

---

# VIOLÊNCIA CURRICULAR NA ESCOLA PÚBLICA: Conceito e manifestações

*Valter Martins Giovedi<sup>(\*)</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho é fruto da tese de doutorado defendida em Dezembro de 2012 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), intitulada *O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular*.

Ele tem como principal objetivo sintetizar dois aspectos que foram desenvolvidos de modo pormenorizado na tese supracitada: 1º. O conceito de violência curricular; 2º. A violência curricular no cotidiano de uma escola pública do Estado de São Paulo.

Com essa síntese, apresento uma parte das análises e das proposições que sistematizei entre os anos de 2009 e 2012 no sentido de compreender como a violência curricular se efetiva no cotidiano da escola pública. Minha expectativa sobre o conceito de violência curricular é que ele sirva como referência para estudos críticos no campo do currículo que se preocupam com o desvelamento dos processos mais sutis, e geralmente naturalizados, do funcionamento da vida escolar e da política educacional.

## **O CONCEITO DE CURRÍCULO**

Não é possível conceituar de maneira unívoca o termo currículo, como se houvesse uma resposta universal que pairasse acima das circunstâncias históricas, sociais e culturais.

No entanto, pode-se afirmar que o currículo passou a ser uma preocupação dos seres humanos a partir do momento em que a educação escolar apresentou-se para algumas pessoas, de algumas sociedades, como a melhor forma de transmitir aos seus membros os conhecimentos que lhes permitiriam desempenhar da melhor maneira os papéis sociais que lhes seriam atribuídos.

Como nos mostra Hamilton (1992), o uso propriamente pedagógico do termo currículo só surgirá na história da educação no século XVI, na Europa Ocidental, mais precisamente utilizado por instituições educacionais com forte influência calvinista.

---

<sup>(\*)</sup> Professor de Filosofia da rede pública estadual de São Paulo, Doutor em Educação: Currículo pela PUC/ SP.

---

Em seu texto, esse autor nos mostra que o conceito de currículo “parece relacionar-se com a difusão de novos pressupostos sobre a eficiência da escolarização em particular e a eficiência da sociedade em geral” (HAMILTON, 1992, p. 42). Dessa forma, ele nos mostra que o sentido original do termo, no contexto pedagógico, está intimamente relacionado com necessidades e interesses concretos de um grupo social que pretendia conformar a escolarização ao seu projeto de sociedade, contrapondo-se a uma concepção mais flexível de escolarização que dominava as instituições educacionais medievais.

Silva (2004) nos mostra que foi com o objetivo de se controlar de modo cada vez mais acentuado o que ocorre e o que deve ocorrer dentro das escolas que surgiu a própria teoria do currículo, enquanto campo de estudos independente dos outros campos pedagógicos. Esse autor nos mostra que, inspirados nos princípios da administração científica, os primeiros curriculistas, com destaque para Bobbit e Tyler, buscaram definir precisamente como o currículo deveria ser organizado para que fossem formados sujeitos mais ajustados às demandas de produtividade e eficiência do sistema econômico. Nesse sentido, fortaleceu-se ainda mais a compreensão do currículo como sendo as prescrições de objetivos e conteúdos elaborados por técnicos especialistas, a serem trabalhados dentro das instituições escolares.

Para aqueles que se comprometem com uma perspectiva educacional que afirme e propague a humanização como valor inegociável, ou seja, para aqueles que assumem uma perspectiva crítica quanto ao papel que a educação escolar exerce nas sociedades com desigual divisão dos bens materiais e espirituais, bem como com desigual divisão do poder, não basta compreender o currículo apenas como manifestação de intenções. Isso porque o currículo, concebido de maneira tão restrita, nos impede de ver os processos políticos, as intencionalidades e os embates que definem quais as ideias que acabam prevalecendo nos documentos, nas cartas de intenções, nos planos de ensino, enfim, nas intenções manifestas. Além disso, uma visão tão restrita também nos impede de compreender efetivamente como o currículo se dá na sua prática concreta, o que efetivamente ocorre com o currículo quando ele está em ação.

Ana Maria Saul, que foi assessora de Paulo Freire, sobretudo quanto a assuntos curriculares, participando ativamente do Movimento de Reorientação Curricular na época em que ele liderou a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, propõe a seguinte sistematização a respeito da concepção freiriana de currículo:

... Paulo Freire refere-se a “currículo” como um termo amplo, opondo-se à compreensão restrita e tecnicista desse conceito atribuindo-lhe, portanto, um novo sentido e significado.

---

Currículo é, na acepção freiriana, a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora. (SAUL, 2010, p. 109).

Seguindo os passos de Freire (2000) e Saul (2010), acredito na necessidade de se conceber o currículo de maneira ampla para que não se perca de vista os diferentes modos pelo qual ele atua e se manifesta no contexto escolar. Diante disso, defendo que o currículo consiste em todos os fazeres que se dão no contexto espacial da escola, em relação a ele e em função dele. Além disso, o currículo é também o modo pelo qual esses fazeres são compreendidos, explicitados e propostos, tanto a partir do que se anuncia nos documentos relativos à escola (políticas públicas, proposta pedagógica, regimento interno, materiais didáticos, planos de ensino, prontuários, livros-atas, etc.) quanto nos discursos dos sujeitos escolares a respeito dela.

Uma compreensão com esse nível de abrangência me parece pertinente e necessária na medida em que as experiências formativas promovidas pela escola não começam na sala de aula. A título de exemplo, acredito que as experiências curriculares são produzidas já no contato visual do indivíduo com a arquitetura daquele lugar. Mais do que isso, o currículo começa a funcionar no momento em que uma pessoa telefona para escola. Ou seja, não é fácil delimitar com precisão onde começa e onde acaba o currículo escolar. No entanto, defendo que precisamos nos esforçar para enxergar o máximo de fatores curriculares possíveis, pois, dessa forma, estaremos tomando consciência cada vez maior dos modos pelos quais a escola afeta a formação de todos aqueles que dela se aproximam e nela adentram.

## O QUE É A VIOLÊNCIA CURRICULAR

Normalmente, quando as pessoas falam de violência no contexto escolar, vêm-lhes à mente a violência física, o vandalismo e a depredação. Estas, por sinal, dentro do contexto escolar, têm como principal sujeito promotor, o aluno. Ou seja, olhando-se superficialmente para o ambiente escolar, observa-se o segmento estudantil como sendo o principal causador daquilo que podemos denominar como **violência escolar**.

De fato, os atos de violência física e contra o patrimônio, promovidos dentro da escola, têm como atores principais os próprios estudantes. São eles que, com maior frequência, picham a escola, destroem as carteiras, ameaçam e agredem professores e funcionários, soltam bombas, envolvem-se em brigas...

Porém, a partir de um olhar crítico e acurado, levando-se em consideração o contexto mais amplo em que todos esses atos violentos estão inseridos, podemos perceber que há um conjunto de

---

violências mais difíceis de serem identificadas no cotidiano escolar, mas que se fazem presentes diariamente.

Não estou me referindo aqui à violência social produzida fora da escola e que sem dúvida interfere nas atitudes dos estudantes dentro da mesma.

As violências das quais falo situam-se em um nível diferente. Nível esse que identifiquei no título desse trabalho como violência curricular.

Essa violência só pode ser considerada enquanto tal, caso ampliemos a nossa compreensão sobre o próprio fenômeno da violência.

Dussel (2002) foi a minha principal referência para delimitar uma compreensão do que significa a violência e a violência curricular. Em sua *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*, esse filósofo recorreu a uma antropologia filosófica (a uma compreensão da condição humana) para expressar a sua Ética da Libertação, sendo que essa antropologia serviu de base para ele afirmar uma ética (na Primeira parte da obra – *Fundamentos da ética*) e uma crítica-ética, na medida em que a realidade concreta da vida humana tem negado a milhões de pessoas a possibilidade de viver com dignidade (na Segunda parte da obra – *Crítica ética, validade anti-hegemônica e práxis de libertação*).

Na sua argumentação, ele sustenta que há três princípios éticos necessários para que a vida humana não seja ameaçada: o princípio ético-material, o princípio moral formal e o princípio de factibilidade ética. Ele chega a esses princípios a partir de uma reflexão que se situa no nível da antropologia filosófica. Eles são decorrentes do próprio modo de ser do ser humano. Quando qualquer um deles é violado, a vida humana, sua produção, sua reprodução e seu desenvolvimento são negados ou fortemente ameaçados. Ao ganhar consciência desses princípios, passamos a ter critérios para avaliar as diversas instituições da sociedade em que vivemos, bem como para avaliar sistemas de eticidade vigentes em outros lugares.

Na segunda parte da sua *Ética da Libertação*, Dussel contrapôs esses princípios ao sistema de eticidade vigente. Eis que, dessa contraposição, ficou evidente que a vida está sendo sistematicamente negada nas suas diversas dimensões. O sistema vigente, com suas ações, normas, instituições, microestruturas, lógicas de funcionamento... produz, reproduz e desenvolve violência sistemática sobre a maioria da humanidade. Por isso, invariavelmente, a humanidade clama por outro sistema de eticidade que de fato se comprometa com os princípios éticos (material e de factibilidade) e moral-formal. Do sofrimento gerado pelo sistema vigente nasce a crítica fundada nos princípios supracitados.

---

A partir do olhar crítico, é possível inferir que o sistema de eticidade vigente é causador do surgimento de uma gama imensa de vítimas. Os indígenas, os escravos, os trabalhadores rurais, os trabalhadores das fábricas, os trabalhadores domésticos, as mulheres, os homossexuais, os moradores de periferias, os afetados por enchentes, os sem hospitais, os sem universidade, os sem creche, os prisioneiros, os fora do padrão estético, os sem comida, os sem água, os sem teto, os sem terra... Para a perspectiva crítica, todos esses (e muitos outros segmentos/ grupos sociais), estão submetidos a alguma forma de dominação ou de exclusão que testemunham a natureza perversa do sistema de eticidade vigente.

Em suma, o sistema de eticidade vigente aparece para a consciência ético-crítica como sistema produtor de violência sistemática sobre a vida humana e contra a sua possibilidade de desenvolvimento.

Para refletir sobre essa questão, trago aqui duas citações que colocam o problema da violência de maneira mais abrangente do que o entendimento convencional.

A violência não pode ser reduzida ao plano físico, mas abarca o psíquico e moral. Talvez se possa afirmar que o que especifica a violência é o desrespeito, a coisificação, a negação do outro, a violação dos direitos humanos. É nesta perspectiva que queremos nos aproximar da trama que enreda o cotidiano escolar e a violência. (CANDAUI, 2000, p. 141).

[...] Basta, porém, que homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência...

Daí que, estabelecida a relação opressora, esteja inaugurada a violência, que jamais foi até hoje, na história, deflagrada pelos oprimidos.

Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? [...]

Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como *outro*. (FREIRE, 2005, p. 47).

Articulando as perspectivas de Dussel (2002), de Candau (2000) e de Freire (2005), pode-se compreender a violência em sentido bastante amplo, como sendo toda negação (por parte das normas, ações, microestruturas, instituições e sistemas de eticidade) dos princípios ético-material, moral formal e de factibilidade ética.

Se tais princípios comportam os direitos necessários para a reprodução e desenvolvimento da vida de cada sujeito de maneira digna, a violência sempre produz morte ou desumanização. Nessa perspectiva, a fome é violência, a falta de moradia é violência, a falta de escolas é violência,

---

a falta de autonomia é violência, a impossibilidade de participar das decisões políticas (seja em escala macro ou em escala micro) é violência.

Com base no que foi dito até esse momento, já é possível propor um conceito para o termo violência curricular.

A violência em Dussel (2002) consiste na negação dos princípios ético-material, moral-formal e de factibilidade ética. Ou seja, a violência é um fenômeno explícito ou sutil de negação da vida humana na sua possibilidade de reprodução e desenvolvimento. Ela pode ser perpetrada tanto pelas ações das pessoas individualmente como também por normas, instituições, microestruturas ou sistemas, sempre que esses “fatores” impeçam que a vida humana se realize com dignidade.

Na perspectiva freiriana, o currículo é compreendido de maneira ampla. Ele se concretiza em todas as políticas, nas intenções declaradas e nas práticas promovidas pela escola e em função dela por meio de documentos, de ações institucionalizadas ou não, normas de funcionamento, rotinas, formas de organizar a gestão do seu espaço, ações dos seus sujeitos, etc.

Com base nisso, pode-se dizer que a violência curricular consiste nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar - suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não), sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-alunos, etc. - negam a possibilidade dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade.

Trata-se de uma categoria crítica, na medida em que pretende compreender o modo pelo qual a realidade cotidiana da escola sofre e produz vítimas a partir de seu próprio funcionamento regular.

Nesse sentido, o conceito de violência curricular busca sintetizar uma imensa gama de processos que ocorrem dentro e em direção à escola, fazendo com que seus sujeitos (gestores, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade em geral) se tornem vítimas e algozes ao mesmo tempo.

## **A VIOLÊNCIA CURRICULAR NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA**

Violência curricular é um conceito que foi amadurecendo aos poucos no meu processo reflexivo a partir das observações que realizei (e realizo) e das vivências das quais participei (e até

hoje participo), como professor de Filosofia do Ensino Médio em uma escola pública do Estado de São Paulo. Nesse sentido, essa categoria surgiu de uma certa percepção de saturação pessoal diante de um cotidiano extremamente hostil.

Na medida em que fui ganhando capacidade de organizar melhor as minhas experiências e reflexões sobre o cotidiano escolar, principalmente devido ao contato sistemático com a literatura crítica educacional, pude ampliar a minha visão para além da realidade imediata. As experiências, antes dispersas, passaram a fazer mais sentido no momento em que fui percebendo as articulações entre os acontecimentos pontuais e as dinâmicas estruturantes do currículo escolar.

Dessa forma, considero que as minhas experiências têm sido extremamente ricas e valiosas no sentido de ilustrar um pouco o ambiente, o clima e os acontecimentos mais ou menos representativos das situações curriculares que certamente são vivenciadas por tantas outras pessoas que trabalham com e na escola pública.

Nos três quadros que se seguem, exponho algumas formas de materialização da violência curricular que pude identificar a partir dos meus estudos e observações<sup>1</sup>.

Quadro 1. Três grandes formas de manifestação da violência curricular a partir da ética da libertação de Dussel (2002).

<b>Violência curricular no nível material</b>	<b>Violência curricular no nível moral formal</b>	<b>Violência curricular no nível de factibilidade ética</b>
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.

Quadro 2. Formas específicas de manifestação da violência curricular (subcategorias construídas a partir das categorias mais amplas).

<b>Violência curricular no nível material</b>	<b>Violência curricular no nível moral formal</b>	<b>Violência curricular no nível de factibilidade ética</b>
1. Violência contra a identidade cultural; 2. Violência contra a	9. Violência contra a participação simétrica no	11. Violência contra as condições de funcionamento

<sup>1</sup> Os quadros pretendem oferecer uma visão geral da classificação e de algumas características das diferentes formas de violência curricular. É sempre bom lembrar que essa proposta de classificação foi inspirada na obra *Ética da Libertação* na idade da globalização e da exclusão de Enrique Dussel.

identidade individual; 3. Violência contra a pulsão criadora e a potencialidade estética; 4. Violência contra a vida em comunidade; 5. Violência contra a pulsão de alteridade; 6. Violência contra a pulsão de autoconservação; 7. Violência contra a integridade moral e psíquica; 8. Violência contra o desenvolvimento das potencialidades intelectuais.	processo decisório; 10. Violência discursivo-ideológica.	possível da instituição; 12. Violência contra o patrimônio.
--	---	--

Quadro 3. Quadro explicativo das formas específicas da violência curricular

<p><b>1. VIOLÊNCIA CONTRA A IDENTIDADE CULTURAL</b></p> <p><b>Procedimento:</b> Padronização, Homogeneização.  <b>Vítimas:</b> Principalmente os alunos.  <b>Exemplos de manifestação:</b> conteúdos homogeneizadores, desconsideração dos conhecimentos pré-existentes.</p>
<p><b>2. VIOLÊNCIA CONTRA A IDENTIDADE INDIVIDUAL</b></p> <p><b>Procedimento:</b> Imposição de um ritmo padrão para a aprendizagem. Menosprezo pelas identidades que se desviam do padrão estabelecido. Desprezo pelas singularidades dos sujeitos.  <b>Vítimas:</b> Trabalhadores da educação e alunos.  <b>Exemplos de manifestação:</b> tempo homogêneo para a aprendizagem, conteúdos pré-formatados para os professores, sequências didáticas prontas etc.</p>
<p><b>3. VIOLÊNCIA CONTRA A PULSÃO CRIADORA</b></p> <p><b>Procedimento:</b> Imposição de atividades repetitivas e burocráticas.  <b>Vítimas:</b> Trabalhadores da educação e alunos.  <b>Exemplos de manifestação:</b> métodos pedagógicos apassivadores, preenchimento de papéis que não terão qualquer utilização.</p>
<p><b>4. VIOLÊNCIA CONTRA A VIDA EM COMUNIDADE</b></p> <p><b>Procedimento:</b> Discurso/ prática sistemáticas de incentivo à competição.  <b>Vítimas:</b> Trabalhadores da educação e alunos.  <b>Exemplos de manifestação:</b> incentivos à competição, estratégias de divisão dos professores e alunos, notas, <i>rankings</i>, classificações, comparações descontextualizadas entre escolas etc.</p>
<p><b>5. VIOLÊNCIA CONTRA A PULSÃO DE ALTERIDADE</b></p> <p><b>Procedimento:</b> Agrupamentos exclusivos por idade.  <b>Vítimas:</b> Trabalhadores da educação e alunos.  <b>Exemplos de manifestação:</b> divisão dos alunos em séries.</p>
<p><b>6. VIOLÊNCIA CONTRA A PULSÃO DE AUTO-CONSERVAÇÃO</b></p> <p><b>Procedimento:</b> Controle dos corpos, condições de trabalho desumanas.</p>

<p><b>Vítimas:</b> Trabalhadores da educação e alunos.  <b>Exemplos de manifestação:</b> esgotamento físico e mental, desvalorização salarial, jornadas de trabalho acima do recomendado, controle dos corpos, impedimento do uso do banheiro, rotina de aulas estafante, tempo de almoço de 10 minutos etc.</p>
<p><b>7. VIOLÊNCIA CONTRA A INTEGRIDADE MORAL E PSÍQUICA</b></p> <p><b>Procedimento:</b> Tratamento com indiferença, desprezo, intimidação, ameaça.  <b>Vítimas:</b> Alunos, comunidade, trabalhadores da educação.  <b>Exemplos de manifestação:</b> Atendimento inadequado das pessoas que vêm procurar a escola para resolver algum problema.</p>
<p><b>8. VIOLÊNCIA CONTRA O DESENVOLVIMENTO DA POTENCIALIDADE INTELLECTUAL</b></p> <p><b>Procedimento:</b> Omissão diante da constatação evidente de que o aluno não aprendeu.  <b>Vítimas:</b> Alunos.  <b>Exemplos de manifestação:</b> Alunos que chegam às séries mais avançadas sem saber ler e escrever.</p>
<p><b>9. VIOLÊNCIA CONTRA A PARTICIPAÇÃO SIMÉTRICA NO PROCESSO DECISÓRIO</b></p> <p><b>Procedimento:</b> Exclusão da participação nos processos de tomadas de decisões.  <b>Vítimas:</b> Principalmente alunos, comunidade e professores.  <b>Exemplos de manifestação:</b> Centralização das decisões sem discussão coletiva em instâncias como: Conselho de escola, APM, Conselhos de classe, HTPCs, Grêmio Estudantil etc.</p>
<p><b>10. VIOLÊNCIA DISCURSIVO-IDEOLÓGICA</b></p> <p><b>Procedimento:</b> Rotulação, culpabilização do indivíduo.  <b>Vítimas:</b> Principalmente professores, alunos e famílias.  <b>Exemplos de manifestação:</b> Discursos em sala dos professores, discursos em conselhos de classe.</p>
<p><b>11. VIOLÊNCIA CONTRA AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO</b></p> <p><b>Procedimento:</b> ação/ omissão destruidora.  <b>Vítimas:</b> Alunos, trabalhadores da educação.  <b>Exemplos de manifestação:</b> Falta de recursos para investir na infra-estrutura da escola.</p>
<p><b>12. VIOLÊNCIA CONTRA O PATRIMÔNIO</b></p> <p><b>Procedimento:</b> ações de desrespeito com o patrimônio público ou alheio.  <b>Vítimas:</b> Alunos, trabalhadores da educação.  <b>Exemplos de manifestação:</b> depredação, furtos etc.</p>

Especialistas na área da pesquisa educacional, tais como Lüdke e André (1986) alertam para que o quadro teórico não se sobreponha “a prioristicamente” à realidade, sob a pena do investigador analisá-la tendenciosamente. No caso da pesquisa aqui relatada, paulatinamente, a partir das observações e reflexões realizadas, o quadro teórico-conceitual foi ampliado na medida em que os achados assim o exigiram, surgindo novas categorias que se somaram àquelas que já tinham emergido das reflexões realizadas a partir das leituras de Dussel (2002).

---

A partir do referencial teórico utilizado, combinado com as observações do cotidiano, foi possível definir três grandes categorias de análise que serviram como referências para compreender a dinâmica curricular da escola observada (quadro 1).

Cada uma dessas grandes categorias foram subdivididas com o objetivo de dar maior clareza para os fenômenos observados, de acordo com a natureza da violência curricular que se apresentava diante de mim (quadros 2 e 3). De certo modo, todas as categorias e subcategorias foram se construindo a partir da experiência que tive na escola pública desde o momento em que comecei a nela lecionar, porém elas ganharam rigor a partir da articulação entre o referencial teórico e as observações realizadas por ocasião da elaboração da tese de doutorado referenciada na Introdução.

Isso não significa que tais categorias esgotem as possibilidades de classificação das formas de violência curricular que se materializam no cotidiano escolar. Ou seja, certamente os quadros conceituais mostrados anteriormente precisarão passar por permanentes atualizações. No entanto, eles indicam uma possibilidade de sistematização a partir da qual lancei o meu olhar, no sentido de compreender diferentes formas de manifestação da violência curricular.

Para realizar a coleta de dados no cotidiano da escola, recorri à estratégia da observação participante. A respeito dela, Antônio Carlos Gil faz algumas considerações que vieram ao encontro das necessidades da investigação que foi realizada:

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do observador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí porque se pode definir observação participante como uma técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. [...]

A observação participante pode assumir duas formas distintas: **a) natural, quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga;** e b) artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação... (1987, p. 107-108, grifo meu).

A observação participante identificada como natural pelo autor foi a modalidade utilizada na pesquisa empírica, já que, como professor da escola, considero-me um membro que faz parte da comunidade observada.

Tomei o cuidado de passar algum tempo fazendo observações e descrições experimentais (principalmente no ano de 2011). Essa experiência prévia foi importante para que eu me adaptasse ao processo de observação, registro e reflexões que eu estaria vivenciando nos próximos meses.

---

Após esse momento inicial, realizei o registro das minhas observações por meio de uma prancheta com folhas avulsas. Nelas foram anotados os fatos e acontecimentos que me causavam algum estranhamento e que de algum modo poderiam se configurar como violências curriculares. É importante ressaltar o quanto a responsabilidade de observar cuidadosamente os acontecimentos do dia-a-dia mexeu com a minha capacidade de me surpreender com o cotidiano. Enquanto eu era apenas um professor da escola, sem o compromisso de registrar os acontecimentos, não me preocupava tanto com os fatos repetitivos da rotina escolar. Eles passavam por mim como se fossem banais, ainda que eu identificasse o quanto alguns deles eram absurdos. Porém, eram absurdos tão naturalizados que não mais me surpreendiam. No entanto, no momento em que passei a me disciplinar no sentido de registrar as falas, os acontecimentos, os fatos, as rotinas, os movimentos, as reações dos sujeitos etc. e a dinâmica da escola, passei novamente a me surpreender, como se eu estivesse vendo tudo aquilo pela primeira vez. Essa prática me ofereceu um certo distanciamento dos eventos tal como há muito tempo eu não tinha. Passei a perceber a “avalanche” de situações que se misturam em um curto espaço de tempo e o quanto é difícil observar a violência curricular em um contexto no qual ela parece ser parte estruturante de sua lógica interna.

As anotações que fiz no campo de pesquisa foram em forma de tópicos, os quais me ajudaram a lembrar dos acontecimentos no momento em que eu chegava à minha casa para descrevê-los de modo mais detalhado. Ou seja, quando eu chegava em casa, pela tarde, procurava descrever os acontecimentos utilizando-me dos registros nas folhas avulsas e da minha memória sobre a cena que presenciei. De certo modo, fui construindo dia após dia um diário com relatos dos eventos mais marcantes para os propósitos da minha pesquisa.

Constatediversas manifestações da violência curricular. Porém, isso ficava claro para mim no momento em que me dedicava a analisar criticamente os acontecimentos descritos, diante das categorias advindas do referencial teórico e das próprias observações.

Minhas observações sistemáticas duraram cinco meses<sup>2</sup> pois entendi que esse tempo já tinha sido suficiente para obter o material necessário para demonstrar a pertinência do conceito de violência curricular como categoria analítica crítica que busca compreender os mecanismos de funcionamento do currículo hegemônico na escola pública paulista.

---

<sup>2</sup> Observei o cotidiano da escola, utilizando-me de técnicas de coleta de dados, entre os meses de Fevereiro e Junho de 2012.

Com a finalidade de sistematizar os dados, optei por organizar as informações coletadas e selecionadas em três grupos, tal como sintetizo no quadro abaixo:

Quadro 4. Dimensões observadas do cotidiano da escola

<b>Dimensão 1: Características estruturantes do cotidiano da escola</b>	<b>Dimensão 2: Momentos significativos do funcionamento da escola</b>	<b>Dimensão 3: Acontecimentos significativos</b>
A. A ordenação dos agrupamentos B. A ordenação do espaço físico da sala de aula e a ordenação metodológica C. A ordenação dos horários (entrada - aulas - intervalo - aulas - saída) e a ordenação da matriz de disciplinas D. A ordenação dos conteúdos escolares E. A ordenação da avaliação da aprendizagem dos estudantes	CENA A: A SEMANA DE PLANEJAMENTO  CENA B: AS ATPCs (Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo)  CENA C: O CONSELHO DE CLASSE  CENA D: O CONSELHO DE ESCOLA	A) A sala dos professores B) Sala de aula C) Corredores D) Secretaria E) Sala de vídeo F) Pátio G) Sala da direção

### **EXEMPLOS CONCRETOS DE MANIFESTAÇÃO DE VIOLÊNCIA CURRICULAR**

O trabalho realizado com os dados consistiu em dois momentos: um procedimento descritivo, seguido de um esforço analítico, sendo que nesse segundo momento, eu procurei identificar o modo pelo qual a violência curricular se manifestava em uma dada situação. Para ilustrar esse processo, vale a pena indicar dois exemplos de situações que foram observadas no cotidiano escolar, com suas respectivas análises.

Exemplo representativo da dimensão 1: A ordenação dos horários e a ordenação da matriz de disciplinas (item C)

Uma característica marcante e poderosa do paradigma curricular hegemônico é a exaltação do trabalho duro e da produtividade em contraposição ao ócio é ao tempo livre. Se pararmos para pensar, podemos perceber que o ritmo cotidiano da atividade escolar é bastante alucinante. Professores diferentes e de disciplinas diferentes entram e saem das salas de aula após 50 minutos de trabalho intelectual. Essa rotina se repete por praticamente todo ano letivo. O cotidiano é regido pelo princípio de que todo o tempo deve ser gasto com alguma ocupação intelectual produtiva. Fora disso, é perda de tempo.

No caso das escolas estaduais de São Paulo, nos segmentos de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio, o tempo é ordenado pelo critério disciplinar. Ou seja, o sinal marca a mudança do

---

foco dos alunos quanto à área do saber e o foco do professor quanto à turma com a qual ele vai trabalhar. No período matutino, a rotina em todo o Estado é a seguinte: 7:00: entrada; 7:00 – 7:50: 1ª aula; 7:50 – 8:40: 2ª aula; 8:40 – 9:30: 3ª aula; 9:30 – 9:50: intervalo; 9:50 – 10:40: 4ª aula; 10:40 – 11:30: 5ª aula; 11:30 – 12:20: 6ª aula.

Com exceção do período de intervalo, o sistema curricular vigente espera que os estudantes se mantenham sob o domínio quase absoluto da sua dimensão cognitiva por quase 5 horas e meia para que se apropriem da Gramática, da Literatura, da Matemática, da Biologia, da Física, da Química, da História, da Geografia, da Sociologia, da Filosofia, da Língua Estrangeira, da Arte e da Educação Física. Será que essa expectativa é factível? Ou será que essa estrutura já carrega em si uma negação da própria eficiência com a qual ela diz se comprometer? Será que tais condições de organização do tempo são as mais convenientes para a produção de conhecimento?

A ordenação dos horários em relação com a matriz de disciplinas pressupõe a existência de seres humanos marcados quase que exclusivamente pela vida racional instrumental-produtiva. Pressupõe que o processo de conhecimento se dá de forma mecânica, podendo ser controlado totalmente pelos agentes e pelo sistema externos ao aluno. Pressupõe-se que o foco das pessoas muda ao toque de um sinal e que a concentração e empenho para a produção de conhecimento persistem no mesmo patamar com o passar das horas. Pressupõe também que a aprendizagem cognitiva é a mais valiosa, não reservando tempos e espaços proporcionais e propositais para o desenvolvimento das dimensões afetivo-emocional, físico-motora, estética, ética e de relação interpessoal. Por fim, pressupõe que não existe valor nos tempos de experiências não regidos pelo princípio da produtividade, da eficiência e da eficácia, tais como o ócio, o lazer, o bate-papo informal, a contemplação espontânea, as relações gratuitas etc.

Em outras palavras, é possível afirmar que o modelo curricular vigente não concebe o ser humano como sujeito integral, portanto, portador de necessidades que vão muito além do desenvolvimento intelectual e também portador de potencialidades que vão muito além da capacidade cognitiva.

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.

O tempo hegemônico ensina que o tempo bem usado é o tempo produtivo, impedindo que os alunos aprendam a importância do ócio, do tempo livre, da convivência gratuita com a alteridade,

---

não lhes ensinando como lidar autonomamente com o tempo de modo responsável, generoso e criativo.

Exemplo representativo da dimensão 2: As ATPCs – Atividades de trabalho pedagógico coletivo (item B)

Na nossa escola, as ATPCs ocorrem em diferentes horários, buscando atender à disponibilidade dos professores que, em geral, dão aulas em mais de uma escola e em diferentes períodos. Um desses horários é às segundas-feiras das 12:30 às 14:10. Essa opção atende principalmente os professores que lecionam no período matutino e alguns do período noturno. Como se sabe, as aulas do período matutino começam às 7:00 e terminam às 12:30. Diante disso, a maioria dos professores que participam dessas ATPCs, são profissionais que já deram 6 aulas na 2ª feira, têm 10 minutos de “tempo livre” e já devem entrar na ATPC às 12:30. Assim que entrei (na primeira ATPC do ano), já escutei uma professora dizendo como as ATPCs são inúteis e que ela poderia estar em casa com o seu bebê, no entanto, é obrigada a estar aqui nessa perda de tempo.

### **ANÁLISE:**

É difícil imaginar que uma pessoa que trabalhou por 6 aulas de 50 minutos em um contexto extremamente desgastante, fez um “almoço” em 10 minutos em ritmo acelerado e que deverá ficar quase 2 horas em uma reunião obrigatória, poderá chegar a esse encontro disposto a refletir de modo comprometido e com boa vontade. Ainda que não seja determinante, não podemos negar que a disponibilidade para o diálogo reflexivo será muito menor na medida em que o encontro ocorra imediatamente após o período de aulas, sem que os professores tenham tempo para almoçar com alguma tranquilidade (e dignidade). Isso faz com que as ATPCs já comecem com um clima mais ou menos pesado, tenso. A maioria dos professores só fica olhando para o relógio para ver que hora ele estará liberado para ir para casa ou para seus outros afazeres. Por um lado, essa atitude de descompromisso por parte de vários professores demonstra um grande desrespeito com o trabalho do professor-coordenador que tem a função de conduzir os trabalhos coletivos. Por outro lado, as condições de realização da reunião são extremamente desfavoráveis. O professor é vítima e algoz de duas violências curriculares. Ao ter o seu tempo de descanso e almoço negado, é vítima de uma violência curricular contra a pulsão de autoconservação. Ao demonstrar uma atitude de desprezo pela reunião e pelo coordenador responsável pela reunião, produz uma violência curricular contra a integridade moral e psíquica do professor coordenador. No conjunto, podemos perceber que o objetivo original da ATPC, que é o de ser um momento semanal de formação continuada dos professores, não se cumpre. Ou seja, as condições necessárias para alcançar esse escopo não estão

---

dadas pelo próprio sistema. Trata-se de uma violência curricular contra as condições de bom funcionamento possível da própria instituição.

Com esses dois exemplos, espero ter ilustrado um pouco o modo pelo qual empreendi as descrições e análises do cotidiano da escola, buscando identificar o modo pelo qual a violência curricular se materializa no cotidiano da escola.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência curricular escolar consiste na negação da possibilidade de desenvolvimento da vida humana nos processos que ocorrem na escola e naqueles que se dirigem a ela. Essa afirmação decorre, por um lado, da proposição de Freire (2000) e de Saul (2010), para quem o currículo escolar é concebido como a teoria e a prática que se anunciam, que se declaram e que se realizam na escola e em função dela: seja a partir das intenções, das falas e das ações dos sujeitos; seja a partir das intenções declaradas e da lógica de funcionamento concreto da instituição escolar; seja a partir até mesmo das intenções e práticas das políticas que são formuladas e implementadas em função da escola. Por outro lado, ela se fundamenta nas proposições de Dussel (2002), no momento em que esse autor distingue três níveis de realização da vida humana: o ético-material, o moral-formal e o de factibilidade ética. A violência se instaura quando algum desses níveis é sacrificado, ameaçando-se a vida e a dignidade humanas, ou condenando-as a uma situação de degradação e miséria, portanto, de desumanização. Diante disso, pode-se inferir que a violência curricular possui três grandes formas de manifestação: violência curricular no nível material; violência curricular no nível moral-formal; e violência curricular no nível da factibilidade ética. Sendo que, cada uma delas, se concretiza na medida em que nega a possibilidade de desenvolvimento da vida dos sujeitos relacionados ao contexto escolar, a partir da própria lógica de funcionamento do currículo escolar hegemônico.

Por isso, acredito que o estudo da violência curricular escolar pode se desenvolver na busca pela compreensão crítica de vários processos que se realizam a partir e em função do contexto escolar. Dessa forma, não podemos ignorar que o esforço de identificação e análise da violência curricular escolar deve favorecer a nossa observação e análise sobre os vários elementos que compõem o currículo. Daí fazer sentido em falarmos, por exemplo, da existência de violência curricular *na* e *da* política educacional, de violência curricular *na* e *da* gestão educacional, de violência curricular *nos* e *dos* métodos de ensino, *nos* e *dos* conteúdos escolares, *nos* e *dos* processos de avaliação, etc.

---

Acredito que a contribuição mais relevante do conceito que foi proposto nesse trabalho está fundamentalmente na explicitação do caráter curricular das várias violências que se manifestam nas diferentes dimensões da educação escolar.

Explicitar o caráter curricular dessas violências nos permite acentuar o fato de que elas produzem efeitos, afetos, disposições, crenças, conceitos, preconceitos, enfim, elas forjam a identidade das pessoas que atuam na educação, violando as suas humanidades. Ou seja, identidades violentadas e violentas são produzidas e reproduzidas pela violência curricular escolar.

## REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Violência e Cotidiano Escolar. In: CANDAU, V.M. (Org.). *Reinventar a Escola*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. 2. ed. Trad. Ephraim F. Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.
- GIOVEDI, Valter Martins. *O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular*. Tese de Doutorado. PUC – SP, 2012.
- HAMILTON, David. Sobre a origem dos termos classe e curriculum. In: *Revista Teoria e Educação*, n. 6, Porto Alegre: Pannonica, 1992.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- SAUL, Ana Maria. Currículo. IN: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SILVA, Tomás Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

---

## **RESUMO**

Este trabalho é fruto da tese de doutorado, defendida em Dezembro de 2012 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC - SP, intitulada O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular. Ele tem como principal objetivo sintetizar dois aspectos que foram desenvolvidos de modo pormenorizado na tese supracitada: 1º. O conceito de violência curricular; 2º. A manifestação da violência curricular no cotidiano de uma escola pública do Estado de São Paulo. A expectativa sobre o conceito de violência curricular é que ele sirva como referência para estudos críticos no campo do currículo que se preocupam com o desvelamento dos processos mais sutis, e geralmente naturalizados, do funcionamento da vida escolar e da política educacional.

**Palavras-chave:** Currículo. Violência curricular. Escola pública.

## **CURRICULAR VIOLENCE AT THE PUBLIC SCHOOL: CONCEPT AND MANIFESTATIONS**

### **ABSTRACT**

This text results from a doctoral thesis, defended in December 2012, in the Post-Graduate Program, Education:Curriculum, of PUC - SP, entitled "The critical-liberating curriculum as a form of resistance and overcoming curricular violence". It aims to synthesize two aspects that have been developed in detail in the aforementioned thesis: 1st. The concept of curricular violence; 2nd. The manifestation of the curricular violence in the everyday life of a public school in the state of São Paulo. The expectation on the concept of curricular violence is that it serves as a reference for critical studies in the curriculum field, concerned with unveiling of more subtle processes, generally naturalized, of the the school life's and educational policy's, functioning.

**Keywords:** Curriculum. Curricular violence. Public school.