a concessão das entrevistas foi por parte de todos os entrevistados. Para os demais da equipe, a diretora apresentou-me na condição de pesquisadora para que todos tomassem ciência da minha presença na escola.

No momento da coleta de dados, através da realização das entrevistas, foi necessário focalizar minha atenção no processo de interação realizada por meio das perguntas. As respostas, explicações e argumentações do entrevistado era o que mantinha toda a minha atenção no momento. O anseio do pesquisador por respostas e a sua pretensão de uma previsibilidade, que dificilmente se confirma, levam a um certo desconforto onde o outro parece representar uma ameaça ao bom andamento do seu trabalho. Dentro dessa perspectiva, fiz uso de entrevistas semiestruturadas em momentos distintos e de conversas constantes sobre a dinâmica do trabalho, estabelecendo assim uma relação de interação com as professoras.

[...] a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 33-34).

O caminho metodológico escolhido foi a realização de entrevistas com os atores envolvidos no processo de construção curricular do espaço investigado, neste caso com professoras<sup>16</sup> da unidade de ensino, outros elementos da equipe e a gestora, totalizando cinco profissionais. Sobre isso Duarte aponta:

---

16 Utilizo o gênero feminino visto que não tive contato com professores, somente professoras.

Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori* - tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergências destas informações. Enquanto estiverem aparecendo "dados" originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas (DUARTE, 2002. p.143).

Paralelamente a isso, fui buscando, através das conversas informais e entrevistas, conhecer as professoras e o trabalho das mesmas. Tal etapa envolveu olhar atentamente para as realidades de cada espaço e assim registrar suas peculiaridades, bem como tecer um contato direto com os sujeitos pesquisados. Tudo isso se deu com o propósito de compreender e reunir os elementos importantes sobre que lugares são esses e conhecer o olhar/concepções desses professores sobre o campo de investigação. Passado o período de coleta de dados na escola, a segunda etapa do trabalho foi a de transcrição das entrevistas.

Já no momento da transcrição e elaboração da escrita foi possível reviver cada fato, entretanto com um enfoque mais intencional. Na transcrição pode-se perceber o que não foi falado, o que está inaudível, incompreensível, sendo preciso nesse processo de escuta, escutar várias vezes para poder realmente “ouvir”.

Registrar o modo como são estabelecidos estes contatos, a forma como entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido(casa, escritório, espaço público, etc), a postura coletada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz, etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão daquele universo investigado (DUARTE, 2002, p. 145).

Tal etapa envolveu olhar atentamente para as realidades da escola durante as visitas e assim registrar suas peculiaridades, bem como tecer um contato direto com os sujeitos pesquisados. Tudo isso se deu com o propósito de compreender e reunir os elementos importantes sobre que lugares são esses e conhecer o olhar/concepções desses professores sobre o campo de investigação. Vale destacar que para a escrita, a identidade pessoal dos docentes, bem como dos outros profissionais, foram preservadas e, para isso nomes fictícios foram utilizados.

Para a análise dos dados Minayo (1999, p. 234) propõe alguns passos, retomados por Gomes (1994, p. 78), quais sejam: a) ordenação dos dados; b) classificação dos dados; c) análise final. Ludke e André (1986), embora não façam menção a estes passos, pontuam que analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa,

ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). As autoras esclarecem que tal processo culmina na construção de um conjunto de categorias. Segundo Gomes (1994, p. 70) “as categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo.

Assim, os dados coletados foram organizados em duas categorias temáticas que pareceram refletir os temas ou assuntos recorrentes e pontos de análises. Após sucessivas análises do material, chegou-se as categorias de análise, direcionando nossa aproximação para dois focos diferentes: O primeiro diz respeito às falas das profissionais com relação à violência e as significações e disputas de sentidos atribuídos ao termo. O segundo foco, é direcionado à produção curricular da unidade, que envolve o processo de produção de texto constituído pela equipe, através do documento final, que é o projeto político-pedagógico.

### **3.2 O que nos diz a escola sobre a violência: significações em disputa/negociação**

Penso que definir o que escrever, ou não, neste capítulo, é um processo de escolha difícil, onde algumas apreensões são deixadas de fora, privilegiando outras na tentativa de se chegar a uma verdade. Logo nas primeiras perguntas preferi direcionar para um perfil das profissionais entrevistadas e assim, conhecer um pouco de suas trajetórias. Nessa busca foquei as entrevistas em somente 5 funcionários da escola: A diretora da unidade, a Orientadora pedagógica e 3 professores de 1º segmento. No entanto, cada professor atua em uma atividade diferenciada dentro da escola. Uma das professoras atua em regência em uma turma de 3ª ano de escolaridade, outra atua no Ensino Religioso e a última atua como Coordenadora de um projeto de Filosofia na unidade escolar, também em parceria com a Universidade. Todas as profissionais possuem idade superior a 40 anos e possuem mais de 20 anos de atuação no magistério.

Das 5 entrevistadas apenas uma atua a 3 anos na unidade, as demais estão nesta escola de 10 a 20 anos. Também foi possível perceber que todas as funcionárias atuam somente nesta

unidade, não atuando em outra rede, nem mesmo em outra atividade que não seja o magistério. Algumas possuem duas matrículas e atuam como ambas dentro desta unidade escolar. A formação de apenas uma das professoras é em Psicologia e somente esta atuou nesta área, afirmando que foi por pouco tempo. As demais entrevistadas possuem nível superior com graduação em Pedagogia e dizem nunca terem atuado em outra área que não tenha sido a do magistério.

Prosseguindo as observações entrevistas dei início às questões voltadas para a violência escolar e, notei que, embora em nenhum momento eu tenha perguntado diretamente aos entrevistados o que é violência escolar, pude captar nos discursos o que o grupo significava como violência. Ao serem perguntadas a respeito da violência no contexto daquela unidade escolar as entrevistadas davam constantes pistas do que pensavam.

Acontece violência quando a gente observa a forma agressiva como que eles (os alunos) se tratam, às vezes questões mínimas eles reagem de uma forma exacerbada e sem ter uma razão para aquela explosão toda. No soco que dá no colega, no chute, às vezes do nada, sem motivo! Sem realmente algo que justifique (Professora A. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013)

As manifestações mais frequentes são agressão física, sempre com os mesmos grupos. Já tivemos o uso de drogas à noite e estava querendo se implantar um movimento de drogas, eles estavam ameaçando e afrontando os professores, sempre muito alterados... Tivemos que empreender uma força de trabalho maior. Temos outras formas de violência também, como a negligência familiar. Eu considero isso uma violência! (Professora S. Entrevista concedida a Amanda Aragão, maio Duque de Caxias, 2013).

Aqui dentro da escola violência mesmo, aquela violência de verdade, não tem, não! (Professora M. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

No último trecho fica claro que a questão da violência não é significada por todas da mesma forma. Nesse caso a professora "M", ao atribuir significado à violência durante a entrevista demonstrava compreender a mesma apenas ao que se refere a agressão física ou decorrente de violência urbana. Outras manifestações simbólicas, decorrentes do encontro da diferença não eram, em momento algum, consideradas em sua fala.

Já em outro relato:

Jogar papel no chão é violência, não ter cuidado com o outro é violência, não ter cuidado consigo próprio é violência. Eles tem atitudes desrespeitosas com eles até antes de serem desrespeitosos com o outro e isso precisa ser refletido. A escola tem o papel de promover esses diálogos. (Professora L. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

Durante as entrevistas foi possível perceber que manifestações tais como agressão física, verbal, depredações ao patrimônio são consideradas como violência, assim como as manifestações oriundas da quebra do diálogo, do encontro da diferença também o são. No entanto, não esteve presente no discurso das entrevistadas qualquer manifestação envolvendo situações de preconceito ou qualquer outra forma de discriminação dentro do contexto da escola.

A violência é vista primeiramente como algo que é produzido no exterior da unidade e que acaba sendo trazida para o espaço da escola através dos alunos. No entanto, durante as falas a equipe dá sinais que a violência presente na escola não é apenas com relação a violência urbana, mas com relação a violência familiar que reflete no comportamento dos alunos, na maioria das vezes uma violência verbal, oriunda da falta de respeito e quebra do diálogo.

A gente entende que isso é o reflexo familiar, a gente observa a forma de tratar a família, uma forma de falar muito agressiva, de se referir muito agressiva e isso traz pra dentro da escola esse contexto. Muitas vezes só resolvem as coisas de forma agressiva, com violência. Realmente até na educação infantil a gente já observa esses casos (Professora A. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

Em todos os depoimentos é constante nas falas a forma desrespeitosa com que os responsáveis tratam seus filhos. Segundo elas, sempre de forma sempre ofensiva, com agressões verbais e por vezes físicas.

A forma da comunidade se tratar é uma coisa que nos incomoda muito! Trata com xingamento, sempre de maneira a menosprezar a criança, a forma como tratam os filhos, vemos o reflexo aqui. A mãe mesmo fala: Se não obedecer, pode bater! Todos tem uma postura de não querer saber o que aconteceu, é um revidar por revidar, bater or bater. Elas tem uma ideia de que a criança tem que se defender. Ele nem foi atacado e a mãe ensina que ele tem que defender. Não tem negociação!(Professora A . Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

No geral a gente tenta conscientizar, mudaria bastante se os pais tomassem outra atitude com relação a criança. As mães descontam nos filhos suas insatisfações pessoais (Professora D. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

Logo, a forma hostil de serem tratados a medida em que é considerada uma causa para o comportamento violento das crianças dentro da escola é considerada também um tipo de violência, mas não escolar. É denominada pelas entrevistadas como violência social.



Certa vez eu fui abraçar um aluno e ele me olhou estranho porque não estava acostumado a ser abraçado. Um colega o abraçou no recreio e ele socou o menino! Ele acha que alguém que vai se aproximar é para socar, bater, ele não tem o privilégio de abraçar o outro e ser abraçado... Termina sobrando tudo pra gente né! Se não te quem faça e eu esto aqui, a gente faz, né? (Professora D. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013)

Segundo o depoimento de todo o grupo entrevistado, os alunos reproduzem constantemente a forma como são tratados, com os demais colegas e por vezes com os professores. Desconstruir esta forma de tratamento tem sido um desafio constante para estas professoras. Segundo elas, fazê-los perceber outra possibilidade de lidar com o outro é bastante difícil, já que os mesmos são na maioria das vezes tratados de maneira hostil pela família.

Com relação ao papel da escola diante dessa violência social, as entrevistas apontam que o fato não é percebido por todos da mesma forma. Observamos isso no seguinte depoimento:

Eles (professores) precisam repensar o discurso de dizer que o problema está na família. É claro que a família tem problemas, eu tenho problemas, o humano é isso! Falta se desgarrar um pouco desse discurso então a gente vai caminhando junto ... A escola é legal! Tudo, o espaço físico contribui, eles circulam, tem horta, tem bicho e tem as próprias crianças, que são muito interessantes (Professora L. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

A violência urbana também aumentou na região e vem ganhando outras características nos últimos anos, modificando também a rotina da escola. Observo uma tendência em relacionar as manifestações de violência escolar à questões ligadas ao entorno da unidade escolar. Toda a comunidade escolar tem se assustado com o problema do incremento do tráfico de drogas. Este tem trazido para o entorno e para a escola outras manifestações que não era frequentes nos anos anteriores.

A violência do bairro aumentou! A gente já começa a observar outros tipos de ação, de atitudes de enfrentamento mudando a característica das manifestações, coisas que a gente não vivia, não acontecia. Isso pra gente é mais recente, devido a violência do bairro com tráfico de drogas. A gente nunca havia vivenciado barricadas, pessoal armado... Lógico que tinha tráfico, mas as coisas eram muito discretas, escondidas. Hoje a gente vive um momento que está tudo muito escancarado. A população que veio morar pra cá também trouxe uma experiência diferente em relação a isso (Professora A. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013)

A gente tem observado que a cada ano a situação da violência se agrava mais, não somente aqui, essa está uma questão geral, principalmente se tratando de Rio de Janeiro. É claro que nós vamos sentir também, com a implantação das U.P.s na zona Sul na Baixada está havendo uma migração. Essas pessoas tem trazido um

comportamento mais agressivo (Professora S. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

O que parece é que ela (violência) sempre vai aumentando, não diminuiu nem estaciona... Ela existe e aumenta... Parece que a sociedade no todo está assim! A escola está dentro da sociedade, não está separada.! Se aumenta fora, aqui dentro se repete (Professora A. . Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

A questão da vulnerabilidade social é presente na região e também se mostra bem presente no depoimento das entrevistadas. A vulnerabilidade para algumas é considerada uma das causas da violência bem como uma violência contra a criança, a medida que alguns direitos são negado as mesmas.

O que dificulta são os problemas sociais... Certa vez uma criança maltratada pela mãe foi chamada e seria encaminhada ao Conselho Tutelar<sup>17</sup>. A tia falou que se a polícia ou o conselheiro fosse até a sua casa o tráfico não iria gostar e ia matar a mãe da criança, pois ia se sentir ameaçado. A gente fica engessado, não pode se envolver e não tem como a escola tirar ele desse meio. Ele vem de casa e traz tudo (Professora D. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

Na negação destes direitos inclui o acesso aos bens culturais. Quanto a isso a equipe concorda e verifica-se o ponto onde empreende seus esforços para proporcionar aos alunos um acesso a outras possibilidades. A escola tem buscado construir esse papel.

As crianças daqui nunca ultrapassaram nem o limite de Caxias! A maioria nunca tinha passado nem da linha vermelha! E os projetos que tem na escola acabam ampliando a visão de mundo deles! (Professora D. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

Aumentamos o acervo de leitura, as produções cinematográficas de qualidade, levamos a exposições. Isso pra mim, o fato de não ter acesso é uma grande violência. Eles sofrem violência por não terem direito de acesso garantido e isso é muito grave! O repertório deles é pouco de possibilidades, da expressão, do contato, da comunicação com o outro. Partem para uma violência que é mais explícita por muitas vezes não compreender o que o outro tem a dizer para ele. Eles não tem recursos para uma comunicação efetiva e a violência pode se instalar. Não tenho dado que comprove. É uma coisa que vou investigando...Rs (Professora L. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

Para a equipe, a violência do tráfico e outras formas passam a não ser mais tão atrativas se a criança tem oportunidade de vivenciar outras questões. As entrevistadas colocaram sua angústia em relação ao alunos e a comunidade. As crianças locais possuem

---

<sup>17</sup>O Conselho Tutelar é um órgão permanente, autônomo e não-jurisdicional (que não integra o Judiciário) que zela pelo cumprimento e efetivação dos direitos da criança e do adolescente em um município. O Conselho Tutelar é constituído por cinco membros escolhidos pelos cidadãos de cada cidade, para um mandato de três anos, admitida uma recondução. A principal função do Conselho Tutelar é a garantia dos direitos das crianças e adolescentes estabelecidos no ECA, e não é um órgão de atendimento direto, como um abrigo. Suas atribuições estão definidas no artigo 136 do ECA. Disponível em <http://www.promenino.org.br>

pouco ou nenhum contato com outros artefatos culturais e assim e não tem oportunidade. Ambas acreditam que o contato com a cultura afasta as crianças da violência urbana e oportuniza outro ponto e vista em sua vida.

Eu gosto muito de pensar e lembrar na relação com eles a violência que eles sofrem e que são submetidos. Para mim é uma violência também a questão do não acesso aos bens culturais! (Professora A. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

Em relação às manifestações cotidianas de violência, as entrevistadas citam sua interferência no trabalho realizado pelos professores.

Em relação ao trabalho do professor e sala de aula eu acho que a violência atrapalha. Você precisa parar a aula o tempo todo pra tentar resolver conflitos, então você perde muito tempo em vez de estar explorando melhor o conteúdo. As orientadoras vivem apagando incêndios! Ficam sobrecarregadas no trabalho e deixam outros acompanhamentos ou algum projeto em segundo plano, pois toda hora tem uma briga e para tudo! Aí o dia já foi...(Professora A. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013)

Você faz um trabalho, um planejamento, aí tem uma briga... Um brigou, empurrou, quebrou a cabeça. Às vezes a gente fica até com raiva daquela criança, sei que não deveria, mas a gente toma partido! Uma criança que é violenta bate em outra que não é. Sei que é errado! Como ser humano a gente não consegue evitar.. Acho tão difícil... É vc ão se deixar vencer, é o todo dia (Professora D. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

A violência sempre afeta! O aprender os conteúdos, aqueles conteúdos historicamente construídos, aquilo que a gente coloca como função da escola, ficam em segundo plano, ficam comprometidos porque você o tempo todo tem que estar atuando nas relações. A grande manifestação acontece na relação como outro, então a gente tem que interromper e esperar uma escuta deles (Professora L. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

A violência que pode ser produzida dentro do contexto escolar, tanto a partir das relações, bem como a partir do modo como a instituição se organiza e nos valores que ela difunde, também foi considerado nas entrevistas.

Tivemos a formação da ONG Novamérica que foi muito bacana! A formação continuada que se deu em 2012 foi muito legal. A professora responsável promoveu os encontros ao longo do ano onde, você discutindo, fazendo estudos de caso levanta elementos e entende os processos. Não é só reprimir, é preciso pensar de que forma eu posso contribuir para que essa violencia possa ser desencadeada ou não. A escola pode sim promover a violência! Quanto mais você tem oportunidade de discutir sobre isso mais oportunidades tem de resolver algumas questões e descobrir outras maneiras de se chegar a essa criança (Professora S. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

Em alguns momentos também a gente percebe que pela dificuldade de aprendizagem leva a uma indisciplina e violência muito grande. Os maiores problemas são em turmas de 3º ano, com uma quantidade maior de meninos. A criança maior fica

envergonhada e agride o outro. (Professora A. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

A gente vive na escola situações de enclausuramento. A prova é um enclausuramento, a divisão espacial das salas é um enclausuramento. A obrigatoriedade é um enclausuramento. Acho que com tudo isso vai ficando difícil... Tem que dar aula, nota, matéria, e como fica a criança nisso tudo? Eles ficam muito passivos diante dessa estrutura, diante dessa organização da escola (Professora L. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

A equipe considera que pode e deve buscar maneira de promover um ambiente que possa dar voz ao alunos.

Uma escola onde o aluno não se sente bem, onde ele é segregado, onde ele é vigiado, ou não é visto, é sem dúvida uma escola mais violenta. Se vc vê uma escola com um processo de indisciplina muito forte, alguma coisa aconteceu nessa unidade... Você não pode piscar, não pode descansar, deve estar sempre atento para todas as situações. Respeitar o aluno é uma forma de não - violência na escola (Professora S. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

A nossa função não dá conta disso! Temos toda uma sociedade que não dá conta disso, os meios de comunicação, o espaço da escola é um complicados. O tempo todo enfileirados na cadeira. O modelo de escola, com uma variável ou outra é sempre o mesmo. Tem que dar conteúdo, tem que dar prova... Por mais que a criança trabalhe vive uma ociosidade na escola, uma falta de sentido e se pergunta "Por que estou aqui?" (Professora L. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

Nosso ambiente é muito acolhedor, é uma escola inclusiva, não só das crianças especiais, inclusiva para todos, todos são muito bem vindos todos que chegam ao espaço tem uma sensação de pertencimento . A escola busca fazer com que as crianças participem desse processo, elas são ouvidas e dão sua opinião. é por isso que não há tanta ocorrência de manifestações, são casos bem pontuais (Professora S. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

Ponto positivo... Ah! Tem muitos! Primeiro os profissionais que vem a fim de vencer esses desafios. A gente tem biblioteca, informática, eles podem conhecer outro mundo! A gente deve mostrar que o mundo não é aquele que eles moram, cheio de violência (Professora D. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

### 3.2.1 Escola e Universidade: parcerias possíveis

A unidade busca através de parcerias em diversos programas, seja de âmbito federal ou através das parcerias com a Universidade oportunizar outras experiências aos alunos que ali estão. Esses projetos oportunizam aperfeiçoar suas leituras de mundo, ao acesso ao diálogo e

a compreender o outro a medida que a crianças aprende a dialogar, a ouvir e respeitar o outro reflete em suas ações não com relação em afastá-la da violência urbana, mas da violência cotidiana, em diminuir os enfrentamentos cotidianos, como a agressão verbal, agressão física por motivos banais e pelo não reconhecimento do outro. Ambas acreditam que a implementação do projeto pode auxiliar e muito neste sentido.

Em relação aos NEDHs – Núcleos de Educação em Direitos Humanos, estes são implementados em quatro escolas da rede pública municipal de Duque de Caxias, como locais que criam estratégias pedagógicas no âmbito deste tipo de educação. A escola onde se deu minha inserção pertence a esses núcleos. As escolas participantes – chamadas unidades-núcleo – pertencem às quatro diferentes regiões distritais do município. Cada NEDH tem se constituído como um polo distrital de referência, incentivo e apoio para as escolas das suas microrregiões que desejem trabalhar na perspectiva da educação em direitos humanos. A proposta é a de criação de Núcleos Distritais de Educação em Direitos Humanos que, após o período de instalação, tenham potencial multiplicador das ações do PEDH – Polo de Educação em Direitos Humanos, mantendo-se a ele vinculado, em uma relação de aprofundamento das atividades até então realizadas pelo NEC – Núcleo de Educação Continuada<sup>18</sup>. Tal projeto resulta do acúmulo da experiência desenvolvida pelo NEC, projeto da UERJ, instalado em 1999, que se constitui como um espaço de formação de rede, a fim de incentivar, assessorar e influenciar o estabelecimento de políticas públicas de educação em direitos humanos e educação ambiental, através da formação de parcerias entre a universidade, o poder público e a sociedade organizada.

Em 2005, com apoio do MEC/SECAD, estruturou-se o PEDH – Polo de Educação em Direitos Humanos, um projeto que, ancorado ao já citado NEC, visava consolidar e aprofundar as atividades do eixo educação em direitos humanos do núcleo. Assim, a partir de 2012, O PEDH se consolida como um projeto da Faculdade de Educação da UERJ, mantendo-se também como projeto associado ao NEC – Núcleo de Educação Continuada, atuante na área da educação ambiental e na formação continuada de professores. De acordo com o projeto, cada um dos quatro NEDHs se constituirá como:

a - espaço de reflexão: pelo desenvolvimento de ação permanente de formação continuada de educadores/as (envolvendo professores/as, funcionários/as e equipe

---

18 As atividades do Núcleo têm se constituído tanto em espaços de desenvolvimento de estudos e reflexões teórico-práticas nas áreas de educação em direitos humanos e educação ambiental, quanto na implementação de projetos de intervenção pedagógica, com estratégias inovadoras orientadas à formação continuada de educadores das redes públicas de ensino da baixada fluminense. Desde a sua criação, o NEC é coordenado pelas professoras Aura Helena Ramos – eixo Educação em Direitos Humanos; e Simone Fadel – eixo Educação Ambiental.

técnico-administrativa) voltados à reflexão e debate em torno da temática da educação em direitos humanos; b - espaço de produção: pelo desenvolvimento participativo de material e estratégias pedagógicas voltadas a ações curriculares referenciadas nos princípios da educação em direitos humanos enunciados pelo grupo de educadores/as envolvidos; c - espaço de experimentação e efetividade: pelo apoio à implementação das atividades pedagógicas, disciplinares e/ou extradisciplinares, concebidas no âmbito das ações de formação continuada (objetivo a) e com apoio do material pedagógico produzido e reunido no âmbito do projeto (objetivos b / e); d - espaço de difusão da educação em direitos humanos: pelo desenvolvimento de estratégias de divulgação do trabalho do NEDH, visando à troca de experiência e disponibilização do acervo do *Baú do NEDH* para empréstimo em unidades escolares da região distrital correspondente a cada núcleo; e - espaço de socialização: pela constituição de um *Baú do NEDH* – acervo de material pedagógico (livros, jogos, CDs, DVDs etc.) para utilização pelos/as professores/as das *Unidades-núcleo* e demais escolas localizadas no seu Distrito, em ações curriculares referenciadas nos princípios da educação em direitos humanos (RAMOS, 2012, p. 14).

A SME de Duque de Caxias já possui uma consolidada parceria com a UERJ para o desenvolvimento de estudos e ações escolares no campo da educação em direitos humanos. Em 2011, a formação do GT – Caxias, um grupo de trabalho formado por 40 educadores da rede, é o exemplo mais recente das experiências conjuntas com a SME. No presente projeto, como em todas as atividades desenvolvidas com a Secretaria, a importante participação da SME se dá pela divulgação dos projetos em todas as escolas da rede, pelo incentivo ao engajamento por parte das direções e pelo reconhecimento do tempo dedicado pelos/as educadores/as às atividades do PEDH, como integrante da sua carga horária de trabalho, utilizando-se, inclusive, os tempos institucionalmente já reservados para o planejamento nas escolas.

Seguindo o modelo da formação dos profissionais dessa Unidade, a E.M. Pedro Rodrigues do Carmo optou como metodologia a aplicação de pequenas oficinas com as crianças, baseando-se em temas do cotidiano. As oficinas ou encontros foram descritos pela equipe enquanto espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de um confronto e intercâmbio de experiências e de um exercício concreto dos Direitos Humanos. O projeto foi implementado no ano de 2012 na unidade. Este ano a temática será trimestral, com um trabalho preliminar desenvolvido em sala de aula através da discussão de notícias diárias ou reportagens. Após o trabalho em sala de aula a temática será trabalhada pelas equipes de atividades complementares como (Sala de Leitura, Ensino Religioso, Mediadores de Mídia, Filosofia e Biblioteca). Ao final do de cada trimestre a unidade realizará uma culminância com atividades diversificadas com os alunos participando de diferentes oficinas.

Temáticas para o ano de 2013:

1º trimestre – O prazer da Vida (maio)

2º trimestre – Participar para mudar (agosto)

3º trimestre - Natureza é vida (novembro)

Sobre os resultados da parceria de trabalho com a Universidade a respeito da educação em Direitos Humanos:

No decorrer do ano de 2012 os profissionais desta unidade participaram de Oficinas Pedagógicas que propiciaram momentos de reflexão sobre como trabalhar Direitos Humanos no espaço escolar. Este foi um forte momento de sensibilização destes profissionais, que com certeza mudou a perspectiva de trabalho (Professora S. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

A respeito do trabalho que foi realizado a professora tem a seguinte opinião:

Esse ano a escola está menos ativa que no ano passado! Antes tínhamos mais momentos de reflexão, de avaliar, de propor atividades... Esse ano, por conta da greve, e mudança de governo as atividades mais específicas voltadas para essa reflexão tem acontecido. Outras demandas da Secretaria de Educação tira o nosso foco. Os encontros da Novamérica levavam todos a refletir mais, elas faziam as atividades e propunham em sala de aula (Professora A. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

Para tanto, ao que diz respeito as falas das entrevistadas e à análise do projeto político-pedagógico, fica nítida a sensibilização e mobilização em torno do debate sobre os princípios da educação em direitos humanos significada a partir de questões relativas ao multiculturalismo e ao reconhecimento da diferença.

### **3.3 Produção curricular a partir da Educação em Direitos Humanos**

A partir da realização do ciclo de oficinas pedagógicas em 2012 percebemos a crescente possibilidade de aprofundamento dos princípios da educação em direitos humanos, sobretudo a partir das proposições práticas quanto à organização e gestão administrativa e pedagógica, não somente através da continuidade do trabalho em 2013, mas sobretudo, através da elaboração coletiva do PPP<sup>19</sup>, que favorece os processos de constituição de uma cultura de direitos humanos como orientadora do fazer escolar e promove a concepção coletiva e participativa de estratégias na área da educação em Direitos Humanos.

Em entrevista com a gestora da unidade, a mesma relata a coletividade na construção de seu PPP, apontando sua concepção enquanto uma conquista de toda a comunidade escolar.

---

<sup>19</sup> A partir deste momento passo a utilizar a sigla PPP para me referir à projeto político - pedagógico.

Importante ressaltar que "o Projeto Político Pedagógico é, portanto um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciada".(VEIGA, 2011, p.2).

Macedo (2006) propõe que o currículo seja pensado como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação. Um espaço-tempo de fronteira, no qual questões de poder precisam ser tratadas em uma perspectiva menos hierárquica. A noção de fronteira, abordada pela autora, tem sido utilizada pelo pós-colonialismo para designar um espaço- tempo em que sujeitos interagem – eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais –, produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas de pertencimento. Para Bhabha (2003, *apud* MACEDO, 2006, p. 106), “[...] a noção de cultura deve ser tomada numa perspectiva interativa como algo constantemente recomposto a partir de uma ampla variedade de fontes num processo híbrido e fluido”; e é nessa perspectiva que julgamos necessário refletir sobre o currículo.

Nesse contexto, não penso o currículo a partir de um conceito vertical, de cima para baixo, que atenda ao interesse de certas lideranças, visando garantir determinado espaço no componente curricular, apesar de estes guardarem marcas. Observo, poratando, na construção do PPP um processo de produção curricular.

O PPP da unidade escolar tem um título que já traz explícito à questão da Educação em Direitos Humanos: “*A Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo diz: Eis-nos aqui em defesa dos Direitos Humanos*”. No Marco Situacional vemos trechos que falam da importância da educação enquanto Direito Humano: *Na busca de uma educação de qualidade, pautada na garantia dos Direitos Humanos, empenhamo-nos em garantir aos nossos alunos o direito de aprender.* (Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, 2013)

Ainda sobre isso:

Todos os nossos projetos são voltados para os direitos humanos, até o nosso PPP, o que a gente mais vê são crianças segregadas dos seus direitos básicos. Essa escola pode fazer essa cota. Os Direitos Humanos estão atrelados a todas as nossas ações (Professora S. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

Trabalhar Direitos Humanos com nossos alunos não significa apenas fazê-los conhecer leis e estatutos que regem estes direitos, vai além disto, é trabalhar o cotidiano de nossos alunos, promovendo momentos de reflexão sobre suas ações e sobre os fatos que os cercam (Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, 2013).

O trecho destaca a conscientização dos Direitos Humanos não como algo a ser ensinado junto aos conteúdos trabalhados na escola e sim como uma experiência a ser vivenciada por todos no cotidiano a partir da reflexão constante. Ainda sobre isso, o texto traz:



Para que a Educação em Direitos Humanos seja mais que um tema e sim uma realidade em nossa escola, o cotidiano escolar deve estar permeado pela vivência dos Direitos Humanos (Professora S. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

A concepção de Educação em Direitos Humanos trabalhada pela unidade está baseada em três eixos articuladores do trabalho a ser desenvolvido: cotidiano, educação para a cidadania e prática educativa dialógica, participativa e democrática.

O texto aponta que "o cotidiano escolar é palco de diferentes relações sociais e reflete a diversidade cultural presente na sociedade. Trata-se de uma exigência básica de qualquer proposta de Educação em Direitos Humanos a reflexão contínua sobre o sentido dos acontecimentos que cada dia impactam nossa realidade. "

No texto produzido pela equipe é possível destacar o seguinte trecho:

Segundo Sime (1991) três aspectos básicos precisam ser desenvolvidos numa proposta educativa que tenha por base a vida cotidiana:

- 1) ***Pedagogia da indignação:*** trata-se de superar toda indiferença diante das violações dos Direitos Humanos.
- 2) ***Pedagogia da admiração:*** trata-se de valorizar toda expressão de afirmação de vida, reconhecendo as inúmeras formas pessoais e coletivas de busca de sobrevivência, preservação e promoção da vida.
- 3) ***Pedagogia que promova convicções firmes:*** trata-se de trabalhar a dimensão ética da educação, a convicção do valor supremo da vida.

O segundo eixo Educação para a Cidadania nos leva a refletir que cidadão estamos ajudando a formar. Educar em e para a cidadania é contribuir na formação de sujeitos sociais ativos, protagonistas, atores sociais, capazes de viver no dia-a-dia, nos distintos espaços sociais, uma cidadania consciente, crítica e militante.

Este sujeito que exerce sua cidadania com consciência envolve-se na construção de uma sociedade que tenha por base a afirmação da dignidade de toda pessoa humana.

O terceiro eixo refere-se a construir uma prática educativa dialógica, participativa e democrática. A escola que quer promover uma Educação em Direitos Humanos deve construir uma prática pedagógica coerente com sua proposta. As relações existentes na escola precisam estar marcadas pela dialogicidade, pelo esforço de construção conjunta e respeito às diferenças. (SIME, 1991, p. 112)

No texto introdutório do PPP fica claro uma perspectiva voltada para a formação de um sujeito que capaz de ser crítico e ativo dando ênfase ao respeito às diferenças.

A questão disciplinar também ganha destaque no PPP, assim a equipe avalia como incondizentes com o ambiente escolar atitudes que descrevemos abaixo com relação ao aluno:

- Depredação do espaço escolar através de pixações, destruição de bens e objetos etc.
- Agressões físicas e verbais;
- Desrespeito ao professor, aos colegas e demais funcionários;
- Utilização de palavras de baixo calão;
- Lançar mão de atitudes que humilhem ou que venham a ferir a dignidade do semelhante;
- Desrespeito às normas e regras estabelecidas pela escola no tocante à assiduidade, higiene, realização de tarefas, utilização do uniforme escolar, conservação do ambiente escolar (Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, 2013).

Tomamos por etapas a serem seguidas em casos de indisciplina: oferecer orientações ao aluno sobre a importância da boa convivência e do respeito ao próximo, em casos de necessidade, aplicar advertências verbais; proceder ao registro dos casos nos livros apropriados; convocação dos pais ou responsáveis para buscar soluções em conjunto e em último caso, encaminhamento ao Serviço de Orientação Educacional da SME e ao Conselho Tutelar (Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, 2013)

Assumir uma perspectiva pós-estrutural implica, segundo Hall(1997) aceitar que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem e significação. Desta forma o currículo também é uma prática de atribuir significados e construir sentidos.

Constato, desta forma que a partir da dinamização do projeto proposto pela universidade, foi possível para a equipe perceber que o mesmo está presente na produção curricular da escola. A construção desse currículo também é constatada a partir da fala da equipe:

Essa questão de direitos humanos e *Bullying*, sempre aparece, a gente tenta conversar muito com eles, sempre vem o tema à tona. A gente faz muito, só não tem o hábito de registrar. Essa escola é bem dinâmica, se movimentam constantemente, está sempre trabalhando com temas legais como racismo e outros. Se você trabalha esse tema gera uma não - violência, não é? A questão do Bullying foi muito tratada ano passado pela gente, esse projeto dos direitos humanos também, cada vez que a menina vinha tinha uma atividade que a gente fazia com eles. Contribuem bastante! (Professora S. Entrevista concedida a Amanda Aragão, Duque de Caxias, maio, 2013).

Durante as falas dos entrevistados é perceptível a importância dada ao desenvolvimento de uma educação voltada para o reconhecimento do outro como alternativa para a diminuição de manifestações e que os alunos possam se tornar multiplicadores desse movimento.

Operando o arcabouço teórico proposto por Macedo (2006, 2010), compreendo a escola como entrelugar de cruzamento de diferentes sujeitos, cuja produção de saberes é permeada de conflitos. Neste caso, assumimos a concepção de currículo como campo de produção cultural, espaço-tempo de negociações que hibridizam discursos, concepções e práticas, produzidas nos diferentes contextos que concorrem para a sua produção, a partir do marco teórico dos estudos culturais e pós-coloniais.

Nesta pesquisa o currículo é compreendido como produção cultural e discursiva. Segundo Barreiros e Frangella,

Partimos de uma concepção de currículo e política como enunciação, articulação/produção de significados, ressaltando a dimensão discursiva da produção curricular. Ainda que esse discurso não seja construído de forma plena e acabada, institui os sentidos atribuídos às ações, fomenta e torna possível desejos e projeções de trabalho (BARREIROS; FRANGELLA, 2010, p.233).

Assim, em diálogo com Frangella e Macedo (2007, p.2), que afirmam que a construção do currículo precisa ser compreendida como uma política na qual diferentes contextos e sujeitos estão envolvidos na elaboração, escrita e prática dos textos curriculares e que neste processo diversos discursos e negociações são definidos, compartilhados e hibridizados pelos sujeitos envolvidos. Assim, os textos curriculares são “[...] textos coletivos, produto de acordos e hegemonias contingentes” (FRANGELLA; MACEDO, 2007, p. 2). Apoio-me em Macedo (2006) ao interpretar o currículo como um espaço-tempo de fronteira entre saberes (MACEDO, 2006, p. 105), onde, além de disputas, existem trocas. Dessa maneira, a construção curricular envolve diferentes intenções, sendo um espaço de enunciação cultural, ou seja, uma fronteira onde sujeitos híbridos interagem com outros pertencimentos culturais também híbridos, produzindo híbridos outros.

Assim como a autora, não penso no currículo como um espaço onde culturas lutam por legitimidade apenas, mas também como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica, seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com a diferença (MACEDO, 2011, p. 105).

Trata-se de um mesmo espaço de luta onde poderes diferentes disputam espaço e voz. Estamos falando de um mesmo movimento de enunciação curricular em que todos tentam controlar sentidos. Uns com mais poder institucional e outros com menos, mas ambos constituindo um mesmo espaço de disputa e de produção de significado em diferentes contextos. Nesse sentido, penso que o grande ganho dessa perspectiva para a minha análise é entender a produção curricular como enunciação, ou seja, representação, anunciação de

sentidos culturais que estão para além da produção, reprodução e repetição de sentidos. Trata-se de significação e ressignificação constante de seus sentidos. Pensando sobre essa negociação constante e partilhando da ideia de que o currículo é produção cultural, percebo nele as dimensões que Bhabha (2003, *apud* MACEDO, 2006, p. 106) enxerga na produção cultural: as dimensões pedagógica e performática. Segundo esse autor, a dimensão pedagógica traz os rastros, a produção narrativa e tradicional, uma sucessão de momentos históricos que representa uma eternidade produzida, uma memória. A dimensão performática traz a produção de algo novo, algo ainda não dito; traz um signo diferenciador do Eu (*ibidem*). Nesse sentido, não há tradição sem desempenho e vice-versa: uma dimensão perturba a outra. Essa relação entre as dimensões evidencia a fala da linguagem, a falta que constitui a significação e que é exatamente o que impede o fechamento, o controle absoluto. O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com "o novo" que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um entre-lugar contingente, que inova e interrompe o atual; o do presente. O "passado-presente" torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 2003, *apud* MACEDO, 2006, p. 27).

A partir da perspectiva de currículo enquanto produção compreendemos que a escola produziu um currículo no que diz respeito ao texto quando toda a sua perspectiva é baseado na Educação em Direitos Humanos. Nesse contexto, é importante trazer o referencial teórico da *policy cycle approach* ou, a "abordagem do ciclo de políticas", formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), que traz apontamentos a respeito da implantação de políticas educacionais Stephen Ball construiu um referencial de análise de políticas públicas, denominado "abordagem do ciclo de políticas". (MAINARDES, 2006, p. 53).

Esta abordagem nos permite analisar a trajetória das políticas públicas voltadas para a educação de maneira a compreendê-las como processo e não como algo estático. O ciclo de políticas é descrito como um ciclo contínuo, que se subdivide em três contextos principais de acordo este referencial podem ser destacados: o da influência, o da produção do texto e o da prática. Tais contextos não são isolados, mas relacionam-se entre si, permitindo-nos a compreensão da construção das políticas públicas educacionais vendo-as de forma processual e cíclica. Destarte, apesar de cada contexto possuir suas especificidades, eles se relacionam formando assim um ciclo, em um movimento intenso de reflexões, produções e ações. No contexto de influência as políticas são pensadas e os discursos construídos. "É nesse contexto

que grupos de interesse disputam para influenciar a definição de finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51).

Os sujeitos que atuam nesse contexto normalmente pertencem aos órgãos governamentais e grupos de representação da sociedade. O contexto da produção do texto está relacionado à construção dos documentos em que aparecerão as ideias e princípios das políticas pensadas no contexto de influência. Tais documentos podem ser materializados sob a forma de leis, discursos e textos políticos, entre outros. Segundo Mainardes (2006), “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (p. 52). O contexto da prática diz respeito à maneira como os sujeitos irão interpretar e ressignificar políticas pensadas e escritas. Tais interpretações e práticas podem significar mudanças em comparação com a política original.

Mainardes, citando Ball e Bowe, explica que “[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos” (MAINARDES, 2006, p. 53). Ou seja, esses profissionais têm a possibilidade de interpretar de diferentes maneiras as políticas públicas. É um campo de *disputa e hibridização*. Entender a articulação destes contextos híbridos na construção curricular, em especial o da prática, será meu foco de análise na presente pesquisa. Pois acredito ser necessário

Compreender que essa construção não se dá na busca de um sentido único, mas considerando a interação e o diálogo como forma de produção, isso ressalta o currículo como campo de enfrentamento entre diferentes discursos, atos de enunciação cultural que remetem a grupos diferenciados (FRANGELLA, 2009, p.11).

Assim sendo, o ciclo de políticas propõe o rompimento com a antiga visão de passividade do profissional que atua no contexto da prática, potencializando a autonomia que lhe compete para interpretar, reinterpretar e recriar políticas educacionais. “A abordagem do ciclo de políticas reconhece e reforça a compreensão de que o profissional do contexto da prática também possui autoria sobre as políticas educacionais” (BORBOREMA, 2008, p.34). Dessa forma, a leitura (compreensão/interpretação) e a história de leituras dos sujeitos são elementos importantes para produzir os sentidos; os rumos de uma política, onde não há espaço para uma leitura única, mas sim para reflexões e transformações. Nesse compasso, o ciclo de políticas é permeado pelo movimento dialógico, cuja objetivação se refletirá na

implementação de acordo com cada realidade escolar, valorizando o currículo enquanto espaço de pluralidade de saberes, valores e racionalidades.

A abordagem do ciclo de políticas permite a compreensão da dinâmica curricular em mudança e transformação. Mediante todas essas considerações, retomo meu olhar para o Projeto Político - Pedagógico e, de acordo com o ciclo de políticas, entendo que ele nunca esteve e nem estará pronto, sempre estará sendo configurado e reconfigurado pelos embates dos contextos de influência, produção de textos e da prática, remetendo a novas possibilidades.

Optei por utilizar o ciclo contínuo de políticas como metodologia de análise do PPP para superar a tão famosa distinção entre produção e implementação do currículo, que não dá conta de minha visão do currículo como espaçotempo de enunciação. Com o uso de tal ciclo, é possível identificar a circularidade de sentidos existente no processo de construção curricular e, assim, entender e considerar as diferentes forças que constituem um mesmo documento curricular, por exemplo.

Nesse contexto em que diferentes discursos são construídos, como citado acima, é possível identificar e analisar também os processos de hibridização nos quais os sujeitos envolvidos no PPP produzem significados acerca do currículo de Educação em Direitos Humanos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... E enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita

*Mario Quintana*

Chegar ao fim da escrita é sem dúvida a parte mais difícil de ser realizada, já que a cada leitura e cada escuta das entrevistas realizadas, novos questionamentos foram suscitados tornando o processo de pesquisa sempre inacabado... De todo modo, diante do que se tentou problematizar até aqui cabem considerações finais, apontamentos que de alguma maneira pretendem dar certo grau de acabamento ao que se estruturou neste trabalho.

Nesta busca, o estudo ora proposto propiciou um aprofundamento das questões relativas à violência escolar e, com base no referencial analítico foi possível estabelecer uma concepção de violência, entendendo suas manifestações na escola como produto do modo como a sociedade se relaciona com a diferença, tratada como um elemento a ser silenciado e exterminado em relações assimétricas de poder. A questão da diferença foi colocada aqui como fundamental na reflexão acerca das relações no interior da escola, associando as manifestações de violência ao próprio caráter monocultural que a escola assume, o que extrapola a concepção de violência na escola como apenas reflexo de manifestações de violência urbana.

A partir daí levo em conta uma perspectiva pedagógica e intercultural para lidar com a questão da violência escolar, assumindo a educação em direitos humanos como uma proposição válida. A partir de uma abordagem pedagógica do problema, aponto como um caminho possível para o seu enfrentamento a realização de uma proposta educativa em direitos humanos, pautada na perspectiva intercultural, comprometida com o rompimento das relações de dominação e subalternização do outro, na construção de uma cultura de defesa e reconhecimento dos direitos humanos, capaz de promover o diálogo entre as diferenças, superar o universalismo e a homogeneização.

Na análise realizada a partir da produção da E.M. Pedro Rodrigues do Carmo foi possível perceber que situações que levam ao silenciamento do outro são significadas pela equipe enquanto violência, seja pela forma de organização da escola, a falta de acesso a bens

culturais ou a maneira com que as famílias abordam as crianças, descrita a todo momento pelos profissionais como hostil, não deixando em segundo plano o caráter da instituição escolar enquanto local que produz violência e reconhecendo no contexto do trabalho realizado um potencial para mudança de perspectiva. Não obstante, é apontado também influências como a o incremento do tráfico de drogas na região, no entanto a equipe enfatiza questões referentes a relação com o outro enquanto elemento para pensar a violência no contexto escolar. O significado que atribuem à violência está diretamente ligado às relações de poder.

É possível concluir que a parceria da unidade escolar com o projeto realizado pela FEBF/UERJ através dos NEDHs vem interferindo na forma de pensar o problema e buscando alternativas no que tange ao fazer pedagógico. Tanto no documento criado pela equipe, o P.P.P., quanto nas falas da equipe, a questão da Educação em Direitos Humanos perpassa por sua construção.

Compreendendo o currículo como uma política na qual diferentes contextos e sujeitos estão envolvidos na elaboração, escrita e prática dos textos curriculares considero que a produção da escola reflete no texto uma prática de não inferiorização e respeito ao outro. A produção curricular se dá consoante a questão da EDsHs, ficando claro no contexto da unidade que a mesma não se trata de uma temática a ser ensinada. Uma perspectiva de caráter punitivo, repressivo ou policial foi sequer citado pela equipe, seja nas entrevistas ou na produção do texto, deixando claro que a escola pode buscar alternativas para lidar com seus problemas.

Ao concluir esse estudo fico com a certeza de que o trabalho não se encerra quando é finalizado, mas só a partir de então ganha novos sentidos e significados. Considerando este tema como um campo fértil que possa suscitar tantas outras reflexões, sigo pensando...



## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.(Coord.). *Escolas inovadoras: Experiências bem sucedidas em escolas públicas*. Brasília, DF: UNESCO, 2004. 124 p.
- \_\_\_\_\_. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina*. Brasília, DF: UNESCO, 2002. 84 p.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. *Violências nas Escolas*. 2 ed. Brasília, DF: UNESCO, 2002. v. 1. 400 p.
- ANDRÉ, M. E.D.A; LUDKE, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2011. Não paginado.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. Não paginado.
- ASSIS, J. M. *Machado de Assis: Obra Completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1959. v. 2. p. 532-537.
- BARREIROS, D.; FRANGELLA, R. C. A multirio como entre-lugar na construção do currículo de ciências na multieducação: A rede em cena. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 12, 2004, Paraná. *Anais...* Paraná, 2004. 3 p. CDROM.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p.
- BORBOREMA, C. D. L de. Ciclos como política curricular. *Revista Contemporânea de Educação*, [S.l.], v. 5, p. 46-62, 2008.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. 2 ed. Brasília: Secretaria Especial de Direitos humanos/ Ministério de Educação, 2007. 76 p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília: 2012. 3 p.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999. 701 p.
- CANDAU, V.M.; LUCINDA, M.C.; NASCIMENTO, M.G. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A., 1999.103 p
- \_\_\_\_\_. As diferenças fazem diferença? Cotidiano Escolar, Interculturalidade e Educação em direitos humanos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 15, 2010, Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2010. Não paginado.

CANDAU, V.M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação em direitos humanos e as diferenças culturais: questões e buscas. In: CANDAU, V.M. (Org). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011, p. 14-33.

\_\_\_\_\_. (Org.). Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: \_\_\_\_\_. *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. [S.l.]: DP&A, 2005. Não paginado.

\_\_\_\_\_. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: \_\_\_\_\_. (Org) *Reinventar a escola*. RJ: Vozes, 2000. Não paginado.

CHAUÍ, Marilena. Ética e Violência. In: FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Teoria & Debate. out-dez/1998. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/conteudo/ensaio-etica-e-violencia> . Acessado em 06/04/2010.

CUNNINGHAM, D. *O conceito de metrópole: filosofia e forma urbana*. Disponível em: <[http://www.febf.uerj.br/periferia/V2N2/pdf\\_artigos/cunningham.pdf](http://www.febf.uerj.br/periferia/V2N2/pdf_artigos/cunningham.pdf)>. Acesso em: out. 2011.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. [S.l.]. *Cad. Pesqui.* [online], n.115, p. 139-154, 2002. ISSN 0100-1574.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J. SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

ESCOLA MUNICIPAL PEDRO RODRIGUES DO CARMO. *Projeto Político Pedagógico da E.M. Pedro Rodrigues do Carmo*. Duque de Caxias, 2013, Não paginado.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed, 2008. Não paginado.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Disponível em <<http://www.dicionarioaurelio.org>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

FRANGELLA, R.C.P. *Fazendo currículo, criando cultura: a criação da disciplina Alfabetização no currículo da formação de professores*. Rio de Janeiro, 2007. Não paginado.

\_\_\_\_\_. Olha aquele preto ali! Quando a diferença interroga a produção curricular: o que fazer? In: LIMA, A. C. G. e; OLIVEIRA, L. F. de; LINS, M.R. F. (Org.). *Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas na educação básica*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009. Não paginado.

FUKUI, L. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, A. (Org). *Violência e educação*. SP: Livro do Tatu/Cortez, 1992, p.103-124.

GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 73 – 82.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. Não paginado.

HALL, S. Centralidade da Cultura: Notas sobre as Revoluções do nosso Tempo. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, n.2, v.22, p.15-44, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico de 2010*. Disponível em << <http://www.ibge.gov.br>>>. Acesso em: 21 jul. 2012. Não paginado.

JESUS, N. R. *Educação em Direitos Humanos: Em busca de uma educação intercultural para pensar o bullying*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Rio de Janeiro. Duque de Caxias. 2012. Não paginado.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Currículo: Debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010. Não paginado.

\_\_\_\_\_. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

MACEDO, E. Por uma política da diferença. *Cadernos de pesquisa*, [S.l.]. v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.]. v.6, p.98-113, 2006b

\_\_\_\_\_. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. Não paginado.

MAINARDES, J. Policy cycle approach: a contribution to the analysis of educational policies. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Revista Educação e Sociedade*, [S.l.]. vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MICHAUD. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 14. ed. Ed. Vozes; Petrópolis, 1999. Não paginado.

MIGNOLO, W. *Histórias locais - Projetos globais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. Não paginado.

OLIVEIRA, L. F. & CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 2010.v. 26, nº 01, p. 15.

RAMOS, A. H. *NEEDHs – Núcleos Escolares de Educação em Direitos Humanos: processo de produção curricular no contexto da prática de escolas de Duque de Caxias*. [Duque de Caxias] 2012.

- RAMOS, A.H. *O lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2011. Não paginado.
- SACAVINO, S. *Educação em/para os direitos humanos em processo de democratização: O caso do Chile e do Brasil*. 2008. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - PUC do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- SCHILLING, F. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Moderna, 2004. Não paginado.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.
- SIME, L. Derechos humanos y Educación. In: *Educar en Derechos Humanos: reflexiones a partir de la experiencia*, Peru: Comisión Episcopal de Acción Social y otros, [S.l.]. 1991. Não paginado.
- SKLIAR, C. B. *É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?* Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/sexoesespeciais/carlosskliar.doc>>. Acesso em: 3 set. 2011.
- \_\_\_\_\_. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. Não paginado.
- SOBREIRA, H. *Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas* – FEBF/UERJ. Disponível em: <<http://www.febf.uerj.br/mestrado/apresenta.html>>. Acesso em 23 de out. 2011.
- SPOSITO, M.P. A Instituição Escolar e a Violência. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*. São Paulo, USP, v.27, n° 1, jan./ jun.. 1998. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/iea/artigos/spositoescolaeviolenca.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2005.
- SPOSITO, M..P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educ Pesq.*, São Paulo, v.27, n.1, jun 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 31 jan. 2006.
- VEIGA-NETO. A. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 191p.

ANEXO - Roteiro de Entrevista

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Gestor / Professor / Coordenador /  
Equipe Pedagógica / Outro Profissional da unidade

- 1 - Nome do colaborador:
- 2- Idade:
- 3 - Formação acadêmica:
- 4 - Tempo de formação:
- 5 - Função que exerce na unidade escolar:
- 6 - Etapa atendida:
- 7 - Tempo de atuação na unidade escolar:
- 8 - Tempo de atuação na área da educação:
- 9 - Possui outras atividades profissionais? Quais?
- 10 - Trabalha em outras unidades escolares:

### **Eixo 1 - Significações em disputa / negociação**

11 – Existe um consenso de a violência é um fenômeno que tem estado presente no contexto da sociedade contemporânea, bem como no contexto das escolas. Verificando a realidade desta unidade escolar, você percebe/observa o fenômeno da violência expresso dentro de seu contexto?

12 - De que maneira este fenômeno tem se manifestado na realidade desta unidade escolar? Que exemplos de manifestações você apontaria?

13 - A que fatores você atribui a incidência de manifestações do fenômeno da violência nesta unidade escolar?

**14** – A incidência da violência tem ocorrido de modo intenso nesta unidade? De que forma acontece?

**15** - Você considera que as manifestações de violência afetam seu trabalho ou a dinâmica da unidade escolar? De que maneira tem afetado?

**16** - Quais são os limites desta unidade escolar para enfrentar o problema da violência? Você poderia apontar aspectos que dificultam a superação e intervenção deste problema?

**17** – Quais são as potencialidades desta escola para enfrentar o problema da violência? Você poderia apontar aspectos / características dentro desta unidade que considera facilitadores de processos de intervenção e que favoreçam de alguma forma a superação desse problema?

## **Eixo 2 - Produção curricular**

**18** - A unidade tem desenvolvido ações pedagógicas que você considera pertinente ou que estão associadas de alguma maneira às questões da manifestação da violência na escola?

**19** – Você poderia explicitar essas ações pedagógicas?