

**O CONCEITO DE PLURALIDADE NO CURRÍCULO NACIONAL SUECO:
ESTUDANDO A IMPORTÂNCIA DE LIVROS DIDÁTICOS TEÓRICOS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INTERPRETAR E CONTESTAR AS
DIFERENTES FACETAS DE VIOLÊNCIA NO TRABALHO DIÁRIO DE
PROFESSORES**

EDLING, Silvia*

RESUMO

Um aspecto no currículo nacional de Formação de Professores na Suécia é a base democrática que determina os pilares para organizações e condições humanas. Neste currículo se dá, indiretamente, um papel central à pluralidade e, como consequência, à importância de contestar várias formas de violência, como discriminação ou outras violações. Baseando-se em ambições de contestar violência na educação, o artigo questiona a noção de que professores em formação só precisam se apoiar em métodos teóricos de bases empíricas em sua futura profissão. Este questionamento se dá através da análise e comparação de teorias de pluralidade como descritas em três livros didáticos utilizados em matérias em um curso de Formação de Professores na Suécia. Os livros didáticos expressam três discursos teóricos diferentes sobre os desafios sociais relativos a violência, pluralidade na educação e expectativas de professores. Portanto, já que a violência existe em formas variadas, a lógica da pesquisa empírica é insuficiente no que diz respeito a lidar com pluralidade.

Palavras-chave: Currículo nacional. Pluralidade. Violência. Formação de professores. Teoria. Base empírica. Sujeito.

* Ph.D. em Estudos de Currículo. Bacharel em Artes, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de Upsala, Suécia. Professora Adjunta e Pesquisadora convidada da Faculdade de Educação e Administração da Universidade de Gävle, Suécia. Suas pesquisas tem foco na formação de professores, (in) justiça social e democracia.

THE NOTION OF PLURALITY WITHIN THE SWEDISH NATIONAL CORE CURRICULUM: STUDYING THE IMPORTANCE OF THEORETICAL TEXT-BOOKS AT TEACHER EDUCATIONS TO INTERPRET AND CONTEST THE VARIOUS FACES OF VIOLENCE IN TEACHERS' EVERYDAY WORK

*EDLING, Silvia**

ABSTRACT

One aspect within the National core curriculum at Teacher Educations in Sweden is the foundation of democracy that sets the frames for organizations and human conditions. Within this core curriculum plurality is indirectly given a central role and in relation to this the importance to contest various forms of violence such as discrimination and other forms of violation. Drawing on ambitions to contest violence in education the paper challenges ideas that teacher students only need to rely on evidence-based theoretical methods in their future profession. This is accomplished by analyzing and comparing theories of plurality as described in three text-books used in courses at one Teacher Education in Sweden. The textbooks express three different theoretical discourses of approaching social challenges regarding violence, plurality in education, and teacher expectations. Hence, since violence is played out in a variety of ways the logic of evidence based research is insufficient as comes to handle plurality.

Keywords: *National Core Curriculum. Plurality. Violence. Teacher Education. Evidence-Based. Theory. Subject Matter.*

** Ph.D. in Studies of Curriculum. Bachelor of Arts, and a PhD in Education from the University of Uppsala, Sweden. Professor and Researcher invited the Faculty of Education and Administration of the University of Gävle, Sweden. His research has focused on teacher training, (in) social justice and democracy.*

1 INTRODUÇÃO

O que se percebe globalmente é uma crescente unificação de políticas mundiais, indicando que estruturas e conteúdos educacionais estão se tornando cada vez mais similares ao redor do mundo. A estas tendências, nos referimos como um Global Education Reform Movement (GERM) – ou Movimento Global de Reforma Educacional – (Sahlberg, 2011), influenciado por ideias neoconservadoras e neoliberais, que determina o propósito e a direção da educação (Apple, 2013; Stephen J. Ball, 2008; Stephen J. Ball, Goodson, Maguire, 2007). GERM também encorajou países a definir currículos comuns para a educação (cf. Priestley & Biesta, 2013b; Ross, 2000), e a Suécia não é exceção. Apesar de vários países abordarem o currículo nacional de forma diferente (Priestley & Biesta, 2013a), a tendência é traduzir o conteúdo do currículo para englobar desenvolvimento individual e instrumentalismo econômico (Yates & Collin, 2010). O currículo nacional de educação na Suécia pode ser resumido em oito tópicos:

- ▲ Organização e condições para educação, as bases da democracia
- ▲ Teoria curricular e *Didaktik*
- ▲ Teoria científica, metodologia de pesquisa e estatística
- ▲ Desenvolvimento e aprendizagem
- ▲ Pedagogia especial
- ▲ Julgamento e classificação em graus
- ▲ Relações sociais, resolução de conflitos e liderança
- ▲ Avaliações e trabalho de desenvolvimento (Prop., 2009/10:89, p. 67-68).

O que destacamos neste artigo são as tensões entre as demandas expressadas no currículo nacional para assegurar a competência democrática dos professores, permeada por fortes tendências ideológicas inspiradas em generalização e similaridade (Edling & Mooney, 2014), e as demandas políticas para que os professores lidem com pluralidade e se oponham a formas diversas de violência (Edling, 2009; Skolverket, 2012). Em paralelo à introdução dos currículos nacionais, hoje em dia é dito aos professores que pesquisa empírica, com ênfase em semelhanças e na bondade inerente das decisões majoritárias, é a solução para uma gama de desafios na sociedade, tais como reforçar democracia, melhorar resultados escolares, diminuir violência e aumentar eficiência (cf. Eraut, 2003; Hargreaves, 2007; Hattie, 2009; Hillage, Pearson, Andreson & Tamkin, 1998); Oakley, 2003; Schofield, 1990; SOU, 2007:28, 2009:94, 2014:12). Entretanto, enquanto o movimento de unificação e generalização na educação pode ser visto em vários países atualmente, professores suecos também são obrigados politicamente a lidar com pluralidade e contestar formas variadas de violência, como discriminação e outras violações, o que significa que existe, indiretamente, uma exigência de que os professores não

só adquiram conhecimento sobre democracia, mas também aprendam a lidar com as diferenças interpessoais e agir contra manifestações de violência em seu trabalho diário (Arneback, 2012; Edling, 2012; Skolverket, 2009b).

Para abarcar as diversas formas em que a violência ocorre na vida rotineira (cf. Kumashiro, 2000), a teoria é considerada por várias fontes como sendo crucial para desenvolver uma sensibilidade às nuances das atividades do dia a dia, assim como a percepção crítica necessária para tomar decisões na educação (Allan, 2014; Biesta, Allan & Edward, 2014; Gallagher, 2014). Entretanto, paralelo à agenda do currículo nacional, influenciada por competitividade econômica, a teoria foi empurrada para uma posição marginal no campo da educação na Suécia (cf. Allan, 2014).

Com isso como antecipação, o que é particularmente problematizado aqui é que os currículos básicos nacionais determinam o que os professores devem saber baseados em uma visão restrita do mundo, que não leva em conta pesquisas sobre pluralidade e as várias facetas da violência que ocorrem em nossas vidas. *Pluralidade* aqui é compreendida tanto como *diversidade* quanto como *diferença*. Enquanto *diversidade* é relativa à existência de várias entidades (como pessoas, grupos e valores), *diferença* demonstra uma percepção de que uma pessoa não é como a outra (Mouffe, 2000, p. 18-20; Seth, 2001; Todd, 2011). Apoiando-se na dimensão democrática no currículo nacional, o artigo problematiza as demandas por teorias de base empírica, estudando vários sujeitos lidando com pluralidade e violência numa Formação de Professores na Suécia. Violência aqui significa uma variedade de formas de danos estruturais e individuais (Epp & Watkinson, 1997). A respeito das atuais obrigações dos professores de agir contra a violência, o objetivo deste artigo é questionar a ideia de que a teoria devia se igualar à empiria. Isso é feito através da análise de livros didáticos utilizados em uma Formação de Professores na Suécia em relação a suas descrições de desafios sociais, pluralidade e expectativas dos professores. As seguintes questões são propostas:

- O que caracteriza as formas de descrever pluralidade, desafios sociais e expectativas dos professores nos três livros didáticos?
- Em relação à pergunta anterior, há diferenças ou semelhanças entre os livros didáticos? Se sim, que semelhanças e diferenças podem ser percebidas?
- Qual a contribuição das conclusões para a discussão sobre o papel da teoria na Formação de Professores e em relação à tendência de utilizar pesquisa empírica para lidar com competências democráticas?

O artigo é dividido em quatro partes: 1) contexto, 2) metodologia, 3) resultados, e 4)

discussão. Inicialmente, é brevemente apresentado o contexto, com questões relativas ao sujeito sendo abordadas como uma questão de interpretação, através do marco teórico de *Didaktik*. Uma apresentação metodológica do estudo empírico é apresentada em seguida, na parte dois. Na parte três, os sujeitos são analisados em três etapas: como definem pluralidade, como definem desafios sociais e o que é esperado dos professores para que enfrentem esses desafios. Os resultados são comparados e relacionados a pesquisa a respeito da pluralidade e a ambição de contestar diversas formas de violência. Finalmente, as descobertas são discutidas levando em conta o que originou o tópico do artigo, ou seja, a ideia de que a teoria deve se restringir ao que funciona, excluindo textos que não são tão eficientes.

2 CONTEXTO

O contexto é dividido em três partes: uma compreensão teórica de conteúdo no campo da *didaktik*, uma visão geral do papel da teoria na educação, e um breve esboço de pesquisa sobre violência, pluralidade e conteúdo.

2.1 Conteúdo como construção de significado

Contrariamente à pedagogia, pesquisa no campo de *didaktik* se volta para vários significados de conteúdo e como ele é ensinado e aprendido. Depois de Klette (2007), questões sobre conteúdo tendem a não receber muita atenção – frequentemente tratadas como óbvias, sem valor e sem problematização –, o que indica uma necessidade de observá-las de forma mais completa na pesquisa (a.a, p. 148). Enquanto o termo anglo-saxão *didactics* costuma ser associado a uma tradição como foco em método e instruções, aqueles que aderem ao conceito alemão de (*die*) *Didaktik* veem assuntos relacionados a conteúdo como uma forma de práxis, inevitavelmente misturada com certas formas de dar valor e pensar sobre (construindo significado a partir de) um fenômeno, portanto reconhecendo os aspectos complexo, relacional, plural e contestável da educação. Portanto, o posicionamento de que a construção de significado expressa pela linguagem define o que vale a pena ser sabido e o que não vale torna conteúdo transformável, dependente de propósitos gerados em tempos e contextos específicos (Bingham & Sidorkin, 2004; Englund, 1997). Mais precisamente, expressa uma postura em que há diferença entre *matter* e significado (Hopmann, 2007, p. 109), dando a entender que o conteúdo não é óbvio, simplesmente dado aos professores como objeto neutro, mas sim feito pelo homem, precisando ser valorizado em relação ao que é desejável, baseado em escolhas que incluem/excluem, e afeta vidas – portanto, tem

implicações morais e éticas (Dahler-Larsen, 2006; Englund, 2003; Gallagher, 2014; Säfström, 2003).

A ideia de que empreendimentos cognitivos em educação são intrinsecamente ligados a questões morais e éticas pode ser relacionada ao conceito de *Bildung*, originário de misticismo e romantismo. Consequentemente, *Bildung* tem lugar central nesta compreensão de *Didaktik*, dando a entender que aprender um conteúdo não é questão de transferir conhecimento do professor ao aluno, mas sim algo que envolve uma fusão de coração, mente, identidade e individualidade (Hopmann, 2007, p. 115). A partir deste raciocínio, um professor em formação precisa de mais do que simplesmente dominar os métodos corretos de educação, ele/ela precisa também estar ciente e conseguir lidar com o fato de que conhecimento é uma escolha conectada a valores, que conhecimento afeta pessoas (as identifica e pede a elas que mudem) e forma a forma de um indivíduo ver o mundo e a si próprio (Dahler-Larsen, 2006; Hopmann, 2007; Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1998). De fato, nos voltando para Klafki (1998), *Didaktik* não diz respeito a repetir pacotes prontos de *Bildung*, mas sim a fornecer um espaço no qual estudantes acessam categorias com a ajuda das quais podem interpretar o mundo e a si próprios (nele). Teoria interpretativa passou a ter um papel importante a partir desta forma de raciocínio.

2.1 Abordagens Empírica e Interpretativas de conteúdo

Os desafios destacados acima podem ser comparados a uma discussão aparentemente eterna entre posições normativas e interpretativas e críticas no que diz respeito ao uso da teoria no campo da educação em geral (Stephen J. Ball, 1995; Biesta, 2010; Gallagher, 2014; Hammersley, 2007; Hargreaves, 2007; Phelan, 2014). O raciocínio normativo, ao qual podemos ligar o método de pesquisa empírica, vê a teoria como uma breve hipótese que deve ser verificada ou falseada através de observações empíricas e quantitativas baseadas num campo dualista no qual objetividade, generalização e determinismo são vistos como diferentes de subjetividade, particularidade e complexidade relacional. As teorias consideradas relevantes são as que podem ser empiricamente verificadas como operativas. As tradições interpretativa e crítica, por outro lado, são criadas em diálogo com aspectos que faltam ou que são vistos como problemáticos na abordagem normativa. Vindo de um ponto de partida interpretativo, objetividade e subjetividade, generalização e particularidade, bem como complexidade e determinismo, estão intrinsecamente entremeados de forma que requer habilidade de interpretar e valorizar o flutuante, em constante transformação e frequentemente conflitante mundo ao nosso redor em relação a propósitos educacionais. Além disso,

pesquisas críticas trouxeram à discussão a questão de poder, alegando que nenhuma teoria ou método é neutra e boa para todos, mas sim que contém valor e faz parte em uma rede de relações de poder que devem ser consideradas (cf. Bredo, 2006; Cohen & Manion, 1994; Elliott & Attridge, 2011; Giroux, 1992).

Uma variedade de pesquisadores apontou que um diálogo frutífero entre a teoria vista como evidência do que funciona e a teoria vista como ferramenta de interpretação é possível e talvez até desejável (Biesta, 2007, 2010; Hammersley, 2007; Levinsson, 2013). Posteriormente, a ideia aqui não é provar por que um lado é superior ao outro, mas sim discutir os argumentos atuais de que a formação de professores só precisa usar teorias que foram provadas como eficientes e, portanto, indiretamente deletar as que não foram, tratá-las com ceticismo, um senso de inferioridade ou simplesmente resumir todas as teorias em termos metodológicos. Este posicionamento torna necessário que se revise a razão da teoria ser um mecanismo importante para interpretar modos desejáveis de ação. O artigo destaca o papel da *teoria interpretativa* para lidar com questões relacionadas a justiça social e pluralidade na Formação de Professores (cf. Adams, Maurianne & Griffin, 2007; Cohran-Smith, 2004; Frederick, Cave & Perencevich, 2009; Kaur, 2012; Zeichner, 2009).

2.3 Pesquisa sobre violência e pluralidade em relação a conteúdo

Professores na Suécia foram politicamente alocados para lutar contra formas de violência estruturais e individuais, como discriminação e assédio na educação. Portanto, é esperado que professores socializem crianças e jovens para que se tornem democraticamente competentes e também interfiram e ativamente mudem padrões injustos (Edling, 2009; Franberg, 2003; Skolverket, 2009a, 2012), o que exige uma posição crítica e a habilidade de tomar decisões deliberadas e com nuances no decorrer de sua vida de trabalho (Fendler, 2014; Frelin, 2010; Gallagher, 2014). Pesquisas sobre violência e como combatê-la são vastas, e existem várias abordagens diferentes lado a lado, mas o que todas têm em comum é que lidam com o papel da pluralidade, de uma forma ou outra (cf. Benhabib, 1996; Frederick et al., 2009; Johnson, Burke & Gielen, 2011; Larsson, 2008; Miller, 2002; Seyla-Shayovitz, 2009; Weedon, 1999; Young, 1990). De forma geral, temos três abordagens de pluralidade nas democracias liberais. O posicionamento liberal tendeu principalmente a ver pluralidade como algo negativo, que dificulta ordem e estabilidade e, portanto, precisa ser ajustado de forma a harmonizar com a maioria. A partir de uma perspectiva multicultural, pluralidade passou a ser vista como algo de valor intrínseco, que precisa ser conservada em seus próprios termos. Essas duas perspectivas foram criticadas por ignorar a forma com que a pluralidade ocorre na

vida diária. Chamando atenção para dificuldades e possibilidades de lidar com violência diariamente, pluralidade não é nem negativa nem intrinsecamente positiva, mas simplesmente um aspecto inevitável e político da vida humana, que exige atenção e sensibilidade (cf. Kumashiro & Ngo, 2007b; Mouffe, 2000; Todd, 2011). Várias formas de compreender pluralidade e violência influenciaram, por sua vez, o que é visto como essencial quando se considera o conteúdo. Diversos estudos destacaram como tanto a pluralidade quanto as formas plurais de compreender conteúdo não são entidades fixas, mas sim negociáveis em relação aos propósitos da educação (Frederick et al., 2009; Frelin & Grannäs, 2010; Greanleaf, Hull & Reilly, 1994; Uzum, 2013).

Seguindo Kevin Kumashiro (2000), dependendo do que era visto como violência, os propósitos e consequentes estratégias para abordar conteúdo variavam na educação. Ele encontrou quatro estratégias utilizadas para abordar as necessidades daqueles que divergem da norma (o Outro) na educação, todas baseadas em um entendimento particular de pluralidade e contendo vantagens e desvantagens específicas. As quatro estratégias são: Educar para o Outro, Educar sobre o Outro, Educação que é Crítica a Privilégio e Outridade, e Educação que Transforma Estudantes e Sociedade. Vários desafios em criar e manter violência foram apresentados. Por exemplo, aqueles que se sentiam sujeitos a violência podiam fazê-lo porque eram tratados como diferentes de forma estereotípica, se sentiam ameaçados e desrespeitados, o que colocava nos professores a necessidade de reconhecer os sentimentos desses indivíduos, entre outras coisas, quando se lidava com conteúdo. Violência também poderia ser criada a partir da incapacidade ou falta de disposição do professor para incluir conhecimento sobre o outro dentro do assunto ensinado. A estratégia era então acrescentar conhecimento sobre o Outro no cerne do assunto ensinado. Também há pesquisas enfatizando os modos como a violência se forma devido a uma ênfase unilateral nas duas abordagens anteriores, cimentando o espaço entre nós e eles, com o Outro constantemente categorizado em oposição a Nós – mesmo com a melhor das intenções. Ao invés de simplesmente acrescentar conhecimento ou respeitar os sentimentos do Outro, lidar com as estruturas de violência é considerado uma solução mais apropriada para a violência. As estruturas de poder em conteúdo devem ser destacadas e trabalhadas em sala de aula. Finalmente, se argumenta que nem mesmo alterar estruturas sociais basta para lidar com a violência, já que a violência se expressa em tantas formas e níveis diferentes. O que é enfatizado aqui é que o prerequisite para reconhecer as expressões multifacetadas e dificuldades da pluralidade na educação é a necessidade de entrelaçar conteúdo, incluindo consciência de várias intenções e estratégias contra violência,

com experiências, pensamentos e sentimentos das pessoas, e usá-los juntos como uma plataforma para aprender, o que pode ocasionalmente ser um processo doloroso (a.a).

3 METODOLOGIA

Campos diferentes de pesquisa enfatizam a relação íntima entre teoria e método (Carlgren & Vetenskapsradet, 2005; Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 2006; Layder, 1993; Winther Jorgensen & Phillips, 2000). Neste artigo, perspectivas teóricas são sempre acompanhadas por uma determinada forma de ver o mundo e as pessoas nele. Além disso, qualquer forma de construção de significado é feita através da linguagem, e já que cada construção ajuda a organizar o mundo de determinada forma, pode também ser compreendida como teoria (Bauman, 1999; James, 1907/2003, Kristeva, 1984; Thayer, 1970/1983). Portanto, uma metodologia nunca é neutra e inteiramente objetiva, mesmo que a intenção do pesquisador seja manter um posicionamento objetivo.

O que é destacado neste artigo é a descrição de pluralidade em três livros didáticos utilizados na Formação de Professores em Uppsala e os problemas que dizem respeito à violência interpessoal que eles procuram abordar. Cada um desses livros é usado em cursos atualmente, e somente os aspectos focados na pluralidade são destacados. A intenção aqui não é cobrir todos os livros didáticos sobre pluralidade, mas sim analisar e comparar a noção de pluralidade a partir de pontos de vista epistemológicos diferentes encontrados na instituição. Os três livros didáticos são os seguintes:

- Karlberg, Martin (2011). *Skol-Komet. Tre utvärderingar av ett program för beteendevetenskap i klassrummet*. [School Comet. Three evaluations of a program for behavioral science in the class-room].
- Lahdenperä, Pirjo (2010). *Möten i mångkulturens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. [Meetings in the Multi-Cultural School. Inter-Cultural Work-Forms and New Educational Challenges].
- Säfström, Carl Anders (2005). *Skillnadens pedagogik: nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur. [Pedagogy of Difference: New Ways within the Pedagogical Theory].

O estudo de livros didáticos é uma abordagem qualitativa, e para interpretar o material eu uso análise de discurso, já que é uma metodologia na qual o pesquisador pode prestar atenção nos aspectos de poder na sociedade e nas consequências para ação (Winther Jorgensen & Phillips, 2000, s. 152). Discurso é um padrão específico de construção de sentido ou de compreensão do mundo expressado pela linguagem. É intimamente ligado a poder, no sentido em que um padrão de construção de sentido que governa uma forma de raciocínio é uma escolha que exclui outras opções. Poder, a partir desta linha de raciocínio, é inevitavelmente ligado a tensões implícitas e explícitas de construção de sentido em relações humanas e, portanto, constantemente posto em movimento, o que torna importante ver como o poder e conseqüentemente o conteúdo dos discursos estão mudando (Cherryholmes, 1988; Foucault, 1980). A teoria do discurso crítico opera em três etapas diferentes, que são: 1) análise do texto; 2) interpretação expressando prática discursiva; e 3) explicação em relação à prática social (Fairclough, 1989, 1992, 1993).

As duas primeiras etapas são intimamente interconectadas e difíceis de separar uma da outra. Na primeira etapa a linguagem é examinada de perto no que diz respeito à lógica de uma frase no texto, ao uso de palavras e à gramática, mas as escolhas de palavras dá a direção à prática discursiva (segunda etapa de análise). A escolha das palavras usadas nos livros didáticos não é neutra, mas expressa ideologias que determinam as condições das ações. Por exemplo, descrever pluralidade como perigoso indica algo diferente do que descrevê-la como desejável. *Transitividade* e *modalidade* são conceitos úteis nesta etapa da análise. Transitividade foca nas formas em que ações e eventos são ou não conectados ao sujeito e objeto. Por exemplo: como os livros didáticos descrevem como os professores devem lidar com pluralidade – devem ignorar, apagar, encorajar, tornar visível, etc.? Modalidade destaca o grau de aceitação de uma ideia no texto; ver por exemplo as diferenças em: a) é muito importante prezar pela pluralidade na educação e b) podemos pensar que a pluralidade é importante de ser prezada na educação. Finalmente, na terceira etapa os resultados empíricos são colocados em relação à pesquisa sobre violência para discutir as consequências das conclusões (Fairclough, 1992, 1995; Winther Jorgensen & Phillips, 2000).

4 RESULTADOS

Três campos de pesquisa diferentes baseados em três discursos diferentes são representados nos livros didáticos: behaviorismo, intercultural e pedagogia da diferença. Cada uma das três subseções consiste de uma apresentação de um resumo da análise, assim como uma breve apresentação de como o trabalho contra a violência pode ser compreendido através

daquela visão de mundo particular. Os resumos são seguidos de uma análise em três etapas, abordando: 1) como o livro didático define o problema que quer abordar; 2) como define pluralidade; 3) as consequências de ação que surgem na visão de mundo descrita.

4.1 Behaviorismo

No livro de Karlberg (2012) é sustentado que a educação consiste de normas específicos que são criadas para manter estabilidade social e igualdade democrática, e que um papel significativo dos educadores é preservar e guardar essas normas por meios diferentes. Se torna essencial contestar mau comportamento, e é necessário que “sociedade de pesquisa desenvolva programas que tenham sido provados como eficientes para apoiar alunos que demonstrem problemas comportamentais” (p. 153). Portanto, esse livro didático é o único que podemos dizer que foi baseado em evidências arraigadas no raciocínio positivista. As normas são, neste contexto, tratadas como algo mais ou menos firme e óbvio, separadas de valores, e aqueles que divergem da norma são considerados deficientes e necessitados de correção para seu próprio bem. Se eles se tornarem como o grupo que mantém as normas corretas, eles têm menos probabilidade de sofrer bullying, se envolver com más companhias, ser violados, e assim por diante. É a maioria do grupo que dita o que deve ser considerado próprio ou impróprio como comportamento.

Tabela 1: Descrevendo o problema, pluralidade, e o papel da educação a partir de um ponto de vista behaviorista, visto nos dois primeiros capítulos de Karlberg (2012)

	Modificação de comportamento
Problema?	Alunos que perturbam/quebram regras dificultam a missão dos professores de transferir conhecimento e valores eficientemente.
	Alunos que se tornam quebradores de regras correm o risco de arruinar suas próprias vidas, e as dos outros
Pluralidade?	Pluralidade é equivalente a redução à norma e comportamento antissocial
	<i>Pluralidade é ruim e homogeneidade é bom</i>
Papel da educação?	<i>Modificar comportamento antissocial</i> para que harmonize com as regras do grupo através de extinção, punição e recompensa

Pesquisa sobre violência desta posição é principalmente baseada em pesquisa quantitativa fundada em dualismo, generalização, determinismo e causalidade. A ambição aqui é encontrar métodos que reduzam violência ligada a comportamento humano que seja visível e portanto possível de modificar. Comportamento humano é visto como uma entidade capaz de ser controlada e prevista com a ajuda de estatísticas. Também se acredita que a pesquisa possa capturar a essência de grupos de pessoas, o que poderia permitir que professores forneçam ferramentas mais precisas e adequadas para ajudar aqueles em risco de

causar ou se sujeitar a violência. O foco aqui é nas normas da maioria, às quais a minoria ou aqueles que divergem da norma precisam se ajustar (cf. Kingrery, Coggeshall & Alford, 1998; Newman-Carlos, 2004; Seyla-Shayovitz, 2009).

4.1.1 Qual é o problema: Quebradores de regra dificultam as tarefas dos professores e a estabilidade social

Na dissertação, a definição de Karlberg (2011) do problema que ele quer abordar pode ser descrita em duas etapas: 1) apoiar a tarefa dos professores de transferir conhecimento e valores de forma mais eficiente, e 2) ajudar alunos que se tornam quebradores de normas e arriscam arruinar suas próprias vidas e as dos outros.

Para começar, a razão para agir de acordo com os valores comuns expressados no currículo nacional, referidos como Valores Fundamentais, é que os valores visam a promover democracia, liberdade, equidade e justiça. Em outras palavras, eles procuram tornar as vidas das pessoas melhores de formas diferentes e, conseqüentemente, evitar bullying, baixa autoestima, comportamento desrespeitoso e outras formas de violência. No texto é pressuposto que os valores e conhecimento que os professores devem “transmitir” são “limpos” e “puros”, deixando implícito que são vistos como duas entidades separadas, óbvias e não contaminadas. Nesse sentido, qualquer comportamento visível que desrespeite as normas da escola deve ser moficiado pelo aluno em nome da justiça e da “eficiência” do ensino.

A missão da escola é “promover ensino”, “promover o desenvolvimento dos alunos em indivíduos e membros da sociedade responsáveis” e “*transmitir valores básicos*”. (...) Por exemplo, isso deverá ser feito pelo professor que deve *clarificar* “o sistema de valores da sociedade sueca e sua implicação para a conduta pessoal (...)”. As tarefas dos professores de *transmitir conhecimento, valores e normas* são *dificultadas quando alguns alunos nas escolas atrapalham o ensino e têm dificuldade com se envolver socialmente com colegas e professores*. Esforço e tempo precisam ser investidos para criar um *clima eficiente de sala de aula* e lidar com conflitos (itálicos da autora, p. 16).

Além da *pura* transferência de conhecimento, a escola deve formar bons cidadãos (itálicos da autora, p. 23).

Uma forma de interpretar os Valores Fundamentais da escola (...) é que expressa os seguintes *valores intrínsecos: justiça, liberdade, democracia e igualdade*. Os *Valores Fundamentais* são *normativos*, pois expressão certos valores básicos sobre os quais as atividades da escola devem se apoiar (...). Minha pesquisa é relevante para aqueles trabalhando praticamente com os

Valores Fundamentais (...). O programa avaliado nessa dissertação tem *a intenção de reduzir mau comportamento para criar oportunidades para alunos agirem de acordo com os valores da escola* (itálicos da autora, p. 21).

O objetivo do programa avaliado na dissertação é alterar o comportamento visível dos alunos de forma que harmonize com os valores dados e economize tempo e envolvimento dos professores, que eles podem usar para transferir conhecimento, normas e valores para alunos de forma mais eficiente. Este ponto de vista é baseado numa forma particular de compreender pluralidade.

4.1.2 Como pluralidade é descrita: quebradores de normas que perturbam a unidade social

Os Valores Fundamentais são descritos como normas, e normas são vistas como intrinsecamente boas, pertencentes ao grupo, e existentes para proteger os membros do grupo de serem perturbados. Para preservar a estabilidade, pessoas são encorajadas a agir de acordo com o que é visto como bom pelo grupo. Fazendo isso, submeter-se às normas contribui para um senso de controle, ordem e unidade. Pessoas precisam submeter-se às normas, e só então podem ser incluídas no grupo; aqueles que não sucumbem se tornam quebradores de normas, que, acredita-se, são sujeitos a riscos, a longo e curto prazo, de criminalidade, doenças mentais, comportamento antissocial e vícios.

Normas são criadas para *proteger o grupo de distrações* e para *tornar mais fácil para membros do grupo preverem o comportamento de outros membros do grupo* (...). Seguindo normas (...) será mais fácil para o indivíduo *agir de forma adequada aos comportamentos do grupo*. Desta forma *normas criam “estabilidade em uma unidade social”* (itálicos da autora, p. 24).

Comportamentos dessa natureza são frequentemente chamados na literatura de pesquisa de “comportamento antissocial” ou “sintoma de transtorno de conduta” e, mais coloquialmente, “comportamento perturbador” (...). Comportamentos que quebram regras podem ser traduzidos como “transtorno de conduta” e “comportamento antissocial” (...). Demonstrar *mau comportamento e quebrar as regras da escola arrisca aumentar desenvolvimento antissocial* (...). Comportamento neste texto destina-se em parte a *comportamentos agressivos em relação a outros indivíduos, principalmente na escola, e comportamentos não-agressivos como violações* (itálicos da autora, p. 15).

Na dissertação, aderir a um comportamento sancionado pelo grupo é valorizado, o que indiretamente sugere que homogeneidade é preferida a diversidade. Aqueles que divergem do grupo são descritos como pessoas com comportamento negativo e perturbador que precisa ser remediado – neste caso através do uso de um programa que efetivamente altera comportamento indesejado. O que significa ser um indivíduo irresponsável, incontrolável ou

irritável – por exemplo – não é definido, mas tratado como óbvio.

Uma norma tem sua origem nos valores compartilhados pelo grupo e pertence a todos do grupo. Se submeter ao controle social do grupo e se comportar de acordo com os padrões do grupo é pertencer ao grupo (...). Os indivíduos que não participam da criação ou do cumprimento das normas correm o risco de serem “percebidos como os quebradores de regras” (itálicos da autora, p. 22-23).

Na tese, o conceito de “comportamento antissocial” será utilizado. Comportamento antissocial é definido como “conduta que tem o potencial de afetar negativamente o ambiente”, como agressividade, provocação e bagunça/interrupção (...). *Crianças são definidas como antissociais se, por exemplo, bagunçam, brigam, fazem bullying, mentem, são difíceis de controlar, roubam, matam aula, destroem coisas e/ou são facilmente irritáveis (itálicos da autora, p. 14).*

Demonstrar mau comportamento e quebrar as normas da escola tem o risco de aumentar o desenvolvimento antissocial. Uma forma de reduzir o risco de desenvolvimento negativo é a escola usar um ou mais programas de prevenção. School-Comet [Cometa Escolar] é um programa preventivo usado para reduzir o risco de desenvolvimentos antissociais a longo e curto prazo (...) no longo prazo o uso de School-Comet tem a intenção de evitar criminalidade, comportamento antissocial, vícios e doenças mentais (itálicos da autora, p. 14).

Uma norma tem sua origem nos valores compartilhados pelo grupo e pertence a todos do grupo. Se submeter ao controle social do grupo e se comportar de acordo com os padrões do grupo é pertencer ao grupo (...). Os indivíduos que não participam da criação ou do cumprimento das normas correm o risco de serem “percebidos como os quebradores de regras” (itálicos da autora, p. 22-23).

Subsequentemente, pluralidade é descrita como algo negativo que diverge da ordem social e causa caos e perturbações na educação. Em outras palavras, aqueles que diferem e interrompem precisam de modificações comportamentais com as quais o programa descrito na dissertação pode ajudar.

4.1.3 Qual é o papel do educador: modificar comportamento antissocial para harmonizar com a norma

Pelo raciocínio behaviorista, professores precisam transformar o comportamento dos alunos para que ele corresponda melhor aos valores dados. Para isso, devem ser bons modelos e responder a mau comportamento de alunos. Fazendo isso, o professor deve usar créditos e repreensões e estar aberto aos aspectos da expressão de status por opinião de colegas dos alunos.

Na tese há duas formas de medir a relação, parcialmente pela *quantidade de*

crédito e quantidade de repressões que os professores dão aos alunos já que isso está no cerne da relação entre os professores e os alunos que estudaram (...), e parcialmente pelas opiniões de colegas positivas e negativas que o aluno expressa num sociograma (itálicos da autora, p. 17).

A estratégia behaviorista na educação foi demonstrada com o eficiente para modificar os comportamentos visíveis das pessoas na direção desejada. Entretanto, alguns argumentam que essa abordagem é insuficiente e corre o risco de ser contraproducente quando contesta violência já que supõe que pluralidade, em questões de desvio de norma, é automaticamente ruim. Em vez de descrever e tratar aqueles que são culturalmente diferentes da norma como deficientes no sentido de que eles não possuem o conhecimento apropriado que faz com que eles possam ser assimilados nos sistemas de valores e conhecimentos suecos, a pedagogia intercultural enfatiza o benefício mútuo de encontros culturais nos quais todos podem se encontrar em território neutro e aprender um com o outro.

4.2 Pedagogia intercultural

Lahdenperä (2010) acha problemático a educação, de um ponto de vista histórico, ter preferido semelhança a diferença, à custa de certos grupos (de minorias) que, por inúmeras razões, não harmonizam com a norma, conseqüentemente se sujeitando a várias formas de violência. O foco é principalmente nas minorias étnicas. O que é enfatizado no livro didático é que a diferença deveria ser tratada como algo valorizado na sociedade. Para incluir pluralidade no meio educacional, Lahdenperä realça a necessidade de usar comunicação como uma entrada para aprender, para que um encontro com culturas diferentes expanda as visões de mundo dos indivíduos. De acordo com ela, conhecimento sobre outras culturas tem a habilidade de reduzir a violência e encorajar uma compreensão genuína.

Tabela 2: Descrevendo o problema, pluralidade e o papel da educação de um ponto de vista intercultural, a partir do capítulo 1 de Lahdenperä (2010)

	Intercultura
Problema?	Mais estrangeiros atualmente tornaram uma sociedade homogênea em heterogênea, o que traz desafios para a educação e para a sociedade.
	Etnocentrismo e percepções de mundo limitadas correm o risco de manter e/ou criar racismo, discriminação, exclusão e violação, obstruindo compreensão genuína e socialização.
Pluralidade?	A pluralidade é sobre grupos ou indivíduos <i>divergindo culturalmente da norma</i> . A teoria intercultural reconhece principalmente aquele nascido em país estrangeiro, no entanto também expande a pluralidade para incluir os grupos na lei antidiscriminatória (“gênero, idade, deficiência, religião, orientação sexual, etnia, nacionalidade ou origem nacional, [e] classe social”).
	<i>Pluralidade é positiva</i> e precisa ser reconhecida (pluralidade como uma base para a sociedade, ao invés de comunalidade).
Papel da educação?	<i>Comunicação</i> intercultural e aprendizado através de diferenças culturais ajuda a superar o etnocentrismo, expande visões de mundo e identidades.

Adquirindo <i>conhecimento sobre a cultura do outro</i> , racismo, preconceitos, discriminação, etc. podem ser superados.

A pesquisa sobre violência nesse campo é diretamente relacionada ao que é visto como faltando nas pesquisas que enfatizam mudanças comportamentais. Teóricos multiculturalistas acham problemático que a educação, de um ponto de vista histórico, tenha preferido semelhança a pluralidade, às custas de grupos específicos (de minorias), como homossexuais, mulheres, minorias étnicas, e pessoas de certa classe, que por várias razões não harmonizam com a norma, portanto mantendo e criando diversas formas de violência. O que é enfatizado aqui é que a pluralidade deveria ser considerada algo valorizado e útil na sociedade, ao invés de um empecilho (cf. La Belle & Ward, 1994; Race, 2011; van Tartwijk, den Brok, Veldman & Wubbels, 2009). Esta abordagem contribuiu com abrir um espaço para a pluralidade na educação. Também ajudou a des-demonizar a existência da pluralidade, que foi vista, ao longo da história, como algo perigoso que precisa ser extinto. Como o behaviorismo, a teoria multicultural oferece ferramentas para lidar com a pluralidade, mas o faz de um ponto de vista radicalmente diferente. Entretanto, ambos abordam a pluralidade como se tivesse essência própria: pluralidade *é ruim* ou *é boa* (de los Reyes & Martinsson, 2005).

4.2.1 O que é o problema: pontos de vista limitados e etnocentrismo apresentam o risco de causar várias formas de violência

Lahdenperä (2010) começa definindo dois problemas inter-relacionados na sociedade que a pedagogia intercultural deseja abordar: 1) os desafios que acompanham o movimento de uma sociedade homogênea para uma sociedade heterogênea, como racismo, discriminação, exclusão e violação; e 2) perigos da manutenção e/ou criação de racismo, discriminação, exclusão e violação através de etnocentrismo e visões de mundo limitadas.

De acordo com sua lógica, a sociedade se tornou mais heterogênea por conta do aumento de nascidos estrangeiros, o que indica que o senso comum e as atitudes consideradas naturais não são mais funcionais. Essa heterogeneidade deu origem a certos problemas que os professores e as escolas precisam tratar, como preconceitos étnicos, exclusão, racismo e *bullying* daqueles que desviam da norma.

Foi-se a escola homogênea onde docentes e discentes tinham a mesma linguagem e o mesmo contexto cultural. A escola onde os professores podiam basear seu ensino numa “compreensão comum” e planejar as aulas baseadas no que era considerado “normal e médio” (...) a sociedade mudou nos últimos trinta anos de uma população mono-cultural e homogênea para uma multicultural e internacional. A proporção de nascidos estrangeiros aumentou consistentemente desde o começo do século XX (itálicos da autora, p. 15).

Lahdenperä enfatiza o perigo de uma visão de mundo limitada e etnocêntrica, que, ela argumenta, corre o risco de produzir e manter várias formas de violência contra aqueles que divergem da norma. Pessoas que ganham conhecimento e processam seu etnocentrismo são capazes de adquirir compreensão genuína e portanto de se tornar pessoas melhores e indiretamente menos violentas.

*Se a compreensão da prática educacional atual é ultrapassada, há um risco de que os funcionários da escola criem mais problemas para as crianças de origem estrangeira do que os resolvam (...) fui ativa no desenvolvimento de pedagogia intercultural por mais de trinta anos, ou seja, desde pesquisa de ação na escola, onde a ambição era *encontrar métodos contra preconceitos étnicos, bullying e racismo (...)* o professor não pode fazer mais do que seu horizonte cultural permite, ou seja, o *etnocentrismo não processado pode ser um obstáculo para a compreensão genuína* (itálicos da autora).*

Ademais, é argumentado que exclusão e ser rotulado como diferente é prejudicial para a formação de identidade, implicitamente enfatizando a importância de uma pedagogia inclusiva bem como a necessidade de trabalhar a xenofobia e os preconceitos que interferem nas possibilidades para grupos de pessoas:

Formação de identidade em uma posição de minoria sob o *risco de ser excluído e ser visto como diferente* pode ser, e frequentemente é, um *processo sensível e dolorido* para indivíduos (itálicos da autora).

O ponto de partida é uma *perspectiva de igualdade e equidade* onde as bases para categorização [de certos grupos de pessoas] não constituam mais um obstáculo para as oportunidades de um indivíduo na sociedade. Na escola a Agência Nacional de Educação e a antiga Agência Nacional Sueca para Melhoria Escolar receberam *uma missão do governo para lutar contra discriminação e outros tratamentos abusivos e promover tratamento igualitário na educação* e treinamento (itálicos da autora, p. 20).

Resumidamente, o movimento da homogeneidade social para a heterogeneidade, perigos com etnocentrismo, a dor de se ver como diferente bem como as exigências políticas para opor discriminação e violação são mencionadas como razões para a necessidade da pedagogia intercultural.

4.2.2 Como a pluralidade é descrita: grupos culturais diferentes (com foco na diversidade étnica), que precisam ser reconhecidos

Lahdenperä aponta que uma sociedade sem diversidade étnica sem dúvidas teria menos problemas para socializar crianças, mas como a diversidade, quer o queiramos ou não, é uma parte inevitável em escolas e sociedade, precisa ser considerada. A pedagogia intercultural é definida como uma ferramenta com a qual abordar a diversidade. Em vez de

alegar que a unidade deve ser baseada em semelhança, ela se refere a uma “comunidade baseada em diversidade”. Diversidade para Lahdenperä é descrita como algo que deve ser valorizado e reconhecido:

Nem precisamos dizer que a missão socializadora, ou seja, *socializar crianças e jovens para se adaptarem à sociedade atual é mais fácil em um ambiente no qual casa e escola não só têm os mesmos padrões socializadores mas também a mesma etnia* (...). Na escola a diversidade aumenta a necessidade de refletir na missão do professor no que diz respeito à formação de identidade cultural e *criação de comunidade baseada em diversidade* (...). Políticas de reconhecimento, incluindo o que Charles Taylor (1995) e Seyla Benhabib (1992) falam sobre, significa que a escola e *a educação reconhecem, promovem e apoiam tanto o multilinguismo (incluindo a língua materna) e cultura/culturas quanto o contexto sueco e a língua sueca* (itálicos da autora, p. 30).

Discutindo o real significado de pluralidade, Lahdenperä oscila entre pluralidade como igual ao nascimento estrangeiro e pluralidade expressa na lei anti-discriminatória e portanto envolvendo “gênero, idade, deficiência, religião, orientação sexual, etnia, nacionalidade ou origem nacional, [e] classe social” (Lahdenperä, 2010, p. 19). Ela escreve que “essas categorias são consideradas aspectos da diversidade cultural” (Idem). Algumas frases à frente no texto ela continua a acentuar que seu foco é sobre crianças de origem estrangeira: “Minha intenção com essa apresentação é expandir reconhecimento e compreensão de diferentes suposições em discussões a respeito do ensino de crianças multilíngues independente de se são minorias ou de origem imigrante ou refugiada” (Idem). Com isso como contexto, quais condições para ensino são descritas como desejáveis?

4.2.3 Qual é o papel do educador: expandir o horizonte cultural de jovens e questionar etnocentrismo

Enquanto *pluralidade* é tratada como uma categoria, a pedagogia *intercultural* enfatiza o diálogo e o aprendizado que se dá entre categorias culturais e consiste de três pilares: 1) compreensão e consciência dos professores sobre pluralidade; 2) competências atitudes e qualidades dos professores; e 3) intenções e ações de *didactic* dos professores.

Conhecimento sobre outras culturas, tanto por pesquisa quanto pelo diálogo com outros grupos culturais, é visto como essencial para adquirir compreensão e consciência daqueles que são diferentes, e constitui uma base para certas competências, qualidades e atitudes interculturais. Expandindo seu horizonte, o indivíduo pode ter uma percepção cultural melhor e também escolher seus pertencimentos culturais.

É importante *criar mais conhecimento sobre como fatores culturais diferentes impactam o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo* bem como sobre

como *concepções culturais afetam alunos, professores e pais* (itálicos da autora, p. 17).

A terceira posição significa uma posição intermediária – fora da própria cultura e da do outro – da qual vários fenômenos culturais e percepções podem ser considerados e examinados, *o que expande o horizonte cultural e desenvolve percepções culturais críticas* (...) um indivíduo pode adquirir uma identidade intercultural a partir da qual tem a oportunidade de escolher seu pertencimento e cultura. Com a crescente competência intercultural, as escolhas da pessoa referentes a valores, identidades e pertencimento são ao mesmo tempo expandidas (...). Processos interculturais portanto ajudam o indivíduo a *incluir diversas qualidades diferentes em sua identidade* (itálicos da autora, p. 31, 28, 29).

As ações didáticas dos professores devem ser baseadas em conhecimento, com professores engajados que evitam os aspectos negativos das diferenças culturais e enfatizam os traços positivos. O professor também precisa aplicar várias abordagens/perspectivas úteis para situações diferentes que possam ocorrer, mas ao mesmo tempo “não tenha medo de ser assertivo, controlador, exigente e disciplinador” (Ibid., p. 35).

Professores devem 1) “conhecer [os alunos]”; 2) “ser sensíveis à formação de identidade étnica de seus [alunos] e suas necessidades para pertencimentos [culturais] diferentes”; e 3) “evitar dar opiniões negativas ou estereotípicas sobre países, línguas, bairros, etnias e religiões com as quais alunos na turma e na escola se identificam” (p. 31). Lahdenperä continua: “conhecer os aspectos positivos do contexto étnico ou nacional e enfatizá-los nos momentos apropriados dá uma imagem positiva do 'professor intercultural'” (p. 31). “Ficção, filmes e viagens para os países de origem dos alunos” são importantes de serem considerados já que “podem expandir a compreensão sobre as origens do aluno e os esforços associados com a migração desses países” (p. 31). A compreensão “das tradições, valores e crenças” pode ajudar a facilitar situações em que o multiculturalismo cria “conflitos entre a vida em casa e a escola sueca” (p. 31).

Quando se trata das intenções e ações da liderança, o professor deve encorajar aprendizado e comunidade interculturais na aula a partir das diferenças dos grupos de alunos. O professor deve portanto experimentar com tipos diferentes de grupos heterogêneos numa situação educativa. Isso combate preconceito e categorias negativas e ensina os alunos a colaborar e socializar com os outros (itálicos da autora, p. 35).

O professor também precisa estimular um ambiente de ensino intercultural que se esforça para criar uma comunidade baseada num diálogo que respeita as diferenças culturais dos alunos. Tal diálogo é visto como tendo o potencial de diminuir preconceitos e praticar colaboração. O desejo de contestar violência é presente na pedagogia da diferença também, apesar de abordado de outra forma.

4.3 Pedagogia da diferença

Säfström (2006) critica a forma como a sociedade é tratada como justa e democrática baseado meramente em quadros políticos de modos que negligenciam o fluxo e as consequências das vidas diárias dos indivíduos. Além disso, ele argumenta que há problemas com o fato de que democracia, justiça e moral são igualadas a socialização já que nem toda socialização é inofensiva e que o próprio processo de socialização gera exclusão. Ademais, mantém que um educador que somente argumenta que crianças devem se submeter às regras de conduta arrisca pacificar as habilidades do aluno de ser sensível às necessidades dos outros. Enquanto pluralidade no behaviorismo e na perspectiva intercultural se refere à relação com as normas, pluralidade no contexto de Säfström se refere a uma diferença radical existente entre indivíduos desde o berço. Como Lahdenperä (2010), enfatiza a necessidade de basear a educação em comunicação, não entre indivíduos como representantes de sua família ou cultura, mas como indivíduos únicos. Em vez de usar “conhecimento sobre os outros” como um ponto de orientação, ele encoraja a responsabilidade pela situação de vida dos outros, que carece de uma plataforma firme.

Tabela 4: Descrevendo o problema, pluralidade, e o papel da educação de uma perspectiva que valoriza a pedagogia de diferença

	Pedagogia da diferença
Problema?	Aceitar que democracia e justiça existem simplesmente ao declarar que uma sociedade é democrática e justa – é um problema pois ignora o que ocorre na vida real do dia a dia
	Socialização como o caminho para estabelecer uma sociedade justa e democrática é insuficiente já que é uma estratégia baseada em comunalidade, unidade e semelhança, portanto deixando de lado a pluralidade
	Interpretar os aspectos morais da democracia como submissão às regras estimula passividade ao invés de encorajar percepção e sensibilidade à condição real de vida dos indivíduos.
Pluralidade?	Pluralidade significa a <i>diferença radical entre pessoas</i> (não normas) – O Outro
	<i>Pluralidade como diferença existe</i> e precisa ser considerada para promover democracia e justiça.
Papel da educação?	Ética e justiça não devem ser baseadas em socialização ou conhecimento sobre pessoas, mas sim começar com a abertura para a situação do Outro. Usar <i>comunicação</i> entre Outros como um espaço para aprender e reaprender. Encorajar um senso de <i>responsabilidade por Outros</i> .

Pesquisas sobre violência que se originam em várias tradições críticas, como pós-estruturalismo, pragmatismo, pós-colonialismo e teoria *queer* questionaram a abordagem essencialista presente nos dois pontos de vista anteriores. Em vez de tratar diferença como um objeto que precisa ser extinto ou querido, se torna importante reconhecer as consequências de

ser diferente que se manifestam e re-manifestam no dia a dia dos indivíduos (Mouffe, 2000; Todd, 2011). Diferença não é uma escolha, mas um resultado inevitável nas infinitas criações sociais de normas e desvios de normas (alteridade). Portanto, “ser diferente” não é bom por si só, nem “ser semelhante à maioria”. A qualidade de um traço específico é ditada por pessoas em uma situação particular e conseqüentemente gerada na prática e as normas tomam forma a partir daí. Esse ponto de vista destaca a importância de reconhecer o fluxo das relações de poder que dão forma às condições humanas, que pessoas são únicas, o que torna um foco único no conhecimento sobre pessoas e grupos inadequado, que não há uma solução de mão única para os problemas humanos (várias interpretações do mundo são tornadas visíveis) (cf. Butler, 1990; Crenshaw, 1998; de los Reyes & Martinsson, 2005; Kumashiri, 2000; Kumashiro & Ngo, 2007a), que socialização também contribui para exclusão (Bauman, 1995), bem como reações corporais inesperadas que podem causar violência (Edling, 2009; Todd, 2014).

4.3.1 Qual é o problema: O foco único na socialização corre o risco de obstruir e negligenciar relações responsáveis e diferença radical

Como Karlberg e Lahdenperä, a lógica de Säfström (2005) se inicia em conceitos como “socialização”, “justiça”, “democracia” e “educação”, mas de uma forma inteiramente diferente. Interpretando Säfström, há suposições gerais, como a de que democracia e justiça só podem ser atingidas através de socialização e “manutenção de comunalidade”, que são problemáticas já que podem funcionar de forma “apassivadora”. Säfström critica a suposição de que se pessoas aprenderem a seguir regras e comportamentos existentes numa comunidade social elas se tornarão automaticamente democráticas, justas e não-violentas. O principal problema com tal suposição é que as ideias impregnadas nestes conceitos são tomadas como boas sem que se questione suas conseqüências para as pessoas.

(...) socialização, política, justiça, democracia e educação. Todos esses conceitos são baseados em noções de semelhança, unidade e a necessidade de criar ou manter comunalidade. Independente de quão importante isso é, de qualquer forma se torna problemático se as suposições básicas intrínsecas aos conceitos minimizam os esforços. Portanto, é importante virar os conceitos contra si próprios, e se perguntar o quão democrática é a democracia? O quão justa é a justiça? (...) Quando a missão moral da escola de nutrir cidadãos bons e democráticos é vista em termos de alunos precisarem se submeter a regras dadas ao invés de desenvolver relações responsáveis, temos um exemplo claro de socialização metódica (...) treinamento compreendido como socialização pode ter conseqüências apassivadoras (...) (itálicos da autora, p. 9, 13).

Outro desafio que Säfström pretende abordar no livro é a forma como a pluralidade é

transformada em “identidades” predefinidas e fixas ligadas a rótulos, como etnia, por exemplo: sou diferente de você porque você é turco e eu sou sueco. Seguindo Säfström, transformar pluralidade em uma categoria torna todas as outras formas de diferença invisíveis, o que dá margem para a produção de “discriminação” e “racismo” enquanto tenta aniquilá-los.

Se, por exemplo, etnia se torna ontológica e compreendida dentro de uma história teológica baseada em uma fonte original, há um perigo real da democracia levar a cabo discriminação ou racismo em seu nome (...). O problema aqui não é só que somente uma das identidades possíveis em uma sociedade (i.e. etnia) recebe status privilegiado. De fato, ao se fazer isso, todas as outras identidades possíveis só podem ser compreendidas em relação a esse centro de foco (...). A única forma de superar essa discriminação em nome da democracia é *levar a sério a experiência da diferença* e não tentar *reduzir a diferença vivida para algo mais real ou preexistente* (Säfström, 2006, p. 66).

Portanto, a forma como pluralidade é abordada no livro didático difere da noção de Karlberg de *desvio da norma* e da *noção categórica* de Lahdenperä.

4.3.2 Como a pluralidade é descrita: Uma diferença radical entre indivíduos que precisa ser levada a sério

Enquanto Lahdenperä critica a forma com que grupos de pessoas que divergem da norma foram tratados como algo negativo e perigoso para a sociedade ao invés de uma vantagem a ser reconhecida, Säfström (2006) discute os desafios que se misturam ao processo de ligar pluralidade a identidades (ou categorias) predefinidas. Consequentemente, seu raciocínio destaca que mesmo o processo de reconhecimento de certos grupos pode ser problemático já que ignora diferenças individuais. Com a ajuda de Levinas ele muda o foco das categorias para a diferença radical existente entre dois indivíduos e a responsabilidade infinita que um encontro com o Outro [diferença radical] desperta.

De acordo com Levinas, justiça é sempre da perspectiva de uma relação não-violenta cara a cara com o outro, e surge da responsabilidade infinita que cada um de nós tem por singularidade, peculiaridade, e alteridade na outra pessoa (p. 50).

De acordo com esse raciocínio, nenhum livro didático é neutro, mas vem com consequências para ação. Portanto, o ponto de partida defendido no livro de Säfström também abre direções específicas para ação.

4.3.3 Qual é o papel do educador: abrir espaço para Outridade na comunicação educacional

A noção de comunicação como uma ferramenta pra abordar injustiça é central na escrita de Säfström, mas é diferente da comunicação defendida por Lahdenperä. Seguindo Säfström, é só quando o Outro radical se torna visível que somos capazes de promover relações justas, já que é nesses encontros que indivíduos e instituições são forçados a “se compreender” em relação a outros “em sociedade”.

Isso significa que a *prática comunicativa na educação contribui para um tipo de justiça* e que a educação pode mudar a forma como percebe a si própria, pela forma como representa o Outro (...) as formas diferentes de representar o Outro ocorrendo em situações específicas de ensino também geram a execução de justiça e de criação de sentido numa sociedade. Pela performatividade na descrição, a educação se torna uma atividade que se encontra sempre presa no jogo da justiça (...) Através das formas com que as práticas comunicativas de educação continuamente atribuem justiça a relações éticas, a forma como instituições se entendem em determinada sociedade são contestadas. Isso traz *possibilidades* de que essas instituições mudem (...) O que isso sugere é que os requisitos éticos (leia-se comunicativos) na educação dependem na abertura e receptividade para a Outridade. A sensibilidade que permite a ocorrência de novas formas de relacionamentos também cria novas formas políticas de justiça (itálicos da autora, p. 54-55).

Entretanto, contrário a teorias e abordagens que insistem que “se você fizer isso, as coisas melhorarão”, Säfström enfatiza que todas as relações e comunicações trazem possibilidades, e não promessas. Encontros com o Outro são delicados, mas ao mesmo tempo vêm com potencial para mudanças e renascimento.

4.4 Um resumo

Os três livros didáticos analisados expressam um conteúdo em que os autores, de formas diferentes, argumentam a favor da promoção de justiça e democracia para erradicar várias formas de violência. É importante destacar que a intenção aqui não é separar teorias ruins e teorias boas, visto que todas elas têm algo de valor a acrescentar à discussão sobre violência. O que é problemático, entretanto, é a crescente demanda entre professores em formação para localizar a melhor teoria ou método para lutar contra a injustiça sem conhecimento de história, contexto e propósito. A intenção deste artigo é comparar semelhanças e diferenças entre os livros acadêmicos já utilizados na formação de professores, no que diz respeito a suas descrições do problema, da pluralidade, e da ação educacional. O que precisa ser enfatizado, entretanto, é que essa comparação não pode fazer jus à variação de

interpretações que acompanha o amplo leque de textos escritos em cada tradição, e talvez até falhe em abranger todos os aspectos de problema, pluralidade e ação descritos nos próprios livros didáticos. No entanto, podem ser utilizados como bases possíveis para argumentar sobre o porquê da formação de professores apresentar tantas teorias que lidam com a ambição de lutar contra a violência.

O que é destacado por campos de pesquisa diferentes é que a violência não é um problema unidimensional; é criada e mantida por uma combinação de fatores (Kumashiro, 2000). Esses fatores podem ser a falta de leis e normas políticas (suficientes) (Dillabough & Arnot, 2006; Lefstein & Perath, 2014), foco restrito no bem-estar individual (Frykman, 1998), distribuição desigual de recursos (Lingard & Keddie, 2013), relações de poder (Butler, 1990; Davies, 1983; Young, 1990), interseção de normas (de los Reyes, 2001; Ferfolja, 2010; Kumashiro, 2000; Kumashiro & Ngo, 2007a; Robinson & Ferfoljab, 2008), e preconceitos e reações físicas conscientes e inconscientes àqueles que diferem da norma (cf. Edling, 2009; Todd, 2014), que tomam forma na vida cotidiana com outros – em casa, com amigos, no supermercado, na pré-escola/escola, no grupo de professores – e acaba por afetar como as leis e normas políticas são criadas e interpretadas, e como os recursos são alocados.

Todos os três livros didáticos transmitem explicitamente a intenção de tornar o mundo mais justo e reduzir violência interpessoal. No entanto, sua interpretação do problema, do papel dos professores e da pluralidade varia. Os livros analisados expressam três formas diferentes de interpretar desafios sociais, pluralidade e o papel dos professores: 1) a) pluralidade é uma ameaça à ordem e à eficiência dos professores, b) pluralidade é igualada à má conduta social que diverge da norma, c) professores precisam modificar o comportamento do aluno para corresponder à ordem; 2) a) sociedade se torna mais heterogênea e visões de mundo mais estreitas podem produzir violência, b) pluralidade diz respeito a culturas de grupo que precisam ser valorizadas e utilizadas como fonte de aprendizado, c) professores precisam se abrir para formas plurais de pensar, e trabalhar para criar elos comunicativos entre diferentes culturas e visões de mundo; e 3) democracia e justiça são normalmente baseadas em semelhança e ordem de formas que podem vir a afetar negativamente pessoas que são diferentes, obscurecendo a pluralidade e fazendo com que as pessoas não percebam os sentimentos dos outros, b) pluralidade se refere à diferença radical entre pessoas, c) usar comunicação como espaço para aprendizado de formas que criem uma responsabilidade pela situação de vida das pessoas. Todos os livros didáticos abordam certos aspectos tratados na

pesquisa sobre violência, mas por si só não são mecanismos o suficiente para lidar com a violência.

5 ENCERRAMENTO

5.1 Discussão

Os livros didáticos analisados e suas descrições de pluralidade já são usados na formação de professores, mas sua utilidade para o trabalho futuro dos professores em formação não é tão óbvio. Professores em formação tendem a ver teoria como uma fórmula para o que funciona, transformando-a em *slogans* metodológicos – behaviorismo representando ordem e fatos, teoria social representando discussões e trabalho em grupo, e teoria cognitiva representando experimentação, por exemplo (ver, por exemplo, André & Salmijärvi, 2011). Portanto, já que behaviorismo costuma ser visto como uma forma mais confiável de pesquisa empírica, já que lida com fatos e ordem, ao contrário de outras teorias que, indiretamente, representam ficção e desordem, o behaviorismo fornece uma sensação de segurança e confiança. Esta linha de raciocínio também pode ser encontrada na pesquisa empírica devido a sua fundação dual, na qual valores e fatos são divididos em dois, tornando as pesquisas baseadas em evidências aparentemente livres de valores o único conhecimento verdadeiro para nos apoiarmos (Cohen & Manion, 1994). Precisamos enfatizar, entretanto, que os professores em formação são um grupo heterogêneo, contendo alunos com várias experiências e expectativas, e a intenção aqui não é alegar que todos os professores em formação acham teoria difícil e inútil na formação de professores. No entanto, em meu trabalho como professora em universidades eu reparei em uma crescente desconfiança do uso da teoria, bem como tentativas de usar teorias como receitas para “o que funciona”. As propensões a valorizar unicamente as teorias que foram empiricamente testadas ou a ler teorias apresentadas na formação de professores como se seu propósito fosse resumir os métodos para agir não deixam de ser problemáticas no que diz respeito à tarefa dos professores de opor a violência, especialmente no papel atribuído à pluralidade. Portanto, a intenção deste artigo é de abordar e questionar pedidos para restringir teoria “ao que funciona”, abrindo um diálogo com os livros didáticos já utilizados na formação dos professores na Suécia no que diz respeito à descrição dos desafios sociais, da pluralidade e das expectativas dos professores. A forma de dialogar com um texto é um processo sem fim. Outras perguntas foram colocadas, por sua vez aumentando as nuances do julgamento

profissional dos professores (cf. Frelin, no prelo; Gallagher, 2014; Kumashiro & Ngo, 2007a).

Sem a habilidade dos professores em formação de analisar, interpretar e valorizar o conteúdo dos livros didáticos há o risco de que eles adiram à ideia de que uma forma de pensar é preferível às outras por ser de base empírica, ignorando portanto o problema particular que os livros didáticos diferentes procuram abordar. Sem ser capazes de discutir prós e contras do conteúdo específico baseado em pesquisas focando em formas diferentes de violência, e sem a habilidade geral de ver coisas de forma diferente, compreender, analisar e valorizar o fluxo de relações e conteúdos com os quais inevitavelmente entram em contato, professores correm o risco de agir de modos que aumentam a violência ao invés de diminuí-la. Além disso, já que os livros didáticos abordam desafios diferentes, todos eles podem ser vistos como úteis e importantes para os professores em formação. O que precisa ser problematizado, entretanto, é a crença de que há uma única e restrita solução para superar a violência, seja pela valorização da pluralidade ou por sua extinção. O que é enfatizado por várias direções é a necessidade de professores capazes de transitar entre diferentes interpretações teóricas e as relações diárias nas quais estão envolvidos para tomar decisões apropriadas para a situação em questão.

5.2 Conclusões

A introdução global de um currículo nacional é geralmente acompanhada por uma visão estreita de mundo fundada em ideologias neoliberais e neoconservadoras que encorajam o uso de pesquisa empírica e sacrificam a teoria como ferramenta de interpretação. Ao mesmo tempo, professores na Suécia atualmente são politicamente compelidos a considerar pluralidade e opor várias formas de violência, o que requer uma orientação teórica que permita interpretação, deliberação e julgamento das dinâmicas do dia a dia. Entretanto, enquanto o currículo nacional enfatiza a necessidade dos professores desenvolverem competências democráticas, a ênfase na pesquisa empírica e na ideologia na qual se baseia gera o risco de reduzir competência democrática, seguindo especialistas externos ao invés de promover os julgamentos próprios dos professores. Essas tensões foram problematizadas neste artigo através da análise e da comparação entre conteúdos teóricos na formação de professores na Suécia em relação a como pluralidade, desafios sociais e expectativas dos professores são descritos nos três livros didáticos.

Algumas conclusões experimentais podem ser tomadas baseadas nos resultados. Em primeiro lugar, usar exclusivamente teoria baseada em empiria na formação de professores é

insuficiente já que não leva em conta a forma plural, complexa e multifacetada com que a *violência se manifesta* no dia a dia, como é exemplificado nos livros didáticos analisados. Se professores em formação resumem superficialmente todas as teorias de acordo com a lógica da pesquisa empírica, o poder interpretativo da teoria apresentada, por exemplo, neste artigo se perde de tal forma que os professores em formação podem ficar inseguros em relação ao combate dos vários aspectos da violência em seu futuro trabalho. Com base nesses argumentos, se torna importante discutir com os professores em formação os prós e contras de diversas abordagens teóricas em relação a seu futuro trabalho, no qual eles devem orientar em meio a um leque de propósitos diferentes e ocasionalmente conflitantes. Uma outra questão central aqui é como superar os preconceitos existentes entre pesquisas qualitativa e quantitativa. Ademais, democracias modernas são caracterizadas por um desejo de valorizar todos igualmente, combater violência e abrir espaço para pluralidade (Mouffe, 2000). A propensão a aceitar sem discussão o sentido intrincado e a bondade das normas da maioria significaria que a pluralidade na pesquisa empírica corre o risco de ser reduzidas a expressões de má conduta social que devem ser extintas de formas que ameaçam a própria presença da pluralidade nas sociedades democráticas e portanto aspectos de violência interpessoal produzidos por conta disso. Finalmente, contrário à lógica de manter teorias curtas e simples encontrada na pesquisa empírica, os resultados da análise indicam que foi se aprofundando, nesse caso, nas *nuances* da pluralidade, dos desafios sociais e do papel dos professores descritos no livro didático que as diferenças e semelhanças nas visões de mundo e nas expectativas dos professores se tornaram mais claras. Considerando este contexto, se torna importante questionar como a referência à democracia no currículo nacional pode ser abordada de formas que não negligenciem as dinâmicas das experiências diárias nas quais as interpretações de pluralidade dos professores podem ser vistas como um componente central na missão sem fim de opor violência na educação.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Maurianne; LEE, Anne Bell; GRIFFIN, Pat. **Teaching for diversity and social justice**. New York: Taylor & Francis Group, 2007.

ALLAN, Julie. (2014). Making a difference in theory in Sweden and the UK. **Education Inquiry**, v. 5, n. 3, p. 319-335, 2014.

ANDRÉ, Joel; SALMIJÄRVI, Susanna. Lärandeteorier som akademisk fernissa. **Pedagogiska Magasinet**. 25 fev. 2014.

APPLE, Michael. **Can Education Change Society?** New York: Routledge, 2013.

ARNEBACK, Emma. **Med kränkningen som måttstock: om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskola**. Örebro: Örebro University, 2012.

BALL, Stephen J. **The Education Debate**. Bristol: The Policy Press, 2008.

_____. Intellectuals or technicians? The Urgent Role of Theory in Educational Studies. **The British Journal of Educational Studies**, v. XXXXIII, n. 3, p. 255-271, 1995.

BALL, Stephen J.; GOODSON, Ivor; MAGUIRE, Meg. **Education, globalisation, and new times**: Routledge, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Life in fragments: essays in postmodern morality**. Oxford: Blackwell, 1995.

_____. **Culture as praxis** (New ed.). London: Sage, 1999.

BENHABIB, Seyla. **Democracy and difference : contesting the boundaries of the political**. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1996.

BIESTA, Gert. Why "What works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. **Educational Theory**, v. 57, n. 1, p. 1-22. 2007.

_____. **Good education in an age of measurement : ethics, politics, democracy**. Boulder, Colo.: Paradigm Publishers, 2010.

BIESTA, Gert; ALLAN, Julie; EDWARD, Richards. **Introduction: The Theory Question in Education and the Education Question in Theory**. New York: Routledge, 2014.

BINGHAM, Charles W.; SIDORKIN, Alexander M. **No education without relation**. New York: P. Lang, 2004.

BREDO, Eric. **Philosophies of Educational Research**. U.S.: American Educational Research Association, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 2006.

BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.

CARLGREN, Ingrid. **Forskning av denna världen**. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2005.

CHARMAZ, Kathy. **Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis**. London: SAGE, 2006.

CHERRYHOLMES, Cleo H. **Power and criticism: poststructural investigations in education**. New York: Teachers College P, 1988.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. **Research Methods in Education, Fourth Edition**. New York: Routledge, 1994.

COHRAN-SMITH, Marilyn. **Walking the road. Race diversity and social justice in teacher education**. New York: Teacher College Press, 2004.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. In: PHILLIPS, A. (Ed.). **Feminism and Politics**. Oxford: New York Oxford University Press, 1998.

DAHLER-LARSEN, Peter. **Organizing Knowledge: Evidence and the construction of evaluative information systems**, v. 12. New Brunswick, New York: Transaction Publishers, 2006..

DAVIES, Bronwyn. The Role Pupils Play in the Social Construction of Classroom Order. **British Journal of Sociology of Education**, v. 4, n. 1, p. 55-69. 1983.

DE LOS REYES, Paulina. **Mångfald och differentiering. Diskurs, olikhet och normbildning inom svensk forskning och samhällsdebatt**. Stockholm: SALTSA/ALI, 2001.

DE LOS REYES, Paulina; MARTINSSON, Lena. **Olikhetens paradigm: intersektionella perspektiv på o(jäm)likhetskapande**. Lund: Studentlitteratur, 2005.

DILLABOUGH, Jo-Anne; ARNOT, Madelein. Feminist Politics and Democratic Values in Education. In: LAUDER, H. et al. (Eds.). **Education, globalization and social change** (pp. 1182). Oxford: Oxford University Press, 2006.

EDLING, Silvia. **Ruptured narratives: an analysis of the contradictions within young people's responses to issues of personal responsibility and social violence within an educational context**. Diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis (AUU), 2009.

_____. The (embodied) citizen: Exploring young people's possibilities to engage in the wellbeing of others? **Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och**

utbildningspolitik, v. 21, n. 1, p. 57-76, 2012.

EDLING, Silvia; MOONEY SIMMIE, Geraldine. **Approaching Teacher Educators' Democratic Professionalism**. Paper presented at the ECER, Porto, 2014.

ELLIOTT, Jane; ATTRIDGE, Derek. **Theory after Theory**. New York: Routledge, 2011.

ENGLUND, Tomas. Towards a dynamic analysis of the content of schooling: narrow and broad didactics in Sweden. **Journal of Curriculum Studies**, v. 29, n. 3, p. 267-288, 1997.

_____. Skolan och demokratin. In: JONSSON, B.; ROTH, K. (Eds.), **Demokrati och lärande: om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle**. Lund: Studentlitteratur, 2003.

EPP, Juanita; WATKINSSON, Alisa M. **Systematic Violence in Education: Promise Broken**. New York: State University of New York Press, Albany, 1997.

ERAUT, Michael. **Practice based evidence**. Milton Keynes: Open University Press, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. London: Longman. London: Longman, 1989.

_____. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse. The universities. **Discourse and Society**, v. 4, n. 2, p. 133-168, 1993.

_____. **Media discourse**. London: Edward Arnold, 1995.

FENDLER, Lynn. **Teaching theories**. New York: Routledge, 2014.

FERFOLJA, Tania. Lesbian teachers, harassment and the workplace. **Teaching and Teacher Education**, n. 26, p. 408-414, 2010.

FOUCAULT, Michael. **Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972–197**. Brighton: Harvester P, 1980.

FREDERICK, Rona; CAVE, Agnes; PERENCEVICH, Kathleen C. Teacher candidates' transformative thinking on issues of social justice. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 2, p. 315-322, 2009.

FRELIN, Anneli. **Teachers' relational practices and professionalism**. Uppsala: Institutionen för didaktik, Uppsala universitet, 2010.

_____. Professionally Present – Highlighting the Temporal Aspect of Teachers' Professional

Judgment. **Teacher Development**. No prelo.

FRELIN, Anneli; GRANNÄS, Jan. Negotiations left behind: in-between spaces of teacher-student negotiation and their significance for education. **Journal of Curriculum Studies**, v. 42, n. 3, p. 353-369, 2010.

FRYKMAN, Jonas. **Ljusnande framtid : skola, social mobilitet och kulturell identitet** [Brightening Future: School, mobility, and cultural identity]. Lund: Historiska Media, 1998.

FRÄNBERG, Gun-Marie. **Mobbning i nordiska skolor kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor**. København: Nordiska ministerrådet. Copenhagen: Nordiska Ministerrådet, 2003.

GALLAGHER, Deborah. **Theories Have Consequences, Don't They? On the Moral Nature of Educational Theory and Research**. New York: Routledge, 2014.

GIROUX, Henry A. (1992). Language, Difference, and Curriculum Theory: Beyond the Politics of Clarity. **Theory Into Practice**, n. 31, p. 219-227.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New Brunswick, N.J.: Aldine Transaction, 2006.

GREANLEAF, Cynthia; HULL, Glynda; REILLY, Brian. Learning from our Diverse Students: Helping Teachers Rethink Problematic Teaching and Learning Situations. **Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 5, 521-541, 1994.

HAMMERSLEY, Martyn. **Educational Research and Evidence-Based Practice**. London: SAGE Publications Inc., 2007.

HARGREAVES, David H. In Defense of Research for Evidence-Based Teaching: a Rejoinder to Martyn Hammersley. In: HAMMERSLEY, M. (Ed.). **Educational Research and Evidence-based Practice**. London, Los Angeles, New Dehli, Singapore: The Open University, SAGE Publications, 2007.

HATTIE, John. **Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement**. London; New York: Routledge, 2009.

HILLAGE, J. et al. **Excellence in research on schools**. London: Department for Education and Employment/Institute of Employment Studies, 1998.

HOPMANN, Stefan. Restrained teaching: the common core of Didaktik. **European Educational Research Journal**, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2007.

JAMES, Williams. **Pragmatism**. Göteborg: Bokförlaget Daidalos, 2003.

JOHNSON, Sarah Lindstrom; BURKE, Jessica G; GIELEN, Andrea C. Prioritizing the

School Environment in School Violence Prevention Efforts. **Journal of School Health**, v. 81, n. 6, p. 331-340, 2011.

KARLBERG, Martin. **Skol-Komet. Tre utvärderingar av ett program för beteendevetenskap i klassrummet** [School-Comet. Three Evaluations of a Program for Behavioral Science in the Class-Room]. Uppsala: Uppsala Universitet, 2011.

KAUR, Baljit. Equity and social justice in teaching and teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 28, n. 7, p. 485-292, 2012.

KINGRERY, P. M.; COGGESHALL, M. B.; ALFORD, A. **A Violence at schools: Recent evidence from four national surveys**. Rockville: Pacific Institute for Research and Evaluation. Pacific Institute for Research and Evaluation, 1998.

KLAFKI, Wolfgang. Characteristics of critical-constructive didaktik. In: HOPMANN, S.; GUNDEM, B. B. (Eds.), **Didaktik and/or Curriculum: An international dialogue**. New York: P. Lang, 1998, p. 307-330.

KLETTE, Kirsti. Trends in Research on Teaching and Learning in Schools: Didactics Meets Classroom Studies. **European Educational Research Journal**, v. 6, n. 2, p. 147-160, 2007.

KRISTEVA, Julia. **Revolution in poetic language**. New York: Columbia Univ. Press, 1984.

KUMASHIRO, Kevin. Towards a Theory of Anti-Oppressive Education. **Review of Educational Research**, v. 70 n. 1, p. 25-53, 2000.

KUMASHIRO, Kevin; NGO, Bic. **Introduction**. New York: Peter Lang International Academic Publishers, 2007a.

_____. **Six lenses for anti-oppressive education: partial stories, improbable conversations**. New York: Peter Lang, 2007b.

LA BELLE, Thomas J.; WARD, Christopher R. **Multiculturalism and Education, Diversity and its Impact on Schools and Society**. New York: State University New York Press, 1994.

LAHDENPERÄ Pirjo. **Möten i mångkulturens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar** [Encounters in the Multicultural School. Inter-cultural Work Forms and New Pedagogical Challenges]. Lund: Studentlitteratur, 2010.

LARSSON, Anna. Mobbningsbegreppets uppkomst och förhistoria. En begreppshistorisk analys. **Pedagogisk Forskning i Sverige**, v. 13, n. 1, p. 19-36, 2008.

LAYDER, Derek. **New strategies in social research: an introduction and guide**. Cambridge: Polity, 1993.

LEFSTEIN, Adam; PERATH, Hamutal. Empowering teacher voices in an education policy

discussion: Paradoxes of representation. **Teaching and Teacher Education**, n. 38, p. 33-43, 2014.

LEVINSSON, Magnus. **Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter.** Göteborgs Universitet, Göteborg, 2013.

LINGARD, Bob; KEDDIE, Amanda. Redistribution, recognition and representation: working against pedagogies of indifference. **Pedagogy, Culture & Society**, v. 21, n. 3, p. 427-447, 2013.

MILLER, Alice. **For Your Own Good: Hidden Cruelty in Child-Rearing, and the Roots of Violence.** 5 ed. Frankfurt, New York: Suhrkamp Verlag, 2002.

MOUFFE, Chantal. **The Democratic Paradox.** London, New York: Verso, 2000.

NEWMAN-CARLSON, D. Bully busters: a psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. **Journal of Counseling & Development**, n. 82, p. 259-267, 2004.

OAKLEY, Anne. Research evidence, knowledge management and educational practice: Early lessons from a systematic approach **London Review of Education**, v. 1, n. 1, p. 21-33, 2003.

PHELAN, Anne. **Speaking Educationally About Teacher Education.** New York: Routledge, 2014.

PINAR, William F. et al.. Understanding curriculum: a postscript for the next generation. In: HOPMANN, S.; GUNDEM, B. B. (Eds.). **Didaktik and/or curriculum: an international dialogue.** New York: P. Lang, 1998, p. 265-305.

PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert. **Introduction: The New Curriculum.** London, New Delhi, New York, Sidney: Bloomsbury, 2013a.

_____. (Eds.). **Reinventing the curriculum. New trends in curriculum policy and practice.** London: Bloomsbury Academic, 2013b.

PROP. (2009/10:89). **Bäst i klassen – en ny lärarutbildning** [Best in Class - a New Teacher Education]. Stockholm: Fritzes.

RACE, Richard. **Multiculturalism and education** London: Continuum, 2011.

ROBINSON, Kerry H.; FERFOLJAB, Tania. Playing it up, playing it down, playing it safe: Queering teacher education. **Teaching and Teacher education**, n. 24, p. 846–858, 2008.

ROSS, Alistair. **Curriculum construction and critique.** London, New York: Falmer Press, 2000.

SAHLBERG, Pasi. **Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?** New York: Teachers College Press, 2011.

SCHOFIELD, J.W. Increasing the generalizability of qualitative research. In: EISNER, E.W. Eisner; PESHKIN, A. **Qualitative inquiry in education: The continuing debate**. New York: Teachers College Press, 1990.

SETH, Sanjay Liberalism and the politics of (multi)culture: or, plurality is not difference. **Postcolonial Studies**, v. 4, n. 1, p. 65-77, 2001.

SEYLA-SHAYOVITZ, Revital. Dealing with school violence: The effect of school violence prevention training on teachers' perceived self-efficacy in dealing with violent events. **Teaching and Teacher Education**, n. 25, p. 1061-1066, 2009.

SKOLVERKET. **Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier** [Discriminated, Harrassed, Violated? Childrens', Pupils', and Students' Conceptions of Discrimination and Harrasement] 326. Stockholm: Fritzes, 2009a.

_____. **Utvärdering av metoder mot mobbning**. Rapport [Evaluations of Methods Against Bullying]. Stockholm: Skolverket, 2009b.

_____. **Arbete mot diskriminering och kränkande behandling** [Work Against Discrimination and Violating Treatment]. Stockholm: Fritzes, 2012.

SOU. **Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan: förslag till nytt mål- och uppföljningssystem: betänkande**. [Clear goals and knowledge requirements: proposal for a new goal- and follow-up system]. Stockholm: Fritze, 2007.

SOU. **Att nå ut och att nå ända fram: Hur tillgången till policyinriktad utvärdering och forskningsresultat inom utbildningsområdet kan tillgodoses** [To reach out and reach all the way: How policy directed evaluations within the field of education can be considered]. Stockholm, 2009.

SOU. **Utvärdera för utveckling – om utvärdering av skolpolitiska reformer. Slutbetänkande av Utredningen om förbättrade resultat i grundskolan** [Evaluate for Development - about Evaluations of School Political Reforms. Final Report of the Investigation to Improve Results in Elementary Schools]. Stockholm: Fritzes, 2014.

SÄFSTRÖM, Carl Anders. Teaching Otherwise. **Studies in Philosophy and Education**, v. 22, n. 1, p. 19-29, 2003.

_____. **Skillnadens pedagogik. Nya vägar inom den pedagogiska teorin** [A pedagogy of difference. *New trends in educational theory*]. Lund: Studentlitteratur, 2005.

THAYER, Horace Standish. **Pragmatism. The Classic Writings**. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1983.

TODD, Sharon. Educating Beyond Cultural Diversity: Redrawing the Boundaries of a Democratic Plurality. **Studies in Philosophy of Education**, n. 30, p. 101-111, 2011.

_____. Between Body and Spirit: The Liminality of Pedagogical Relationships. **Journal of Philosophy of Education**, v. 48, n. 2, p. 232-245, 2014.

UZUM, Baburhan. (2013). From 'you' to 'we': A foreign language teacher's professional journey towards embracing inclusive education. **Teaching and Teacher Education**, n. 33, p. 69-77, 2013.

VAN TARTWIJK, Jan et al. Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 3, p. 453-460, 2009.

WEEDON, Chris. **Feminism, theory and the politics of difference**. Malden: Blackwell Publishers, 1999.

WINTHER JORGENSEN, Marianne; PHILLIPS, Louise. **Diskursanalys som teori och metod**. Lund: Studentlitteratur, 2000.

YATES, Lyn; COLLIN, Collin, C. The absence of knowledge in Australian curriculum reforms. **European Journal of Education**, n. 45, p. 89-101, 2010.

YOUNG, Iris Marion. **Justice and the politics of difference**. Princeton, N.J.: Princeton Univ. Press, 1990.

ZEICHNER, Kenneth M. **Teacher education and the struggle for social justice**. New York: Routledge, 2009.