

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
CURSO DE PEDAGOGIA**

Denise Moreira Neves

**CURRÍCULO: RESPEITO E RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE PARA O
ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR**

Paranaíba - MS

2017

Denise Moreira Neves

**CURRÍCULO: RESPEITO E RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE PARA O
ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR**

Monografia apresentada como requisito parcial
para a Conclusão do Curso de Licenciatura em
Pedagogia, da Universidade Estadual de Mato
Grosso do Sul – UEMS.

Orientadora: Profa. Dra. Lucelia Tavares
Guimarães

**Paranaíba - MS
2017**

N423r Neves, Denise Moreira

Respeito e reconhecimento da diversidade para o enfrentamento da violência escolar/ Denise Moreira Neves. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2017. 87f.; 30 cm.

Orientadora: Profa Dra Lucélia Tavares Guimarães.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Diversidade. 2. Currículo. 3. Violência curricular. I. Neves, Denise Moreira. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Curso de Pedagogia. III. Título.

CDD – 371.7820

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

DENISE MOREIRA NEVES

**CURRÍCULO: RESPEITO E RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE PARA O
ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR**

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção da Licenciatura em Pedagogia.

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

BANCA EXAMINADORA

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

Me. Júnior Tomaz de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (ATNM/UEMS)

Profa. Ma. Simone Silveira dos Santos
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Aos meus pais, que com suas humildades e perseveranças me incentivaram, proporcionando-me a oportunidade de ir à busca de novos conhecimentos para minha formação, permanecendo ao meu lado nos momentos de angústias e ansiedade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força e persistência diante dos obstáculos encontrados.

Aos meus pais, por estarem ao meu lado incentivando-me e apoiando nas minhas escolhas e decisões, e me orientando para a construção de um futuro próspero.

Aos meus familiares, que em vários momentos compreenderam minha ausência.

Às minhas amigas e companheiras de turma, pois sem elas não teria conseguido chegar e permanecer até aqui.

Aos docentes que atuaram no decorrer do curso de graduação em pedagogia, contribuindo com seus múltiplos conhecimentos rumo às novas aprendizagens. Em especial, ao Prof. Dr. Elson Luiz Araujo, que iniciou a minha orientação.

À minha querida e amada orientadora Profa. Dra. Lucelia Tavares Guimarães, por aceitar em colaborar com este trabalho, auxiliando-me e fomentando novos saberes, sendo a minha referência quando penso nas questões curriculares.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em especial às coordenadoras, supervisoras e comunidade escolar que me possibilitaram um olhar atento às contrariedades curriculares.

À equipe da instituição escolar pesquisada, que me proporcionou o desenrolar desta investigação, abrindo caminhos para a análise de dados e a concretização deste trabalho.

Aos sujeitos, que de forma direta e indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa e a conclusão deste trabalho de conclusão de curso.

A todos que incessantemente não mediram esforços para que este momento se concretizasse.

*Todo mundo chama de violento a um rio turbulento,
mas ninguém se lembra de chamar de violentos as
margens que o aprisionam. Bertolt Brecht.*

RESUMO

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pela Plataforma Brasil sob o nº. 2.200.110, do dia 3 de agosto de 2017, propondo a investigar se a violência escolar ocorre em decorrência de um currículo que se configura de forma violenta, tendo por base uma escola da rede estadual do Estado de Mato Grosso do Sul, situada na região do Bolsão. O estudo busca analisar como o currículo está instituído na escola e quais os procedimentos e mecanismos para lidar com a violência e os conflitos presentes, e a minimização destes. Analisando as diretrizes e os parâmetros curriculares a fim de verificar como tratam a diversidade e a violência escolar, averiguar quais os conflitos existentes no âmbito escolar, e a forma de como estes são registrados pela escola, e quais as práticas escolares a partir do olhar dos docentes, para a minimização dos conflitos e da violência escolar. A metodologia está baseada na abordagem qualitativa de pesquisa e adotada para melhor compreensão do fenômeno à aplicação de questionário a um grupo de docentes com o intuito de verificar o entendimento delas sobre o que é o currículo, a concepção curricular adotada pela escola onde a pesquisa foi desenvolvida, qual a defendida pelas pesquisadas, os principais tipos de violências que ocorrem nesse espaço, a interpretação das professoras diante da violência escolar, e quais as propostas adotadas pela comunidade escolar para a minimização dos conflitos existentes. Este trabalho está fundamentado nas concepções teóricas de Apple (2006), Bourdieu e Passeron (1975), Charlot (2002) e Giovedi (2013, 2014). Os resultados obtidos, de acordo com o estudo de caso em consonância com a cientificidade, concluem que as violências escolares que se fazem presentes nas escolas são em decorrência de haver um currículo que se configura como reprodutor de uma sociedade violenta, não atendendo às subjetividades dos sujeitos, provocando ações e atos violentos, instituições de ensino que deixam à margem as trajetórias humanas, como cultural, étnico-racial, econômica, e gênero de sua clientela atendida.

Palavras-chave: Currículo. Diversidade. Violência Curricular.

ABSTRACT

This research was submitted and approved by Brazil Platform under the number 2.200.110, of August 03, 2017, proposing to investigate if school violence occurs as a result of a curriculum configured in a violent way, based on a public school of the state of Mato Grosso do Sul, placed on Bolsão region. The study aims to analyze how the curriculum is instituted at school and what are the procedures and mechanisms to deal with violence and present conflicts, as well as the minimization of these conflicts. Analyzing the curriculum guidelines and parameters in order to verify how diversity and school violence are being treated, find out which conflicts exist at school, the manner they are registered by school and what are the school practices from the perspective of teachers to minimize school conflicts and violence. The methodology is based on the qualitative approach of research and is adopted for a better comprehension of the phenomenon to the application of a questionnaire directed to a group of teachers aiming to verify their understanding about curriculum, what it is, the curricular conception adopted by the school where the research took place, which one they stand up for, the main types of occurred violence in this place, the teachers' interpretation of school violence, and what are the adopted suggestions by the school community in order to minimize the existing conflicts. This task is based on the theoretical conceptions of Apple (2006), Bordieu (1975), Charlot (2002) and Giovedì (2013, 2014). The obtained results, according to the event examination in consonance with science, conclude that school violence happens because of the existence of a curriculum configured as a violent society breeder, disregarding the subjects' subjectivities, causing violent actions and acts, educational institutions that leave behind the human trajectory, as cultural, ethnic-racial, economic, and gender of its attended clientele.

Key words: Curriculum. Diversity. Curricular Violence.

LISTA DE SIGLAS

APM	- Associação de Pais e Mestres
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	- Exame Nacional de Ensino Médio
OBEDUC	- Programa Observatório da Violência
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PETI	- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIBID	- Programa Institucional de Iniciação à Docência
PME	- Programa Mais Educação
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
PROERD	- Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SED	- Secretaria Estadual de Educação
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFES	- Universidade Federal do Espírito Santo
USA	- Estados Unidos da América

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenciação entre as teorias tradicionais, crítica e pós-crítica.....	39
Quadro 2 – Distinção entre os diferentes tipos de violência curricular.....	55
Quadro 3 – Questionário.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Organização escolar.....	60
Tabela 2 – Perfil dos sujeitos pesquisados.....	62
Tabela 3 - Quantidade total de registros dos anos de 2014, 2015 e 2016.....	75
Tabela 4 - Classificação dos registros contidos no livro de ocorrência.....	77

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 O CURRÍCULO E SUAS MÚLTIPLAS FACETAS.....	18
2.1 Perspectivas das teorias curriculares: tradicional, crítica, pós-crítica.....	30
3 FUNDAMENTAÇÃO DA TEORIA CURRICULAR CRÍTICA.....	41
4 DISTINGUINDO AS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES DA VIOLÊNCIA: FOCO NA VIOLÊNCIA CURRICULAR.....	51
5 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	58
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	83

1 INTRODUÇÃO

Este estudo de caso surgiu mediante as minhas inquietações e análises feitas em decorrência de minha participação e atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e também com a disciplina de estágio supervisionado, pois, ao longo dos quatro anos no curso de Pedagogia, observei extensas narrativas de docentes se queixando das indisciplinas dos alunos.

No terceiro ano do curso foi lecionada a disciplina Currículo, onde me atentei sobre a dimensão da estrutura organizacional, de como a educação é pensada, a partir da ótica de determinada classe social, os interesses ocultos, os objetivos pré-determinados para serem executados na efetivação do currículo, a escola como instrumento de confirmação dos interesses econômicos. Esse momento foi uma experiência única, na aquisição de conhecimentos que contribuíram ao mesmo tempo para compreender e fomentar minhas inquietações.

Surge a intenção de desenvolver um trabalho de conclusão parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia que abrange as questões frequentes que as atuais escolas encontram. Nesse sentido, busquei fundamentar meu trabalho para retratar as adversidades escolares, como brigas, violência, indisciplina perante o currículo de forma prescrita oficial.

Assim, esta pesquisa está pautada na teoria curricular crítica, dando ênfase no indivíduo e a preocupação com sua formação escolar, analisando de que forma as instituições de ensino, em especial os docentes que atuam diretamente, enxergam seus sujeitos e por quais razões os alunos são rotulados e classificados como: bagunceiros, desinteressados, indisciplinados, desobedientes e violentos.

O rendimento escolar, a permanência ou não ao longo da trajetória escolar são tidos como função de um conjunto de “fatores”. As análises multivariadas, com elaborada sofisticação estatística, chegam sempre à mesma conclusão (quase metafísica) – o fator sócio-econômico é que tem o peso maior na “determinação” das diferenças encontradas; em seguida, os fatores ligados à educação dos pais, etc. (FRIGOTTO, 2001, p. 49).

Essas foram às razões que me fizeram caminhar por esse percurso, sujeitos caracterizados de acordo com suas situações socioeconômicas, tipificando até os sistemas de ensino. De acordo com Frigotto (2001), a carreira do estudante encontra-se pautada em sua situação econômica e nos modos de organização familiar.

Segundo o referido autor, a carreira, percurso do estudante na vida escolar, sempre estará interligada com outros elementos, como “socioeconômico” e “educação dos pais”.

Esses aspectos são relevantes no peso que a escola irá atribuir a esses alunos, as aprendizagens, o êxito, as dificuldades e os rendimentos escolares. O estudante será analisado, visto e classificado de acordo com suas condições econômicas e o nível de formação educacional que os seus pais tiveram.

Dessa forma há as teorias curriculares que englobam as singularidades dos sujeitos, como a de Frigotto (2001), que aponta a permanência do indivíduo em sua fase de escolarização de acordo com os rendimentos econômicos e o nível intelectual da família, cujas teorias estão de acordo com essas características e embasam suas concepções, e outras que se opõem a esses fundamentos.

Contudo, há teorias que norteiam a organização curricular escolar, como a tradicional, crítica e pós-crítica, e cada qual com suas percepções distintas diante das demandas educacionais, desencadeando na constituição dos sujeitos. Os princípios estabelecidos individualmente por elas podem ser a superação de uma perante as outras.

De acordo com Silva (2013), a teoria curricular tradicional se fortaleceu no âmbito do capitalismo, e um dos exemplos utilizados foi o livro *The Curriculum*, de Bobbitt (2004), onde descreveu uma metodologia de ensino pautada nos interesses da classe burguesa. Nesses aspectos, a concepção teórica visava a formar indivíduos alienados e submissos, para atuarem diretamente no setor fabril como suas mãos de obras. O setor econômico atuava indiretamente nas instituições de ensino, que ficaram incumbidas de fortalecer e constituir um indivíduo conformado, obediente, subordinado.

As teorias críticas questionam a sistematização e ordenação do currículo enfatizando os reais objetivos a que se pretende ao desenvolver determinadas práticas, métodos e conteúdos. As implicações que estes poderão causar sobre o estudante, as convicções introduzidas, os ideais, os princípios e os valores deverão sempre ser analisados e questionados. O foco dessa vertente teórica não se pauta na organização e no desenvolvimento curricular e sim o que este transmitira aos seus discípulos. Sempre está em constantes indagações e reflexões.

Com isso, “[...] a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar [...]”. (SILVA, 2013, p. 31-32). Fica expresso como estamos expostos a um sistema que atua de forma desigual entre os múltiplos indivíduos, aqueles que se apossam de bens e riquezas são beneficiados, já os desprovidos de recursos financeiros são prejudicados.

Aqueles que detêm o poder ordenam, mandam, determinam e reprimem. Os indivíduos prejudicados são humilhados, afrontados a todo o momento, até mesmo na escola. O currículo, em sua concretização, não consegue abranger as singularidades dos povos, fomentando um espaço educacional excludente.

Bourdieu e Passeron (2015) destacam o indivíduo em sua formação escolar relacionada a sua posição social, diferenciando os sujeitos, com realidades diferentes, e isso distingue de forma particular cada educando. Ao transmitir e lecionar determinados conteúdos, nem todos os alunos conseguem se apropriar da mesma maneira, e o que caracteriza cada um são suas bases de experiências, bagagens culturais, valores e ideais.

Cada grupo social possui seus modos e costumes, cultura em geral de acordo com os recursos que lhe foram ofertados, por exemplo, participação em oficinas teatrais, concertos musicais, textos literários, visitas a museus, assistir a filmes e outros. Infelizmente, nem todas as pessoas puderam ter esses acessos, sejam por não ter condições econômicas ou por falta de oferta dos órgãos municipal, estadual e federal, há também a exclusão do processo formativo gerado pela ideologia.

Para aqueles que não conseguem se apossar dos conhecimentos, resta à opressão por parte da escola conservadora. Freire (1987) ressalta, no âmbito escolar, os opressores e oprimidos, o que ocorre na maioria das vezes é que os oprimidos podem se tornarem futuros opressores, todos em certa medida reproduzem relação de opressão. O autor refere-se aos opressores, a escola de forma geral, educadores, funcionário, gestores, e os oprimidos são os estudantes, a escola em si reproduz as relações da sociedade. Há uma hierarquia dentro das instituições de ensino que se dá por meio dos papéis (funções) que os indivíduos pertencentes à comunidade escolar exercem sobre os demais.

O professor é considerado pelos alunos como dono da verdade, a razão, e desempenha um poder sobre eles, soberania e autoritarismo, podendo oprimir o outro que se encontra com uma parcela mínima de poder, que são os alunos (oprimidos), que raramente pode contestar, e, assim, o aprendiz pode vir a sofrer humilhações, calúnias, injúrias, ofensas, provocações e danos psicológicos.

Os confrontos iniciam-se por haver uma disputa de dominação; opressor e oprimido dividem o mesmo espaço, mas com particularidade de atribuições distintas: o educador recebe o papel de ensinar e o educando, de aprender. No entanto, o estudante opõe-se a sua atribuição, pois deseja mais que o aprender, quer participar de tudo o que lhe faz referência, a ter voz em um espaço feito a ele, de utilizar tudo o que foi pensado e construído para ele.

Com isso, o ensino educacional comporta diversas linguagem, que trazem mensagens, discursos, por parte dos aprendizes, manifestando suas indignações com a organização que está estabelecida. Os educandos de hoje estão em constante mudança, reconfigurando-se a todo o momento, lutando para reivindicar o espaço que foi organizado a si mesmo, que é a escola.

Assim ressalta Arroyo (2009, p. 135): “Convém fazermos uma leitura de todas suas falas e ver que trazem também as marcas de seus esforços, sua teimosia, sua capacidade de resistir, de recuperar a humanidade, de esperar, sonhar, amar, conviver, tentar ser felizes [...]”.

Uma interpretação rigorosa desses cidadãos revela seus vestígios escondidos ao longo desses anos, suas resignações perante a conformação que lhes é atribuída. Trazem consigo vozes decorrentes de uma vida que passou por dificuldades, necessidades, porém reagiram, enfrentaram e ainda conseguem ter esperanças mesmo lutando com todos seus argumentos disponíveis contra o sistema, reivindicando a todo o momento, estes sujeitos precisam assumir uma postura política de resistência tomando partido.

Com a intenção de compreendermos todas essas questões abordadas, o referido trabalho está organizado em quatro sessões: na primeira, demonstro o currículo e suas múltiplas facetas, apresentando o que é o currículo, como ele é pensado e organizado para chegar a sua elaboração final, por quem é elaborado, a partir de quais ideologias, e como a escola o executa.

Em seguida, para melhor exemplificar sobre o currículo demonstrarei no subtópico adiante o que é uma teoria curricular, qual o intuito dela; apresento as teorias curriculares desde as tradicionais, críticas, até as pós-críticas, e conceituo a percepção de cada uma delas, suas ideologias e seus princípios. Aponto também os importantes estudiosos que defendem cada concepção teórica, pois cada uma das propostas curriculares se perpassa em uma época, com distintos teóricos, contendo pontos de vistas diferentes, algumas até contestam determinadas correntes teóricas.

Em seguida, enfatizo a fundamentação da teoria curricular crítica, contextualizando historicamente seu início, os autores responsáveis pela expansão dessa concepção curricular. Além disso, demonstro como o sujeito é visto e pensado nessa ótica, as inquietações dessa teoria diante dos conteúdos a serem desenvolvidos aos estudantes.

Posteriormente, para que haja melhor compreensão, apresento as diferentes manifestações da violência: foco na violência curricular. Nesse momento, especifico os tipos de violências existentes e quais os conceitos delas, dando ênfase na compreensão do que é

uma violência curricular, as principais características destas, como podem ser identificadas, em quais instâncias essa violência curricular ocorre e de que forma.

Seguidamente, é apresentada a metodologia de pesquisa, onde foi feita uma pesquisa qualitativa em uma determinada escola da rede pública estadual localizada no Bolsão de Mato Grosso do Sul, iniciada com um levantamento bibliográfico de autores que abordavam sobre esse tema para, em seguida, determinar as próximas fases da pesquisa.

A escolha dos docentes pesquisados deu-se, primeiramente, por selecionar docentes que atuavam no ensino fundamental I. A proposta inicial era preferir educadores efetivos, porém só havia uma professora concursada nessa escola no ensino fundamental I e ela não aceitou participar da pesquisa. Assim, elegi as professoras que haviam mais tempo de atuação em sala de aula, que são atualmente três educadoras.

Utilizei como instrumento de pesquisa um questionário dissertativo-argumentativo com docentes da escola onde a pesquisa se realizou. Ele foi aplicado a três professores; inicialmente, nas questões nele contidas, havia interrogações sobre o perfil das educadoras, como idade, sexo, formação, tempo de atuação. Tudo isso foi necessário para compreendermos o público pesquisado.

Iniciei pela aplicação do questionário, contendo seis questões envolvendo a compreensão do que é o currículo, a verificação de como essas docentes avaliam o currículo desenvolvido na escola onde atuam, e qual o modelo de currículo que elas defendem, o que compreendem por violência escolar, quais os tipos de violências presentes no âmbito escolar onde elas atuam, e de que forma a escola tem enfrentado a violência escolar.

Entreguei o questionário às pesquisadas, pedindo-lhes que me devolvessem após sete dias. Houve atrasos na devolução, segundo as professoras, por falta de tempo. Houve grande preocupação das educadoras com as respostas respondidas, se estavam corretas, momento em que lhes disse que não existia uma única resposta correta, que o importante era a compreensão delas.

Para analisar as respostas nomeadas no questionário com mais relevância, foi necessário verificar os livros de ocorrências da escola, examinando quais os tipos de registros mais descritos, ou seja, a quantidade numérica dos últimos três anos – 2014, 2015 e 2016.

Isto porque, no questionário, uma das perguntas era: “Quais os tipos de violência que se faz presente no âmbito escolar onde você atua?” Desse modo, verifiquei as respostas das docentes contrapondo com uma segunda fonte de pesquisa, que é um documento oficial da escola onde estão nomeados os casos de ocorrências, especificando cada uma delas.

Perguntei no questionário, de que forma a escola tem atuado para o enfrentamento da violência escolar. Com as respostas obtidas e as análises feitas sobre o livro de ocorrência, é possível verificar se as propostas de minimização do enfrentamento da violência de fato estão sendo adequadas ou não.

Pude verificar que o currículo é elaborado e organizado a partir de uma classe social burguesa, onde esta não contempla as singularidades dos sujeitos, particularidades culturais, étnicas, raciais, econômicas. Os docentes, em sua atuação, precisam ter um olhar crítico para toda a sistematização educacional. No momento em que a sua prática estiver voltada à formação de um sujeito emancipatório, este irá simultaneamente modificar seus pensamentos e transformar o meio no qual está inserido.

2 O CURRÍCULO E SUAS MÚLTIPLAS FACETAS

As páginas que se seguem têm por objetivo delinear o que se compreende por currículo. Contudo, iremos além do simples fato de entender seus conceitos e definições, pois, para fomentar as discussões sobre as violências existentes no contexto escolar e as minimizações destas, é necessário entender os processos que antevêm a decorrência dessa violência.

Para isso, serão apresentados na sequência, os conceitos de cunho científico que embasam o desenvolvimento deste trabalho; fomentaremos ideias do que é o currículo e, conseqüentemente, em um subtópico, as teorias curriculares, que são práticas, ações escolares que se efetivam de acordo com as concepções curriculares, e como estas se desencadeiam no espaço escolar.

Nesse sentido, a hipótese de orientação para este trabalho perpassa pelo questionamento se a escola é considerada como um ambiente violento, pelo fato de haver um currículo que se configura como violento. A análise desta produção deseja compreender, por meio da pesquisa, quais são os tipos de violências existentes no contexto escolar, e de que modo a instituição de ensino se esforça para minimizar esses conflitos.

Com base nessas questões, fundamentei este estudo em autores que norteiam as discussões curriculares, como Apple (2006), Bobbitt (2004a, 2004b), Sacristán (2000) e Silva, T. (1999, 2011, 2013), e também serão contextualizados e analisados os documentos oficiais (PCNs e DCNs). O principal objetivo deste capítulo e o subtópico nesta primeira sessão são referenciar como o currículo é pensado e executado na prática e quais são as teorias curriculares que norteiam o processo educacional, e como ela se desenvolve em conflitos, incivildades e agressões, para posteriormente pensar em um currículo que consiga lidar com essas demandas atuais, as diversidades presentes no dia a dia da escola, com suas subjetividades.

Nesse panorama, o currículo, na sua construção, prescrito, se materializa em documentos oficiais federal, estadual e municipal, como Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2013) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) que constituem conjuntos de conhecimentos que devem ser ensinados, desenvolvidos no âmbito escolar, e também são os conteúdos que a instituição de ensino deve transmiti-los, a sequência lógica de como devem ser realizados, o tempo estimado para o conteúdo ser desenvolvido e assimilado, os recursos que poderão facilitar e orientar a aprendizagem dos alunos e a avaliação da aprendizagem. Há um direcionamento dos conteúdos que norteia a

função do professor referente ao trabalho a ser cumprido em sua função, transmissão e produção de conhecimento.

Para Sacristán (2000, p. 15) o currículo é compreendido como:

[...] conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida, o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, [...] o currículo também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas [...].

Entende-se o currículo, a partir de sua definição, como uma metodologia a ser realizada na fase de escolarização pelos estudantes, pois no currículo oficial é que estão prescritas as disciplinas, os conteúdos de acordo com a série. Ao tomar como base o currículo para orientar o desenvolvimento da prática nos sistemas de ensino, almejam-se alcançar resultados na aprendizagem.

Segundo Sacristán (2000), o currículo é responsável por caracterizar o conteúdo em suas fases a serem desenvolvidas, as séries que irão corresponder às exigências das disciplinas e todo seu conjunto organizacional visando à aprendizagem. Em cada etapa, existem quesitos diferentes para todos os conteúdos. O período escolar é sistematizado para que haja progressão do educando.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, por exemplo, são obrigatórias na educação básica, pelo fato de esta orientar a organização e elaboração do planejamento escolar. As DCNs são elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em que são feitas discussões em torno desta para chegar a sua concretização. É um regulamento oficial a ser desempenhado por todos e deve ser aderido na educação básica. Em cada etapa da educação, seja ela fundamental I, II e ensino médio, existem diretrizes curriculares específicas de acordo com os períodos, ciclos. O objetivo que este documento oficial apresenta é a igualdade e o direito da educação a todos.

Não há dúvida que as escolas se orientem por esse documento. É ressaltado por Rodrigues (2012) que as escolas possuem autonomia para desenvolver suas atividades, porém devem ser contempladas nestas os conhecimentos que são de cunho obrigatório. As competências exigidas devem ser estudadas conforme as demandas que se fazem presentes na escola, seja cultural, étnica, econômica e social.

A última diretriz curricular apresentada é de 2013, e ela contempla o ensino fundamental I e II, ensino médio, educação do campo, educação infantil, educação quilombola, educação indígena, entre outras.

Em Brasil (2013) é contemplado que é de responsabilidade legal do município oferecer creches, pré-escola e ensino fundamental aos indivíduos. De posse das diretrizes curriculares feitas pela União, os demais órgãos estadual e municipal devem se organizar e constituir um currículo a ser desenvolvido contemplando a base curricular comum. Os municípios, na maioria dos casos, se instituem e se norteiam a partir do currículo criado pelo Estado, sendo alternativo entre regiões.

Salienta-se, segundo o documento oficial, as DCNs, a importância do acesso à escola e a permanência nela, e para a efetivação desse processo de ensino e aprendizagem, ocorrem as avaliações em larga escala, como Prova Brasil, Educação de Avaliação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o intuito avaliar nacionalmente todos os alunos e suas respectivas aprendizagens.

Portanto, para Silva (1999), o currículo caracteriza-se nas relações entre saber, poder, identidade. Essa política curricular possui algumas finalidades, propostas, e até mesmo consequências. É eleita a organização educacional e ao professor um papel de autoridade e autonomia para nortear e organizar a didática, as metodologias a serem desenvolvidas em suas ações, seguindo o currículo de forma prescrita com suas determinações, nele existentes.

Nesse aspecto são atribuídas à instituição escolar determinadas funções, onde ela deve executá-las e, desse modo, pensamos em um currículo que detém todo o saber e poder, de forma única para todos, todos os sujeitos que ali se fazem presentes na escola. O currículo ao ser desenvolvido, pensado em suas concretizações, é um elemento estratégico, no qual se desdobram alguns significados sociais e políticos que são contemplados em sua funcionalidade.

Assim Sacristán (2013) pontua que o currículo tem finalidade de organizar todo o percurso e carreira a ser seguida e desempenhada pelo aluno. A organização da escola, quanto ao trabalho do professor em sua metodologia adotada, os conteúdos e as avaliações seguem o que está estabelecido nas DCNs. A finalidade dessas diretrizes é que as instituições de ensino as sigam como base, não saiam da trilha colocada às escolas.

Por sua vez, o autor sinaliza que os conhecimentos a serem desenvolvidos e ensinados se dividem por séries, ou conhecido também por “graus”. Desse modo, o currículo se caracteriza como “ordenador” e “regulador” em sua prática quando ele divide sua clientela, os alunos em séries, graus e turmas. Contudo, essas turmas classificam-se de acordo com a idade

dos alunos, permanecendo a criança em salas de aulas com os demais alunos que correspondem a sua idade. Cada série detém conhecimento próprio, específico de cada ciclo, e o objetivo dessas fragmentações em séries é um desenvolvimento contínuo, como alegam os documentos oficiais.

Garcia (2010) contribui conceituando o currículo em dois momentos: o primeiro, no campo teórico, o currículo como prescrito técnico, e o segundo, no campo prático, a instituição escolar em seu dia a dia, sua organização e seu desenvolvimento, a concretização nos sistemas de ensino.

Silva (2013) interpreta o currículo abrangendo uma diversidade ampla em sua atuação e efetivação. Ao ser colocado em prática, ele se efetiva de vários modos, ao se exercer o currículo em sala de aula há uma troca de experiência entre professor e aluno. Dessa forma, podemos pensar que essas experiências não se dão do mesmo modo e em todos os conjuntos educacionais, e como essas diretrizes curriculares conseguem de forma prescrita considerar todas as subjetividades de distintos indivíduos. Isto porque cada aluno irá se apropriar de forma diferente do conhecimento, de modo peculiar de acordo com suas especificidades, e em tempos distintos. Esse fato pode ser uma questão para refletirmos. Como é que esse currículo é efetivado de forma igual, pensando em uma demanda total de alunos, e principalmente considerando o mesmo tempo de aprendizagem a todos? Não se consideram as demandas individuais dos alunos?

Estão postas no livro de Arroyo (2009), essas questões ligadas ao tempo de aprendizagem do aluno. O autor destaca como o tempo deve ser propício para que o aluno possa assimilar determinado conteúdo, sendo que esse mesmo tempo já está prescrito e previsto para ser aprendido de acordo com os parâmetros e as diretrizes curriculares.

É mencionado pelo autor o tempo como “fragmentado, hierarquizado e segmentado” e como é que esse educando irá se apropriar dos conhecimentos em tempos pré-estabelecidos, determinados. Evidenciar ao discípulo que este é o tempo de aprender deliberado conteúdo, porém o aluno é dono de seu tempo de aprendizagem. Não se pode aligeirar-se diante das questões educacionais, pois cada um tem seu tempo de aprender de forma distinta, e possui esse direito à educação.

Na prática docente, ao perceber dificuldades perante o indivíduo, o docente deve usar múltiplas ferramentas assegurando a aprendizagem, e cabe à escola e ao professor ensinar, e não virar as costas, pondo a responsabilidade pela não aprendizagem somente no discente. O professor deve pensar as condições que foram dadas para que o aluno consiga se desenvolver,

se aplicou outra metodologia para atender uma demanda pontual, e qual foi o tempo que este aluno teve para efetuar a assimilação do conteúdo.

Diante dos docentes, segundo Arroyo (2009), há um confronto, pois qual a autonomia, a independência que o professor tem para dispor do tempo de ensinar e aprender, porque essa liberdade de autogovernar sua sala de aula não é dada pela escola. Em seu livro é relatada a fala de uma docente sobre essas questões: “[...] a matéria está predeterminada para cada bimestre, série e até para cada semana. A matéria tem seu tempo que se impõe inexorável. [...], mas a tendência mais frequente será correr com a matéria e quem acompanhar acompanhou [...]”. (ARROYO, 2009, p. 212).

Essa fala é riquíssima, pois se percebe, diante disso, que o professor necessita de um tempo para expor os conteúdos, porém não se considera o tempo da aprendizagem. A centralidade das causas escolares se perpassa nos tempos em que os docentes têm para ofertar os conhecimentos, porém o tempo de se apropriar e de compreender não é considerado.

Nos PCNs (BRASIL, 1997, p. 4), salienta-se que o aprendiz deve estar diante do mundo como um sujeito “participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor dos seus direitos e deveres.” Isto contradiz com a prática e execução desses conhecimentos no espaço escolar, pois, ao não se considerar o tempo de aprendizagem do indivíduo, como é que este será um sujeito participativo, reflexivo e autônomo sem que seja considerado e respeitado. Como terá autonomia se ele não acompanha o ritmo de aprendizagem pré-estabelecido, e em consequência, no final da série, estará diante de uma reprovação.

Outro princípio significativo expresso nos Parâmetros Curriculares é que as escolas brasileiras deve se organizar conforme esses documentos oficiais, assegurando o respeito à diversidade, à religiosidade, cultural e outros. Mesmo as instituições escolares tendo como base esses documentos, ainda não se consideram alguns paradigmas relevantes no processo educacional como, desenvolver ações relacionadas às questões étnico raciais que em alguns casos só são lembrados e trabalhados sutilmente no dia da consciência negra, consequentemente não esta se assegurando o que esta prescrito nos documentos oficiais.

Durante nossos estágios obrigatórios nos estágios supervisionados na primeira etapa dos anos iniciais, alfabetização, e a segunda etapa nos anos iniciais do ensino fundamental do curso de pedagogia, pudemos nos atentar em nossas observações que a maioria dos professores realiza orações com seus alunos, o Pai-Nosso. O Estado, ao ser laico, não deveria permitir esse tipo de atividade na prática escolar, pois nem todas as crianças pertencem à determinada religião; não se deve legitimar tal oração, esse papel é da família. Contudo, as

instituições escolares priorizam certos costumes como sendo o único, todavia, devem apresentar aos estudantes distintas culturas religiosas, para eles conhecerem e as respeitarem.

Para assegurar essas singularidades do sujeito, sua cultura, em Brasil (2013) compreende a educação vinculada com a socialização da cultura contemplando as vivências dos alunos. Porém, vamos pensar como exemplo a cultura indígena: de que modo é trabalhada nas escolas com os alunos, pois, de acordo com minhas experiências nos ambientes escolares desde o primeiro ano que curso pedagogia e participo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), não consegui ver o desenvolvimento e a aprendizagem dessa cultura.

A escola, ao tratar brevemente sobre a cultura indígena, sem algum tipo de aprofundamento nesses conhecimentos, aborda essas questões na semana nacional do Dia do Índio, mas ela pode ser desenvolvida de forma interdisciplinar, ao tratar do descobrimento do Brasil em história e, em matemática, ao identificar as diferentes formas de registros quantitativos, pode se apresentar o método utilizado pelos índios para somar. As crianças em geral não conseguem abstrair e entender essas culturas, o sentido e a importância destas, ao crescer irá permanecer com um conceito abstrato sobre esses povos.

Essa advertência ainda apresenta uma característica no cenário do currículo, algo que muitas vezes não observamos que é mencionado como currículo oculto. Silva (2013) salienta que se dá por meio de aspectos existentes no currículo oficial, que se efetiva de modo implícito a nosso ver. De acordo com as perspectivas críticas, o currículo oculto são os valores, atitudes, crenças desenvolvidas sobre os alunos, fazendo com que os estudantes se ajustem sobre essa estrutura que o professor e a escola desenvolvem com eles. Por essa razão, as interpretações feitas pelo referido autor pontuam indagações sobre certas “intencionalidades” que também se efetivam em sua prática escolar. De forma que a escola possua intenções próprias que as insira nas práticas escolares, no cotidiano, tendo como alvo os educandos. Essas intencionalidades são colocadas em prática de forma silenciosa e resignadas.

O papel fundamental do currículo concretiza-se na forma de “regulador” da prática pedagógica, por conta de serem organizadas e estruturadas as ações escolares, considerando os blocos de conteúdos, eixos, competências, avaliações, e desse modo os estabelecimentos de ensino o seguem acatando todas as prescrições. No entanto, as escolas têm que desenvolver um projeto cultural, contemplando as diferentes histórias e culturas da própria comunidade escolar, articulando-as com o currículo.

Dessa maneira, Sacristán (2000) esclarece que as orientações contidas nos documentos oficiais elaborados pela União são de caráter mínimo e são para todas as pessoas, como conteúdos obrigatórios comuns, para específicas etapas educacionais. Daí verificarmos um currículo universal considerando escolas que têm inúmeros indivíduos pertencentes a uma classe social e econômica distinta.

Há momentos em que essa diversidade se restringe, pelo fato de a escola não conseguir enxergar a multiplicidade de corpos que se faz presente naquele espaço, contendo diversas culturas, etnias, raças, crenças, valores, hábitos, costumes.

Nesse contexto é que Silva (2013) se refere a um currículo multiculturalista, cujo termo remete às ações de reivindicações de dados grupos sociais silenciados, à margem da sociedade, que lutam para ter suas culturas reconhecidas. Há também neste contexto relações de arbitrariedade, poder, fundamentando que não se pode existir uma hierarquia de uma cultura sobre a outra, pois esse conceito remete a um currículo crítico. Nessas conjunturas é que a escola seja um espaço onde os indivíduos se sintam respeitados pelas suas diferenças. Dando espaços e vozes aos múltiplos corpos que compõem a escola.

O multiculturalismo tornou-se uma reivindicação de grupos populares, submissos e adormecidos no mundo capitalista, como forma de haver um reconhecimento e a legitimidade de suas culturas. Esse público atua exigindo que a sociedade os enxergue em suas singularidades culturais. Tudo aquilo que não se encaixa no padrão dominante é extinto da cultura escolar, é silenciado, calado, esquecido, não se pode haver uma hierarquia entre as culturas, cada qual possui seus valores, nenhuma sendo submissa à outra. As relações de poder estabelecem diferenças entre os povos, e o diferente é avaliado de forma negativa.

Porém, na construção da proposta curricular, há mecanismos de interesse de uma elite, que legitima seus valores, as culturas, que se configuram no currículo. Desse modo, alguns valores são instituídos no currículo com o objetivo de serem transmitidos e efetivados na educação escolar.

Bourdieu e Passeron (1975) contribuem com uma análise rigorosa sobre o sistema escolar francês e a escola como reprodutora de uma cultura dominante. Os interesses da classe burguesa são colocados em vigor, de forma implícita, no cotidiano a partir das atividades escolares desenvolvidas. Assim, a escola consegue atribuir certa submissão aos alunos, atribuindo à cultura superior.

Considerando-se que ele deve produzir as condições institucionais que permitam aos agentes intercambiáveis exercer continuamente e sobre uma alçada territorial tão

vasta quanto possível, um TE¹ que reproduza o arbitrário cultural para o qual foi convocado a reproduzir, o SE tende a garantir ao corpo dos agentes, recrutados e formados para assegurar a inculcação, condições institucionais capazes por sua vez de dispensá-los e de impedi-los de exercer TE heterogêneos e heterodoxos, isto é, as condições mais adequadas para excluir, sem interdição explícita, toda prática incompatível com sua função de reprodução da integração intelectual e moral dos destinatários legítimos. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 66).

Ao que tudo indica, os reprodutores, citados por esses autores, são, por exemplo, os indivíduos que compõem a realização do currículo como prescrito, técnico, e a escola que executa. Quando este chega às escolas, em alguns casos é desempenhado de forma mecânica, sem intervenção da comunidade escolar no processo de efetivação. Apenas desempenha esse currículo, e os estudantes estão sujeitos a aceitar o imposto. Muitas das vezes o aluno não compreende o que está sendo posto, e o porquê disso. E o professor, nessa demanda, deve ser um mediador para ajudar os alunos a compreender como é articulada e pensada a concretização do currículo.

Todavia, as instituições de ensino são pontuadas pelo autor como “intercambiáveis”, tendo a função de reproduzir a lógica do sistema burguês. E a forma de se garantir essa “inculcação” é legitimando o conhecimento, aceitando e enaltecendo apenas um conhecimento como o verdadeiro, correto, discordando, negando todas as outras formas de conhecimentos existentes.

Esse processo dá-se de forma despercebida, seja ele por descaso, ou pela falta de uma formação de qualidade, ou até mesmo pela própria comunidade escolar não estar atenta às discussões curriculares, onde o docente em seu exercício efetua sua prática pedagógica, seguindo a rigor o currículo e seus direcionamentos, que é articulado de forma que ao ser desenvolvido incorpore uma cultura dominante fora da realidade existente do aluno, legitimando apenas uma cultura como certa.

Nesse sentido, a comunidade escolar impõe todo esse conceito de uma cultura dominante sobre os seus discípulos. É importante o professor ter uma visão crítica referente à educação, e como esta é pensada, articulada e efetivada, para que na sua prática em sala de aula possa intervir juntamente com seus alunos.

Um dos primeiros passos que a escola tem em suas mãos para pensar e efetivar um olhar crítico perante a execução e o desenvolvimento do currículo está na elaboração do projeto político-pedagógico (PPP), que é feito anualmente por todos da comunidade escolar.

¹As abreviações mencionadas por Bourdieu e Passeron (1975) em seu livro: SE - Sistema de ensino; TE – Trabalho escolar.

Esse projeto, ao ser pensado em sua concretização, deve considerar toda a clientela que se faz presente nesse espaço, considerando, cultura, diversidade, religiosidades, etnias e outros.

Assim, podemos pensar na transmissão de conhecimentos, na qual a escola deveria fazer um paradoxo entre cultura e conhecimento. Quando isso não é colocado em prática, o conhecimento fica desassociado com a realidade existente do aluno; os conteúdos ao serem lecionados devem contemplar a realidade do aluno. O sentido de um determinado conteúdo é visto de forma diferente para ambos os alunos pertencentes às classes sociais distintas.

Daí a importância dos entes da federação, quando elaborarem um currículo de acordo com as diretrizes curriculares de cunho obrigatório por parte da União, considerar sua regionalidade; as pessoas que ali habitam; a classe econômica da sua população; renda do Estado; como essas instituições de ensino estão munidas para desenvolverem seu trabalho; qual o suporte que o Estado está dando às instituições de ensino ou o que podem fazer por essas escolas; se os professores possuem condição de trabalho digno; o que os alunos esperam desta escola; quem é o público-alvo que está habitando nossos sistemas de ensino; se os docentes recebem formação continuada; o que irá embasar o desenvolvimento metodológico dessas instituições.

Em função desses aspectos é que uma maioria de estudantes não se apropria do que a escola os impõe. O aluno sofre grandes prejuízos escolares, as suas notas avaliativas são baixas em comparação aos demais alunos da turma, por exemplo, é motivo para o estudante ser excluído, rotulado, deixado à margem em determinadas atividades escolares. A escola legitima esse aluno como falta de inteligência dele, um “dom” que ele não tem relacionado aos demais. Mas a instituição escolar não consegue enxergar a realidade desse aluno, e a realidade que a escola legitima deixa de lado os demais que não se adequam.

Desse modo, Bourdieu e Passeron (2015) contribuem com o seguinte conceito da cultura dominante perante a escola:

[...] a função da perpetuação das desigualdades em face da cultura predomina nos processos de escolarização, sendo levada a efeito por recursos pedagógicos (e de avaliação) que transformam privilégios socialmente condicionados em mérito, dons e talentos individuais, legitimando-os: “para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista que se paga caro; para outros, uma herança que compreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade”. A cultura “legítima”, validada pelos exames e consagrada pelos diplomas, é a da elite, e o ensino, mesmo nas áreas científicas, “pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e de saber-dizer que constitui o patrimônio das classes cultas”. (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 9-10, grifos dos autores).

Evidentemente, Pierre Bourdieu expressa em sua fala a forma como os recursos pedagógicos e avaliações fazem parte do processo de ensino e se configuram em instrumentos

de desigualdade. Desse modo, havendo privilégios dentro da escola, para uma classe culta, são legitimados “dons” a determinados indivíduos pelo fato de o aluno possuir determinadas afinidades com o conhecimento, ligados a valores sociais.

Mais precisamente, os filhos de uma classe popular baixa vivem a cultura transmitida pela escola de forma artificial, pelo simples fato de eles estarem fora do contexto da realidade da classe burguesa. Para Bourdieu e Passeron (2015, p. 10), “[...] o que a escola qualifica como dom natural nada mais é, na maioria das vezes, que a manifestação de uma afinidade ligada a valores sociais e às exigências do próprio sistema escolar”.

Nesse caso, na escola há uma grande massa de desigualdade que se faz presente no acesso escolar, na permanência, na apropriação de conhecimento, nas relações sociais. Há um confronto no que se espera da escola como um lugar de transmissão de conhecimento, ou onde apenas o que se permanece é a desigualdade marcada pela classe social pertencente do aluno diante da cultura dominante que a escola efetiva em sua prática.

Para Apple (2006), a educação está articulada à economia, e é pensada e desenvolvida perante os interesses da classe econômica hegemônica, articulando e forjando os sujeitos a ficarem presos a esse sistema capitalista que necessita de indivíduos não críticos que sustentem o conforto de uma elite, onde uma minoria tem acesso.

Portanto, o mercado econômico interfere nas decisões globais, pois é um jogo de interesses de uma parcela restrita de pessoas, que dominam um todo. A dominação ocorre por vários mecanismos, sejam eles cultural, educacional, econômico, questões trabalhistas, relações sociais, entre outras.

As instituições econômicas ordenam nossas vidas, pelo fato de haver grandes interesses por trás. Consequentemente, gera em nós uma hegemonia, saturando nossa consciência. E essa compreensão de Apple (2006) ainda vai mais longe, pensando na escola como agente de transmissão de uma cultura dominante, e ainda produz pessoas para servir a classe econômica.

Importa observar que a organização escolar é influenciada, determinada a partir das condições econômicas, condições essas que regem como a educação deve ser desenvolvida de forma implícita no currículo oficial prescrito. As práticas de desigualdade no âmbito escolar podem desencadear várias consequências no futuro desse aluno.

Com base nessas questões, Bourdieu e Passeron (2015) caracterizam as chances que o aluno terá ao longo da vida, que é fruto, também, das dinâmicas desse sistema capitalista imposto na vida escolar.

[...] ainda que não sejam estimadas conscientemente pelos interessados, variações muito fortes nas chances escolares objetivas exprimem-se de mil maneiras no campo das percepções cotidianas e determinam, segundo os meios sociais, uma imagem dos estudos superiores como futuro “impossível”, “possível” ou “normal”, tornando-se por sua vez um determinante das vocações escolares [...]. (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 17, grifo dos autores).

Certamente, as chances escolares do futuro da criança são determinadas nesse meio: o ensino superior é visto para jovens e adolescentes de baixa renda como impossível de se conseguir; para a família, fica posto que essas oportunidades não são para eles, pois, ao mesmo tempo, são exigidas outras possibilidades, como o emprego. O sujeito tem de escolher a sobrevivência na maioria dos casos ou o estudo, e quando isso ocorre simultaneamente, percebe-se o fracasso da qualidade em uma das ocupações. Isto porque a escola o prepara para uma lógica de pensamento que está sendo formada conforme o mercado de trabalho.

Muito embora esse poder que a educação possui faz com que os indivíduos de classe baixa, pertencentes à comunidade escolar, não se enxerguem como parte dela, pelo fato de a transmissão dos conhecimentos não ir ao encontro do que o aluno espera da escola. Esse educando, já mencionado como de baixa renda, segue na escola de forma desigual, deixado de lado, não havendo esperança de um futuro escolar para ele, e isso gera grandes frustrações para a criança, no decorrer de sua vida.

De acordo com Bourdieu (2008), o capital cultural acumulado pelo sujeito interfere nas relações nas quais está submetido; a escola valoriza a cultura que o aluno possui; as heranças culturais dependem do grupo social no qual a criança está inserida, e isso aflige nas decisões e expectativas do destino do indivíduo. Também reflete nas escolhas e opções do estudante, legitimando de forma inconsciente o que é possível e impossível para ele, de acordo com sua ascensão social e suas bagagens culturais.

Adiante, o autor contempla “[...] capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança [...]” (BOURDIEU, 2008, p. 42). O nível cultural baseia-se nos acessos aos quais o indivíduo possui, por exemplo, teatro, museu, exposições de artes, cinema são conhecimentos culturais que não são acessíveis nem apresentados aos indivíduos pertencentes à classe popular baixa.

Além disso, os acessos a esses bens culturais fazem com que uma família, ou o sujeito, se diferencie da outra; são relações distintas entre ambas as famílias, classe burguesa e a classe trabalhadora. Porém, esses acessos aos bens culturais deveriam ser a todos, não existindo restrição de público; assim, se houvesse uma aquisição de conhecimento por parte

de todo o público, haveria menos desigualdade, com acesso e oferta a todas as classes econômicas.

Muitos estudantes, advindos de uma classe social menos favorecida, não possuem o acesso a esses locais já citados anteriormente, e, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, descrito no capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, ficam determinados: “Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância, e a juventude” (BRASIL, 1990, art. 59).

Acesso esse que não é ofertado na maior parte do País; no município em que residimos, não há um espaço físico destinado a teatros, apresentações artísticas, museu, cinema, entre outros. No bairro no qual a escola pesquisada está localizada, não há áreas de lazer, há uma pequena praça sem parque de diversão, e também não há atividades culturais, esportivas desenvolvida no local, somente uma quadra de areia. Ao lado desse espaço existe uma quadra coberta com espaço amplo contendo arquibancada, mas não há atividades direcionadas ao público. Nesse sentido, quando existem atividades, ações culturais oferecidas pela escola ou pelo município, Estado e União, há uma distinção entre as apropriações feitas pelas crianças oriundas de meio social desfavorecido, sem permanência de acesso a esses lugares, e outras provenientes de uma classe social alta, com constante visita a esses bens culturais.

Evidentemente, há um choque de distinção entre a aprendizagem e apropriação dos conhecimentos de uma criança oriunda do meio popular, e outra que possui acesso a esses bens culturais já mencionados. Há uma porcentagem de docentes que, ao avaliar o aluno(a), atribui significados por trás da avaliação que são feitos de forma inconsciente, generalizada. A criança que possui uma bagagem cultural, ao se sobressair em seu desempenho comparando-o com os demais da turma, o professor atribui esse desempenho ao dom.

Para Bourdieu e Passeron (1975), os alunos são julgados por classe social pertencente na sociedade. Os alunos prejudicados a partir dessa ótica são os de baixa renda, ou seja, são julgados pelos docentes antes mesmo de serem avaliados formalmente, como o único tipo de avaliação, provas. A avaliação é um recurso utilizado para uma seleção excludente dos aprendizes. O aluno é eliminado em sua carreira estudantil por não se apropriar de um capital cultural que não é proporcionado a ele.

Segundo Bourdieu e Passeron (1975), há uma ideologia instaurada sobre a vida dos estudantes de baixa renda, conseqüentemente, as decisões que a família toma sobre seus filhos

relacionados à vida escolar. O sistema de ensino força a todo o momento que a família se coloque em seu lugar de acordo com sua ascensão social, e isso influencia nas decisões e escolhas da carreira escolar do educando.

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social. [...] fossem, antes de tudo, a interiorização do destino objetivamente determinado [...] para o conjunto da categoria social à qual pertencem [...]. (BOURDIEU, 2008, p. 46-47).

No entanto, a escola coloca a carreira escolar do aluno segundo sua posição social. Interiorizando o destino durante todo o processo escolar, ela valida conhecimentos de uma cultura fora das vivências do cotidiano de seus alunos, repreende a classe estudantil quando não contempla sua cultura, as singularidades de seus alunos.

Com toda essa desigualdade, a família interioriza o destino da criança diante de suas decisões, e os familiares não se enxergam naquele cenário estudantil, não conseguem se sentir familiarizados com a escola, com o ensino. Contudo, há um grande desconforto por parte dos parentes que interiorizam e se submetem a um destino pré-determinado ao estudante, aceitando o que lhe é imposto, sem ter voz no processo escolar.

Tendo em vista que essas questões levantadas estão associadas ao currículo, podemos refletir como ele é estruturado, pensado, fundamentado e desempenhado, como os documentos oficiais, que são os PCNs e os DCNs, exibem uma educação democrática que pretende formar indivíduos críticos, que considera todos os grupos sociais e culturais que estão em busca de um conhecimento. Em contraposição, este estudo visa a analisar se o currículo é violento perante seus aprendizes e como essa violência transcorre, se desencadeia.

Apple (2006, p. 40) demonstra como a organização escolar é característica de um local excludente: “[...] a escola como instituição e a recriação da desigualdade”. Além de incentivar e produzir uma exclusão aos educandos provenientes de uma classe de baixa renda, a escola, que deveria ser um local onde o estudante fosse acolhido, repreende, exclui e deixa de lado esse aluno, e seu destino se dá por conta da sua ascensão social. Existe uma ideologia dominante insistindo que o indivíduo pode alcançar distintos horizontes, escondendo a desigualdade existentes entre as classes sociais, a classe dominante recorre a meritocracia potencializando o individualismo, e o esforço pessoal que nos fará chegar aos ideais burgueses.

Para melhor compreensão de como se desencadeou e se estruturou o currículo, iremos tratar no subtópico a seguir as concepções curriculares que conduzem sua materialização, e

que ao longo de sua elaboração fundamentaram suas perspectivas, convicções e desdobramentos.

2.1 Perspectivas das teorias curriculares: tradicional, crítica, pós-crítica

Desse modo compreende-se teoria curricular como um conceito, ideia, pensamento, visão, que se organizam e orientam os trabalhos pedagógicos. Essas perspectivas se embasam de formas diferentes umas das outras, possuem o intuito de diminuir os atuais impasses educacionais. As teorias são fundamentadas em autores, estudiosos, que defendem a linha de raciocínio e princípios, e cada teoria tenta superar uma hipótese defendida pela outra.

Taba (1993 *apud* PACHECO, 2005, p. 79) atribui o termo teoria ao “[...] conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões dos fenômenos curriculares”. A conjuntura das teorias norteia-se em face das demandas educacionais que se alteram ao longo do tempo, e com isso esses conceitos se modificam e se transformam com o intuito de romper com as novas causas e exigências.

Nesse aspecto, pensamos que a educação experimenta diferentes demandas, e está em constante modificação, pois os sujeitos que fazem parte das classes estudantis estão em incessante transição nesses espaços escolares mediante múltiplos assuntos. Portanto, não existe uma única teoria que consiga operar de modo significativo diante dessas metamorfoses humanas.

Ao se construir uma teoria, esta parte de outras, mesmo que seja para superar as demais, pensando na necessidade de estudos que entenda as atuais teorias existentes para saber o porquê de ela não ter dado certo em sua realização, as falhas e os acertos, e quais contribuições redundante que as outras podem realizar para que se deriva uma nova teoria, que se apropria de algumas características já concretizadas.

Correlativamente, as teorias têm a necessidade de ter uma visão ampla diante da realidade existente, noção territorial, política, econômica, as dificuldades existentes e os atuais conflitos vivenciados na área educacional e aonde uma dada teoria pode alcançar e avançar. Com isso há um processo de assimilação entre teoria e prática, e é preciso a todo o momento compreender a noção real do que está acontecendo no mundo educacional.

Daí a insuficiência de algumas teorias que não contemplam a clientela presente nos espaços escolares. A teoria vem com o intuito de entender, estudar determinados fatores sociais, econômicos, e a partir destes propor alguns respaldos que levam a ter alternativas

significativas, visando à melhoria, e com isso as tendências curriculares tentam sanar alguns conflitos educacionais existentes.

Nesse cenário, a escola é o cerne da perspectiva teórica; as instituições escolares desenvolvem seu trabalho de acordo com o foco em uma determinada teoria a ser seguida. Ao se desenvolver uma teoria, há uma efetivação de algumas ideologias, conceitos, enfim, a instituição escola se desenvolve a partir de objetivos pré-estabelecidos a serem legitimados.

Kramer (1997, p. 19, grifos da autora) aponta o significado de uma proposta pedagógica ou concepção curricular:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta, já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir.

Muitas das vezes, aplica-se uma teoria sem um olhar crítico, analisando todo o trajeto dela, as posições e argumentos defendidos por determinadas concepções. Segundo a referida autora não há um conceito pronto apenas a ser seguido a rigor, mas sim complementado no dia a dia. A teoria tem o objetivo de orientar a partir das dificuldades encontradas no ensino escolar. As contribuições dela nos remetem a pensar de como a teoria é vista pelo campo educacional, é uma utopia articulada à salvação de todos os problemas da escola, igualando todas as instituições de ensino em um mesmo nível, com os mesmos conflitos, e o recurso exato para tais problemas.

Conseqüentemente, o que ocorre de fato é que criam expectativas sobre teorias ressaltando como um instrumento que irá superar todas as dificuldades da educação e aplicam-se as percepções sem observar as analogias com outros fatores, por exemplo, social, familiar, cultural, político, econômico, estrutural, organizacional, entre outros.

Há uma obrigação de se considerar toda a população quando se pensa na construção de uma dada teoria, por exemplo, as etnias, raças, sexualidade, diversidade, cultura, social; tudo isso deve ser renomado. As perspectivas são pensadas para o povo, com isso ela deve tratar de questões relacionadas aos seus indivíduos, à realidade deles, os confrontos, as lutas, a desigualdade que se faz presente em nosso cotidiano, a hierarquia social, etnias silenciadas, adormecidas, entre outros. Não podemos pensar em uma única proposta que respalda toda a diversidade múltipla na qual estamos inseridos.

O papel fundamental dos professores e a gestão escolar são inicialmente ter se apropriado em suas formações de ser a peça fundamental para a transformação social, contribuindo de forma significativa, que vá além do “executar” e sim do “construir” conhecimentos com seus alunos, não deixando estes serem passivos, submissos, perante uma ideologia, hierarquia, e sim serem indivíduos críticos ao sistema.

A aproximação da comunidade escolar em face de formação continuada, com estudos, análises e debates, é de suma importância para a construção e efetivação do currículo em sua comunidade, tendo um olhar atento às singularidades ocultas nos documentos oficiais. Pensando de que forma a escola pode desenvolver um trabalho atendendo suas demandas, e orientando esses sujeitos em seu desenvolvimento pleno.

Para entender como esses processos das teorias curriculares se perpetuaram, conduziremos esta análise contextualizando a teoria tradicional, crítica e pós-crítica do currículo. Serão realçados os princípios de cada concepção teórica, e o desempenho dela nas organizações educacionais para discutirmos nos seguintes capítulos a concepção teórica que pode fundamentar o sistema educacional, contribuindo para o progresso educacional democrático.

Assim, iniciaremos pontuando a teoria tradicional marcada pelo estudioso Taylor, onde Silva (2013) explica a partir da fala de Bobbitt (2004b), em seu texto o livro *The Curriculum* como uma época marcada pela economia fabril, onde o currículo é denominado como “processo de racionalização” nos Estados Unidos, defendido por Taylor e respectivamente por Bobbitt (SILVA, 2013).

Nesse sentido, o autor observa o currículo tradicional pautado em uma concepção visando a formar indivíduos para o mercado de trabalho, mão de obra que produzisse cada vez mais quantidade de produtos, em menos tempo possível de serviços. Todo o processo escolar estadunidense idealizava esse tipo de organização: os indivíduos tinham que conseguir operar, por exemplo, várias máquinas ao mesmo tempo, e havia noção de um serviço compartilhado, pois todos tinham que cooperar com o outro.

Era uma visão alienada, e trazia como consequências, indivíduos submissos a uma determinada classe social. O estudo era coordenado a partir dos interesses da classe dominante. Durante todo o processo escolar, o aluno já era treinado de acordo com suas aptidões, quanto mais habilidades desenvolvessem, melhor para o setor econômico, era uma formação apenas para o trabalho técnico, mecânico.

Silva (2013) recorda o processo histórico das teorias curriculares tradicionais no cenário brasileiro na primeira metade do século XX, a atual conjuntura dessa época era de

ditadura militar no Brasil. Portanto, a teoria curricular tradicional era uma mera adaptação do sujeito perante esse sistema

À medida que os conhecimentos eram determinados, os alunos eram passivos do recebimento destes. Em momento algum eles eram ensinados a questioná-los e sim aceitá-los calados, se conformarem; e para a economia, isso fazia parte da ideologia, pois, para o setor econômico, era um avanço, a escola de ensino se apropriava de maneira repetitiva, técnica.

Entretanto, o autor aponta como a educação é articulada à economia: os trabalhadores sobreviviam às condições de trabalho de forma escrava, sem autonomia para se impor contra o sistema capitalista. Podemos compreender como o mercado financeiro se faz presente no setor educacional, como ele impõe uma ideologia a ser seguida pela escola, com foco no aluno para o mercado de trabalho.

Althusser o filósofo francês, em seu livro *Aparelhos Ideológicos de Estado*, caracteriza a ideologia do Estado que interfere no ensino escolar, e quais são essas instituições, além do espaço escolar, que censuram os indivíduos. Organizações e entidades que são concebidas como aparelhos ideológicos perpassando de modo que muitos não consigam perceber.

AIE religiosos (o sistema das diferentes Igrejas)
 AIE escolar (o sistema das diferentes “escolas” públicas e privadas)
 AIE familiar
 AIE jurídico
 AIE político (o sistema político, os diferentes partidos)
 AIE sindical
 AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão, etc...) (ALTHUSSER, 1985, p. 68).

Por essa razão, essas organizações estão intimamente ligadas ao nosso cotidiano, atuando de forma ativa no processo de formação dos cidadãos, podendo assim se efetivar em nossas formas de agir e pensar, e tomar decisões. Sucessivamente, o autor conceitua esses aparelhos ideológicos, bem como domínio privado.

Apesar desses conceitos apresentados por Althusser (1985), ainda existe nesses princípios, concepções ideológicas, de domínios privados, que demandam o Estado como repressivo: “[...] aparelho de estado (AE) compreende: o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc., que constituem o que chamaremos de a partir de agora de aparelho repressivo do Estado [...]” (ALTHUSSER, 1985, p. 67).

De fato, o aparelho repressivo vincula-se sobre uma esfera pública, e os aparelhos ideológicos do Estado como privados, de caráter doutrinário. Para melhor embasar nossas discussões, o estudioso francês coopera esmiuçando essas categorias: “[...] o que distingue os

AIE do aparelho (repressivo) do Estado, é a seguinte diferença fundamental: o Aparelho repressivo do Estado ‘funciona através da violência’ ao passo que os Aparelhos ideológicos do Estado ‘funcionam através da ideologia’” (ALTHUSSER, 1985, p. 69).

Com base nessas convicções, o Estado detém o poder de várias formas sobre os indivíduos, e de como os mecanismos de repressão e de controle estão interligados um ao outro. Percebe-se, de um lado, que há esse autocontrole por meio dos aparelhos ideológicos, mas ao mesmo tempo, de outro lado, a contenção também se configura por meio de ambas as esferas que vão para além das instituições de ensino.

Por esses motivos, Pacheco (2005) faz suas reflexões no sentido de quem é que participa da construção do currículo? O autor salienta o prestígio de se ter a figura do docente na estruturação e efetivação do currículo, devendo haver debates, discussões e reflexões não somente aos especialistas das áreas curriculares, mas com a presença de docentes, discentes, universidades, pesquisadores e estudiosos nas áreas educacionais, e dos segmentos que a conduzem.

Considerando o preparo e a qualificação na formação do docente e dos gestores escolares que atuam de forma direta na execução do currículo, carece de um olhar peculiar nas análises do que será desenvolvido na prática e o porquê disso. Quando esses cidadãos que participam dessas construções não possuem análises detalhadas e se condizem a adequar as questões postas, conformando com reais situações, sem contrapor, não exerce os afazeres com uma administração democrática.

Entretanto, o educador deve ser participante no processo de ensino, de modo que ele participe das elaborações dos projetos político-pedagógicos, parâmetros e diretrizes curriculares, reflexões sobre as atuais demandas que se suscitam nas instituições de ensino e lhes dizem respeito aos educandos. A formação continuada deveria ser discutida e planejada com os professores, administrativos, gestores, funcionários, pais e alunos para discutir a importância de um estudo de forma coletiva para debater as atuais situações escolares, dificuldades e êxitos, e as práticas metodológicas realizadas, os materiais pedagógicos a serem utilizados, projetos e ações a serem efetivados.

[...] uma vez que cada professor desempenha uma parte do processo total, cujo resultado, geralmente, não se coaduna muito com os objetivos previamente traçados, isso implica que qualquer pessoa que tem uma visão única para o produto final e que veja todos os passos a serem tomados deva pensar por toda a organização e dirigir os seus passos. Por conseguinte, o coordenador e o director de escola planificam os cursos de estudo, escolhem os livros, provisões e equipamento e dirigem os métodos. O cérebro do coordenador, por assim dizer, pensa por toda a organização; os professores são apenas as mãos e as vozes deste cérebro. (BOBBITT, 2004a, p. 102).

A teoria tradicional segue a concepção do sujeito e seu desenvolvimento pautado no trabalho, nas fábricas, no capitalismo. Cada sujeito possui sua função, habilidade específica, atuando fracionado diante do desenrolar do produto, e a escola se insere nesse contexto como uma engenhoca.

Nesse aspecto, o professor no desenvolvimento de sua atuação fica restrito pensando na comunidade escolar como um todo, pelo fato de a escola se movimentar segmentada, e o gestor, que é o principal cargo ocupado na escola, toma à frente decisões de escolhas de materiais pedagógicos, funcionamento, desenvolvimento, seleção do quadro funcional, entre outras. O ensino escolar tem como objetivo o produto final, que, no caso, é o aluno, a finalidade de toda a organização é que o educando se diplome.

Porém, não são feitas reflexões pautadas no decorrer do ensino e aprendizagem, e com isso o educador deve ter uma visão ampliada desse progresso. Todos que atuam na escola devem fomentar sua prática de forma interdisciplinar, para que ocorra um trabalho em conjunto, e não estilhaçado.

As comunidades escolares têm de se politizar no sentido de democracia, participação ativa, cidadania, diante das necessidades e dos obstáculos que hoje as atuais escolas se encontram. A percepção de instituições de ensino passiva não cabe mais atualmente, eis que surgem as teorias críticas.

Silva (2013) aponta que é com essa preocupação que surgem as teorias críticas em meados dos anos de 1970 a 1979 no Brasil, que vem contestando esse modelo de ensino tradicional. Os teóricos que se situam nessa linha de pesquisa são: Althusser, Bourdieu, Marx, Paulo Freire, Apple, entre outros.

Althusser (1985) pontua que a sociedade capitalista só se mantém legítima se houver uma ideologia que assegure a reprodução no trabalho, sejam eles, operários, meios de produções de forma geral. Dessa forma a ideologia instaurada garante a reprodução iniciando a inculcação ideológica desde a fase de escolarização.

Desse modo, “[...] a produção e a dimensão da ideologia é feita, como vimos, pelos aparelhos ideológicos do estado, entre os quais se situa de modo privilegiado, na argumentação de Althusser, justamente a escola [...]” (SILVA, 2013, p. 31). O âmbito escolar ocupa um espaço de transmissão de conhecimento, mas o que ocorre é o inverso, valida um conhecimento dominante de uma classe burguesa, fora da realidade, do cotidiano do aluno, a todo o momento, o aprendiz e sua cultura estão sendo negados de forma descarada.

No entanto, Pacheco (2005) contextualiza a necessidade de ter um currículo crítico que contemple o entendimento perante os alunos e professores de abranger o conceito de um

currículo que considera as dimensões de seus discípulos. Tendo como base políticas públicas que embasam as questões “sociopolíticas”, enfatizando a história das reivindicações, lutas, avanços e défices.

A história do currículo é pautada em lutas, acontecimentos, fatos que se modificam ao decorrer dos anos. A teoria crítica visa a orientar o docente e os alunos na prática escolar, pois o currículo foi feito para o aluno e deve ser discutido de forma democrática, com o propósito de construção de conhecimento e de sua história. Há toda uma problematização a ser discutida e questionada historicamente.

Mas, por isso, a análise fundamental da teoria crítica é de um currículo que interfere no processo de ensino, e permite uma estrutura de organização e desenvolvimento que seja libertadora, inovadora, crítica, evidenciando as classes dominadas, silenciadas. Essa teoria vem enfatizando todo um retrocesso vivido pelas teorias tradicionais, e enfatiza um novo modelo de ensino que pensa o currículo de forma construtiva, favorecendo as classes populares.

“Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando assim, sua “convivência” com o regime opressor [...]” (FREIRE, 1987, p. 52). Para que isso ocorra é necessária uma base construtiva no decorrer do ensino que enfatize a partir das metodologias, práticas, fundamentações teóricas que embasam o trabalho pedagógico para desenvolver uma consciência crítica, despertando no aluno um olhar reflexivo sobre a relação de opressor e oprimido como o referido autor menciona.

Ainda, de acordo Freire (1987), quando o oprimido consegue enxergar como estão postas as estruturas de relação ligadas ao capitalismo, é proporcionada uma situação de reflexões críticas para entender a sua condição perante o opressor. Com isso, os sujeitos oprimidos se conscientizam da sua importância como indivíduo e podem interferir nessa relação a partir de suas ações, a importância da luta, ação do oprimido perante o opressor.

Para uma melhor explanação desse conhecimento, Pacheco (2005) menciona a teoria curricular crítica como uma concepção que dá ênfase em um currículo que contemple a ação reflexiva, fazendo com que os indivíduos pensem tal realidade existente em seu contexto, e interfira de forma crítica.

Nesse caso, o currículo é uma política com múltiplos interesses, e aí se dá a importância da participação crítica, de estudos sobre ele, de um olhar que esteja sempre atento, questionando, contrapondo o que está imposto, pronto. A educação, nesse aspecto, se

configura em forma construtiva no processo educacional, e também em contestação do imposto.

São indispensáveis as contraposições, contestações, pesquisas, dúvidas, para que de fato possam haver avanços, porque se não houver essa criticidade, tudo o que é feito e imposto não será debatido nem questionado, e sim aceito sem contestar, como se tudo estivesse correto, pronto a ser executado. O docente deve desenvolver essa criticidade nos seus alunos e que estes saibam intervir onde eles ocupam, principalmente em questões próprias do currículo que lhes dizem respeito.

Para além das duas teorias curriculares já mencionadas anteriormente, Pinheiro (2012) destaca a teoria pós-crítica que vem com um conceito norteador dando continuidade à teoria crítica. Observa-se que a teoria curricular pós-crítica dá ênfase a um currículo com uma relação recíproca entre aluno e professor, e a emancipação da aprendizagem do discente é o principal foco dessa teoria, a partir de tal aprendizagem o aprendiz consegue efetivar sua participação no processo de desenvolvimento escolar.

Com isso, Lopes (2013) apresenta em seu texto o início dessa teoria curricular no contexto brasileiro, que se fez presente em meados dos anos de 2000, se intensificando com o trabalho eficaz de alguns autores com as suas traduções, como Tomaz Tadeu da Silva que realizava estudos foucaultianos.

Para garantir a concretização, execução de um currículo crítico é fundamental considerar a subjetividade dos alunos, contemplando cultura, diversidade, gênero, raça, e é indispensável a reflexão constante com o que está sendo proposto e o que será desenvolvido, quais as práticas adotadas no espaço escolar, o porquê delas. Pensar em um processo de aprendizagem que abrange a realidade dos grupos de alunos e a partir desta criar condições no ensino para haver interferências nessas realidades, sejam culturais, econômicas, políticas, sociais.

Entretanto, o mais importante é questionarmos sobre com quais cidadãos estamos lidando e o que podemos fazer no desenvolver do nosso trabalho, prática docente, gestão organizacional, para que possamos fazer a diferença para esse sujeito.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 67, grifos do autor).

A escola, ao se organizar em sua construção, tendo como objetivo almejar seus aprendizes deve ter como base em sua efetivação a ruptura da lógica burguesa, que é de sobrecarregar alunos de conteúdos visando à mão de obra qualificada para servir ao mercado.

Nesse aspecto é que chamo a atenção, os docentes em seu cotidiano deve ter uma formação de qualidade para estarem atentas às ideologias postas sobre documentos oficiais e de como a escola esta organizada e porque de se seguir esse modelo educacional. E isso deve ser problematizado junto aos educandos, formando uma consciência crítica libertadora para que estes indivíduos possam entender até mesmo o currículo oculto que se faz presente no âmbito educacional.

A conscientização sobre esses detalhes precisa ser considerada e discutida, para que todos possam ter o direito de se conhecer e desejar mudar o cenário atual educacional, ir à luta contra a estrutura capitalista, tendo por base a convicção de que pode e deve resistir e contribuir para a transformação contra um sistema que tenta afligir nossa cidadania, começando pelo currículo oculto, contemplando uma ideologia que se faz presente nos parâmetros e diretrizes curriculares.

A seguir vamos analisar a distinção feita por Tomaz Tadeu da Silva entre as teorias, tradicionais, crítica e pós-crítica (Quadro 1).

Quadro 1 – Diferenciação entre as teorias tradicionais, crítica e pós-crítica

Teorias tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, Alteridade, Diferença
Aprendizagem	Reprodução Cultural e Social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e Discurso
Metodologia	Classe Social	Saber-Poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações Sociais de Produção	Cultura
	Conscientização	Gênero, Raça, Etnia, Sexualidade, Multiculturalismo
	Emancipação e Libertação	
	Currículo Oculto	
Resistência		

Fonte: SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 17.

As concepções teóricas demonstram suas subjetividades específicas de cada percepção, porém algumas tomam como base as concepções anteriores para a (re)configuração de um novo conceito, com o intuito de romper com as atuais demandas e aperfeiçoar as já existentes. Tendo em vista paradigmas contradizendo que as teorias já ultrapassadas não conseguem lidar e atender o público real que se encontra nas escolas nos dias atuais.

Nesta perspectiva, a teoria pós-crítica fundamenta-se no homem como centro das atenções, o indivíduo com sua identidade, cultura, classe econômica, sexualidade, gênero, raça, ideais, valores, lutas e outros. Essas particularidades diferem um grupo de sujeitos de outros, pelo fato de cada sujeito pertencer a um grupo social, e o que ocorre é que em diversas situações isso é negado, a diferença é inserida em um contexto de neutralidade, reafirmando apenas uma cultura como sendo a verdadeira, dando as costas para as demais.

Para Silva (2011), o currículo desrespeita a classe popular por não a evidenciar nem pensar nela, além de colocá-la como inferior diante das demais classes, restringindo apenas uma cultura como adequada, não sendo justo com as outras existentes. O autor contempla que a escola faz um esforço em seu cotidiano para inferiorizar e enfraquecer a classe popular.

Diante dessas compreensões, situo o pensamento de Silva (2013) sinalizando o currículo multiculturalista como imposição das classes silenciadas, dominadas, que foram todas inseridas em um mesmo contexto, como a escola, porém, não há espaço para aqueles que fogem da regra ditada por uma sociedade burguesa.

A escola é o espaço onde a criança, educando, se constitui, constrói, desenvolve. Desse modo é o local propício para que sejam trabalhadas todas essas questões, de modo reflexivo crítico. A diversidade cultural se faz presente e precisamos potencializá-la, primeiramente por idealizar um currículo que enxergue essas múltiplas reivindicações dessas pessoas menosprezadas de seus direitos.

3 FUNDAMENTAÇÃO DA TEORIA CURRICULAR CRÍTICA

Em um primeiro momento, as teorias críticas emergem, como já mencionei anteriormente, no subtópico anterior, por volta do final da década de 1970. Nesse contexto, manifestam-se “Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claudio Passeron, Baudelot e Establet, Basil Bernstein, Michael Young, Samuel Bowles e Herbert Gintis, Willian Pinar e Madeleine Grumet, Michael Aplle” (SILVA, 2013, p. 30).

Costa (2003) expressa que, no cenário brasileiro, na metade da década de 1980, ficou notável que as publicações relacionadas ao currículo não sofreram interferência das concepções teóricas que tratavam sobre a reprodução a partir das perspectivas dos estudiosos sociólogos norte-americanos e britânicos. A autora aponta que, nesse período, os estudos da época estavam motivados a opinar sobre as diretrizes curriculares dos anos de 1970 com o intuito de reestruturar esse documento oficial que já havia sido elaborado.

Segundo a autora, em 1986, aparecem publicações de estudiosos brasileiros que dão inversão à teoria anterior que estava sendo desenvolvida naquela época, consolidando a base educacional, com obras dando enfoque na teoria crítica com o objetivo de contrapor os métodos de Tyler, que fundamentavam a teoria curricular tradicional. Conforme Costa (2003) demonstra, há dois princípios nesse contexto crítico: “[...] à pedagogia crítica-social dos conteúdos e aos nomes de Demerval Saviani, Guiomar Namó de Mello e José Carlos Libâneo, e uma segunda, associada às propostas de educação popular e ao nome de Paulo Freire [...]” (COSTA, 2003, p. 16).

Nesse atual contexto, manifesta a difusão das concepções de Michael Aplle no Brasil, fortalecendo a área da sociologia da educação brasileira. Inicia-se um processo de discussões quanto aos métodos que estavam sendo utilizados para transmitir um conhecimento único a todos os estudantes, e com isso contrapõe o ponto de vista de outros estudiosos que defendem que o conhecimento, consciência, deve se construir de forma ativa, constante.

Santana (2017), menciona que Michael Apple faz suas reflexões a partir de suas experiências como sujeito diante da sociedade para explicar a dimensão do capitalismo na educação. Suas contribuições perpassam as questões sociais, ideológicas e hegemônicas por conta de sua trajetória como estudante de uma instituição escolar mencionada como periférica até o meio burguês, quando adentra para o mestrado e doutorado no Teachers College Columbia University.

Diante deste cenário Silva (2013) sinaliza Michael Apple um teórico que contempla em suas perspectivas inquietações surgidas diante do seu meio existencial, contribuindo com

questões de relevância para se pensar e analisar o currículo. São indagadas questões como a organização e estrutura do currículo; para quem ele é pensado; quais indivíduos serão contemplados, os conteúdos a serem lecionados; o porquê destes e não aqueles conteúdos; quais as ideologias ocultas nesse currículo; quem participa da construção deste. Outro fator relevante é que, nesse contexto, ele também atua no campo das políticas educacionais e públicas.

Como já mencionamos no decorrer dessas discussões, Apple também compreende como a educação é utilizada e articulada para as exigências de uma classe social capitalista e burguesa, um poder que se concentra nas mãos de poucos indivíduos. E como essas organizações de ensino conseguem controlar os sujeitos de acordo com o que a elite espera. Volto a ressaltar: a escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado, de acordo com Althusser (1985).

As questões nos remetem a observar a extensão dessas aflições perante outros autores que dão segmento nessa linha de raciocínio. Anderson (1976) contextualiza o que foi o marxismo, que teve como base em sua ideologia Karl Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), de origem alemã, e seus trabalhos foram embasados na luta de classes dos proletariados, tendo como um dos seus discípulos, Michael Apple.

Kapron (2007, p. 15) exemplifica a relação humana com o capital.

A constituição e organização humana em sociedade pressupõe a existência do trabalho. A existência social ultrapassa os fatores físicos de reprodução humana, sendo que, o ato de fazer, através da produção de bens, é parte fundamental dos meios de subsistências. Além das relações sociais existem as relações com a natureza. Aqui se desenvolvem de forma objetiva e direta as relações sociais de produção e de realização do processo de trabalho.

De acordo com Kapron (2007), o sujeito necessita de trabalho, mão de obra, para que se possa sobreviver de acordo com suas necessidades. Se o indivíduo não trabalha, conseqüentemente não adquire capital para arcar com seus gastos necessários para sua sobrevivência, pois a “produção de bens” é que permite sua subsistência.

Com isso, as teorias tradicionais encontraram a escola como ferramenta de efetivação de suas ideias. No livro *O Currículo*, Bobbitt (2004a) aponta dois tipos de escolas antagônicas em meados do século XIX e XX.

[...] por um lado, há os que optam primeiramente pelos resultados subjectivos: a mente favorecida, apreciações rápidas, sensibilidades apuradas, disciplina, cultura. Para estes, a finalidade da educação é antes a *capacidade de viver* e não a *capacidade* prática de *produzir* [...]. (BOBBITT, 2004a, p. 43, grifos do autor).

Nessa vertente, o homem é pensado e construído nas suas relações; é a capacidade de sentir e se apropriar da consciência humana, sem se preocupar com as causas que o levaram a

ela. Na educação, o docente, nesse aspecto, deve intervir na mente proporcionando inquietações para que o indivíduo possa amadurecer em seu percurso de formação da consciência como cidadão participativo na sociedade, defrontando com a ambiguidade de situações adversas a que estamos sobrepostos.

O discente, em seu desenvolvimento, deve ser contemplado e estimulado e o local próprio para iniciar essas ações com a criança é na escola. Não há motivo para engessar as práticas pedagógicas preocupadas com as atividades em sua forma concreta, o quantitativo, e sim conceber ao aluno momentos de mediação, visando aos múltiplos crescimentos, progressos, como ser humano, cidadão.

Em contrapartida, outra linha de raciocínio argumenta uma educação pautada no sujeito e sua eficiência.

[...] defendem que a educação deve incidir, acima de tudo e de uma forma consciente, numa efectiva acção num mundo prático. O indivíduo é educado para desempenhar de uma forma eficiente os trabalhos que lhe são exigidos; para cooperar eficazmente com os seus colegas nas questões sociais e cívicas, para poder manter as suas capacidades físicas num elevado grau de eficiência; para estar preparado para ocupação de lazer adequadas e desejadas [...]. (BOBBITT, 2004a, p. 43).

Observamos que essa segunda concepção defende um indivíduo a ser desenvolvido de acordo com sua capacidade, eficiência. Com as reais situações que nossas instituições de ensino hoje demonstram em seus trabalhos e os índices, fica claro que a escola ainda hoje segue um pensamento no qual a agilidade, competência, eficiência, as maiores notas, o sujeito que mais participa da aula, aquele que é mais ativo são considerados relevantes, até porque o mercado de trabalho necessita desse padrão de homem, submisso, rápido, ágil, veloz, conseqüentemente a individualização do processo.

Nesse ponto de vista, considera os atos tendo em vista a prática como finalidade, quanto mais eficiente o aluno for, mais será elogiado pelo corpo docente, permitindo aos demais, que são classificados como ineficazes, inúteis, o acesso às piores escolhas de empregos. Há nesses educandos potencialidades a serem desenvolvidas, e, para isso, basta ofertar a eles as mesmas possibilidades, pois a escola não pode visar aos educandos suas competências, fazendo com que estas se tornem competitivas; um ambiente de disputa nos espaços escolares. Assim, imaginemos que o currículo está sempre pautando em modelos organizacionais, com o propósito de atender demandas, exigências.

Por isso, Freire (1987), de acordo com a perspectiva crítica, posiciona-se contemplando que na educação pautada no educando, apenas como um mero depósito de falas constantes dos docentes, que ocupa seu tempo na memorização dele, não haverá

aprendizagem significativa. É uma ironia o professor achar que engana seus alunos com suas metodologias de ensino ultrapassadas.

Segundo o referido autor, podemos compreender a educação bancária como “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadas ou fixadores das coisas que arquivam [...]” (FREIRE, 1987, p. 58).

A criança não abstrai quais são os sentidos que o educador quer transferir a ela, pois não se produz conhecimentos, saber, cientificidade, inovação, e a originalidade fica de fora do contexto de construção, produção do conhecimento. A visão que os estudantes têm do educador é que este é o dono do saber, enquanto suas vozes rondam os ouvidos dos alunos, mas sem clareza, percepção, envolvimento; é como se eles tivessem apenas que escutar, mas sem falar.

Desse modo, a teoria crítica rompe com os paradigmas existentes na teoria tradicional. Como já vimos nas interpretações anteriores, o ponto crucial da teoria tradicional é formar indivíduos adeptos à necessidade do capitalismo, mercado de trabalho, com características de submissão, agilidade, mão de obra barata, não criticidade, alienados.

Inevitavelmente quando se assume uma postura de um educador que exemplifica seu trabalho de acordo com o capitalismo, como também a educação bancária, ficam cicatrizes escancaradas nos sujeitos que desse tipo de educação foram vítimas, ou seja, em ambientes que deveriam oportunizar acesso, permanência, desenvolvimento do saber.

Freire (1987, p. 70) destaca “A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

Conforme o autor se posiciona, a consciência tem uma relação recíproca com o mundo. A pedagogia libertadora visa ao homem e não sua ação, cujo objetivo é o desenvolvimento da consciência diante da humanidade, que se dá por meio das problematizações, indagações, fazendo o indivíduo pensar. Isso fica a cargo do professor desenvolver reflexões nos alunos, pensamentos e opiniões pautadas no indivíduo que está inserido no mundo. A partir do momento em que o homem se apropriar de uma consciência que problematize e o faz refletir sobre como a realidade está configurada, pensando de que forma que ele pode contribuir ou se opor, a maneira que pode se organizar como sujeito que compõe a sociedade para nela intervir, fazer a diferença, ter o anseio de mudança.

O propósito nesse momento é distinguir como a linha crítica analisa o homem e como era no século passado a noção que se tinha do indivíduo e o porquê que era condicionado àquele tipo de escolarização.

Apple (2006) sinaliza como o capitalismo ainda nos dias de hoje se faz presente nas atuais decisões curriculares, mesmo que, na época atual, tenhamos intelectuais críticos com um olhar sobre um sujeito que tem capacidade de modificar esse sistema imposto, pois eles são maioria, como massa trabalhadora, e se existe uma porcentagem pequena de burgueses que se acumula parte do capital, é porque existem pessoas que com sua mão de obra geram renda, e esse é o alvo principal da economia; porém pode ser ela que pode começar a mudar as relações capitalistas, pois esses são os menos beneficiados.

O autor reafirma a garantia do Estado em manter a abundância do capital na mão de um número restrito de pessoas pertencentes à burguesia. O teórico identifica esses fatores e propõe um currículo que conteste essas hegemonias, fruto de uma cultura dominante, para não haver mais crianças formadas nas escolas sendo conformadas, pacientes, submissas, obedientes à elite.

Apple (2006) questiona a todo o momento como é que esse currículo está posto, sua organização em geral, e vincula o docente como ponto de partida para a passagem de uma análise superficial para uma profunda observação e questionamentos, porque o professor tem sua função político-pedagógica dentro do ambiente escolar. Com isso, o aluno deve compreender por meio das orientações e dos encaminhamentos do docente, e precisa averiguar como são dados os processos históricos, isto é, como era e como está sendo desenvolvido atualmente o currículo.

Silva (2013) deixa claro em um capítulo específico de seu livro, onde é abordada a teoria crítica de Michael Apple, que o currículo é resultado de interesses a partir de tudo o que contextualizamos até o momento; ele é um reflexo dos interesses das classes dominantes. Além disso, no texto fica clara a preocupação de Apple com indagações como, o porquê da legitimidade de determinados conhecimentos e quais os interesses por trás desses conhecimentos a serem executados, colocados em prática, pensando no aluno como foco nesse processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o autor contempla que Michael Apple analisa o currículo oficial, as prescrições descritas nele, quanto aos valores e pressupostos presentes de forma oculta nesses conteúdos que compõem o currículo. Desse modo, a escola coloca em prática a execução desses conteúdos de forma distribuída por disciplina, em cada série, ou ciclos escolares.

Gandin e Lima (2016) mencionam o Estado como espaço de poder, competição de ideias hegemônicas, que têm ligação direta com a economia. Essas relações de poder se dão pelo fato de determinadas classes sociais tentarem legitimar seus ideais e seus valores sobre as demais classes. Porém, o currículo passa a não possuir uma neutralidade sobre si, pois vários grupos sociais, que têm como objetivo compartilhar ideologias e princípios, disputam para que esses princípios se vigorem em meio à sociedade, ocorrendo uma competição de poder, conseqüentemente, o Estado se move, e se constitui dessas lutas pelo poder.

Outro fator relevante é a ideologia – hegemonia e senso comum. Para pensarmos em hegemonia, não podemos nos desvincular do termo saturação utilizado por Apple (2006), ela se desencadeia a partir dos termos mencionados anteriormente. Os distintos grupos sociais que tentam a todo o momento impor seus ideais fazem com que os indivíduos sejam manipulados, não enxergando a realidade em que estão inseridos, e a saturação implica a consciência do homem para que ele não compreenda outra realidade, para que só fique preso na zona de conforto a qual pertence, a ideologia vai determinar a consciência, o que o indivíduo conhece como realidade.

Logo, o senso comum remete à ideia de hegemonia, pois as duas estão interligadas, uma sustentando a outra. O discurso hegemônico configura-se no senso comum, naturaliza determinados conceitos que os indivíduos se apropriem tornando esses ideais como comuns. Daí a leitura do mundo para chegar a práxis.

Isso nos remete à obrigação de ter, como relata Freire (1987), uma educação libertadora, autônoma, tendo como finalidade a emancipação do homem, ser dado a ele o direito de se pronunciar, expressar, utilizar a melhor ferramenta que a fala. Como cidadãos, necessitamos de ter vozes ativas, requerer o que é nosso de direito. A comunicação e o diálogo são a arma para combater, minimizar, solicitar e exigir, nos diversos contextos em que estamos introduzidos, participando e defendendo nossos ideais de forma democrática, e não ficarmos à margem dos processos decisórios sem contribuirmos.

Bourdieu e Passeron (1975), no livro “A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino” esclarecem aos leitores que a escola não passa de ser uma conservação, preservação de interesses, poderes e ideologias; a instituição de ensino passa a se opor contra sua clientela que nela está. É um mecanismo rotativo que inicia a fundamentação no capital e termina na mão de obra dos operários, trabalhadores.

Nessa engrenagem, como vimos, desde a teoria tradicional há uma hierarquia de classe, imagine uma pirâmide e ao topo está o patrão, os nobres (empregador); ao meio reside a classe média, pequenos grupos de pessoas que conseguiram sair da classe baixa e atuam na

sociedade, por exemplo, como pequenos comerciantes; e, na base da estrutura, encontra-se o proletário (trabalhadores), escravos do capitalismo.

[...] a produção em série de indivíduos identicamente programados exige e suscita historicamente a produção de agentes de programação eles mesmos identicamente programados e de instrumentos padronizados de conservação e de transmissão; pelo fato de que a duração necessária para que surja uma transformação sistemática da ação de transformação é ao menos igual ao tempo indispensável para produzir em série reprodutores transformados, isto é, agentes capazes de exercer uma ação transformadora reprodutora da formação que eles próprios recebera; pelo fato sobretudo de que a instituição escolar é a única a deter completamente, em virtude de sua função própria, o poder de selecionar e de formar, por uma ação que se exerce sobre todo o período da aprendizagem [...]. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 206).

Quando me referi à pirâmide e sua estrutura diante do capitalismo, a engrenagem foi no sentido de como os estudiosos críticos compreenderam a estrutura e a organização da escola e sua finalidade. De acordo com os citados autores, o homem está sendo formado e preparado diante de um conjunto de interesses, e as instituições de ensino conseguem constituir o sujeito para que esse seja mais um apto e preparado para reproduzir essa lógica.

Cada vez mais os colégios fabricam e lançam pessoas no mercado de trabalho. Contudo, isto inicia na escolarização, e aquele reprodutor (indivíduo) pode ser futuramente um professor que estará novamente atuando de forma reprodutora das experiências, dos valores e dos ideais adquiridos ao longo de sua escolarização.

A formação como profissional é relevante para que possa haver qualidade no ensino e aprendizagem, e que a escola possa ser um local para além do trabalho concreto, e metodológico, mas que haja reflexões, debates, diálogo, fomentando as interpretações dos alunos, para que consigam sair de um olhar restrito de como as relações econômicas estão interligadas com os demais segmentos, e como estes se acomodam.

Com todo esse cuidado e responsabilidade é que esforçados estudiosos vão além dessas perspectivas, como Lopes (2013), que expõe a teoria pós-crítica com base nos estudos culturais, e Michel Foucault (1926-1984), tendo algumas das suas traduções feitas por Tomaz Tadeu da Silva. Um dos pontos que a autora identifica é a compreensão do termo “pós” que não pode ser confundido como um estudo gradativo, e sim uma nova reconstituição da teoria, apontando novas características humanas a serem desenvolvidas, fortalecidas.

Lopes (2013, p. 9) expressa que vivemos em uma época conhecida como pós-moderno, a popular “[...] modernidade líquida, fluida, instável, tardia, leva à construção de outras formas de compreender o social [...]”. Inseridas na teoria crítica, emergem nos anos de 1990 as teorias pós-críticas, que indagam a conjuntura da teoria crítica, potencializando por volta dos anos de 2000, sendo, pós-estruturalismo, pós-coloniais, pós-moderno, pós-marxista,

pós-fundacional. De forma breve, apresentarei os conceitos de cada categoria que compõe às concepções críticas.

Iniciarei pelo pós-estruturalismo. Lopes (2013) interpreta como teoria de desconstrução, com enfoque no filósofo francês Jacques Derrida (1930-2004), pois, no meio no qual vivemos e fazemos parte a todo o momento, estamos recebendo novas informações, e assim novos saberes e conhecimentos vão se apropriando em nossas mentes, com o passar do tempo conforme amadurecemos, tomamos consciência de todo esses conceitos, valores e ensinamentos aprendidos, formando a personalidade, consciência. Ocorre em nossa consciência uma filtração, seleção de saberes quando estamos já no período adulto, analisamos esses conhecimentos obtidos e segmentamos aquilo que de acordo com nossa constituição como sujeito é bom ou não, o que lhe faz bem ou mal, o certo e o errado.

Há uma desconstrução na mente humana, na consciência a todo o instante, e isso remete ao signo e ao significante. Segundo Lopes (2013), o signo refere-se a um código, linguagem vertente universal, por exemplo, a palavra “faca”, conseqüentemente imaginou este objeto coincidentemente; em seguida, sua função, para que serve esse utensílio, e, por fim, o significante, que é de fato o que vem à mente quando pensamos no produto, objeto. O significante não é igual para todos os indivíduos, e isso nos difere do outro, acarretando conflitos, divergências, debates, contestações.

Ocorrem em nossos cérebros momentos reconfiguração humana, com base no desfazer, desmanchar, mas não no sentido de exterminação. Estamos nos refazendo com novos princípios a partir dos quais já existiam, e elaborando atuais percepções, vivemos em constantes organizações mentais com as novas apropriações que surgem.

Segundo a autora, neste contexto manifestam-se as teorias pós-coloniais, que tem como intuito analisar o efeito do colonialismo sob os países que foram colonizados. Essa corrente teórica se apresenta a partir de estudos literários para entender as manifestações políticas nesses países.

Os estudiosos dessa corrente teórica se posicionam interrogando sobre a hierarquia deixada nesses países colonizados, as diferentes formas de opressão das elites coloniais. “As ideias de centros e margens, de superioridade cultural, disciplinaridade e nação, o eurocentrismo e os registros orientais no ocidente são questionados, de forma associada às discussões sobre gênero, raça, classe, sexualidade e linguagem [...]” (LOPES, 2013, p. 15).

Conforme a referida autora menciona, os autores identificados como estudiosos da teoria pós-colonial são: “[...] Cameron MacCarty, Edward Said e Homi Bhabha [...]”.

(LOPES, 2013, p. 15). Ela reafirma que os escritos referidos são os destacados nos campos curriculares da língua portuguesa.

Para mais esclarecimentos, Costa (2003) sinaliza que esse período foi marcado pela repressão, coação, arbitrariedade sobre as questões de gênero, raça, etnia. A colônia, o Ocidente, transmitia a imagem de um território bom que deveria servir de exemplo aos demais, havia uma soberania instaurada diante das demais localidades. Entretanto, a colônia deveria representar a voz daqueles povos subordinados.

De acordo com o mesmo autor, o Ocidente foi sendo construído e desenvolvido com a ajuda das demais nações, porém estas não são mencionadas, é como se estivesse à margem, e ainda sendo submisso ao colonizador que o próprio colonizado serviu. Este passou a ser o exemplo, molde a ser seguido, uma relação de dependência. Contudo, essa extensão territorial se moderniza.

Com isso ganha força a pós-modernidade. Lopes (2013) aponta o surgimento desta no ano de 1950, porém, entre 1968 e 1972, se expande, tendo como ensinamento as obras do alemão Friedrich Hegel (1770-1831), que defendia em sua linha de raciocínio a emancipação do homem, dando significado à identidade, à história, à construção do sujeito.

As formas que as inúmeras hierarquias atuam põem em risco nesse cenário sua atuação, que começa a ser abalada por questionamentos e consciência de como esta atua para se resignar o indivíduo a aceitar passivamente a arbitrariedade. Nesse conceito ocorrem reconhecimentos quanto às indiferenças, os valores, cujos ideais estão passando por momento de mudanças, os sujeitos passam a se contextualizar de forma fragmentada, única, pensando mais em si, e não no grupo e no todo no qual fazem parte.

De acordo com Lopes (2013, p. 16), o pós-fundacionalismo “[...] concorda com a impossibilidade de termos fundamentos fixos, questiona objetivismo, valoriza a heterogeneidade, o indeterminismo e o anti-essencialismo tal como o pós-estruturalismo [...]”. É sinalizada que essa concepção faz uma crítica às outras teorias já existentes construídas e embasadas sobre outras já efetivas, pois a nossa consciência é formada a partir de nossas experiências do cotidiano.

Por fim, o pós-marxismo, segundo a autora, é uma ação de esquerda, são as lutas sociais contra o sistema capitalista, colocando o trabalhador, operário, como objeto de mudança no capitalismo baseado nos pensamentos de Marx. Foram ações coletivas pautadas na batalha dos interesses do grupo. A comunidade operária articulou-se em conjunto; tiveram consciência de que poderiam haver transformações no campo trabalhista conforme eles reivindicassem, por conta de que sem a mão de obra dos trabalhadores não se teria o produto

final. Com isso, as fábricas paravam e os donos delas sofriam desvantagens financeiras, mas podendo haver diálogo entre funcionário e patrão.

Vimos nesta sessão cinco concepções teóricas que compõem a teoria crítica. Algumas possuem momentos em que se encontram em outras diferentes e isso nos ajuda a compreender o currículo e sua construção, sua efetivação, e as propostas que se engajam por trás das suas subjetividades.

4 DISTINGUINDO AS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES DA VIOLÊNCIA: FOCO NA VIOLÊNCIA CURRICULAR

A sociedade a qual fazemos parte lida com uma ampla diversidade de violência, seja ela física, psicológica, simbólica, entre outras. No espaço escolar não é diferente, pois nele há múltiplas violências ocorridas em seu interior. O currículo pode se configurar como violento quando este ignora os sujeitos violentados, e a escola raramente vê isso como violência.

Na concepção de Odalia (2004, p. 13), “O viver em sociedade foi sempre um viver violento. Por mais que recuemos no tempo, a violência está sempre presente, ela sempre aparece em suas várias faces”. Segundo o autor, o homem está em constante busca de defesa para sua sobrevivência diante da sociedade, pois nela existem múltiplas facetas de violência sobre seus sujeitos. Somos colocados em nosso dia a dia a buscar recursos para lidar com negligências sociais, e isso se desencadeia no início da trajetória escolar.

Giovedi² (2014) irá direcionar nossas concepções sobre violência curricular. Ele ressalta que quando falamos especificamente sobre violência escolar, em nossas mentes perpassa a ideia de depredações, brigas, vandalismos, pichações, entre outras, e nos esquecemos das demais violências que ocorrem no espaço físico da escola, sejam elas, psicológica, dominadora, arbitrária.

Com isso, o autor demonstra que a violência escolar abrange uma série de peculiaridades, como: uso da força sobre alguém; ações que envolvem a força em desacordo com o querer, desejo do outro; práticas que violentam algo que é reverenciado pela coletividade; ações de transgressões que vão em desacordo com o que a população estabeleceu como certo. Estas problematizações se fazem presentes nos espaços escolares, porém de forma despercebida.

Um dos exemplos de violência mencionados por Giovedi (2014) é a religiosa. Odalia (2004) contextualiza a bíblia como sendo de um gênero violento, por violentar seus sujeitos por um descumprimento às ordens estabelecidas. Ela é violenta ao expulsar Adão e Eva do Paraíso, a inocência e o direito desses indivíduos são colocados à disposição de eles não degustarem de um fruto que é posto como venenoso, caracterizando-o como pecado.

Então pensamos na escola: quais são os “pecados” que os alunos cometem, e quais são as penalidades? Há estudantes que são vistos na sala de aula como pecadores, por

²O autor é professor doutor, atualmente leciona no Centro de Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), também foi professor da rede pública estadual de São Paulo, tem como foco na área, currículo crítico libertador e violência curricular.

desobedecerem ao que está determinado. Mais adiante, o autor questiona: “[...] de onde o castigo e por que o castigo? Ele se origina, evidentemente, da infringência de uma norma fixada arbitrariamente, cuja existência se justifica a uma vontade unilateral [...]”. (ODALIA, 2004, p. 20). Assim acontece em nossas instituições de ensino: o estudante quando desobedece às normas, regras, sofre algum tipo de violência. Com isso fica a dúvida: será que esses regimentos são construídos com os alunos?

Alguns professores rotulam alunos pelo fato de estes serem considerados como desobedientes às normas. Os docentes relatam, em suas falas e comentários, que ocorrem desentendimentos entre professores e aprendiz, e que esses se dão pelo fato de alguns não serem os sujeitos que a escola espera que sejam, como alunos obedientes, passivos, calados, submissos, comportados e outros. Alguns docentes julgam o comportamento dos educandos considerando sua trajetória familiar, situação econômica, entre outros. A integridade do educando diante de sua aprendizagem é avaliada de acordo com sua situação social a qual pertence, seja familiar ou econômica.

Sustentando a ideia de Odalia (2004), Adão e Eva são características presentes nas atuais salas de aula, pois os alunos são expulsos de um futuro que se restringe aos conceitos postos pela escola aos aprendizes. A classe social, a família, a renda econômica e a cultura são características pelas quais a comunidade escolar avalia e distingue sua clientela.

Para melhor compreensão dessas questões Charlot (2002 *apud* GIOVEDI, 2014, p. 37) contribui-nos com o seguinte conceito “[...] existem três categorias que podem ser diferenciadas: violência na escola, violência à escola, violência da escola”. Contudo, percebemos a ampliação do sentido de violência para além da violência escolar: a violência gerida pela escola perante seus discípulos, como novo fenômeno de violência.

De acordo com Charlot (2002), o conceito de violência na escola se dá por ela ocorrer dentro desses espaços que se constituem as instituições de ensino. O aluno pode se envolver em uma briga advinda de fora do espaço escolar e acaba se concretizando dentro desse espaço, o que gera uma violência na escola mesmo sendo fruto de uma discussão acontecida no exterior dela.

Já a violência à escola é contra os funcionários que no espaço escolar atuam, e também pode ser caracterizada contra o patrimônio público. Contra a equipe escolar são, por exemplo: enfrentamento do discente perante um professor por conta de notas de avaliações, desentendimento contra um funcionário e outros. A agressão contra um patrimônio público são as depredações, pichações e outras. “[...] o que está em jogo é também a capacidade de a

escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar seus alunos sob o peso da violência institucional e simbólica” (CHARLOT, 2002, p. 436).

Entretanto, até que ponto a escola consegue lidar com a demanda diversificada de indivíduos existentes no seu interior, pois, muitas vezes, esses desentendimentos conflituosos são uma forma de se expressar dos alunos diante da organização institucional. Será que as decisões tomadas pelo espaço escolar após essas violências não perpetuam uma violência simbólica, psicológica, repressão perante seu aluno?

Diante das concepções do autor, as agressões verbais, como xingamentos, piadas de mau gosto contra o próximo, palavras de vocabulários que levem a ofender o outro, agressividade seja verbal ou física podem-se caracterizar como incivilidade. Esses tipos de fatos ocorrem no cotidiano de uma instituição de ensino, passando a ser rotineiro atingindo o sujeito (professor, aluno, funcionário).

Porém, a sociedade midiática trata como violência somente atos físicos e esquece-se das multifaces existentes no espaço escolar, conflitos psicológicos, verbais, metodológico ou até mesmo pedagógico. Segundo Charlot (2002), essas pequenas incivildades sobressaem em “tensões” que decorrem no dia a dia, e chega um momento em que entre ambas as partes, seja um aluno ou até mesmo o docente, gera-se uma “explosão”.

Portanto, devemos nos atentar sobre o que perpassa por trás dessas angústias, inquietude que ao se repetir cotidianamente pode vir a causar um ato violento (físico). É remetido por Charlot (2002) que tais tensões podem estar interligadas ao fato de o bairro onde a escola se situa ser violento, ter problemas com as questões sociais, desemprego por parte da família e outros.

Haja vista que a classe dominante de acordo com suas ideologias vende o conceito “estude e chegará lá”, em nenhum momento é contemplado como o ensino esta articulado para a formação de sujeitos oriundos da classe operária, até porque a classe baixa é vista para sustentar com suas mãos de obras a elite. Para, além disso, o aluno ao estar inserido no contexto escolar não consegue acompanhar o raciocínio da escola, a forma de como esta organizado o sistema de ensino, e conteúdos, sendo desfavorecidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Desse modo, o autor deixa claro que ao ir à escola para aprender o que lhe é atribuído, o educando tenta ter uma boa convivência para passar de série, a não repetir. Para que haja esse bom convívio basta o aluno ser passivo, um mero reproduzidor do sistema, apenas ficar sentado em uma sala de aula, sem ficar de conversa paralela, por fim não produzir

incivilidade, não incomodar a aula do professor, às vezes sua presença sem sequer é notada, mas basta permanecer sem gerar bagunça.

Provavelmente, esse aluno não será ativo nas aulas, e este é o principal foco que a instituição educacional deveria proporcionar, a aprendizagem, participação, colaborando para a socialização do saber, do processo ensino e aprendizagem. Em alguns casos, como pontua o autor, estudantes são aprovados no final do ano letivo por apenas ter sido passivo, ter ficado quieto, sem causar tumulto na aula.

Outro exemplo apresentado pelo autor é o fato de determinado aluno ter se esforçado para a realização de trabalhos escolares, atividades e tiver tido uma nota baixa, porém, o processo que esse aluno sofreu, alterando suas cognições ao ter se esforçado, não é considerado, não é avaliado, simplesmente o fato de ter errado uma soma, um número, ocasiona o fracasso desse estudante.

Em suma, segundo o autor, a violência está relacionada à desigualdade, o poder de dominação, o desenvolvimento dessa instituição, forma a qual é pensada e efetivada, concretizando suas práticas pedagógicas, relação entre escola e aluno.

“[...] é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola” (CHARLOT, 2002, p. 442). Percebemos, diante da escrita do autor, que aprendizes que de fato encontram significado na escola e que dela fazem uso da sua aprendizagem não se caracterizam como sujeitos violentos. Já alunos que são rotulados como indisciplinados, bagunceiros e preguiçosos se encontram vinculados a uma dominação posta sobre eles e estes resistem o tempo todo com seus atos “incivilizados” por não encontrarem razão na escola.

Odalía (2004) ampara-nos nessas questões pontuando que isto é fruto das desigualdades sociais.

[...] a naturalidade da desigualdade, que nos tem sido imposta, no correr da história do homem civilizado, só pode ser compreendida quando se compreende que ela é uma condição de estruturas sociais, que passam a reproduzi-la como um fenômeno aparentemente natural [...]. (ODALIA, 2004, p. 31).

Pressupõe diante do autor que nós seres humanos, como sujeitos que compõem uma sociedade, discriminamos a existência da desigualdade social, econômica, racial, entre tantas outras. Naturalizamos em nosso cotidiano as desigualdades que está posta. A classe burguesa, dominante, aliena-nos de forma que achamos tudo o que está ao nosso redor é normal, algo que não consiga ser mudado, e a nós é posto a aceitar.

Na perspectiva de Giovedi (2013), a violência curricular está vinculada à organização do sistema de ensino e aprendizagem, sejam normas, regras, conteúdos, metodologias, avaliações, recursos, organização do tempo, rotina, relação entre a equipe que desenvolve

trabalho no espaço escolar. Os indivíduos ali presentes são impedidos de se desenvolverem de acordo com sua “condição humana”.

Deve-se, portanto, caracterizar a violência curricular como as violências sofridas dentro do espaço, seja pelo próprio regimento escolar, a organização e o desenvolvimento. Ressaltando que não é somente os estudantes que são vítimas da violência, mas todos estes que estão inseridos nesse contexto, como gestores, funcionários, educadores e aprendiz.

Giovedi (2013, p. 127) exemplifica as diferentes formas da violência se manifestar, descritas no Quadro 2.

Quadro 2 – Distinção entre os diferentes tipos de violência curricular

Violência curricular no nível material	Violência curricular no nível moral formal	Violência curricular no nível de factibilidade ética
Trata-se da violência curricular que impede ou obstaculiza o desenvolvimento da vida digna em comunidade.	Trata-se da violência da exclusão dos afetados nos processos decisórios e também dos discursos ideológicos que se tornam hegemônicos no cotidiano sem maiores reflexões e considerações.	Trata-se da violência que impede ou atrapalha a eficácia da instituição no sentido de realizar os objetivos a que se propõe.

Fonte: Adaptado de: GIOVEDI, Valter M. Violência curricular na escola pública: conceito e manifestações. *Revista Teias*, v. 14, n. 33, 2013.

∴

Uma das violências que podem e devem ser mencionadas ocorre contra a “identidade cultural” de determinado grupo, étnico-racial, social, econômico, sexual. Os grupos ficam emudecidos diante de suas singularidades, e um dos exemplos são os materiais pedagógicos utilizados, federal, estadual e municipal. Quando estes abordam assuntos relativos à determinada cultura, são mencionados de forma breve, sem contextualizar a história, as necessidades e dificuldades dessas culturas, e a importância das múltiplas culturas existentes é colocada à margem.

Quando a escola que é um local de aprendizagem não considera os conhecimentos prévios que os alunos trazem consigo conforme suas experiências pessoais é um ato violento. Os educandos possuem conhecimentos informais adquiridos por meio de suas culturas, essas informações e conhecimentos advindos de fora do contexto escolar necessita de ser considerada, dialogada e aprimorada com os conhecimentos formais ensinados pela escola. O que ocorre é a legitimação de um único conhecimento como válido, desconsiderando outras hipóteses, conseqüentemente violentando o sujeito.

Outro fator relevante que me recordo de minha época de escolarização é a padronização de um ritmo de aprendizagem. Os docentes precisam enxergar que cada sujeito que se faz presente em uma sala de aula possui um tipo de desenvolvimento, não se pode priorizar como na maioria das vezes apenas um modo de avaliação, por exemplo, as provas escritas. Recordo-me que em vários momentos a nota da prova servia de disputa entre os alunos para definir quem era o melhor da turma, vangloriando aquele que obteve maior nota, e aquele que teve a menor nota era tachado entre os demais, motivo de chacotas, piadas.

O tipo de atendimento recebido pelas famílias, pais ou responsáveis que necessitam de informações a respeito da escola, o tratamento dado pelos gestores sobre seus docentes, a desigualdade entre professores contratados e efetivos, a carga horária excessiva, salas de aulas lotadas com números de alunos, troca constante de professores de acordo com as disciplinas, aulas de apenas cinquenta minutos cada, a necessidade de ter uma ampla carga horária de aulas por parte do professor para que se possa ter um salário razoável, as condições de trabalho que são dados a ele, o tempo de intervalo para um descanso, tempo dado ao docente para que possa planejar uma boa aula e quais os recursos oferecidos pela escola para que se possa haver uma aula que proporcione aprendizagem às crianças são inquietações que devem ser repensadas, debatidas para caminharmos em direção a uma educação de qualidade efetiva.

Então a violência formal, moral, é a não participação do sujeito nas decisões que lhe dizem respeito, a elaboração de normas no que se refere à organização e regras e a regimentos deliberados. Os processos decisivos que são para o bem da comunidade escolar devem ser discutidos juntamente com os indivíduos que ali pertencem à classe estudantil, como alunos, professores, gestores, pais, funcionários e outros.

Luck (1997, p. 16) nos inspira como deve ser uma gestão democrática:

É fundamental a superação dessa ótica e o relacionamento de que cada um faz parte da organização e do sistema educacional como um todo, e de que a construção é realizada de modo interativo entre os vários elementos que constroem em conjunto uma realidade social [...].

Segunda a autora, as questões que são vivenciadas no espaço escolar, as singularidades, a comunidade escolar em geral, todos que dela atuam precisam trabalhar em conjunto para que haja avanços, porém há uma ótica de singularidade, na qual o indivíduo atua somente de acordo com sua função. O que não é próprio da função específica do sujeito faz com que ele não contribua em outras funções, porém este não percebe que se hoje estamos vivenciando um declínio educacional é por conta dessas óticas de pensamentos. Pois quando há avanço, todos são beneficiados.

Nessa visão se dá a relevância de se ter uma gestão educacional democrática que contemple seus indivíduos, que considere as demandas além da sala de aula, e também da organização escolar, dos regimentos, as elaborações e execuções de projetos, planejamentos, formação continuada, estudos e análises dos materiais didáticos.

Quando isso não ocorre, Giovedi (2013) aponta que acontecem várias formas da violência se expressar e se efetivar; os conceitos podem se alterar e emergir novas definições de acordo com o desenvolvimento e a funcionalidade da escola. Ela não foge dos atos violentos que a escola pode estar atentando a seus aprendizes, e estes repudiam toda a violência expressada pela escola com atos e comportamentos que fogem do bom convívio em comunidade escolar.

A ordenação disciplinar e temporal das vivências escolares, tal como estão estabelecidas na maior parte das instituições, desfavorecem a construção da autonomia nas suas diversas dimensões (intelectual, afetiva, físico-motora, de relação interpessoal, estética, etc.), violando as pulsões de criação e de alteridade dos sujeitos da escola. (GIOVEDI, 2013, p. 133).

Na concepção do autor citado, fica evidente a negação que os membros constituintes das escolas sofrem, pelo fato de as instituições de ensino se organizarem sistematicamente em dimensões que contrapõem à autonomia, criatividade, autoria contra seus agentes.

A organização curricular deve ser repensada desde a estruturação até a sua efetivação, considerando os indivíduos que ali tomam assento e daqueles que exercem o poder e autonomia perante os demais executando seus trabalhos que são incumbidos.

A escola não consegue lidar com os sujeitos que a compõem, sejam nas questões étnicas, culturais, econômicas, sexuais e a diversidade. O ensino foi pensado e estruturado em uma demanda há décadas, porém hoje seus agentes estão se impondo, mostrando a todo o momento que estão ali, e que a educação não está considerando suas vozes, sua autoria, bagagem. Ressalto que estou mencionando aqueles indivíduos que pertencem a uma classe popular e que ao se direcionar à escola espera que ela a ampare, e que dela ele possa se desfrutar, acreditando em que a escola tem de oferecer um futuro brilhante e prazeroso na sua carreira estudantil.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa desenvolvida é de cunho qualitativo, na qual utilizei como instrumento de análise a aplicação de um questionário impresso aos docentes da escola onde a pesquisa foi desenvolvida. A princípio, delimito um número de três docentes, sendo elas efetivas, porém, nessa escola, só havia uma professora que era concursada no ensino fundamental I, que por razões pessoais não aceitou o convite de participar da pesquisa, alegando falta de tempo.

Em decorrência desse fator, o segundo critério adotado foram professores que estivessem a mais tempo de atuação em sala de aula. Foram entregues questionários contendo inicialmente questões de múltiplas escolhas, com o objetivo de traçar o perfil das pesquisadas, idade, sexo, tempo atuação, formação, nível de formação.

Assim, o questionário foi composto de seis questões dissertativo-argumentativas que mais à frente descreverei cada uma delas. Para que houvesse uma segunda fonte de pesquisa, contrapondo uma com a outra, analisei o livro de ocorrência da escola, onde há diversos registros de situações que englobam alunos e professores. Com isso foi possível verificar quais as maiores causas dos registros, o número total de registros no período de 2014 a 2016.

Demonstrarei a elaboração da investigação e como esta foi desenvolvida. Ela emergiu por sempre me inquietar com questões relativas à indisciplina, conseqüentemente a violência escolar. Contudo, em 2016, desfrutamos da disciplina do terceiro ano de pedagogia denominada Currículo: teorias, políticas e práticas, quando meu olhar foi mais visível perante minhas perturbações.

Iniciou-se pela estruturação do projeto de pesquisa contendo resumo, a parte introdutória pautada nas revisões bibliográficas, hipótese, objetivos primários e secundários, justificativa, metodologia, riscos, benefícios, metodologia de análise de dados, desfecho primário, desfecho secundário, número de participantes da pesquisa, fontes secundárias e, por fim, as referências bibliográficas.

O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, que se caracteriza como um registro de pesquisas desenvolvidas com seres humanos, possibilitando um acompanhamento dos diferentes estágios da pesquisa. Há toda uma documentação (legal) exemplificando o objetivo da pesquisa, fases que esta terá para sua efetivação, a metodologia adotada e a importância desta para o âmbito educacional. A escola pesquisada recebeu o termo institucional que é a participação dela na pesquisa, e os sujeitos (professores) que fizeram parte receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos os pesquisados assinaram os termos concordando em cooperar com a pesquisa. Esta pesquisa foi submetida e

julgada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O estudo de caso foi aceito e aprovado na segunda versão, pelo Parecer nº 2.200.110, de 3 de agosto de 2017.

Todavia, a escola escolhida para a realização da pesquisa foi pelo fato de eu já estar familiarizada no ambiente escolar por conta da disciplina de estágio supervisionado I e II. A instituição de ensino está localizada no Estado de Mato Grosso do Sul, MS, no centro-oeste do Estado, conhecido como região do Bolsão.³

De acordo com os documentos oficiais da escola, onde busquei analisar e verificar as informações sobre esse sistema de ensino, o PPP, elaborado em 2015, válido até 2017, menciona que a escola iniciou suas atividades em 1978, tendo em vista trinta e nove anos de atuação. O interior do espaço físico é composto de onze salas distribuídas em três pavilhões, uma cozinha, um refeitório, uma sala de recurso multifuncional I e II, uma sala de leitura/jogos, uma biblioteca, uma sala para os professores, uma sala à disposição da coordenação pedagógica, uma sala de tecnologia, uma sala de vídeo, uma secretaria, uma sala de arquivo (documentação), uma quadra coberta, uma sala com recurso educacional especial, uma parte do pátio contém cobertura, dois banheiros adaptados para alunos que necessitam de um atendimento especial, seja feminino ou masculino, dois banheiros disponíveis na sala dos professores, um banheiro direcionado à secretaria e direção, outro para administrativo. É ofertado por essa escola o ensino fundamental I e II e o ensino médio, e funciona no período matutino, vespertino e noturno.

É importante conhecermos e situarmos sobre a real situação escolar, pois, afinal, estamos tratando de uma pesquisa realizada em um estabelecimento de ensino, aí a necessidade de conhecermos sobre o que estamos mencionando. Outro fator relevante é que essa instituição de ensino funciona nos três períodos, com uma demanda no total de novecentos alunos, cujo número pode ter sido modificado por conta de o PPP ter sido elaborado em 2015. A escola pode chegar a atender até mil e quinhentos estudantes.

De forma breve, apresentarei, na Tabela 1, de acordo com o PPP, o número de funcionários que compõe a escola.

³A região do Bolsão é conhecida pelo fato de a região desenvolver sua economia ligada a pecuária e indústria, e também estar estreitamente ligada aos Estados de Goiás, Minas Gerais e São Paulo. Essas informações foram extraídas e podem ser conferidas em: *Estudo da Dimensão Territorial do Estado de Mato Grosso do Sul Regiões de Planejamento*. Disponível em: <http://www.semagro.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/157/2017/06/estudo_dimensao_territorial_2015.pdf>. Acesso em: 4 out. 2017.

Tabela 1 – Organização escolar

Discriminação	Nº
Corpo docente	48
Professores convocados	25
Professores concursados	23
Agente de atividades educacionais	4
Agente de merenda	5
Agente de inspeção de aluno	1
Coordenadores pedagógicos	2
Assessoramento de coordenação	3 (professores readaptados)
Agente de limpeza	4
Diretor	1
Diretor adjunto	1
Secretária	1
Técnico bibliotecário	1
Professor gerenciador de tecnologias educacionais e recursos midiáticos	1
Agente de recepção de portaria	1
Assistente de atividades educacionais	7
Auxiliar de inspeção de alunos	2
Auxiliar de limpeza	2

*O número de funcionários em geral pode ter sido modificado no período de 2015 a 2017, pois o Projeto Político-Pedagógico em vigência foi elaborado em 2015.

Assim, como diagnosticado pela própria escola em seu PPP, os indivíduos pertencentes a essa comunidade escolar são oriundos de uma camada popular vista como de baixa renda, que possuem poucos recursos financeiros, e algumas famílias dos estudantes recebem apoio de programas de políticas públicas de assistência social. Outros sujeitos na fase da adolescência têm de trabalhar para garantir a aquisição de bens para sua sobrevivência. No município pesquisado há poucas ofertas de lazer para esses aprendizes, no bairro onde a escola se situa também não é diferente dessa realidade; uma das poucas oportunidades de lazer, festivo, que o bairro possui são, por exemplo, as quermesses e festas religiosas.

São mencionados que a maioria das famílias desses cidadãos está situada em um cenário composto de mão de obra operária, pedreiros, serventes, encanadores, empregadas domésticas, babás, trabalhadores rurais, entre outros. Segundo o PPP (2015), um dos fatores que mantêm alguns alunos na escolarização são os programas Bolsa Família, criado pelo governo federal que beneficia famílias em estado de pobreza ou baixa renda; Programa Mais Educação (PME), que tem como intuito a concepção de educação integral e intercultural, e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), tendo como foco atender jovens abaixo de com o objetivo de retirar jovens abaixo de 16 anos que se encontram em situação de t anos

de idade que pode ocorrer de estar em situação de trabalho, enquanto deveria estar estudando, exceto os aprendizes acima de 14 anos.

De 2013 a 2016, as escolas públicas da rede estadual do município em que realizei a pesquisa receberam o Programa de Observatório da Violência (OBEDUC), advindo da parceria e contribuição da UEMS com as vivências das escolas públicas. Araujo (2015) aponta que o projeto instituído teve como intuito minimizar a violência e as indisciplinas escolares, tendo como finalidade a aprendizagem e qualidade dos alunos.

O programa nessa cidade caracterizou-se como Observatório da Violência nas Escolas: Cotidiano Escolar – entre Saberes e Desencontros das Práticas Pedagógicas de socialização e de Prevenção da violência nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Esse projeto tem como público-alvo os alunos, e para que este seja desenvolvido conta com a colaboração de diversos indivíduos: “[...] pesquisadores constituídos por alunos, professores, coordenadores pedagógicos da educação básica, graduação e pós-graduação [...]” (ARAÚJO, 2015, p. 47). Todos buscam a compreensão dos fatores que perpassam nas escolas decorrentes de atos violentos.

O OBEDUC se fez presente por meio de um projeto de dança com ensaios que ocorriam semanalmente. O aluno menor de idade que deseja participar das ações deve levar para o responsável a autorização para sua atuação. Um ponto interessante é que os monitores (graduandos, mestrandos, professores coordenadores) supervisionam as atividades. O *funk* era uma dança que causava grande interesse no público-alvo, porém as coreografias não eram estruturadas pelos monitores e sim pelos próprios educandos. As danças eram apresentadas ao público da cidade, e os alunos demonstravam grandes empenhos nos espetáculos, pois se sentiam valorizados.

Em relatos transcritos por Araujo (2015), fica claro, de acordo com os responsáveis de alguns sujeitos participantes do projeto, como esses alunos estavam satisfeitos de estarem participando, pois, o envolvimento deles em suas atividades educacionais se fazia mais atraente, encantador.

Outra atividade contemplada na escola pesquisada foi a “rádio recreio”. Segundo o autor, esta abrange a área da linguística de cunho informativo. Há temas que norteiam as escritas dos alunos, os discentes entre si se organizam no que irão informar ao público no decorrer da semana.

Mais um dos exercícios desenvolvidos de forma interdisciplinar, contemplando as disciplinas matemática, física e artes, foi o *Projeto Pipa*, no qual os discentes foram direcionados a examinar sobre a proveniência e os tipos de modelos de pipas.

Assim, os vínculos entre discente, família e escola só tendem a aumentar. Os alunos se sentem motivados nesses tipos de ações, fazendo com que ao mesmo proporcionem o lúdico, a interdisciplinaridade e a aquisição do conhecimento. Os estímulos partem do interior, meio no qual o aluno lida.

Daí, analisemos a importância dessas dinâmicas pedagógicas para reduzir os índices violentos, pois as crianças estarão ocupadas por outras funções que as motivem. Ao ir ao encontro dos fatores que suscitam as agressões, devemos pensar e nos questionar sobre os seguintes fatores: “[...] a violência tem sido um tema bastante recorrente, e a partir dele, é necessário pensarmos por que os alunos praticam violência, o que os incita a cometer atos violentos para, em seguida, buscarmos maneiras diversificadas de trabalhar o fenômeno” (ARAÚJO, 2015, p. 37).

Apresentarei a seguir o perfil dos questionados (Tabela 2).

Tabela 2 – Perfil dos sujeitos pesquisados

Professor	Sexo	Idade	Formação no ensino superior	Nível de formação	Tempo de atuação em sala de aula	Atuação no ano de 2017
A	Feminino	Entre 37 e 49 anos	Pedagogia	Graduação	15 anos	Regente da disciplina de Ciências no Ensino Fundamental I e II
B	Feminino	Entre 37 e 49 anos	Pedagogia	Especialista	7 anos	Regente da turma do 4º ano
C	Feminino	Entre 37 e 49 anos	Matemática e Pedagogia	Especialista	11 anos	Regente da turma do 3º ano

Como visto na Tabela 2, as três professoras pertencem à mesma instituição de ensino da rede pública estadual, duas delas atuam como regente das disciplinas de língua portuguesa, matemática, geografia e história, e a outra exerce seu trabalho como regente apenas da disciplina de ciências. Cem por cento das pesquisadas possuem idade entre 37 e 49 anos de idade, todas com formação em pedagogia, porém só uma possui uma segunda formação em matemática, duas já são especialistas, e uma se encontra cursando pós-graduação. Seus tempos de atuação de prática em sala de aula variam entre 7 e 15 anos.

As três professoras pesquisadas são contratadas pela Secretaria Estadual de Educação (SED), porém duas delas atuam como coordenadora em outra instituição de ensino do município.

Dessa forma, demonstrarei as questões que se encontravam no questionário e as respostas de cada uma das pesquisadas (Quadro 3). Após a exibição de todas as perguntas e respostas, farei interpretações sobre os comentários obtidos na pesquisa de acordo com o campo teórico.

Quadro 3 – Questionário (continua)

Percurso de investigação qualitativa
1. De acordo com sua visão a partir dos conhecimentos já obtidos em sua formação, qual sua compreensão de currículo?
A: São conteúdos a serem ensinados e aprendidos pelos alunos levando em conta as experiências de aprendizagem vividas pelos estudantes, é a construção de conhecimentos sistematizados através dos planos pedagógicos elaborados pelos professores.
B: O currículo está relacionado com a aprendizagem escolar, organizados para orientar as atividades educativas. A maneira de executá-las e suas finalidades. São construções de conhecimentos que são elaborados pelos professores de acordo com o plano pedagógico.
C: É a organização do conhecimento escolar.
2. Como você avalia o currículo escolar na prática desenvolvida na escola onde você atua?
A: O currículo é flexível, buscando nas experiências cotidianas dos discentes elementos que contribuam para a formação do currículo escolar.
B: Construtivismo, onde escapa do tradicional, onde desiste da ideia de conhecimento independente do indivíduo e enfatiza o conceito de conhecimento baseado na experiência no mundo real de coisas e relações básicas para nossa adaptação à vida.
C: É avaliado tendo como meta a aprendizagem objetivando uma formação crítica.
3. Qual é o modelo de currículo que você defende em sua prática escolar?
A: Currículo baseado nas experiências dos discentes, aquele que acontece dentro da sala na relação professor/aluno/sociedade construindo um conhecimento sistematizado.
B: O currículo pós-crítico, onde discordo do tradicional, onde o foco principal é o aluno. Onde acredito não ter um conhecimento único e verdadeiro e sim um transformador nos diferentes tempos e lugares.
C: Defendo os valores éticos, de saberes emancipatórios de modo que o percurso de formação contribua para a transformação da sociedade em sentido positivo de construção de uma realidade mais igualitária e justa.
4. Qual a sua compreensão de violência escolar?
A: É uma reação do discente que é vítima de violência em casa e tem dificuldade de se relacionar com o próximo e de estabelecer limites por estes as vezes não serem construídos no âmbito familiar.
B: Violência escolar é uma realidade inegável e não é um fenômeno novo. Acredito que a criança não se torna violenta dentro da escola e sim da educação que recebeu. Só transporta aquilo que convive em casa
C: É o atentado direto, físico contra a vida a partir da ação de outros.
5. Quais tipos de violência que se faz presente no âmbito escolar onde você atua?
A: Violência contra o patrimônio, violência doméstica, violência física, violência verbal e violência psicológica.

B: Violência física e violência psicológica, pois os alunos agridem verbalmente os professores e colegas e muitas vezes partem para a violência física. Onde compreendemos que na maioria das vezes têm uma estrutura familiar ruim.
C: Discussão entre alunos e até professores.

Quadro 3 – Questionário (conclusão)

Percurso de investigação qualitativa
6. De que forma a escola tem atuado para o enfrentamento da violência escolar?
A: A escola vem fazendo a integração entre a família/escola/sociedade e comunidade no processo de educação das crianças e adolescentes por meio de reuniões entre professores e alunos, pais e professores, serviços de orientações educacionais, por meio de palestras com pessoas mediadoras. Desenvolvendo projeto que despertam nos alunos interesses dos alunos em manter boas relações com os colegas para efetivar a sua participação nos mesmos. Realização de aulas do PROERD. Visita frequente da patrulha escolar. Atividades esportivas música, teatro, etc. Relação com o conselho tutelar esporádica.
B: A escola tenta orientar os alunos e busca palestras para auxiliar a família, onde a escola sempre traz a família para o ambiente escolar.
C: Através de questionamentos... É evidente que para mudar a violência escolar ocorra a aquisição de novos comportamentos por parte da família; o que nem sempre acontece.

Conforme as informações obtidas pelos educadores, de acordo com as indagações feitas, o conceito e entendimento de currículo para os docentes se perpassam em um cenário de organização do conhecimento escolar, por meio dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, é a orientação organizacional das atividades educativas a serem desenvolvidas, pautando nas experiências de aprendizagem vividas pelos estudantes.

Podemos analisar que as pesquisadas conceituam o currículo como organização escolar em forma de um todo, norteando o que as crianças devem aprender. Uma das professoras vai além disso, relatando que devem ser consideradas as “experiências de aprendizagem vividas pelos estudantes”.

Pelo documento oficial da escola, o PPP é contemplado tendo como missão da instituição de ensino “A referida proposta tem como objetivo principal proporcionar aos educandos uma educação pautada nos valores do meio em que vivem [...]”. (p. 2). Somente uma das pesquisadas mencionou que o currículo deve ir ao encontro da realidade dos alunos.

Arroyo (2009) sinaliza a necessidade de se ter um olhar sobre os educandos que compõem a escola, que ocupam esse espaço, pois eles possuem histórias, lutas. São indivíduos que estão passando por constante transformação, e, por isso, as instituições de ensino devem garantir o direito à cultura, à liberdade, considerar suas singularidades em

diversos grupos, sejam eles: étnicos, raciais, gênero, cultural, econômico, incorporando nos projetos a serem desenvolvidas as diferentes adversidades.

Quando falamos na criação e execução de um currículo, devemos primeiramente nos indagar quem são aqueles sujeitos que estão ocupando as cadeiras das escolas? De onde eles vêm? Estão inseridos em quais grupos? Qual a renda econômica destes? O que eles esperam da escola? O que podemos ofertar para eles comtemplando suas culturas? O que esse currículo tem para ofertar e esperar destes alunos? Diante dos relatos das pesquisadas percebo que elas analisam o currículo como a sistematização e organização escolar, porém, ele vai para além disso.

Para uma melhor explicação sobre a utopia do campo curricular, Santomé (2001) diz que o currículo e a escola são a solução dos problemas econômicos transnacionais, posicionando as instituições de ensino e os professores como meio mais eficaz para dar conta da atual demanda do mercado econômico. É mencionado pelo autor que em muitas vezes os prejuízos econômicos e sociais são colocados como sendo um fruto decorrente do setor educacional. Pois pouquíssimos indivíduos podem ter voz ativa na participação de um debate democrático, e daí nos questionamos: será que na construção dos currículos não seria interessante ouvir aqueles que irão de fato estar submetidos em sua atuação e execução?

A meu ver, as pesquisadas possuem um olhar restritivo referente às questões curriculares, pois, o fato de mencionar o currículo como organização dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, não demonstra um olhar atento sobre o que esse currículo pode de forma oculta transparecer na sua execução. O currículo possui distintas lacunas que se passam despercebidas diante dos olhos de alguns educadores.

Indaguei sobre a opinião das docentes sobre o currículo desenvolvido na escola pesquisada, as respostas não foram satisfatórias ao quanto eu esperava, as mesmas atuam na instituição de ensino, porém não sabem qual o modelo de currículo que a escola tinha como concepção a ser seguida. As respostas foram baseadas em aspectos que as docentes consideram relevantes que o currículo deveria contempla.

Segundo a professora pesquisada “A”, o currículo é flexível, pautado nas experiências dos alunos; já “B” menciona que a escola defende um currículo construtivista se esquivando do currículo tradicional; e, por fim, “C” aponta que a meta é a aprendizagem e a formação crítica do cidadão. A resposta da educadora “A” se contradiz quando seu posicionamento é confrontado com os registros no livro de ocorrência, pois se o currículo é flexível atendendo as demandas e singularidades dos sujeitos, por que os alunos estão se contrapondo ao sistema de ensino?

O fato de haver registros transcritos como, indisciplina, bagunça, aluno que se recusa a fazer atividade, demonstra um descontentamento por parte dos educandos frente ao que esta sendo proposto, com base nisso acredito que as metodologias não esta contemplando os sujeitos, para que estes se envolvam e participe ativamente.

Na leitura realizada do PPP, percebe-se que a escola não descreve em momento algum qual currículo a ser seguido. No geral é pontuada a formação de um indivíduo pautada em suas experiências, realidade social, formando sujeitos conscientes para intervir na sociedade, um ensino que tenha significado ao aluno, e a interdisciplinaridade no ensino também é pontuada no documento oficial.

No meu entendimento, a instituição de ensino pesquisada caminha em defesa de um currículo crítico conforme tratado na sessão anterior sobre o PPP. Apesar de não contemplar isso de forma clara, pelas características descritas no projeto político pedagógico onde é mencionado em formar um sujeito crítico, e emancipatório. Em controversa a instituição de ensino precisa estudar ações e metodologias que se embasar na concepção crítica, na documentação legal deu a perceber aspectos da teoria crítica, porém na ação isso não é contemplado.

Pelas respostas apresentadas pelas educadoras, fica evidente que, apesar da instituição de ensino ter um documento oficial descrevendo seus objetivos de trabalhos a serem desenvolvidas, as docentes não compreendem qual teoria curricular que a escola segue. Elas sabem as características fundamentais que são desta teoria, porém não compreendem a concepção e seus embasamentos.

Dessa forma, quando questionei sobre qual o modelo de currículo que as professoras defendiam em sua prática escolar, podemos resumir em: experiências dos discentes, pós-crítico contemplando um conhecimento transformador, saberes emancipatórios. Contudo, não ficou claro se de fato uma das docentes que respondeu sua defesa sobre um currículo pós-crítico sabe qual o embasamento que perpassa essa teoria, ideologias e valores defendidos por essa concepção teórica e quais os mecanismos que essas docentes utilizam para proporcionar uma formação que transforme e emancipe esses indivíduos. Será que a atuação praticada em sala de aula consegue atingir esses relatos, ou será que as professoras pretendem, e tem em mente, desenvolver esses objetivos, porém a prática vai à contramão disso.

O PPP descreve que pretende desenvolver “[...] um currículo que atende aos princípios estabelecidos pelas diretrizes nacionais da educação e apontem para a identidade, a diversidade e autonomia por meio do aprimoramento e contextualização do ensino e aprendizagem”. (p. 5). Se os docentes atuarem de forma como o PPP está descrito, já é um

avanço. Os professores devem entender o que o projeto político-pedagógico contempla, e efetivá-lo em sua prática.

De acordo com Araujo (2015), o professor juntamente com a comunidade escolar precisa revigorar sua forma de trabalho com seus aprendizes, de modo que o sujeito seja ativo no processo de aquisição do conhecimento e que se sinta valorizado, sendo o alvo principal da educação. Enquanto isso não ocorrer, eis que surgem os atos violentos se caracterizando como um confronto contra a organização do sistema escolar.

Perguntei às professoras pesquisadas qual a compreensão de violência escolar e as educadoras “A” e “B” apontaram que ela possui relação com o âmbito familiar, que a criança é violenta a partir da educação advinda de casa. Porém, a professora “C” configurou violência como um atentado direto de pertinência física contra o outro.

Compreendemos por parte desses relatos que a visão dos professores sobre violência é de que os alunos possuem esse comportamento por consequência da família. Nenhuma das pesquisadas mencionou que as violências podem estar ocasionadas por conta deste sujeito não ter acesso, por exemplo, ao lazer que deveria ser ofertado pelo Estado, e o que essa família não teve de acesso e benefícios, não mencionaram a falta de investimentos e de interesse das políticas públicas em situar a classe de baixa renda como sendo prioridade nos meios educacionais, também não foi situado os aspectos econômicos que regem a organização escolar, entre tantos outros fatores.

Na visão de Bourdieu e Passeron (2015), as chances oferecidas no decorrer de nossa sobrevivência se dá de forma distinta. As ofertas destas se dão a partir de sua ascensão social. A entrada e a continuidade na vida escolar, as ofertas de ocupar tal cargo ou trabalho e a escolha, por exemplo, de um curso do ensino superior, estão relacionadas a sua origem.

Mais adiante, o autor reafirma suas análises relatando que;

[...] é ao longo da escolarização, e particularmente durante as grandes transições da carreira escolar, que mais se exerce a influência da origem social: a consciência de que os estudos (e sobretudo alguns) custam caro e de que há profissões nas quais não se pode entrar sem algum patrimônio, as desigualdades da informação sobre os estudos e suas possibilidades, os modelos culturais que associam certas profissões e escolhas escolares [...]. (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 29).

O teórico faz referência ao sujeito como aluno em seu percurso escolar, que passa por segmentação de chances a serem ofertadas e recebidas, e estas são distintas quando relacionamos a origem social a qual pertence. Há uma série de elementos que a criança desde pequena está sendo o público-alvo da desigualdade de oportunidade, principalmente quando falamos sobre educação de qualidade. Apesar de todo o desempenho do indivíduo estar

segmentado de acordo com suas origens, a sua permanência e continuidade em seu futuro educacional perpassam pela base familiar, estrutura, origem, classe social, situação econômica, gênero, questões étnico-raciais e culturais.

Observa-se nesse momento, de acordo com Sacristán e Gómez (1998), a relevância do professor no desenvolvimento de sua prática, pois, ao atuar em sua metodologia, já possuem introduzidos em sua mente ideais e valores, e isso acaba por interferir na visão e análise que ele possui sobre o sistema educacional.

Conforme os educadores tiverem um olhar crítico e uma leitura de mundo, a consciência do que ele está propondo formar no sujeito pode ser significativa, visando à transformação que se inicia na sua sala de aula, com pequenas atividades, projetos, metodologia e outros. A criança ao ser violenta pode sim ser decorrente da convivência em outros espaços; imaginemos que a escola também pode ser um espaço que contribua para o aumento desses índices violentos. A desigualdade, por conta da classe social, etnia, raça, gênero, cultura, pode contribuir ativamente para a crueldade. Ao omitir ou não enxergar o fenômeno da violência como produto da sociedade e sua organização em geral, a escola reproduz e produz novas formas de violência.

Em seguida questionei as entrevistadas quais os tipos de violências que se fazem presentes no âmbito escolar onde elas atuam? Foram reportados os seguintes tipos de violências: violência contra patrimônio, doméstica, física, verbal, psicológica e discussões. Entretanto, a professora “B” menciona que “os alunos agridem verbalmente os professores e colegas e muitas das vezes partem para a violência física. Onde compreendemos que na maioria das vezes tem uma estrutura familiar ruim”.

Nas respostas não é demonstrado o porquê das decorrências desses atos, isto ficou a desejar, pois no questionário perguntei os tipos de violências ocorridos naquela escola, poderia adiante questioná-las o porque destas. As docentes especificam o tipo de violência que transcorre na escola, mas não os motivos delas. Nesse momento esboçarei os tipos de violências referidas pelas pesquisadas, conceituando cientificamente cada uma delas exibidas pelas educadoras.

Koehler (2003) conceitua violência psicológica sendo de espécie despercebida diante dos olhos da sociedade, pois ela não deixa marcas visíveis a ser diagnosticada fisicamente, porém deixa sequelas psíquicas. Pode se considerar “[...] a violência que se revela através das palavras, dos gestos, e que pode ser denominada Violência Psicológica” (KOEHLER, 2003, p. 1).

A partir do momento em que o “Eu” como sujeito interfiro no modo de pensar do “Outro” e faz com que ele mude sua conduta, suas ações, isso é fruto de uma violência psicológica. Segundo a autora, a escola é um espaço de aprendizagem, de socialização, entretanto é na sala de aula que se inicia a estúpida relação professor-aluno.

De acordo com a estudiosa, as atitudes violentas podem estar relacionadas às práticas dos docentes com relação aos estudantes, ou seja, reprodução das relações opressoras, e essas condutas vão além dos educadores e se estendem até mesmo à gestão escolar.

[...] o problema começa quando se aborda o conflito através do exercício da autoridade, do castigo, das humilhações, provocando um clima de tensão dentro da sala de aula, o qual o professor não sabe resolver, pois o núcleo desta questão está submerso em um currículo oculto de relações interpessoais no processo de ensino-aprendizagem. (KOEHLER, 2003 p. 3).

Em muitos dos casos, os professores não entendem a decorrência da violência que se faz presente no interior das escolas, isto porque, de acordo com a autora, é resultante das discordâncias de autoridade, soberania, na associação entre docente-aprendiz, e essas questões de poder estão vinculadas ao currículo.

Nesse cenário, para melhor discutirmos as características da violência psicológica, a American Professional Society on the Abuse of Children (APSAC) (apud KOEHLER, 2003, p. 3) dispõe os vestígios identificados como ações violentas psicológicas, que caracterizam se a rejeição, difamação, terrorismo, isolamento, indiferença relacionada à afetividade, são as peculiaridades que compõem o perfil dos atos agressivos psíquicos.

Entretanto, tais condutas que permitem agir com essas práticas violentas não são em alguns casos consideradas uma violência contra o aluno, que é o público-alvo das escolas. Esses hábitos passam distraídos aos nossos olhares, por exemplo, quando um professor não valoriza o conhecimento de determinado aluno, e deixa seus relatos à margem pelo fato de não achar concebível a forma como ele é visto, recebido e acolhido nas ações desenvolvidas, que são diferentes dos demais alunos.

A difamação entra nesse aspecto de violento também quando o educador faz comparação entre o comportamento de um aluno com o dos demais colegas. Sempre que o sujeito é exposto em público há inúmeras manifestações que mentalmente provocam a inversão no comportamento do aluno, pois ele se sente omitido no processo de ensino e aprendizagem, de socialização do conhecimento. O aluno, por sua vez, usa todas essas controversas diante dos demais que fazem parte de seu cotidiano com condutas temíveis.

De acordo com Boneti (2009), a violência escolar configura-se em atitudes e condutas que abrangem as desavenças e confusões com relação aos integrantes que constituem as

escolas, sejam eles, funcionários, aluno, diretoria. Desse modo, se perpassam “[...] conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalização, discriminação, dentre outros praticados por, e entre, a comunidade escolar [...]”. (BONETI, 2009, p. 162-163).

Todos esses conflitos se movimentam por meio de mecanismo. Há situações que se iniciam pelo fato de o aluno estar sofrendo uma violência psicológica dentro da sala de aula diante dos demais colegas da turma e isso se desencadeia, por exemplo, em ações violentas fisicamente em oposição aos colegas, ou até contra o patrimônio público (físico), a escola. As instituições de ensino hoje se encontram em estado de calamidade, cheias de pichações, carteiras rabiscadas, muros pichados e outros. É como se fosse um código descrito pelos alunos, uma mensagem a ser decodificada.

Por essa razão, Silva (1997, p. 261) faz uma análise rigorosa sobre as violências contidas nos espaços públicos, e ressalva que, em sua maioria, os atos violentos contra o patrimônio público, mais específico às escolas, ocorrem nos finais de semana, cujos responsáveis são as próprias pessoas que habitam as instituições de ensino, alunos, sujeitos que habitam na proximidade do bairro onde a escola está localizada, até mesmo ex-estudantes. As práticas violentas nem sempre são furtos e roubos. A autora ressalta que as depredações são, na maioria das vezes, os constantes hábitos contra as escolas.

Conforme a autora aborda, essas demandas nos deixam claro que as atitudes violentas contra o patrimônio se dão pelo fato de os indivíduos enxergarem a escola como um espaço privado e não público, não se vê um local livre, acessível a todos. A análise que os estudantes fazem dos âmbitos escolares são como se aquilo não fosse um lugar destinados a eles, como sendo o principal objetivo dela. Até pelos comportamentos e ações de funcionários, gestores nos cargos que ocupam e como esses se portam diante dos educandos fazem a eles não compreenderem o significado de um local público destinado e preparado para eles.

“Na maioria das vezes, a instituição pública tem muito mais uma feição de empresa privada, em que são os administradores – os “donos” – que estabelecem normas e regras de uso e direito [...]”. (SILVA, Aida 1997, p. 261). Fica evidente como a gestão escolar das escolas se apodera das relações de poder em um espaço aberto ao povo, onde todos deveriam ter seus direitos respeitados.

Em minha leitura sobre o PPP, observei a constante fomentação de formar indivíduos críticos para atuar no meio, no entanto não há relatos que os alunos participaram democraticamente das decisões que os cercam. Uma das únicas referências que o aluno participa, de acordo com o projeto político-pedagógico, é da Associação de Pais e Mestres (APM) que tem por finalidade participar e fiscalizar as ações desenvolvidas no espaço

escolar, as decisões e fiscalização dos gastos para manutenção da escola. O grêmio estudantil que também é mencionado como órgão colegiado que representa os diversos interesses dos educandos desde que seja com o intuito educacional.

Quando isso não ocorre efetivamente, Silva (1997) designa, em sua escrita, como a relação de poder, a soberania que alguns funcionários da comunidade escolar, por exercer a autoridade, domínio, força do poder sobre os demais, geram as agravantes consequências, como comportamentos, atitudes e condutas de cunho violento, pelo fato de resistirem, de se opor e se negar ao que está estabelecido como legítimo, não tolerando as ascendências, a dominação.

Os seres humanos são vistos como passivos, porém este cenário está em constante reconfiguração, há alguns anos atrás os educandos eram passivos de receber conhecimentos sem questioná-los, atualmente isto já mudou. O descontentamento dos alunos com a escola, com sua função e organização levam seus alunos a se posicionarem de forma violenta para expressar seus desgostos e aborrecimentos, concretizando em suas ações contra a escola, depredações do espaço físico, pinturas em paredes e muros, mesas e cadeiras quebradas, ventiladores danificados, portas das salas de aulas cheias de escritas e rabiscos, desenhos. A forma que os aprendizes encontraram de manifestar suas indignações foi por meio desses atos representando protestos.

Outro fator agravante é como os professores repreendem por suas forças pedagógicas seus educandos. A autora relata que alguns docentes adotam uma postura de exclusão por meio das reprovações, aplicação das notas, desmotivando seus aprendizes de seguirem seu percurso na vida escolar. Existe diferença de como a gestão escolar compreende violência e como seus alunos a percebem, e os atos impetuosos estão sobre os educandos em diversas maneiras.

Segundo Camacho (2000 *apud* ASSIS; AVANCI; OLIVEIRA, 2006, p. 36-37), há dois tipos de violência que se habitam nas escolas: “[...] a física (brigas, agressões físicas e depredações) e não física (ofensas verbais, discriminação, segregações, humilhação e desvalorização com palavras e atitudes de desmerecimento) [...]”. Desse modo, a violência física define-se a partir dos atos que atingem o outro diretamente, deixando marcas, na escola podemos pensar em mordidas, chutes, empurrões, agressões, vergões, escoriações, até mesmo a cortes profundos por conta dos ataques de violência.

Já a não física representa ao rebaixamento de um indivíduo perante o outro presente nas falas e diálogos, humilhações, submissão, por exemplo, o *bullying* é uma violência que se inicia por meio de deboches, palavras que maltratam, magoam, que leva o sujeito a passar por

vexames, se sentir desconfortável, diminuído diante dos outros, causando angústias que se desencadeiam em violência psicológica ou até mesmo física em determinados casos.

Não podemos nos esquecer de que nos ambientes escolares é comum vermos alunos entre si praticando violências verbais, com xingamentos, palavras de baixo calão, zoações de mau gosto, tendo como consequências o sentimento de inferioridade. As palavras tomam a proporção de ameaças, humilhações.

Para Oliveira, Machado e Guimarães (2013, p. 161) são “[...] agressão verbal, ou seja, ameaça, humilhação, xingamento, ofensa ou constrangimento [...]”. As violências verbais e psicológicas são bem parecidas, pois a agressão verbal se desencadeia conseqüentemente na violência psicológica, a capacidade intelectual do sujeito sofre alterações. Na relação professor-aluno, a fala que é direcionada um ao outro pode vir a acarretar prejuízos agravantes mentalmente.

As repercussões desses atos fazem com que alguns alunos sintam se descartados das escolas, das atividades, da própria turma onde estão inseridos, pelas ações que se norteiam no desenrolar das aulas com práticas que marginalizam e discriminam, por palavras que maltratam psicologicamente, que por tantas vezes a identidade do sujeito é negada, desconhecida, quando se expressam comentários que põem em risco as subjetividades dos educandos.

Entretanto, com os docentes também não é diferente, pois ocorrem situações adversas no decorrer dos anos letivos, discussões e enfrentamentos entre professores e alunos. Há também ataques dos discentes aos educadores pela falta de um diálogo passivo, de tempo de diálogo, negociação, entendimento de um frente ao outro. A agitação do estudante em tumultuar o desenvolvimento das aulas é um tipo de contestação, reivindicando as suas individualidades, as queixas, os descontentamentos, dificuldades, contratempos no meio social no qual está inserido.

Nesse contexto, Arroyo (2009) aponta a diversidade de corpos que preenchem os cenários escolares, porém, essas pessoas carregam com si uma história cheia de traços, memórias, marcas dolorosas, e a escola em seu cumprimento precisa respeitar, principalmente escutar o que elas têm a dizer, sua identidade.

Nesse sentido, o autor contribui dizendo: “As marcas de sua condição social são as primeiras a refletir-se nos seus corpos. São estes os primeiros a sentir e padecer os efeitos do desemprego da família, da exclusão, da fome, dos trabalhos infantis, penosos dentro e fora de casa [...]” (ARROYO, 2009, p. 126).

As trajetórias dos educandos carregam com si os rastros, e suas marcas ficam evidentes a partir de seus comportamentos, e que chegam a serem considerados alunos indisciplinados, baderneiros, e tantas outras classificações em um espaço que se diz ser público e para o povo, mas que há controvérsias quando essas pessoas são desvalorizadas e reprimidas de exibir suas falas que não são compreendidas na maior parte, causando reprovações, desistência de permanecer nas escolas.

Contudo, eis que surge a violência doméstica, mencionada na resposta do questionário de uma das docentes pesquisadas, onde se refere à violência ocorrida no seio familiar. A família é o primeiro contato social que a criança irá ter quando nasce, necessidade de cuidados especiais e ao mesmo tempo se socializando e obtendo saberes. Ela passa por uma série de etapas desde seu nascimento que depende totalmente do cuidado de outros sujeitos, até ter seu pleno desenvolvimento, gradativamente perdendo a dependência.

Sagim et al. (2007) salientam que a o âmbito familiar se descaracterizou da função de proteção, respeito. Os autores apontam que estão surgindo altos índices de violência doméstica de pais contra os filhos. É pontuado no texto que estudos nessa área emergem por volta dos anos de 1970. Para melhor compreensão desse assunto são ofertadas historicamente no artigo as diferentes formas de violências domésticas em nossos antepassados, como em Esparta onde as crianças eram mortas pelo fato de possuírem deficiências físicas.

Outra amostra apresentada pelos autores era a forma de educar e disciplinar dos jesuítas perante os indígenas, usando como mecanismo o castigo físico, e isso levou a evacuação dos índios à escola, pois eles não tinham essa prática. Deste modo, os castigos na sociedade emergem no sentido de a criança ser punida caso ela descumpra as ordens estabelecidas, com punições severas.

Pensando nisso, não podemos nos esquecer de que a escola assegura esse tipo de violência, pois, em minha escolarização, quando me recusava de realizar determinada atividade, era punida pelos meus atos, mas, caso eu desempenhasse minhas funções como estudante, de acordo com o proposto, estava livre de futuros castigos, como ficar sem recreio, sem educação física, ou ficar repetindo linhas e linhas de cópias de frases, palavras e letras do alfabeto.

Conforme os autores apontam em seu texto, a partir da metade do século XX é que começam a crescer discussões em torno da liberdade e da emancipação do sujeito, e que nesses aspectos os pais e familiares tomem como direção o diálogo, salientando para os “miúdos” a importância de saber o que é correto e o que é errado, e o porquê disso, comunicando-se entre ambas as partes.

Tendo como sustentação acordos feitos juntos, debatendo e explicando o porquê das necessidades das regras a serem seguidas, e nas instituições de ensino não devem ser diferentes, os alunos precisam entender a necessidade de se ter um regulamento, mas que seja debatido coletivamente, colhendo as diferentes opiniões e que os autores dessas regras sejam efetivamente aqueles que delas farão uso.

Na falta da aplicação e do uso efetivo da democracia é que o indivíduo, no seu espaço familiar, por não fazer uso dessas condutas, chega ao ambiente escolar colocando em prática essas experiências advindas de casa, como o aluno que apanha diariamente em seu lar pelas suas desordens, ao socializar com os demais colegas no espaço escolar e se afrontarem, ele usa como saída dessas desavenças a força física, ou também o uso da violência verbal, psicológica, decorrente do cotidiano dos impasses do meio social advindo.

Indaguei as educadoras sobre de que forma a escola tem atuado para o enfrentamento da violência escolar, e, assim, iniciarei pela ordem cronológica. “A” respondeu que a escola incorpora em suas atividades a comunidade (família), como em reuniões pedagógicas, orientação e palestras, a realização do projeto Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), a visita da patrulha escolar, relação entre escola-conselho tutelar, e atividades de cunho esportivo e artístico, como música e teatro.

Já a “B” menciona que a escola se aproxima da família auxiliando-a e orientando os alunos. E a docente “C” pontua que a escola faz questionamentos, não especificando por parte de quem estes são feitos e como são, para os alunos ou para a família, dando ênfase que para que o aprendiz mude seu comportamento é necessário que a mudança ocorra com a aquisição de novos comportamentos por parte da família.

Percebe-se de acordo com os relatos que a percepção que os docentes possuem para a o enfrentamento da violência é contraditório a concepção crítica, ao longo do texto demonstrei com base nos conhecimentos científicos a dimensão e relevância que pode ter quando propomos uma ação educacional pautada na consciência crítica libertadora, emancipatória.

Quando se tem a presença de uma patrulha escolar, ou até mesmo o PROERD, que são indivíduos pertencentes à corporação policial, sendo eles militares que atuam na força pública, a presença da Força Armada nos estabelecimentos de ensino causa certo receio, medo, ameaça e intimidação. Conceituo essa cena como hierarquia de poder sobre o outro (alunos), é como se alguém tivesse que reprimir esses sujeitos pertencentes à escola pelos seus atos infringentes.

Como a professora “A” e “C” mencionaram, a família é uma das formas de enfrentamento para a violência escolar, na maioria dos casos a família ao ser convocada a ir à escola é para participar de palestras, reuniões pedagógicas ou orientações, entrega de boletins de notas ou em datas comemorativas, e até especiais, contendo palestras que abordam comportamentos, valores e até religião. É raro ter situações em que os familiares são chamados para estar cientes do progresso do aluno em seu desenvolvimento educacional. Ou seja, receber elogios, a escola sempre ao chamar os responsáveis é para tratar de comportamento, ou da triste situação de notas avaliativas.

Entretanto, a família, pais e demais responsáveis devem ser convidados a participar de todas as situações quando envolve e engloba a escola. A comunidade escolar deve ter consciência de sua cooperação junto aos demais que compõem de forma direta ou indireta os sistemas educacionais, seja no planejamento de atividades, e ações.

É desnecessária a presença de força policial e de conselhos tutelares agindo com suas ameaças, sejam psicológicas, verbais ou até mesmo física, fora do espaço escolar. A conscientização se dá no cotidiano das atitudes, intervenções sem intimidação e constrangimento. A compreensão dos atos ilícitos não necessita de ser passada por um agente militar, isso pode ser construído na rotina conforme as concepções críticas demonstram.

Somente a professora “A” indicou como forma de minimizar a violência o desenvolvimento de atividades esportivas e artística, como música e teatro. Em minha experiência no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), onde estou desde o primeiro ano de graduação em pedagogia, percebo que os educandos se envolvem muito em projetos e atividades desse tipo mencionado pela referida professora.;

Há empenho na participação desses exercícios dinâmicos, é algo que não é possibilitado e desenvolvido com tanta frequência, e isso foge de uma rotina, que, segundo Freire (1987), caracteriza como “educação bancária”. Das três pesquisadas, somente uma mencionou esse tipo de ensino, e este causa envolvimento, empenho por parte dos alunos e pode ser trabalhado de forma interdisciplinar, que também é uma forma de apreender e ensinar.

No PPP, está descrita a execução de quinze projetos divididos em diversas turmas com variados professores; entretanto, não sei se estes eram previstos somente para o ano de 2015 quando foi construído o PPP ou se ainda está vigente. Mas nenhuma das professoras pesquisadas mencionou o desenvolvimento de projetos como forma de reduzir e enfrentar a violência, apesar de algumas destas serem responsáveis pelo PPP para aplicar os projetos.

Para uma melhor compreensão dessas observações, irei expor os números dos registros do livro de ocorrência da escola pesquisada, cujo documento é de posse da coordenação

pedagógica da instituição de ensino, acatando alunos matriculados no ensino fundamental I (1º ao 5º ano) dos períodos matutino e vespertino, porém nas escritas transcritas no livro há também ocorrências que vão do 1º ano até o 6º ano (Tabela 3). As ocorrências mais relevantes são transcritas nesse livro, porém a coordenadora mencionou que nem todos os casos são registrados por conta da falta de tempo. Os docentes, ao encaminharem os educandos à sala da coordenadora, esta especifica o fato ocorrido e os alunos assinam os relatos.

Tabela 3 – Quantidade total de registros dos anos de 2014, 2015 e 2016

Ano letivo	Nº total registros	Turma com maiores índices de registros
2014	14	5º ano
2015	36	6º ano
2016	15	5º ano

Ressalta-se que há apenas uma coordenadora responsável pelo 1º ao 5º ano do ensino fundamental I nos períodos matutino e vespertino, e a formação acadêmica dela é de Educação Física. Questionada sobre qual o intuito do livro de ocorrência, ela respondeu que os registros servem para transcrever acontecimentos que envolvem alunos, professores e até mesmo os pais ou responsável pelo aluno.

Todos os registros são descritos pela coordenadora e assinados pelos educandos. Há registros que consta a série do aluno. As análises calculadas para saberem quais os maiores índices de registro de cada turma foram feitas de acordo com as transcrições que especificavam a turma que o aluno pertencia.

Para observarmos os tipos de violências existentes no contexto escolar, Giovedi (2014) colabora com minhas investigações no sentido de compreendermos sobre a violência curricular, como já foi conceituada na sessão 4. As observações feitas no livro de ocorrência da coordenação pedagógica de 2014 a 2016 serão caracterizadas de acordo com as expressões do autor, como ação violenta, ação transgressora e ação incivilidade. Segundo Charlot (2002), a violência da escola é institucional ou simbólica.

Por meio da Tabela 4, delinerei um esboço correspondente ao ano pesquisado e o levantamento numérico das ações violentas, conforme Giovedi (2014) e Charlot (2002).

Os dados da Tabela 4 podem ser conferidos com os registros contidos no livro de ocorrência da instituição de ensino pesquisada. Percebe-se que há uma mudança dos números de um ano para o outro. Como eu já aponte, o PPP ativo é de 2015, o que pode já ter sido alterado o número de funcionários que atuam nessa instituição de ensino, ter havido troca de professores, inclusive uma das minhas hipóteses em relação ao aumento de casos registrados

de um ano ao outro pode ser pela circunstância de não ser a mesma coordenadora que estava atuando no período.

Os dados registrados no livro de ocorrência do ano de 2017 não foram analisados pelo fato de esse ano letivo não ter sido encerrado. A atual coordenadora pedagógica do 1º ao 5º ano do ensino fundamental afirmou que muitos casos não são registrados pela falta de tempo dela perante tantas situações ocorridas no espaço escolar. Isso não deveria acontecer, já que o livro tem o intuito de registrar situações que envolvem pais, professores e alunos. Como ela me disse, todas as situações ocorridas deveriam constar, pois o livro é documento de origem oficial da escola, e serve para analisar os índices de registros de cada ano, os casos que tratam sobre determinado aluno, os maiores indícios de registros, entre outros.

Discutirei de forma geral os registros transcritos e analisados. As ações de incivilidade organizaram-se de acordo com os seguintes acontecimentos: alunos se empurrando, chutando um ao outro no retorno do lanche oferecido pela escola, palavras pronunciadas de baixos calões para professores, indisciplina na sala de aula, como andar sobre as carteiras.

Tabela 4 – Classificação dos registros contidos no livro de ocorrência

2014	
Ação de Incivilidade	2
Ação Transgressora	5
Atos Violentos	5
Violência à Escola	0
Violência da Escola	2
Violência na Escola	0
2015	
Ação de Incivilidade	2
Ação Transgressora	25
Atos Violentos	9
Violência à Escola	0
Violência da Escola	0
Violência na Escola	0
2016	
Ação de Incivilidade	0
Ação Transgressora	8
Atos Violentos	7
Violência à Escola	0
Violência da Escola	0
Violência na Escola	0

As ações transgressoras descritas no livro de ocorrência se caracterizaram como: atraso no horário permitido para a entrada na sala de aula, brincadeiras entre colegas durante o

desenvolvimento da aula, recusa por parte do aluno de não realizar a atividade proposta, conversa paralela, ausência de materiais pedagógicos por parte dos alunos, por exemplo, livro didático, não participação física de alunos na aula, educandos fora da sala em horário de aula, atraso para retornar às aulas após o intervalo, aprendiz realizando pinturas (desenhos) durante as aulas ministradas, que não eram da disciplina. Percebe-se que em nenhum momento a escola registra atos violentos decorrentes de questões relacionadas, a raça, etnia, gênero, orientação sexual, etc.

Já os atos violentos foram definidos por briga entre alunos com socos e pontapés, fofocas causando ameaças, aluno ameaçando o agente de polícia, que atua no projeto do PROERD, passando em frente à sala deste, dizendo: – “Tá ouvindo?”. O agente o questionou se ele tinha algum recado a dar àquela turma e ele respondeu: – “Tá louco”, e, quando o policial estava de saída da escola, o mesmo aluno lhe disse: – “Eu não mexo com ponto 40 e sim 50”. Nesse contexto, também há os desentendimentos que geram agressões verbais e ameaças físicas, brincadeiras entre colegas da mesma turma que finalizam com desentendimentos e atos físicos.

Violência à escola não houve nenhuma escritura. Giovedi (2014) define como atos violentos que os discentes provocam contra a própria escola se estendendo até os funcionários. “[...] contra o espaço físico, podemos destacar as depredações e os furtos. Contra os trabalhadores da escola, podemos destacar a violência física ou moral [...]”. (GIOVEDI, 2014, p. 38). Não há nenhuma descrição sobre esse tipo de ações.

Apesar disso, na violência da escola, violência institucional ou conhecida como violência simbólica, houve registros que me chamaram a atenção, como o aluno que recebeu uma folha de atividade impressa onde deveria pintá-la, porém ele fez “má-criação” dizendo que não iria pintar e a professora, por mais de uma vez, disse que ele deveria pintar. A criança gritou dizendo que não iria fazer e amassou, rasgando a atividade. Ao ser mandada para a coordenação, a docente tocou nela para retirá-la da sala, e com isso a criança começou a chutar, derrubar mesas e gritar, e quando a educadora tentou contê-la, teve seu pescoço agarrado pela criança, e a professora mordeu-a para tentar amenizar a situação. O discente, ao ser encaminhado até a coordenação, relatou “que não tinha lápis de cor para pintar, e que não gostava da escola e que tinha ficado nervoso com isso”.

Outro caso registrado no livro de ocorrência é de que a aluna compareceu à coordenação dizendo que a professora havia dado um tapa no rosto dela. A direção se posicionou dizendo que deveria ser lavrada a ocorrência e no diálogo com a educadora, esta

relatou que o tapa havia sido nas mãos e não no rosto. A coordenação orientou-a dizendo que não se pode perder o controle, e que há outras maneiras de advertir o aluno.

Por fim, sobre a violência na escola, não houve registros, que são atos, conforme Giovedi (2014), que não possuem associação, vínculo com a escola, e podem se iniciar em desavenças fora do espaço escolar e acabar por se configurar dentro dele. Mas propriamente dito não há assimilação nem decorrência de confusões que tiveram início nos colégios.

É relevante destacar que nos registros de ocorrências do ano de 2015 havia relatado a entrega de boletins (notas, médias) onde estes só foram entregues para os alunos que obtiveram notas acima da média, e aqueles com médias abaixo de 6, os pais ou responsáveis foram incumbidos de comparecer à escola. De acordo com as minhas análises, decidi por não caracterizar esse registro, por conta de não identificar esse ato como violência curricular, não caracterizando como violência à escola, na escola, da escola. Assim não participando do levantamento feito pelas categorias, de acordo com Giovedi (2014) e Charlot (2002), por reconhecer que entrega dos boletins não se adequava a nenhuma categoria descrita como nos quadros anteriores.

O segundo fator relevante é que todos os registros contêm assinaturas dos discentes depois de relatada tal situação. Nas narrativas, pouquíssimas vezes é encontrada a argumentação dos fatos por parte dos alunos, as explicações são dadas e transcritas sob o ponto de vista e entendimento do professor, mas a versão deles não se configura nos documentos.

Nesse aspecto, compreendi que a coordenação pedagógica, ao registrar esses acontecimentos, não aborda a subjetividade dos alunos sobre os fatos. Como eles estão sendo alvo de conversas paralelas na sala de aula, não há questionamentos nos documentos examinados sobre o que o educador estava desenvolvendo na sua prática, e em sua atuação, não estão demonstrados interesse e participação desse aluno.

Os alunos recebem uma punição formal, que é o registro transcrito, ao ser encaminhado até a sala da coordenação para que se possa transcrever determinada ocorrência, porém não há um livro de registro onde se possa relatar a ação, a prática, a metodologia, o comportamento e a ação do docente diante dos discípulos.

Não há prova maior do que os relatos dos alunos que de fato compõem uma sala de aula e conhecem quem é o professor que desenvolve seus belíssimos trabalhos e aquele que é insatisfatório. A coordenação não atua e não é seu papel de se fazer presente na rotina de uma sala de aula, pois ela tem outras atribuições legais a serem feitas. Daí nos questionamos: Como é que estes professores serão advertidos?

Se o projeto político-pedagógico contempla uma formação crítica do sujeito, iniciemos pela avaliação dos alunos perante seus mestres de acordo com a construção e aplicação de suas práticas. O indivíduo é capaz de analisar os docentes, darem opiniões construtivas sem serem punidos por isso, podendo também haver propostas advindas da classe estudantil, intervindo ativamente no processo de ensino.

Como mencionei ao longo deste trabalho, segundo os estudiosos, a violência pode ser decorrente de vários motivos, e um deles pode ser a ação do professor que contraria o que os alunos esperam que seja a aula, as formas de como as regras são postas, sem a participação destes, atividades que não o envolvem, não despertam interesse por parte dos educandos, a família também possui grande peso nesses aspectos, as ofertas desde a escolarização até o lazer que este sujeito teve de acesso. Essas questões todas se desencadeiam no espaço escolar, por isso, o ensino deve ser prazeroso, amigável, fortalecedor, entre outros.

Contudo, as instituições de ensinos devem abraçar causas que visam a desenvolver propostas, como programas, oficinas, projetos, iniciativas que vão ao encontro do discente, envolvendo, compreendendo sua importância para a realização e participação dessas atividades.

Deve se adotar por parte da escola de forma geral formações contínuas no dia a dia de toda a comunidade escolar para atentar a diversidade de corpos existentes que compõe as instituições de ensino, cada sujeito pertencente a uma determinada cultura, raça, etnia, gênero, sexo, religiosidade, etc.

Quando não há esse entendimento sobre o multiculturalismo que habita um mesmo espaço, conseqüentemente inicia as divergências pela falta de respeito referente à identidade do indivíduo. Os colégios devem construir um currículo para a sua comunidade de acordo com suas especificidades atendendo a todos os grupos, e principalmente elaborar suas ações, atividades e projetos com a participação de todos desde a gestão, até os educandos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebi que o currículo oficial prescrito e elaborado pela União, como os parâmetros curriculares e as diretrizes curriculares nacionais, organiza a vida estudantil do discente, contemplando as disciplinas que devem ser lecionadas e respectivamente as séries e os ciclos que cada uma deve ser executada.

De acordo com a escola pesquisada, os alunos são agrupados conforme suas idades. Todos esses compõem uma sala de aula envolvendo diversos sujeitos que constituem culturas distintas, classe econômica, raça, sexo e gênero diferente. Cada qual com suas singularidades ocupando os espaços escolares.

É possível perceber que o currículo na sua construção não contempla as multiplicidades de seres humanos que terão que aderir e seguir o que está pré-estabelecido. A não contemplação dessa diversidade escolar acarreta consequências, como discriminação, desigualdades, imposição de ideais e valores, violência psicológica, física, verbal e outras.

Nas decisões de construção, constituição do currículo, são considerados determinados valores que perpassam de forma oculta, despercebida aos olhos de muitos educadores, que não possuem uma visão crítica antes de executá-lo. O ponto crucial da educação para todos está ligado efetivamente ao setor econômico, e este possui significativos interesses na formação da consciência do indivíduo desde pequeno.

A economia funciona como um depósito sobre a composição de nossos pensamentos, dessa forma a escola é o instrumento estratégico para legitimar esses interesses. O interesse ao qual me refiro é de produzir pessoas capacitadas somente para exercer e ocupar funções que servirão ao mercado de trabalho, tendo assim mão de obra desqualificada e barata.

O pensamento de fortalecer um trabalho pedagógico crítico, emancipatório, para que esses sujeitos ocupem os mais altos pódios, e para que as pessoas possam se desenvolver para além do mercado de trabalho para que tenhamos países desenvolvidos na cientificidade, nas pesquisas. Esse não é o desejo da burguesia, a elite necessita, conforme o capitalismo, de pessoas que a sirvam, que façam seus gostos sem se impor e sim aceitar prontamente os seus desejos.

Com isso, o currículo violenta, a partir de minhas análises, todas as subjetividades do indivíduo, excluindo-o do contexto onde está inserido, e isso se inicia desde muito novo na escola, pois não é dado ao aluno a escolha de participar e de se posicionar nas escolhas, decisões que cabem à própria turma, e isso se desencadeia nas outras instâncias, da escola até a sociedade.

Entretanto, a falta de autonomia ofertada aos educandos para que estes se posicionem, debatem e reflitam é pouca, como vimos no PPP da escola pesquisada. Fica evidente a consciência de formar sujeitos críticos, porém os registros fogem desse aspecto. O discente, ao se opor a não realizar as atividades estabelecidas, recebe punições, como ir à sala da coordenação para que esta faça um registro descritivo, contendo os fatos narrados pelo educador e não pelo sujeito-alvo.

Porém, volto a reafirmar que em nenhum momento é proposto avaliar o porquê de esses discentes não quererem realizar a atividade, se não está sendo atraente, envolvente, a metodologia utilizada e outros. Não há punições nem registros que descrevem e especificam a atuação do profissional em educação.

Há uma grande demanda de alunos hoje que ocupam as escolas e estes não são os de séculos passados, que sentam, escutam e vão embora. Os de hoje estão mais interessados em se opor ao sistema de como está estabelecido, se apresentam, se fazem presentes nesses espaços e resistem às formas de organização.

A presença pode ser notada pelo descaso quanto à prática ultrapassada do professor que atua há anos com a mesma referência metodológica, com os mesmos tipos de atividades de décadas atrás, permanecendo opressor, sem dar voz para que esses alunos falem. O não envolvimento dos alunos nas decisões é que eles não sejam ouvidos porque a escola sabe que os educandos têm críticas a fazer.

Desse modo, é necessária a formação crítica cotidianamente na vida do educador, funcionários em geral e gestores. Toda a comunidade precisa permitir fundamentações científicas, qualificação do saber para que haja uma educação de qualidade, que tem por finalidade formar em sua prática indivíduos conscientes de sua importância e atuação para fazer a diferença na sociedade.

É necessário que a escola desperte o olhar sobre seu papel e sua atuação incorporando em suas produções ações que contemplem as múltiplas adversidades, sejam por formação continuada, estudos e reflexões que interfiram em sua atuação, entendendo quem são seus públicos e o que estes desejam.

Proporcionando novo saberes, seja por meio de projetos, oficinas, atividade direcionada, arte, ludicidade, programações distintas que envolvam conhecimento e aprendizagem. E que os discentes sejam beneficiados juntamente com os educadores, que os saberes e conhecimentos fluam nesses espaços e nas práticas educativas.

No questionário aplicado notei que as educadoras não compreendem a relevância de atividades variadas que possibilitem a expansão das habilidades artísticas e culturais bem

como a potencialidade criadora humana para a melhora de comportamento, disciplina e interesse por parte dos alunos. O OBEDUC foi uma parceria válida. O fato de o projeto de dança oportunizar que adolescentes participassem democraticamente com as coreografias feitas por eles, e a satisfação de estimular sua própria cultura é gratificante, prazeroso para os educandos.

Se houver escolas que contemplem essas demandas, reduziremos a probabilidade de manifestação da violência não teremos problemas com indisciplina, incivilidade, violência física, psicológica, entre outros, pois os alunos estarão direcionados a outras atividades que os envolvam, seduzam incessantemente, não haverá tempo para outras ocupações a não ser o envolvimento e a reciprocidade do saber. O envolvimento da família e a escola devem caminhar lado a lado, mas não de forma assistencialista, orientando com palestras. A partir do momento em que as instituições de ensino conscientizar seus alunos, estes conseqüentemente levarão os valores repassados pela escola para casa.

As proposições estão escancaradas aos nossos olhares; é só nos apropriarmos, formando cidadãos conscientes, emancipados, idealizadores desse processo de compreensão de como o mundo se encontra estruturado e organizado, para que esses sujeitos não sejam mais um reprodutor dessas ideologias e sim um sujeito consciente de que o poder, a revolução e a transformação estão nas mãos deles.

Ressaltando que o fenômeno de violência é fruto da organização social e não será resolvido dentro da escola, entretanto a escola é uma ferramenta para tornar as pessoas conscientes do fenômeno, suas causas e conseqüências, instrumentalizando para agir (práxis). Daí o papel da perspectiva crítica da educação.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro/RJ: Edição Graal, 1985.
- ANDERSON, Perry. **Considerações sobre marxismo ocidental**. Porto: Afrontamento, 1976.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre/RS: Arte Médica, 2006.
- ARAUJO, Doracina Aparecido de Castro; ARAUJO, Elson Luiz (Org.). **Violência escolar**: vivências e perspectivas do OBEDUC. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2015.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.
- ASSIS, Simone G. ; AVANCI, Joviana Q. ; OLIVEIRA, Raquel V. C. ; MURRIEL, Lucimar C. Violência Escolar e Auto-Estima de Adolescentes. **Caderno de Pesquisa**, v. 36, n.127, p. 35-50, jan/abr. 2006.
- BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Lisboa: Didáctica Editora, 2004a.
- _____. **The curriculum**. Tradução e introdução de João Menelau Paraskeva. Lisboa: Didáctica Editora, 2004b.
- BONETI, Lindomar Wessler; PRIOTTO, Elis Palma. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**. 2009
- BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. (Escritos de Educação, 3).
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Revisão Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. Rio de Janeiro/RJ: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.
- _____. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2015.
- BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, 6 jul. 1990. p. 13563. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 25 set. 2017.
- _____. Ministério da Educação Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília/DF: MEC, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília/DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista. 6. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2001.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**. Vol. 42. n. 3, 2016.

GARCIA, Joe. **Escritos sobre o currículo escolar**. São Paulo/SP: Iglu, 2010.

GIOVEDI, Valter Martins. A pertinência do conceito de violência curricular para a compreensão da violência escolar. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 23, n. 45, p. 33-47, 2014.

_____. Violência curricular na escola pública: conceito e manifestações. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 121-137, 2013.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. **Violência psicológica**: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno. 2003. 225 f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2003.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano 18, n. 60, p. 15-35, 1997.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013.

LUCK, Heloisa. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. **Revista Gestão em Rede**, n. 3, p. 13-18, 1997.

ODALIA, Nilo. **O que é violência**. São Paulo/SP: Brasiliense, 2004.

OLIVEIRA, Helian Nunes; MACHADO, Carla Jorge; GUIMARÃES, Mark Drew Crosland. Violência verbal contra indivíduos com transtorno mental no Brasil: prevalência e fatores associados. **J Bras Psiquiatr**, v. 62, n. 2, p. 160-163, 2013.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Caminhos da identidade**: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Editora UNESP; Brasília/DF: Paralelo 15, 2006.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo/SP: Cortez, 2005.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **Analecta**, v. 10, n. 2, p. 11-25, 2012.

RODRIGUES, Lucas. **O que são e para que servem as diretrizes curriculares.** 25 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23209/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre/RS: Artmed, 2000. v. 3.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAGIM, Mirian Botelho; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria; DELFINO, Vanessa; VANTURINI, Fabiola Perri. Violência doméstica: a percepção que as vítimas têm de seu parceiro, do relacionamento mantido e das causas da violência. **Cogitare Enferm.**, v. 12, n. 1, p. 30-36, jan./mar. 2007.

SANTANA, Ana Lucia. **A pedagogia crítica de Michael Apple.** 2017. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/pedagogia/a-pedagogia-critica-de-michael-apple/>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

SANTOMÈ, Jurjo Torres. A Construção da Escola Pública como Instituição Democrática: Poder e Participação da Comunidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p. 51-80, Jan/Junh. 2001.

SILVA, Aida Maria Monteiro. A violência na escola: a percepção dos alunos e professores. **Série Ideias**, n. 28, p. 253-267, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2013.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 1999.