



**HAL**  
open science

## Violence à l'école : compréhension d'un phénomène social à João Pessoa, Etat de Paraíba, Brésil

Maria Célia de Assis

► **To cite this version:**

Maria Célia de Assis. Violence à l'école : compréhension d'un phénomène social à João Pessoa, Etat de Paraíba, Brésil. Sociologie. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2014. Français. NNT : 2014MON30021 . tel-01147448

**HAL Id: tel-01147448**

**<https://theses.hal.science/tel-01147448>**

Submitted on 30 Apr 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# THÈSE

Pour obtenir le grade de  
**Docteur**

Délivré par **UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY-MONTPELLIER III**  
**ARTS, LETTRES, LANGUES, SCIENCES HUMAINES ET**  
**SOCIALES**

Préparée au sein de l'école doctorale ED n° 60  
TTSD Temps, Territoire, Société et Développement  
Et de l'unité de recherche  
LERSEM EA n° 4584 Laboratoire d'Études et de  
Recherches en Sociologie et en Ethnologie de Montpellier

Spécialité: **SOCIOLOGIE**

Présentée par **MARIA CÉLIA DE ASSIS**

**VIOLENCE À L'ÉCOLE : COMPRÉHENSION  
D'UN PHÉNOMÈNE SOCIAL À JÕAO PESSOA-  
PARAÍBA-BRÉSIL**

Soutenue le 22 d'avril 2014 devant le jury composé de

M. Philippe JORON, Professeur de Sociologie, Université Paul Valéry-Montpellier III	Président
M. Jean-Martin RABOT, Professeur de Sociologie, Université du Minho, Braga, Portugal	Rapporteur
M. Patrick WATIER, Professeur de Sociologie, Université Strasbourg	Rapporteur
Mme. Martine XIBERRAS, Professeur de Sociologie, Université Paul Valéry-Montpellier III	Directrice de thèse

***DÉDICACE***

*In memoriam*

*À mes amours*

*Igor Patrick de Assis Estevam Diniz, mon petit-fils, et*

*Márcio Fúlvio de Assis Estevam, mon fils.*

## **REMERCIEMENTS**

### ***Je remercie***

*Mes enfants Ivana Rovena et Marcos Rônio, mes petits-enfants Iohanna, Arthur, Marcos Túlio, car nous réalisons nos rêves ensemble. **Mon présent et mon avenir** : me font rêver pour des jours meilleurs;*

*Mes soeurs Selma et Theresa, mon beau-frère Javan, mes neveux et nièces Rodolfo, Isabela, Juliana, Cristiane, Juliano, Valdir Segundo et ma secrétaire Maria das Dores Soares, fortes épaules, bras amis ;*

*Madame Martine Xiberras, par son orientation compétente et dévouée; qui m'a montré qu'avec amour et conviction de ce qu'on fait il est possible d'avoir de la rigueur sans perdre la tendresse, qu'il est possible aussi sans perdre la logique transformer le travail ardu en une réalisation agréable;*

*Les Professeurs Marinalva Freire, Cleonice Agra, Gilmara Viviane de Andrade, Gracita Cavalcanti, Jean-Martin Rabot, Eduardo Onofre, Francisco Azevedo, amis qui m'ont toujours encouragée et qui m'ont toujours soutenu.*

*Mes amies Ingrid Vasconcelos, Elineide Maria Peres, Ercília Ferreira, Viviane Lopes, et mes amis Frédéric Louis Brighton, Natanael Nunes, João Paulo Nunes qui, comme moi, sont en quête d' une société juste et fraternelle ;*

*Les amis et frères de quête spirituelle, Frère João Batista da Paz et Prêtre Gescione Dias, qui ne m'ont jamais abandonnée. Aux moments de souffrances, ils me soutenaient toujours spirituellement et amicalement.*

*L'Université de l'État de Paraíba, pour le soutien inconditionnel qui a permis de donner une dimension internationale à cette recherche.*

*Les professeurs, les spécialistes, représentants des indigènes, afrodescendants, MST, des femmes, de la SEMOB, pour la collaboration volontaire. Sans eux, la recherche n'aurait pas de sens;*

*Je remercie Dieu par son infinie bonté de permettre que toutes ces personnes croisent ma vie !*

## RÉSUMÉ

Notre intérêt pour le thème de la violence dans l'école, n'est pas apparu par hasard, mais il justifie surtout pour les raisons suivantes: nous croyons que malgré les différentes manifestations de la violence contre les enfants et les adolescents à l'école et dans la société, quelque chose doit être fait à cet égard, des propositions doivent être présentées et des alternatives doivent être construites. Nous avons donc mené une recherche en ce sens: « Violence à l'école: compréhension d'un phénomène social à João Pessoa-Paraíba-Brésil », dans le but comprendre les actions éducationnelles et préventives du projet « École qui Protège » pour combattre la violence commise envers les enfants et les adolescents indépendamment de la couleur de leur peau, de leur ethnie, de leur genre et de leur classe sociale dans des écoles de la banlieue de João Pessoa - Paraíba – Brésil. Pour poursuivre cet objectif, nous avons entrepris une approche qualitative en prenant pour référentiel Robert Bogdan et Sari Bickley. Nous avons collecté les données à travers l'interview semi-structurée, ce qui nous a permis de nous engager dans un processus d'écoute des acteurs concernés; matériel que nous avons pu analyser et comprendre via l'Analyse de Contenu, basé sur Laurence Bardin. Pour mener à bien notre recherche et pour asseoir notre fondamentale théorique, nous nous sommes laissés guider par de nombreux sociologues comme Martine Xiberras, Michel Maffesoli, Alain Touraine, Edgar Morin, Zygmunt Bauman, Norbert Elias, Erving Goffman, Howard Saul Becker, et par la philosophe allemande Hannah Arendt, sans oublier les auteurs brésiliens comme l'educateur Paulo Freire, le théologien et philosophe Leonardo Boff, entre autres. Les auteurs mentionnés nous ont donc permis de nous ancrer théoriquement à la lumière de divers aspects sociologiques, philosophiques et anthropologiques, nous aidant ainsi à mieux comprendre la complexité de la violence sous la forme du préjugé, de la discrimination et de l'exclusion, envers les enfants et les adolescentes noirs, indigènes, sans terre ; violence qui s'exprime dans la société en générale, et plus spécifiquement dans l'espace scolaire. Par conséquent, l'un des chemins pour que l'école puisse reconquérir son espace contaminé par la violence, passe par le développement du respect des droits des enfants et des adolescents et par l'appui d'organismes publics chargés du secteur éducationnel et engagés dans des politiques publiques allant en ce sens.

**Mots-clés: école, violence, enfants, adolescents.**

## **ABSTRACT**

Our interest about the topic of violence in the school, did not arise by chance, but mainly because we believe that although on the various manifestations of violence at school and in the society, against children, something must be done, proposals must be submitted, alternatives must be constructed. Therefore, we conducted a survey entitled: " Violence in schools: understanding a social phenomenon in João Pessoa - Paraíba - Brazil " , with the goal of understanding the educational and preventive activities of the project " School that Protects " to revert to violence against children and adolescents , regardless of color , ethnicity, gender and social class in schools on the outskirts of João Pessoa, Paraíba , Brazil . In pursuing of this objective we walked through a qualitative approach, taking as reference the authors Robert Bogdan and Sari Bickley. Data were collected through semi - structured interview process, that allowed us to listen to the stakeholders and analyzed and understood by content analysis, based on Laurence Bardin. Order to carry on our research we seek theoretically support us with allies like the sociologists, Martine Xiberras, Michel Maffesoli, Alain Touraine and Edgar Morin, Zygmunt Bauman, Norbert Elias , Erving Goffman, Howard Saul Becker, the philosopher Hannah Arendt, not forgetting the Brazilian authors, like the educator Paulo Freire and the theologian and philosopher Leonardo Boff , among others . Those authors allowed us in a theoretical grounding, in sociological, philosophical and anthropological aspects, and helped us to understand the complexity of violence in the form of prejudice, discrimination and exclusion against children and adolescents, black, indian, landless, violence by society in general aspects and particularly in the school environment. by society in general and , in particular , the school environment. Therefore, one of the ways the school can rebuild your space contaminated by violence is the development of respect for the rights of children and adolescents, and the support of the government agencies responsible for education, with public policies for this purpose.

**Keywords: school violence, children and adolescents.**

## SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>9</b>
<b>1 - CHEMINS MÉTHODOLOGIQUES: chemins de la pensée .....</b>	<b>17</b>
1.1 <i>LES SUJETS DE LA RECHERCHE.....</i>	21
1.2 <i>TECHNIQUES DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES.....</i>	50
2. 1 <i>PARCOURS SOCIO-HISTORIQUE DE LA VIOLENCE AU BRÉSIL.....</i>	71
2. 2 <i>QUELQUES ASPECTS DE LA RÉALITÉ SOCIALE BRÉSILIENNE: VIOLENCE ET POLITIQUES PUBLIQUES. ....</i>	76
2.3 <i>LES MOUVEMENTS SOCIAUX DU BRÉSIL .....</i>	88
<b>3- LES ACTEURS: QUE'EST-CE QU'ILS PENSENT ET DISENT ?.....</b>	<b>133</b>
3.1 <i>CE QUE REVÈLENT LE DISCOURS SUR LE PROJET »ÉCOLE QUI PROTÈGE «. ....</i>	140
3.2 <i>LES REPRÉSENTANTS DES MOUVEMENTS SOCIAUX DANS L'ÉTAT DE PARAÍBA. ....</i>	165
3.3 <i>LA VIOLENCE DANS LA CIRCULATION À JOÃO PESSOA.....</i>	216
<b>CONSIDÉRATIONS FINALES .....</b>	<b>225</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>231</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>254</b>
<b>INDEX DES AUTEURS .....</b>	<b>259</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>262</b>



*Une partie de moi est tout le monde  
L'autre partie n'est personne et s'effondre  
Une partie de moi est la multitude  
L'autre partie est l'étrangeté et la sollicitud  
Une partie de moi pèse et pondère  
L'autre partie délire  
Une partie de moi déjeune et dîne  
L'autre partie s'étonne  
Une partie de moi est permanente  
L'autre partie se découvre soudain  
Une partie de moi est totalement vertige  
L'autre partie langage  
Traduire une partie dans une autre partie  
Qui est une question de mort ou de vie  
Est-ce de l'art ?  
Ferreira Gullar*

## INTRODUCTION

Le phénomène de la violence est devenu de plus en plus présent dans le quotidien des brésiliens. Par conséquent, lorsque nous faisons mention de la violence, ce qui nous vient à l'esprit sont les actions de force, agressivité, brutalité, contrainte, coercition, intempérance, intolérance, oppression, injustice, démontrées de différentes formes, physiques, verbales, et psychologiques. Certaines études révèlent que la violence est un phénomène universel, elle a toujours existé, cependant, dans la contemporanéité, elle se manifeste dans de plus grandes proportions, occupant les espaces les plus divers et différents, entre lesquels, l'espace scolaire, où les enseignants sont souvent confrontés à des situations où peut se sentir l'absence d'éthique, à des circonstances quelquefois imprégnées par la violence. Dans cet environnement il est commun qu'on trouve des enfants et des adolescents appelés péjorativement "d'émeutiers", ceux-ci portent le stigmate, ne trouvant pas ou plus les moyens pour surmonter les difficultés liées aux relations sociales.

L'école est l'espace où les relations sociales qui composent l'ensemble des relations humaines se définissent et se redéfinissent tout le temps, parmi les élèves-enfants et adolescents, les enseignants, les fonctionnaires, les parents et les tuteurs et finalement toute la communauté. Comme toute relation, elle se présente revêtue d'affection, d'estime, d'affinité et de respect, de la même façon elle peut se présenter investie de préjugé, c'est-à-dire, une opinion formée sans connaissance des faits, guidée par des jugements sans fondement ; par la discrimination dont les actes consistent à différencier, séparer, isoler, et par l'exclusion niant et rejetant les individualités et les différences. De son côté, le préjugé, la discrimination et l'exclusion causent des dommages significatifs, menant des enfants et des adolescents de la coexistence scolaire à la pratique d'actes de violence. Une école qui refuse de voir le préjugé et la discrimination, devient une institution scolaire d'exclusion, chassant les enfants et les adolescents. Il en va de même de la société dans laquelle ils sont insérés.

Cette réalité, a donné lieu à des préoccupations qui ont inexorablement suscité en nous le désir d'approfondir la question à la recherche de solutions. Ainsi, nous avons poussé

notre recherche dans la direction de de que l'école fait et comment elle le fait pour faire face au phénomène de la violence et pour la prévenir. L'éducation adoptée à cet effet a pour présupposé de développer l'autonomie des sujets par le biais d'une action-réflexion, visant le renforcement des valeurs, attitudes et comportements considérés comme adéquats pour une vie individuelle collective. Quelles sont les politiques publiques dans les sphères fédérales de l'État et les sphères municipales pour atteindre ce but ? Pour que nous puissions comprendre de manière consistante, sérieuse et engagée les questions, ou mieux, les faits sociaux qui influencent la violence contre les enfants et les adolescents dans les écoles publiques de la banlieue de João Pessoa-PB, nous avons réalisé une recherche intitulée **“Violence dans l'école: compréhension d'un phénomène social à João Pessoa-Paraíba-Brésil”**. Le projet “École qui protège”, en tant que politique publique pour prévenir et combattre la violence à l'école, exercée à l'encontre des enfants et des adolescents fait partie de cette recherche.

Cette compréhension est devenue beaucoup plus viable, lorsque nous avons cherché à comprendre les différents mécanismes des préjugés et des discriminations qui entraînent l'école et la société à exclure les autochtones, ceux d'ascendance africaine, le MST – Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre, les femmes, les groupes qui composent la minorité, surtout, pour leurs luttes pour l'égalité de leurs droits, pour la violence subie en raison de l'imaginaire raciste, ethnique, de genre et de classe. Ces éléments coexistent et s'entrecroisent, créant des préjugés, des attitudes de rejet et d'exclusion dont seront victimes certaines couches de la population.

Et pourtant, puisqu'il s'agit d'une étude sur la violence, nous ne pourrions pas manquer de souligner des informations sur les causes et les conséquences de la violence, de souligner aussi les causes et les conséquences de la violence pour ce qui touche à la circulation à João Pessoa. En dépit du climat de beauté, de culture et de religiosité dans lequel la ville baigne, ces dernières années, on a assisté à une recrudescence de la violence qui a principalement attiré l'attention moyens de communication locaux et nationaux.

Notre intérêt pour le thème de la violence dans l'école n'est pas apparu par hasard, mais il se justifie surtout pour les raisons suivantes : nous croyons que malgré les différentes

manifestations de la violence contre les enfants et les adolescents à l'école et dans la société, quelque chose doit être fait à cet égard, des propositions doivent être présentées, et des alternatives doivent être construites.

De telles justifications sont soutenues non seulement en théorie, mais aussi par nos expériences vécues au jour le jour avec des enfants, des adolescents et des adultes, une expérience d'environ 20 ans, en tant qu'enseignante de l'Éducation basique (Primaire, collège et lycée), Éducation des Jeunes et Adultes– EJA, et actuellement en tant que professeure de l'enseignement supérieur et de la «post-graduation», des Cours de Spécialisation ès Éducation. Tout au long des années de coexistence et d'échanges d'expériences, nous avons gardé dans la mémoire, en toute sécurité, nos souvenirs indélébiles. Des réminiscences de violences entre les enfants et les adolescents, à l'intérieur de l'école, par exemple, l'humiliation, la discrimination, la persécution, l'exclusion, quelques fois manifestées avec une agressivité extrême, parmi d'autres attitudes et situations qui caractérisent un problème social. Un problème qui certainement déclenchera des conséquences négatives dans la vie personnelle et dans la cohabitation sociale de ces jeunes.

Il est effectivement plausible d'imaginer que dans ces souvenirs, l'on puisse reconstruire des jeunes, des enfants et des adolescents, aussi bien critiques que créatifs, capables de décrire leurs représentations par rapport aux diverses formes de violence ainsi que leurs manières de les concevoir devant le monde entier. Il en résulte une véritable clameur, s'exprimant de forme consciente, pour un monde plus convivial, que ce soit à l'école ou au sein de la société, et qui implique la construction de relations fondées sur l'écoute, le respect et la solidarité, toutes imbriquées dialectiquement. Ils proposent ainsi de construire un vivre-ensemble plus humanisé qui leur offrira les conditions leur permettant de faire face aux difficultés et aux amertumes de la violence sous toutes ses formes.

Également, en face de la violence ou des situations de violence contre les enfants et les adolescents, dans les plus divers et vastes contextes scolaires, largement révélées et diffusées par les médias et les technologies de communication et d'information, nous soulignons avec assurance que la violence à l'école ne doit pas être comprise comme un

phénomène isolé, au contraire, elle fait partie d'un processus plus vaste, qui concerne le milieu social comme un tout. Or, tout effort dans le sens de comprendre les raisons qui promeuvent la violence, doivent nécessairement passer par une analyse conjoncturelle de la société, de ses règles et valeurs, car il n'est pas possible d'avoir une coexistence saine entre les personnes et les groupes sans que soient établies les règles de cohabitation et de valeurs humaines, vu que sans elles, à tout instant, les intérêts de chacun peuvent se heurter aux intérêts de l'autre. Ainsi, il est nécessaire d'observer, d'étudier et d'analyser les conséquences qui affectent les personnes et les groupes à travers les processus complexes et les interactions qui font partie des relations humaines.

Notre intérêt pour l'analyse du projet **“l'École qui Protège”**, est dû au fait qu'il s'agit d'une politique publique du gouvernement fédéral, par le biais du Ministère de l'Éducation - MEC, Secrétariat de l'Éducation Continue, Alphabétisation et la Diversité – SECAD, en partenariat avec l'État et la municipalité, exécuté par l'université fédérale, les secrétariats d'éducation de l'État et de la municipalité, ayant pour but de promouvoir dans l'ambiance scolaire la défense des droits de l'enfant et de l'adolescent dans toute situation de violence, qu'elle soit physique ou psychologique, dans une perspective préventive.

La pertinence du projet acquiert une plus grande visibilité en ce qui concerne la formation des professionnels de l'éducation et du Réseau de Protection Intégrale des droits des enfants et des adolescents, constitués par le Conseil des Droits de l'enfant et de l'adolescent et le Conseil Tutélaire, qui vise à découvrir les tabous associés aux violences. Prévenir la violence dans l'école, c'est l'élément structurant de ce projet, avec une base juridique dans la Constitution de la République Fédérative du Brésil, dans le Statut de l'Enfant et de l'Adolescent et dans la Loi de Directrices et Bases de l'Éducation Nationale.

Sans perdre de vue le fil conducteur de notre pensée, il s'avère également nécessaire d'énumérer quelques points importants pour l'éducation et la violence, à partir de la violence qui s'exprime dans le préjugé, la discrimination et l'exclusion des enfants et adolescents dans l'espace scolaire.

D'abord, la violence dans l'école est un problème social croissant qui visiblement s'insinue dans les rapports entre les enfants et les adolescents avec de graves conséquences individuelles et sociales, surtout, en raison des caractéristiques particulières de ces derniers, par exemple, la difficulté d'admettre l'échec de faire face aux normes établies, de cohabiter avec les limites. C'est également difficile pour eux d'affronter les préjugés, les discriminations et l'exclusion. Le préjugé à s'exprime partir de la catégorie du stigmaté dans les actions des relations quotidiennes scolaires, intentionnelles ou non, subtiles ou non, voilées ou pas, sous forme de gestes, au travers de rires sarcastiques, un regard de différence, sans la prudence et le respect de l'autre. De cette façon, très souvent, ils sont impliqués dans des situations qui va d'une petite dispute à une très grave agression.

Vis à vis de cela, il appartient à l'école d'amener les apprenants à comprendre l'importance de leur participation au contexte social et politique, à travers l'ECA- Statut de l'Enfant et de l'Adolescent, à connaître et mettre en pratique leurs devoirs et droits, vivre les valeurs, tels que l'humilité, la générosité et la solidarité et le respect envers l'autre. Ces valeurs sont nécessaires et fondamentales pour penser, réfléchir avant d'agir avec des attitudes qui relèvent du préjugé et de la discrimination, mais aussi pour pouvoir s'exprimer sans imposer son point de vue, ses idées, tout en respectant l'opinion de l'autre, même si elle est différente de la votre. Cette position favorise grandement à l'école un environnement qui soit propice aux différents intervenants et dans lequel les apprenants, les enseignants, les parents se perçoivent comme des parties qui constituent toute la communauté, et non pas des individus isolés. C'est dans l'engagement de l'action éthique, avec le dialogue et la participation sérieuse, que l'école peut devenir source d'intégration des élèves et de condamnation des discriminations, que ce soit par rapport à l'appartenance de classe, à la couleur, à l'ethnie, de sorte que les apprenants soient capables de développer leurs propres positions en tant que des sujets humains.

Ainsi, nous avons pensé que le contexte suggéré, en articulation avec notre expérience et notre trajectoire de vie pour l'école et dans l'école, avec les sujets de notre recherche que nous avons écouté et entendu, mais aussi avec ceux que nous nous avons croisé sur notre chemin, en articulation également avec nos lectures et nos réflexions issues de

débats avec différents spécialistes, nous avons l'opinion que tout cela donne du sens à notre objectif : **c'est-à-dire, comprendre les actions éducatives et préventives du projet "École qui Protège" en vue d'inverser le processus de violence à l'égard des enfants et adolescents**, indépendamment de notre motivation pour rechercher les aspects de cette trajectoire historique. Au-delà du temps, à proprement parler, que nous avons consacré à cette recherche, nous pensons que notre réflexion ouvre des espaces pour que nous puissions nous renouveler et renaître avec de nouvelles perspectives de performances éducatives. Une telle renaissance signifie pour nous de pouvoir donner du sens au désir de se mettre en marche, en réinventant une utopie, celle de nous unir à ceux qui cherchent l'égalité, qui se battent pour leur droits.

Évidemment, au sein de notre objectif, cette étude précise les voies que la violence emprunte et la dénonce comme quelque chose de bizarre et d'indigne pour l'enfant et l'adolescent. Finalement, cette étude retrouve l'esprit critique qui anime les sujets luttant pour leurs droits.

Nous avons organisé le travail de la façon suivante :

Dans la première partie appelée Chemins Méthodologiques : chemins de la pensée, nous cherchons à caractériser les chemins pris au cours de notre recherche, à travers une approche qualitative, ayant pour référence les auteurs BOGDAN Robert, BIKLEN Sari (1994). Nous considérons l'applicabilité de cette approche pour la compréhension et l'intervention du projet "École qui Protège" en tant que politique publique de prévention et affrontement de la violence qui s'exprime par le truchement du préjugé, de la discrimination et de l'exclusion. Pour ce qui concerne les informations que nous avons obtenues dans les entretiens semi-structurés et interprétées au moyen de l'analyse du contenu, elles sont basées essentiellement sur la pensée de Laurence Bardin (1977).

Dans la deuxième partie, le Référentiel Théorique, nous cherchons à donner un fondement théorique au sujet que nous nous proposons d'étudier, mais sans entrer dans de vaines polémiques. Nous nous sommes appuyés sur des sociologues comme Martine Xiberras

(1994, 2006), Michel Maffesoli (1987, 1988), Alain Touraine (1994, 2005, 2010), Edgar Morin (1999), Zygmunt Bauman (1999, 2003, 2005, 2008), Norbert Elias (1994, 2000), Erving Goffman (2008), Howard Saul Becker (1967, 1998), la philosophe allemande Hannah Arendt (1998) ; sans oublier les auteurs brésiliens, l'éducateur Paulo Freire (1997, 2006, 2008, 2009, 2011), le théologien et philosophe Leonardo Boff (1980, 1998, 1999, 2011), entre autres, lesquels nous ont donné la possibilité d'un ancrage théorique à lumière des aspects sociologiques, philosophiques et anthropologiques, nous aidant à mieux comprendre la complexité de la violence sous la forme du préjugé, de la discrimination et de l'exclusion, envers les enfants et les adolescents noirs, indigènes, sans terre, une violence que l'on trouve dans la société et naturellement aussi dans le milieu scolaire.

La troisième partie de notre travail est composée par « les acteurs » : ce qu'ils pensent et disent, ce que nous considérons l'axe central de notre étude, car c'est dans celle-ci, ou à partir de celle-ci, que nous évaluons les médiations des sujets participants de la recherche sur le phénomène de la violence dans le contexte scolaire, ainsi que sur le projet "École qui Protège", comme politique publique pour faire face à la violence contre les enfants et les adolescents dans les écoles de la banlieue de João Pessoa-Paraíba-Brésil.

La quatrième et dernière partie traite des considérations finales, où nous faisons une synthèse des idées à partir des analyses développées au long du travail, sans avoir la prétention d'offrir le mot final sur le sujet.



*Il ne suffit pas d'apprendre ce que nous devons  
dans tous les cas sur un objet,  
mais aussi comment nous devons en parler.  
Nous devons toujours commencer  
par apprendre le méthode à adopter.  
Ludwig Wittgenstein*

## 1 - CHEMINS MÉTHODOLOGIQUES: chemins de la pensée

Afin d'étudier ce que le projet « **École qui Protège** » dit et fait, et comment il le fait, en tant que politique publique de combat contre les violences exercées sur les enfants et les adolescents dans les écoles du réseau de l'État et de la Municipalité de João Pessoa – Paraíba - Brésil, nous étudierons les violences qui débouchent sur des préjugés et donnent de la visibilité aux discriminations et à l'exclusion. Notre présupposition méthodologique a comme principe de décrire la méthode choisie, expliquant le type, le *locus*, les sujets impliqués dans la recherche, les techniques de recueil et d'analyse des données, dans la perspective que la méthodologie est le chemin de la pensée et de la pratique suivi dans l'approche de la réalité.

De cette façon, la méthodologie comprend à la fois la méthode, les techniques et la créativité du chercheur<sup>1</sup>, ayant l'objectif de chercher des réponses aux questions de l'investigation.

Étant donné que l'investigation qualitative dans le domaine de la sociologie ouvre sur un long chemin pour la discussion méthodologique et que notre recherche dans cette spécialité est une investigation de nature sociale, une relation s'établit nécessairement entre le chercheur et son champ d'étude. En ce sens, la conception du monde entre les deux est comprise dans tout le processus de connaissance, de la conception de l'objet de l'étude jusqu'aux résultats du travail et son application. Donc, la relation entre la connaissance et l'intérêt doit être comprise comme critère de la réalité et comme une quête d'objectivation<sup>2</sup>. Réalité comprise ici comme une réalité sociale au sens large, impliquant tous les aspects allusifs à l'être humain dans ses multiples relations avec d'autres humains et les différentes institutions sociales<sup>3</sup>.

Une fois que l'objet est essentiellement qualitatif, construit à partir des données collectées, exploitées, traduites et reconstruites, et que le chercheur traite par des outils

---

<sup>1</sup> MINAYO Maria C. de Souza, (org.), DESLANDES Ferreira, GOMES Romeu, *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*, 2011, (30<sup>a</sup> edição), Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, p. 13.

<sup>2</sup> MINAYO Maria C. de Souza, (org.), DESLANDES, S. Ferreira, GOMES Romeu, *Ibid*, p. 14.

<sup>3</sup> GIL Antonio Carlos, *Métodos e técnicas de pesquisa social*, 2007, (5<sup>a</sup> edição), Atlas, São Paulo, p. 42.

méthodologiques théoriques, ainsi qu'à travers les champs disciplinaires qui se constituent sociologiquement, par une corporation d'office avec les pairs, avec le monde social et les institutions qui rendent sa pratique possible<sup>4</sup>, de ce fait, nous avons choisi la **Méthodologie Qualitative** comme étant la mieux appropriée pour comprendre la réalité recherchée, vu que la méthode qualitative contient la « description, l'induction, la théorie fondée et l'étude des perceptions personnelles »<sup>5</sup>, la flexibilité d'adéquation pendant son développement, y compris ce qui fait référence à la construction progressive du propre objet d'investigation; et aussi pour sa capacité de s'occuper d'objets complexes, tels que les institutions sociales, ou groupes stables, et sa capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale concernant la culture et l'expérience vécue<sup>6</sup>.

Selon les auteurs mentionnés dans l'introduction de notre travail, une méthodologie qui travaille avec l'univers des significations, des croyances, des valeurs et des attitudes comprises comme parties intégrantes de la réalité sociale, est forcément une méthodologie qui permet d'observer que l'être humain se distingue non seulement par sa manière d'agir, mais aussi par sa façon de penser sur ce qu'il fait et en plus qui permet d'interpréter les actions des individus dans et à partir de la réalité vécue et partagée avec ses pairs.

Conformément à la pensée de ces auteurs, nous enregistrons notre type d'appréhension de la réalité dans le sens que les procédures de la **Méthodologie Qualitative** se dévoilent utiles et pertinentes pour la compréhension et l'intervention du projet « **École qui Protège** », en tant que politique publique de prévention et pour faire face aux différents types de violences scolaire.

Un autre approche méthodologique que nous prenons dans la recherche est celle d'une étude **qualitative descriptive**, en considérant cette étude descriptive comme essentielle, comme correspondant au souci de connaître une communauté, ses difficultés, ses écoles, ses

---

<sup>4</sup> PIRES Álvaro P., PAUPART Jean, MAYER Robert, *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 1977, Gaëtan Morin, Montréal, p. 150.

<sup>5</sup> BOGDAN Robert, BIKLEN Sari, *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, 1994, Porto Editora LDA, Porto-Portugal, p. 11. Traduzido por Maria J. Alves; Sara B. Santos; Telmo, M. Baptista, tradução de Qualitative Research for Education.

<sup>6</sup> PIRES Álvaro P, POUPART Jean, ROBERT Mayer, *Op. cit.*, p. 90.

valeurs, les complexités des adolescents pour décrire avec exactitude les faits et phénomènes de cette réalité<sup>7</sup>. Et, comment les descriptions des phénomènes sont imprégnées de significations que l'environnement fournit à l'interprétation des résultats, il se manifeste comme une totalité de spéculation qui a pour base la perception d'un phénomène dans son contexte. Pour cette raison, elle n'est pas vide, elle est cohérente, logique et solide<sup>8</sup>.

À fin de mener à bien de telles considérations, et au-delà, de celle exigée par l'Analyse de Contenu, nous avons réalisé des descriptions fondées sur les témoignages des sujets impliqués dans le projet « **École qui Protège** », par le biais desquels nous cherchons sans cesse à comprendre leurs pensées à travers leurs discours, leurs gestes et leurs réactions par rapport au projet dans le contexte de la violence dans leurs écoles.

À ce égard, nous reconnaissons que l'importance sur ce que pensent les interviewés est en quelque sorte liée aux pratiques construites non seulement pendant le processus de formation offert par le projet, mais également dans la vie quotidienne du milieu scolaire.

Dans la continuité du processus d'investigation, cinq caractéristiques de base pour la recherche qualitative nous ont donné des supports<sup>9</sup>. Nous les citons ci-dessous.

La première particularité, c'est que la recherche s'est déroulée par notre contact direct, notre longue participation au projet investigué et notre accompagnement des sujets impliqués;

La deuxième, puisque le mot écrit assume une importance particulière dans l'approche qualitative, c'est que nous utilisons des données descriptives avec de très fréquentes citations littérales des interviewés, afin de cautionner un positionnement théorique ou une opinion personnelle;

---

<sup>7</sup> TRIVIÑOS Augusto N. S., *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*, 2008, (16<sup>a</sup> edição), Atlas, São Paulo, p. 110.

<sup>8</sup> TRIVIÑOS Augusto. N. S., *Ibid*, p. 128.

<sup>9</sup> BOGDAN Robert, BIKLEN Sari, *Op. cit.*, pp. 47-50.

Troisièmement, en partant des réponses, il nous a été possible d'entrer dans la complexité du processus, explorant des certitudes, des doutes, des schémas théoriques et des perspectives, considérant que l'intérêt porte sur le processus plutôt que sur les résultats ou produits;

La quatrième spécificité, c'est que nous cherchons à élucider les perspectives et les différents points de vue des sujets concernant leur compréhension du Projet ; ceux-ci ont une importance vitale dans les études qualitatives par le besoin de compréhension des dynamismes extérieurs des différentes situations, qui ne sont pas toujours accessibles à l'observateur.

Pour conclure, au fur et à mesure que les questions et le centre devenaient plus étroits, l'étude exigeait de nous de nouveaux déroulements et redirections, aussi que de fréquents retours au référentiel théorique, de sorte que nous n'avons pas perdu le fil de notre proposition.

Encore, en tant que caractéristique de la recherche qualitative, mentionnée par les auteurs, nous avons aussi travaillé avec des **postulats**, et pas avec des hypothèses prouvées ou réfutées, donc avec des chemins choisis, des principes, des conceptions qui ont servi de référence à l'étude, et qui ont poussé à la conception de la recherche. « Il est courant que les postulats plus intéressants apparaissent à tout moment de la recherche, ou plus tard, lors de la collecte des données, à la condition que le chercheur travaille ses données, les manipule, les connaisse, les analyse et combine travail pratique de collecte-traitement-analyse de données et réflexion théorique »<sup>10</sup>, pour être plus ouverts et moins prédéterminés.

Compte tenu de ce qui précède, nous estimons que l'affirmation de cette recherche en tant que qualitative s'avère viable.

---

<sup>10</sup> DESLAURIES Jean-Pierre, KÉRISIT Michèle, *La conception de la recherche qualitative*, in, PIRES Álvaro P., POUPART Jean, MAYER Robert, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 1977, Gaëtan Morin, Montréal, p. 138.

## 1.1 LES SUJETS DE LA RECHERCHE

Dans une étude de nature qualitative, les sujets (qui, combien) de la recherche doivent être définis et soumis à un processus de sélection, ce qui exerce une influence sur la décision du choix des outils de collecte de données.

Notre compréhension à cet égard a été que pour aider notre compréhension doivent être inclus en tant que sujet de recherche, les documents officiels, c'est-à-dire, les projets de l'École qui Protège, créés par le MEC - Ministère de l'Éducation, SECAD - Secrétariat d'Éducation Continuelle, Alphabétisation et Diversité et par l'Université Fédérale de Paraíba - UFPB institution exécutive à João Pessoa, dans l'État de Paraíba. Ceux-ci, par eux-mêmes ou pris individuellement, ne répondent pas à notre objectif proposé dans la recherche, mais ensemble avec les représentants de l'Université Fédérale de Paraíba- UFPB; le Secrétariat de l'État d'Éducation et Culture - SEC; le Secrétariat d'Éducation et Culture de la Municipalité de João Pessoa-PB - SEDEC; le Conseil Municipal des Droits des Enfants et des Adolescents; le Conseil Tutélaire, ont donné du sens et ont rendu possible notre compréhension.

Ce raisonnement est beaucoup plus pratique lorsque nous introduisons dans ce contexte des représentants du MST – Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre, des indigènes, des afro-descendants et des femmes, afin qu'ils explicitent leur point de vue sur le préjugé et la discrimination dans le contexte scolaire, de même, nous y joignons les écoles publiques non pas pour les observer, mais pour écouter ce que disent les enseignants et les spécialistes à propos de la violence dans l'école avant, pendant et après le projet.

À *priori*, notre conception pour que ces enseignants et spécialistes puissent traiter le phénomène de la violence, est avant tout de considérer l'école comme un espace propice à la construction de la citoyenneté, pour cela, cet environnement requiert de ceux qui en font partie, une coexistence respectueuse et harmonieuse capable de prévenir et d'éviter les multiples formes de violence, les préjugés et les discriminations, qui non seulement rejettent les enfants et les adolescents de l'école, mais les expulsent/excluent aussi de l'intérieur de

l'école. Nous espérons que cette cohabitation harmonieuse et respectueuse à l'intérieur de l'école soit étendue à la communauté scolaire, impliquant les parents, les associations, syndicats et églises. En étant articulées et associées à l'école, ces institutions seront mieux préparées pour prévenir les cas de violence qui pourraient survenir.

Faire face à la violence est une tâche complexe, pour cela l'intégration de l'école au Système de Garantie de Droits Humains de l'Enfant et Adolescents<sup>11</sup> s'avère nécessaire. De même, des partenariats avec les acteurs du Réseau de Protection Intégrale<sup>12</sup> où l'école se distingue comme possédant une vaste responsabilité sociale, sont tout à fait indispensables.

Dans ce contexte, le MEC - Ministère de l'Éducation, et le SECAD - Secrétariat d'Éducation Continue, Alphabétisation et Diversité, et en considérant le fait qu'un enfant ou adolescent peut voir son parcours scolaire fragilisé par la violence, a pour mission de contribuer à la réduction des inégalités éducationnelles par le biais de la participation de tous les citoyens aux politiques publiques. Ces deux organismes ont d'ailleurs développé en 2004 le projet « **École qui Protège** », ce projet a la finalité de promouvoir des actions éducatives et préventives pour éviter la violence contre les enfants et les adolescents<sup>13</sup>.

1.1.1 Projet « École qui Protège »: MEC-Ministère de l'Éducation, SECAD-Secrétariat d'Éducation Continue, Alphabétisation et Diversité.

---

<sup>11</sup> Le Système de Garantie des Droits de l'Homme et des Enfants et des Adolescents a pour finalité d'assurer la promotion et la protection des droits des enfants et des adolescents au Brésil. Il est pris en charge dans la doctrine de la protection intégrale, affirmé dans la Constitution de 1988 et dans le Statut de l'Enfant et de l'Adolescent.

<sup>12</sup> Les Réseaux de Protection Intégrale comprennent toutes les politiques publiques, services, institutions, organismes et intervenants, visant à garantir les droits des enfants et des adolescents. En général, ils sont composés par le Ministère public, les pôles de l'enfance et de la jeunesse, les commissions de défense publics, les commissions de promotion, les commissions des droits de l'enfant et des adolescents, les commissions tutélaires et les commissions scolaires, les commissions de santé, les commissions de la protection sociale, entre autres.

<sup>13</sup> FALEIROS Vicente de Paula, FALEIROS Eva Silveira, *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*, 2008, (2<sup>a</sup> edição), MEC-Ministério da Educação, SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, p. 9.

L'incidence frappante de la violence sexuelle contre les enfants et les adolescents a conduit à une série de réactions dans la dernière décennie du siècle passé. Cette problématique a été incluse d'une façon définitive dans l'agenda de la société civile brésilienne comme une question liée à la lutte nationale et internationale pour les droits de l'enfant et de l'adolescent, préconisée dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, dans la Constitution Fédérale Brésilienne, la LDB - Loi de Directrices et Bases de l'Éducation (1996) et dans le ECA- Statut de l'Enfant et de l'Adolescent<sup>14</sup>.

Aussi dans la planification internationale, ce thème a mobilisé des centaines d'institutions sociales, qui ont donné lieu à deux conférences avec le soutien des Nations Unies. Ces rencontres ont produit une série de recommandations pour savoir comment les pays doivent penser et agir dans le sens de la prévention, la protection et les soins apportés aux enfants et adolescents victimes, ainsi que dans le sens de l'amélioration du système de sécurité et de justice pour assurer une plus vaste mesure dans le processus de responsabilisation des contrevenants des droits.

Cette attitude a eu une répercussion sur le parlement brésilien, celui-ci au début des années quatre-vingt-dix, par une Commission Parlementaire d'Enquête a réalisé une investigation approfondie sur l'incidence de ce phénomène à l'échelle du territoire national. Cette action a été la première réponse publique à ce problème. Depuis cette période, de nombreuses actions ont été entreprises et restent.

Aujourd'hui sous l'égide de la Planification Nationale de Lutte Contre la Violence Sexuelle envers les Enfants et les Jeunes<sup>15</sup>, construit par les mouvements sociaux et approuvé

---

<sup>14</sup> La loi 8.069, du 13 juillet 1990 a établi un système pour assurer les droits de l'enfant, également appelé système d'exigibilité des droits, conformément au paradigme de la protection intégrale, au moyen du *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*, in, Diario Oficial da União, 16/07/1990, Brasilia Distrito Federal.

<sup>15</sup> En tant qu'instrument de défense et de garantie des droits des enfants et des adolescents, le Plan National vise à créer, renforcer et mettre en œuvre un ensemble coordonné d'actions et d'objectifs clés pour assurer la pleine protection de l'enfant et de l'adolescent en situation ou en risque de violence sexuelle.



par le CONANDA- Conseils National des Droits de l'Enfant et de l'Adolescent<sup>16</sup> en juillet de l'année 2000.

Prévenir la violence, l'abus et l'exploitation sexuelle et commerciale des enfants et adolescents, requiert un approche spécialisée, le travail de Réseau et l'engagement de tous les acteurs du Système de Garantie des Droits de l'Enfant et de l'Adolescent, pour que puisse se constituer un nouveau phénomène historique, politique, social et culturel. Cela, dans le but de construire une ambiance propice à l'intégration de politiques publiques et pour faire face à ce problème. En octobre 2002, un protocole de compréhension entre les secrétariats de l'État d'Assistance Sociale – MPAS et des Droits Humains - MJ, et la Usaid-Partners, visant à la création, coordination et exécution du Programme Actions Intégrées et Référentielles de Lutte contre la Violence Sexuelle vers l'Enfant et les Jeunes dans le Territoire Brésilien – PAIR, a été établi.

Dès janvier 2003, de nombreuses organisations ont été incorporées pour l'opérationnalisation du PAIR, comme un moyen d'intégrer les autres politiques, programmes et actions développés par les pouvoirs publics et par les organismes de la société civile. Le Gouvernement Fédéral a élargi sa participation, y compris les Ministères de la Santé, Éducation, Travail, Sport, Tourisme et Justice.

En ce sens, nous mettons en évidence les actions de soin de santé spécialisées au moyen du réseau de référence du Système Unique de Santé – SUS, du Ministère de la Santé; les actions de planification et renforcement des Conseils Tutélaires, les Stations de Police pour la protection de l'Enfance et de la Jeunesse et le « Défenseur Public » (Secrétariat Spécial de Droits Humains– SEDH). En 2004, le développement de projets, à l'instar du projet « **École qui Protège** », par le biais du Secrétariat de l'Éducation Continuelle, a

---

<sup>16</sup> La plus haute instance au niveau fédéral, en charge de la formulation, le suivi et l'évaluation des politiques visant à promouvoir, protéger et défendre les droits des enfants et des adolescents au Brésil. Sa composition démocratique et égalitaire comprend 14 représentants de divers ministères, ainsi que 14 représentants d'organisations non gouvernementales ayant une intervention au niveau national. La capillarité de CONANDA se matérialise à travers un réseau de commissions étatiques et municipales des droits des enfants et des adolescents.

contribué à l'intégration de l'éducation dans le Système de Garantie des Droits des Enfants et Adolescents.

Tout au long de son implantation, le projet « **École qui Protège** » avait plusieurs stratégies pour son développement. En 2004, une version pilote a été planifiée dans trois villes brésiliennes, Recife, Fortaleza et Belém, dans le but de promouvoir des actions éducatives et préventives dans une tentative de diminuer la violence contre les enfants et adolescents.

En 2006, il a eu une reformulation du projet, qui a été orienté vers la qualification de professionnels de l'éducation par le biais de la formation à distance et de la formation présentielle, visant une action adéquate, efficace et responsable dans l'environnement scolaire, face à des situations d'évidences ou à des constatations de violences subies par les apprenants.

La formation sur le thème de la violence physique, psychique, de la négligence, de l'abandon, des abus sexuel, de l'exploitation du travail infantile, de l'exploitation commerciale et du trafic, dans une perspective préventive, est impératif devant la nécessité de sensibiliser la communauté scolaire sur les préjudices des diverses formes de violence pour le développement intégral de l'enfant et de l'adolescent, et aussi d'assurer une direction adéquate de l'Éducation, de façon à garantir la confidentialité de l'identité de l'enseignant de l'école et préserver la vie privée de la victime.

Pour que ce flux se produise avec une effectivité et agilité, la formation et la consolidation de la Commission de Gestion de la municipalité est d'une importance capitale. Elle est composé par des représentants des partenaires du projet et du Réseau de Protection Intégrale local<sup>17</sup>, cette commission est le bras politique et institutionnel qui va renforcer

---

<sup>17</sup> Le Réseau de Protection Intégrale local est composé de toutes les politiques publiques, les services, les installations, les organismes et les acteurs axés sur les enfants et les adolescents. Comprenant: (1) l'axe de la défense et de la responsabilisation composé par le Ministère Public, les tribunaux spécialisés pour les enfants et les jeunes, la police spéciale, la police civile, la police militaire, la police fédérale et étatique des routes, les conseils de tutelle; (2) l'axe des services de la compétence dans les domaines de la santé et des services sociaux; (3) l'axe de la prévention qui assure des actions de prévention, par la formation des professionnels de l'éducation afin que les enfants et les adolescents apprennent à renforcer leur auto-défense et (4) l'axe de la prépondérance juvénile qui vise à promouvoir la participation actives des enfants et des adolescents dans toutes les instances de discussion, et la mobilisation et la définitions d'actions de défense de leurs droits.

l'enracinement des actions dans les écoles et relier ces actions avec le Réseau local, visant l'intégration du système de garantie des Droits des Enfants et Adolescents<sup>18</sup>.

En conséquence, le Projet vise à promouvoir l'articulation des différents acteurs dans les municipes participants à une action conjointe avec la responsabilité partagée, à savoir: les Secrétariats de l'Éducation de l'État et de la Municipalité, le Vice Rectorat d'Extension des Universités et Réseau de Protection Intégrale locale. On compte aussi sur l'important partenariat de l'ONG, Institut Copains des – ICA.

La formation à distance sera développée par l'Université Fédérale de Santa Catarina-UFSC et les cours en classe, par les universités fédérales et de l'État membres du projet, en ajoutant de la qualité au système de garantie des Droits des Enfants et des Adolescents par son excellence académique, compte tenu des particularités géographiques et culturelles locales, comme la convergence du rôle social de ces institutions, dans le but de qualifier les professionnels de l'éducation du projet en question.

**L'objectif global** du projet consiste à promouvoir dans l'école, la défense des droits des enfants et adolescents en situation de violence physique et psychologique, de négligence, d'abandon, d'abus sexuel, d'exploitation au travail, d'exploitation sexuelle et de trafic, dans une approche préventive:

Conscientiser la communauté scolaire au sujet des préjudices causés par les diverses formes de violence (physique, psychologique, sexuelle, négligence, abandon, exploitation du travail des enfants) sur les développements bio-physique-psychique-social des enfants, adolescents et de la famille dans sa totalité;

---

<sup>18</sup> Système de Garantie des droits des Enfants et des Adolescents, système d'exigibilité organisé par le Statut de l'Enfant et de l'Adolescent – ECA, systématisé dans le Plan National de Lutte contre les Abus et l'Exploitation Sexuelle des Enfants et des Adolescents. Ce système est la définition de politiques intégrées, participatives et décentralisées, ramifiées dans les municipalités.

Rendre les relations plus étroites et intégrer les systèmes d'enseignement au flux d'information et les transmettre auprès du Réseau de Défense, Responsabilisation et Protection de l'enfant et adolescent.

Concernant les cours de formation, ceux-ci sont dirigés aux professionnels de l'éducation, professionnels du Réseau de Protection (conseiller tutélaire, entre autres) pour l'identification dans une perspective de prévention, lors des situations qui présentent des cas d'exploitation du travail des enfants, de violence physique, psychologique, de négligence et d'abandon, d'abus sexuel, et d'exploitation sexuelle commerciale des enfants et adolescents. Les cours se donnent en deux étapes, la première dans la modalité d'Éducation à Distance - EDA, sur la responsabilité de l'Université Fédérale de Santa Catarina, d'une durée de deux mois (60 heures), et la deuxième en classe, d'une durée de vingt heures au minimum et de quarante heures au maximum, divisées en deux mois de cours par les Universités Fédérales et de l'État, par le biais de propositions de travail. Il faut souligner que ne peuvent participer à la formation en classe, que ceux qui ont fini le cours à distance EAD.

La responsabilité pour les inscriptions des participants sera à la charge des Secrétariats de l'Éducation de l'État et des Municipalités, qui devront diffuser la disponibilité des places pour la participation à la formation. Le travail des secrétariats doit être réalisé en partenariat avec les Vice-Rectorats d'Extension des Universités Locales.

Ce sont dix-sept universités fédérales qui intègrent le Projet « **École qui Protège** », parmi lesquelles l'Université Fédérale de Paraíba et trois universités de l'État, c'est-à-dire, le projet est étendu à presque toute la totalité des vingt-six États du territoire brésilien.

Pour la réalisation des cours de formations, chaque université doit préparer et soumettre son projet à la Coordination Nationale SECAD–Secrétariat d'Education Continuelle, Alphabétisation, MEC – Ministère de l'Éducation, conformément aux orientations suivantes:

Le but du cours en salle de classe doit fournir la qualification des professionnels d'enseignement et du Réseau de Protection Intégrale, ceux qui ont conclu la formation dans la modalité d'Éducation à Distance - EDA, pour la prévention dans l'école des situations mentionnées ci-dessus.

Les contenus seront développés selon la singularité des lignes de recherche de chaque université, en tenant compte des particularités géographiques et culturelles locales, et pourront inclure le champ d'étude de différents domaines: psychologie, droit, service social, droits humains, des approches mettant l'accent sur la culture de la paix, de la jeunesse et de la violence (Trauma/Résilience), entre autres. Ces contenus fournissent également un aspect instrumental, qualifiant ceux qui suivent les cours pour être capables de cataloguer auprès du Réseau de Protection Locale et pour la connaissance des stratégies déjà existantes: les recommandations, le flux, la fiche de notification.

Concernant la durée de la formation, 20% de la charge des cours peuvent inclure des activités de prévention des situations de violence, afin de fournir des outils aux enseignants pour le développement des pratiques éducatives de sensibilisation et diffusion du thème auprès de la communauté scolaire; et

Et une Planification de Cours contenant la référence théorique de la proposition pédagogique, le résumé des contenus à être enseignés, la méthodologie et la planification didactique des unités prévues.

En ce qui concerne les partenariats, l'articulation avec le Réseau de la Protection Intégrale est prioritaire, car cela rend possible la liaison et la complémentation des actions de formation des enseignants et en outre, renforce les relations institutionnelles des partenariats, ainsi que l'intégration des systèmes d'enseignement au flux de notification et recommandation auprès du Réseau de Défense, Responsabilisation et Protection des Enfants et adolescents.

Dans ce contexte, le projet École qui Protège propose aux enseignants un rôle d'identification des situations d'exploitation du travail des enfants, de violence physique, psychologique, négligence, d'abandon, d'abus sexuel et d'exploitation sexuelle commerciale contre les enfants et adolescents, dans l'espace scolaire, dans une approche préventive.

Pour cela, les cours doivent offrir aux professeurs les outils didactiques et pédagogiques nécessaires, les former pour la prévention des problématiques de la violence, ainsi que promouvoir la sensibilisation et conscientiser les familles et la communauté scolaire.

Quant aux ressources financières, elles sont fournies aux universités par le MEC – Ministère de l'Éducation. La valeur touchée par chaque université est destinée à la production/reproduction de matériel didactique-pédagogique, et les autres valeurs sont adressées aux professionnels de l'éducation et du Réseau. Chaque classe est composée par un nombre maximal de 30 participants par cours présentiels. Les ressources mentionnées sont assurées par le MEC - Ministère de l'Éducation, SECAD – Secrétariat d'Education Continue, Alphabétisation et Diversité au moyen d'un thème de Référence<sup>19</sup>.

La gestion du projet est composée par une Coordination Nationale: SECAD - Secrétariat d'Education Continue, Alphabétisation et Diversité /MEC - Ministère de l'Éducation et ONG ICA – par l'Institut Copains des Amériques; une Instance Consultative: Commission Intersectorielle de Lutte contre l'Abus et l'Exploitation Sexuelle Commerciale des Enfants et Adolescents; une Coordination Locale: les Vice-Rectorats d'Extension des Universités Fédérales et de l'État et les Secrétariats d'Éducation et une Commission de Gestion du Municipipe<sup>20</sup>.

À cet égard, nos considérations sur le projet, c'est qu'il existe de la part du MEC - Ministère de l'Éducation une politique publique de défense des droits de l'enfant et

---

<sup>19</sup> Le présent contrat prévoit de destiner aux projets s'inscrivant dans le cadre du Projet «Protéger l'école» des financements pour la Formation Continue de Professionnels de l'Éducation du Système Scolaire Public, visant à lutter contre la violence.

<sup>20</sup> BRASIL, *Sumário Executivo: "Escola que Protege"*, 2004, MEC-Ministério da Educação, SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania, Coordenação-Geral de Ações Complementares, Brasília, Distrito Federal.

adolescents, en particulier à travers un regard lucide, attentif et sérieux, dédié aux multiples formes de violences commises contre ces sujets et identifiées à l'intérieur de l'école et de la société. Il est également clair que l'intention des institutions membres du projet n'est que d'identifier les manifestations de violences, et surtout de les anticiper au moyen de la prévention. Nous avons encore mentionné l'importance du Statut de l'Enfants et de Adolescent – ECA pour le projet et de la Constitution Fédérale, ce qui ne nous laisse aucun doute sur les droits universels et de protection assurés aux enfants et adolescents.

En bref, il s'agit d'une formation pour des enseignants, axée sur le dévoilement des tabous associés aux violences. Bien sûr, c'est impossible à l'enseignant de travailler dans la prévention des différentes formes de violence dans le contexte scolaire, sans avoir la connaissance adéquate des droits des enfants et adolescents, contenue dans la Constitution Fédérale et dans l'ECA - Statut de l'Enfants et de Adolescent, sans avoir la compréhension que le préjugé et la discrimination, parmi d'autres formes de violences, exigent de l'enseignant en plus de la rigueur scientifique, son engagement envers des pratiques construites pour le respect à l'égard d'autrui et de toute condition de différence.

À cet égard, le projet invite ces professionnels à s'engager effectivement dans la lutte pour défendre les droits des enfants et adolescents, y compris, en permettant la coordination avec d'autres professionnels.

La décision de bien travailler les formes de violence dans l'école dépendra de la lecture que les professionnels de l'éducation auront de la réalité dans ce moment là, de l'interférence de la subjectivité et de leur préparation professionnelle manifestée dans leur relation avec l'autre.

Comme toute politique publique, le projet exige des ressources financières. Donc dans les années 2006 et 2007, le MEC - Ministère de l'Éducation a mis à disposition les fonds à travers un Contrat de Référence et dans les années suivantes, par une Résolution, dont nous pensons qu'il est essentiel de la présenter en détail, afin de montrer que le projet a été structuré et présenté aux États par le MEC - Ministère de l'Éducation, cependant, avec des

exigences qui doivent être remplies, il s'agit de fonds publics provenant des impôts payés par la population brésilienne, en conséquence, ils doivent être bien utilisés.

Ainsi, le MEC - Ministère de l'Éducation a demandé au Président du Conseil Délibératif du Fond National de Développement de l'Éducation du Ministère de l'Éducation dans l'exercice de ses fonctions statutaires<sup>21</sup>, d'établir des directives pour la présentation, la sélection et le soutien financier aux projets d'institutions publiques d'éducation supérieure et le Réseau Fédérale d'Enseignement Professionnel et Technologique (avec enseignement supérieur) pour la formation continue de professionnels de l'enseignement de base visant à faire face, dans le contexte scolaire, aux différentes formes de violence envers les enfants et adolescents, compte tenu du ECA -Statut de l'Enfant et Adolescent (1990), en particulier son article 18, où il est prévu qui est du devoir de l'État, de la société et de la famille d'assurer la dignité de l'enfant et de l'adolescent, en les mettant à l'abri de tout traitement inhumain, violent, terrifiant et humiliant.

Outre cela, nous prenons en compte les actions et objectifs fixés par les Planifications Nationales de Lutte contre le Trafic de Personnes (2006); de Prévention et d'Élimination du Travail des Enfants et Protection des Jeunes (2004); de Lutte contre la Violence Sexuelle vers les Enfants et Adolescents (2000); de Promotion, Protection et Défense du Droit des Enfants et Adolescents à la Famille et à la vie Communautaire (2006), l'Éducation aux Droits de l'Homme (2006), Politiques de la Femme (2004), Programme le Brésil sans Homophobie (2004) et par l'Agenda Social. Dans la loi numéro 11.340/2006 (Loi Maria da Penha), dans ses articles 8ème, incise I, VIII et IX, il est souligné que la promotion de programmes éducationnels qui diffusent les valeurs éthiques de respect absolu à la dignité humaine dans la perspective de genre, race ou ethnie est le point culminant dans les programmes scolaires à tous les niveaux d'enseignement, pour les contenus liés aux droits de l'homme ; les engagements internationaux de responsabilité du gouvernement brésilien sur la promotion et défense des droits des enfants et adolescents; l'importance de l'implantation de

---

<sup>21</sup> BRASIL, RESOLUÇÃO n° 37, 22 de julho de 2008, *garantit un soutien financier aux projets des institutions publiques de l'enseignement supérieur*, CD-Conselho Deliberativo, FNDE-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, Distrito Federal.



la loi numéro 11.525/2007 (ECA - Statut de l'Enfants et de Adolescent dans l'enseignement primaire et collège) et le rôle stratégique de l'école dans la constitution d'une culture de droits humains et de prévention de toutes formes de violation des droits de l'enfant et adolescents.

Nous avons décidé de mentionner "**AD REFERENDUM**" ce qui suit:

Article 1er, établi et autorise des lignes directrices pour la demande d'aide financière dans l'exercice 2008, ayant pour objectif de réaliser des cours de formation continue des professionnels de l'éducation de base et aussi de la production d'outil didactiques centrés sur la promotion et la défense, dans le contexte scolaire des droits des enfants et adolescents, dans les termes du Manuel du Projet "École qui Protège", pour obtenir l'aide financière au moyen du Fonds National de Développement de l'Éducation – FNDE.

Paragraphe unique. L'aide financière des projets a pour objectif stimuler et soutenir les expériences dans le domaine de la formation professionnelle d'éducation de base et de la production de matériels didactiques qui pourront,

I – être diffusées et amplifiée dans le réseau de l'enseignement;

II – constituer une base conceptuelle et pratique, comme renfort pour la formulation de politiques éducationnelles centrées sur la prévention de toutes formes de violence envers les enfants et adolescents, et encore la promotion et défense des droits des enfants et adolescents;

III – articuler les divers domaines de connaissances liés aux thèmes objets de cette Résolution, pour appuyer théoriquement et méthodologiquement les enseignants des différentes disciplines;

IV – observer l'adéquation des pratiques d'enseignement aux besoins de chaque école et l'articulation des médias et matériaux pour l'action dans la classe, développer la

production de jeux, vidéo et audio, comme ressources stratégiques pour l'approche pédagogique des thèmes objets de cette Résolution;

V – induire et consolider les méthodologies visant le développement des actions pour faire face aux différentes formes de violations des droits des enfants et adolescents à travers la participation effective de ces acteurs, assurant des espaces de discussion et d'échange d'expériences;

VI – contribuer à la mise en place de mécanismes pour l'identification et orientation de situations de violence et promouvoir le renforcement du Réseau de Protection et Assurance de Droits des Enfants et Adolescents.

Art. 2<sup>ème</sup>, Un aide financière peut être demandée par des institutions publiques d'Éducation Supérieure et par le Réseau Fédéral d'Enseignement Professionnel et technologique (avec enseignement supérieur) pour les activités de formation professionnelle d'éducation et de développement de matériel didactique ; il est conseillé d'établir des partenariats entre les institutions pour la mise en œuvre des actions de formation et/ou production de matériaux didactique et pédagogiques.

Art. 3<sup>ème</sup>, dans le Planification de Travail et dans le Projet Base les noms des responsables techniques de l'exécution du projet doivent être indiqués.

Paragraphe unique. Le(a) coordinateur(trice) du projet ne peut être responsable que d'un projet inscrit dans cette Résolution, il est recommandé que la gestion des activités prévues soit réalisée par les centres d'enseignement, recherche et extension, formés par des représentants de départements, instituts, programmes spécifiques, organisés par domaine de connaissance ou thématiques convenables à la présente Résolution.

Art. 4<sup>ème</sup>, le lien avec les États ou municipales est recommandé; organismes ou entités, publiques ou privés, qui contribuent à élargir la portée et l'efficacité des actions; des actions; des organismes de la société civile ayant expérience dans le domaine de l'enseignement, des

droits humain ou de la promotion et défense des droits des enfants et adolescents; et les secrétariats d'éducation de la municipalité.

Art. 5<sup>ème</sup>. L'ordre de priorité des municipes a été réalisé en considérant la Matrice Intersectorielle de lutte contre l'Exploitation Sexuelle des Enfants et Adolescents; le Programme des Actions Intégrées et Référentielles de Lutte contre la Violence Sexuelle envers les Enfants dans le Territoire Brésilien (PAIR); L'indice de Développement d'Enseignement de Base (IDEB); et le Programme National de Sécurité Publique avec Citoyenneté (PRONASCI).

Art. 6<sup>ème</sup>. La documentation de qualification, et les projets devront être soumis à la COHAP - Coordination d'Habilitation et analyse de Projets Éducationnels, Fond National de Développement de l'Éducation - FNDE.

Art.7<sup>ème</sup>. Conformément à cette Résolution, les propositions doivent être, selon les principes, contenues dans le Statut de l'Enfant et Adolescent; elles doivent suivre les formulaires relatifs à la Planification de Travail Simplifié au Projet de Base; prévoir la durée des cours de 6 (six) à 12 (douze) mois et les activités pour la formation des professionnels de l'éducation avec une charge de travail d'au moins 80 (quatre-vingt) heures de classe, pouvant être de 60 (soixante) heures en salle de classe et 20 (vingt) heures à distance. La formation est d'au moins 500 (cinq cents) participants, avec 430 (quatre cent trente) places pour les professionnels d'enseignement, les membres des conseils d'éducation, et conseils scolaires et 70 (soixante-dix) places pour les professionnels d'autres domaines, les membres de la Commission de Gestion Locale, agents de sécurité et justice, professionnels de la communication, professionnels attachés au Réseau de Protection et Assurance de Droits des Enfants et Adolescents, et étudiants universitaires.

L'inclusion d'une analyse de situation du territoire où le projet sera exécuté fait partie du présent article, ce qui justifie le débat, la présentation d'un projet d'intervention éducationnelle pour les participants, (à être construit individuellement ou par groupe de nombre maximal de dix personnes), comme condition de base pour la conclusion du cours et

l'organisation et la réalisation de deux événements: un sur l'Éducation et le Travail des Enfants, à l'occasion de la Journée Internationale d'Éradication du Travail des Enfants (le 12 Juin), et un autre sur la Journée Nationale de Lutte contre l'Abus et Exploitation Sexuelle des Enfants et Adolescents (le 18 mai), avec la participation active des étudiants, des professionnels de l'éducation, santé et développement social, des membres de la Commission de Gestion Locale, des conseillers (ères) tutélaire, du Conseil de l'État et/ou de la Municipalité des Droits des Enfants et adolescents, entre autres.

Art. 8<sup>ème</sup>. En conformité avec l'objet de cette Résolution ont été définies des conditions pour l'élaboration des projets.

Art. 9<sup>ème</sup>. Les projets ont été sélectionnés selon des critères définis suivant un manuel.

Art. 10<sup>ème</sup>. L'analyse du mérite des sollicitations sera de la responsabilité du SECAD -Secrétariat d'Éducation Continuelle, Alphabétisation et Diversité /MEC – Ministère de l'Éducation.

Art. 11<sup>ème</sup>. Les projets sélectionnés et non entendus par cette résolution, pourront éventuellement être pris en charge dans les années ultérieures.

Art. 12<sup>ème</sup>. Les projets seront évalués et soutenus selon les dispositions de cette Résolution et en conformité avec le budget disponible.

Art. 13<sup>ème</sup>. Le MEC - Ministère de l'Éducation n'approuvera pas la réalisation de dépenses d'investissement (acquisition de matériel permanent, construction ou amélioration) pour le développement des activités proposées.

Art. 14<sup>ème</sup>. La formation et les matériaux produits devront présenter une démarche critique, par le biais des approches transversales qui motivent les échanges d'expériences et de réflexions sur des thématiques liées à toutes formes de violences contre les enfants et

adolescents et à la promotion et défense des droits des enfants et adolescents. Ils doivent comprendre :

a) Des références légales, institutionnelles et conceptuelles nécessaires à l'appréhension du scénario national et international de prévention de la violence sous ses différentes formes, considérant les planifications Nationales déjà mentionnées.

b) Des politiques publiques intersectorielles pour l'intervention et prévention de la violence;

c) Des indicateurs des violences contre les enfants et adolescents;

d) Des études et recherche sur les effets de la violence contre les enfants et adolescents et sur leur rendement et exclusion scolaire;

e) Le Réseau de Protection et Assurance de Droits des Enfants et Adolescents;

Art.15<sup>ème</sup>. Dans la préparation du projet et dans les activités prévues, il doit prendre en compte:

a) La perspective de genre et de race/ethnie;

b) Le besoin de déconstruction des représentations sociales de la naturalisation, stéréotypées et hiérarchisées sur les pratiques et les identités sociales des enfants et adolescents;

c) L'analyse de l'influence des situations de violence – bullying, discrimination, exclusion, infériorisation et invisibilité – dans la subjectivité et performance des étudiants et professionnels de l'éducation, ainsi que dans la structure des interactions à l'intérieur de l'école;

d) Les interfaces entre la violence, en particulier contre les enfants et adolescents, et les formes de domination découlant de la classe, la couleur, la race, l'ethnie, l'origine géographique, l'âge, les conditions socio-culturelles et physique-mentale, entre autres;

e) La réflexion sur les liaisons entre la violence domestique contre les femmes et la violence contre les enfants et adolescents.

Art. 16<sup>ème</sup>. Dans la formation et développement des matériaux, il est nécessaire donner la priorité aux approches qui contribuent à :

a) la réflexion sur le programme et pratiques scolaires et leurs significations en termes d'étude sur le développement biopsychosocial des enfants et adolescents, en mettant l'accent sur la violence;

b) Une réflexion sur l'importance du projet politique-pédagogique de l'école et du matériel didactique dans l'approche sur la violence contre les enfants et adolescents;

c) la participation de la communauté scolaire, en particulier des apprenants (es), dans les actions centrées sur la protection contre la violence dans l'école;

Paragraphe Unique. Les documents produits sur le contexte de cette Résolution doivent être adressés à la communauté scolaire et focalisés sur la lutte contre les diverses formes de violations de droits dans le milieu scolaire et sur la prise de conscience des droits des enfants et adolescents, ayant pour directive le ECA - Statut de l'Enfant et Adolescent.

Art. 17<sup>ème</sup>. Les projets approuvés pour l'exécution des accords seront surveillés par le SECAD - Secrétariat d'Éducation Continuelle, Alphabétisation et Diversité/MEC - Ministère de l'Éducation.

Art. 18<sup>ème</sup>. L'accompagnement et évaluation de la mise en oeuvre de Projets sélectionnés se fait au moyen des rapports suivants transmis à SECAD - Secrétariat

d'Éducation Continue, Alphabétisation et Diversité /MEC - Ministère de l'Éducation par (le/la) coordinateur(trice) du projet: le rapport partiel des activités, et le rapport final. Celui-ci hors le contenu de l'évaluation spécifique des Projets d'Intervention Éducationnelle développés par les participants au cours, doit présenter des propositions et recommandations qui touchent à l'éducation pour la prévention de la violence et la promotion et défense des droits des enfants et adolescents.

Art. 19<sup>ème</sup>. Lors de la conception du projet et à *posteriori*, les institutions doivent tenir des registres administratifs contenant des renseignements tel que : le profil des participants (es), ainsi que leur nombre, ceux qui ont obtenu le diplôme, le nombre de fuites, l'évaluation de la performance des participants et, dans le cas des professionnels de l'éducation, les écoles où ils travaillent, des copies des Projets d'Intervention Éducationnelle conçues pour les participants (es).

Art. 20<sup>ème</sup>. Les institutions s'engagent à promouvoir des études, accompagner et rendre effectifs des registres d'expériences, identifier les bonnes pratiques et systématiser les résultats dans la perspective de la présente résolution, qui doivent être transmis au MEC - Ministère de l'Éducation par les Institutions partenaires, comme un des produits du partenariat.

Art. 21<sup>ème</sup>. L'édition des manuels didactiques conçus à partir de cette résolution est de responsabilité des organismes convenus, ainsi que l'autorisation du titulaire des droits d'auteur, dans les termes de la législation en vigueur.

Art. 22<sup>ème</sup>. La participation au projet des Secrétariats de l'Éducation de l'État et de la Municipalité devra être officialisée au moyen de la présentation du terme d'adhésion.

En conséquence, nous analysons ladite Résolution, comme partie intégrante du projet « **École qui Protège** », car c'est elle qui l'a officialisée, permettant les ressources financières pour le développement des projets dans les différentes régions du pays.

Ainsi, nous répètons que le choix d'opter pour ce projet spécifique ne s'est pas fait de manière fortuite, bien au contraire, cette option résulte d'une volonté de travailler autour d'une proposition visant à atténuer la violence dans l'école contre les enfants et adolescents.

Du fait que notre étude ait été réalisée dans la ville de João Pessoa, capitale de l'État de Paraíba, et selon la Résolution de la coordination locale, le projet étant exécuté par les vice-Rectorats d'Extension des Universités Fédérales et de l'État, nous ne pourrions pas déconsidérer le projet « **École qui Protège** », développé par l'Université Fédérale de Paraíba-UFPB, pour son implantation à João Pessoa – Paraíba, comme un des sujets indispensables à notre recherche, une fois qu'à partir de celui-ci, nous avons choisi les personnes pour les entretiens. Le projet a été fondamental pour l'élaboration des interviews et un riche référentiel pour notre analyse sur ce qu'il a dit, fait et comment il l'a fait pour la prévention de la violence contre les enfants et adolescents à João Pessoa – PB.

1.1.2 Projet « École qui Protège »: Université Fédérale de Paraíba – UFPB, Vice-Rectorat d'Extension et Affaires Communautaires - PRAC.

L'Université Fédérale de Paraíba – UFPB, depuis sa fondation, il y a cinquante ans, a pour but, sur la base de son engagement statutaire, de contribuer à la promotion du développement socio-économique de Paraíba. Pour ce faire, il s'efforce dans le domaine de son pouvoir, de former des professionnels à tous les niveaux d'enseignement, c'est-à-dire, l'éducation primaire, collège, secondaire, graduation, et troisième cycle, adressant les activités de l'académie au progrès de la science, lettres et arts, en plus de chercher efficacement à travers l'enseignement/recherche/extension, à contribuer à l'amélioration de la qualité de vie de la population, formulant des politiques publiques cohérentes et adéquates aux besoins de la population brésilienne, en particulier aux nécessités des enfants, adolescents et jeunes, dans le but d'assurer le soutien de leurs besoins basiques, c'est-à-dire, l'éducation, la santé, la nourriture, le sport, les loisirs, l'habitation de qualité, les transports, la sécurité et la protection pour le développement et la formation des enfants et adolescents et des jeunes en bonne santé, confiants dans l'avenir, ayant de l'estime de soi, capables de vivre et intervenir effectivement dans la réalité sociale qu'ils intègrent.



Cet engagement à contribuer à la transformation de la réalité socio-économique de Paraíba/Nordeste/Brésil transcende les aspects académiques de la construction et reconstruction du savoir et de la connaissance, pour la formation et qualification des professionnels, des recherches, des innovations scientifiques et technologiques dont l'ensemble de la population brésilienne devrait profiter, dans son quotidien. En effet, les brésiliens sont confrontés à de multiples défis, dans leur lutte pour la survie. Il convient donc de les aider à faire face et à prévenir la violence qui se manifeste de différentes façons, touchant tous les segments sociaux dans les diverses tranches d'âge. Dans ce contexte, la violence contre les enfants, adolescents et jeunes prend des proportions qui scandalisent et vexent les brésiliens. Cette violence menace directement la santé et le développement intégral de milliers d'enfants, adolescents et jeunes.

Des nombreuses enfants et adolescents sont victimes de violence physique, psychologique, de l'exploitation de leur travail, de l'exploitation sexuelle, trafic de drogues, déclenchés par plusieurs facteurs. Multiples sont les défis pour changer cette réalité qui historiquement gêne le monde, le Brésil et de façon singulière, l'État du Paraíba, qui figure parmi les États brésiliens où la violence se révèle de différentes façons, y compris l'exploitation sexuelle.

L'implantation du projet « **École qui Protège** », sera de grande importance dans le cadre de l'État de Paraíba, où l'enregistrement de cas de violence et d'exploitation sexuelle des enfants et adolescents sont inquiétants, étant donné que l'école est un espace privilégié pour la sensibilisation de la communauté dans les sens d'unir les efforts pour faire face à de pareilles situations.

Outre cela, le projet se compose d'un élément structurant pour former les professionnels d'éducation par le biais de cours à distance et en salle de classe, de manière à les rendre qualifiés pour agir efficacement et de façon responsable en face de situations évidentes de constatations de violences subies par les apprenants, articulant leurs actions avec le Réseau de Protection Intégrale de Droits des Enfants et Adolescents.

La justification du projet a été donnée par la réalité de la population des enfants et jeunes du monde, du Brésil et de l'État de Paraíba, en particulier. Cet État enregistre des marques de violences, allant de la précarité et pénuries imposées en raison du faible pouvoir d'achat de la majorité de la population, en raison aussi de situations de négligences, omissions, travail forcé, de situation de risque, d'exploitation sexuelle et de prostitution, de violence, de pauvreté et de faim.

Ainsi, la violence qui se produit dans le quotidien de la population exige différents regards, un partenariat, une gestion sociale partagée, afin de rendre possible une intersection des connaissances et des savoirs, des ressources publiques, des acteurs sociaux et institutionnels, des sphères du pouvoir public et de la société civile.

La pratique nous montre que la déconstruction de la violence et de l'exploitation sexuelle des enfants et adolescents est une construction collective dynamique et procédurale qui résulte de l'éducation, de la formation et de l'engagement de plusieurs secteurs sociaux et de services publics qui s'insinuent dans le quotidien des écoles et de la communauté.

Actuellement, l'école est confrontée à des nombreuses formes de manifestations de violence, du préjugé à la violence domestique, l'exploitation sexuelle contre les enfants et adolescents, la discrimination sociale, économique, la méconnaissance des droits de la citoyenneté, et même la violence qui résulte du trafic de drogues, ce qui exige des institutions de sécurité, la préparation des policiers pour agir auprès de la communauté scolaire.

L'ignorance de la population sur ses droits et responsabilités liée à la culture de la violence historiquement enracinée dans la formation culturelle du peuple brésilien, génère et sédimente les préjugés, la discrimination, l'intolérance et la violence. La non reconnaissance des droits et responsabilités envers soi-même, envers autrui et envers ce qui est public est un des défis du projet et du souhait de la société brésilienne.

L'école en tant qu'espace de formation scientifique, éthique, culturel et politique, accorde au projet « **École qui Protège** » un espace prioritaire d'attention, dans le sens que

cette école intègre un réseau national de construction d'une culture de défense et de protection des mineurs. L'un des objets d'intervention de ce projet sera de promouvoir des actions qui renforcent le domaine scolaire comme un lieu de l'action éducative, exigeant ainsi l'engagement politique et institutionnel de leurs acteurs et de la société sur le projet « **École qui Protège** ». L'école sera à la fois un allié dans la construction de la citoyenneté démocratique et un outil efficace à court, à moyen et à long terme, pour faire face aux inégalités sociales de la violence.

Alors, dans ce projet, la réalisation d'un travail de formation professionnelle sera prioritaire, en vue d'atteindre ses objectifs, de la même façon, les actions prises permettront que les écoles du réseau publique et les organismes partenaires puissent discuter leurs problèmes, présenter et partager leurs expériences et projets structurés tout au long de la formation, ainsi que par le Réseau de Défense, responsabilisation et protection de l'enfant et adolescent, qui doit être renforcée par l'articulation des organismes partenaires du programme.

Le projet insère également des actions de publication, dans le but de contribuer au renforcement et à la diffusion du réseau de Défense des Droits des Enfants et Adolescents et offrir aux participants des bases théoriques et pratiques, susceptibles de guider les actions de protection et défense des droits des enfants et adolescents.

L'**objectif global** du projet est d'offrir la qualification des professionnels de l'éducation des écoles publiques de João Pessoa et du Réseau de Protection Intégrale, et les diplômés de l'Éducation à Distance - EAD, dans le but de faire face aux situations d'exploitation du travail de l'enfant, de violence physique et psychologique, de négligence et abandon, d'abus sexuel et d'exploitation sexuelle contre les enfants et adolescents, donc de favoriser l'effectivité de leurs droits.

Les objectifs spécifiques du projet visent à promouvoir des séminaires pour les éducateurs, professionnels du Réseau de Protection Intégrale et des organisations sociales et

de santé sur les thématiques liées à l'exploitation enfants, spécifiées ci-dessus. Ces objectifs consistent également à prévenir la violence dans le domaine de l'éducation;

Sensibiliser la communauté scolaire sur les préjudices causés par les diverses formes de violence (physique, psychologique, sexuelle, négligence, abandon, exploitation du travail des enfants) dans le développement biophysique psychique-social des enfants et adolescents et de la famille dans son ensemble;

Assurer des relations plus étroites et intégrer les systèmes d'enseignement au flux de notification et recommandation auprès du Réseau de défense, Responsabilité et protection des enfants et adolescents et faire un classement du Réseau Local de Protection des Droits des Enfants et Adolescents.

Le public est constitué par les enseignants de l'Éducation de Base, Conseillers Tutélaires et de Droits de l'Enfant et de l'Adolescent, le Conservateur de l'Enfance et Adolescence, professionnels technicien de l'Éducation, de Santé et du Réseau de Protection de l'Enfant et Adolescent.

À ce qui concerne le nombre de participants, le but de la formation est de former 80 enseignants, 40 des écoles publiques de João Pessoa-PB et 30 professionnels du Réseau, y compris les conseillers tutélaires, conseillers du municipale d'Éducation et des Droits des Enfants et Adolescents, membres de la Commission du municipale du PAIR ou comités, les commissions de prévention de la violence sexuelle contre les enfants et adolescents, professionnels attachés au Programme Sentinelle, les domaines d'assistance sociale, santé, organisations sociales, qui travaillent conjointement avec les services de protection spéciale des enfants et adolescents en situation de risque.

Promouvoir un séminaire avec une charge de travail de 20 heures par classe composée de 55 étudiants chacune: enseignants, professionnels du réseau de Protection Intégrale et des organisations sociales et de la santé, sur la thématique attachée à l'exploitation du travail des enfants, la violence physique, psychologique, négligence, abandon, abus et

exploitation sexuelle contre les enfants et adolescents; et à faire face à ces problèmes dans le domaine de l'éducation, dans une approche préventive, et à la systématisation et publication d'un livret avec les nombres de cas du réseau de protection intégrale des droits des enfants et adolescents, dont l'objectif est de donner le support à la formation à distance, cherchant à travers l'interaction face-à-face à établir une relation dialogique, synchronique, en temps réel, ce qui facilite les échanges de doutes et expériences pour faire face aux difficultés.

Ce séminaire donnera également aux participants un support pour l'utilisation des ordinateurs et de la plateforme du cours de manière autonome et critique, et la participation effective aux séminaires et ateliers, qui se caractérisent par l'articulation action-réflexion-action, par laquelle on cherche une intervention dans les conceptions et pratiques des participants de ce cours - les acteurs sociaux - directement impliqués dans la problématique de la violence contre les enfants et adolescents à João Pessoa-PB.

Les vécus de ces professionnels seront pris comme point de départ pour l'articulation avec les connaissances théoriques, ainsi que pour l'échange des savoirs entre les participants. Les doutes et les enseignements acquis sur le cyberspace, dans les téléconférences et d'autres sources de connaissances sont discutés en salle de classe. De ce fait, l'interaction de groupe ne se produit qu'au moyen des outils interactifs disponibles sur la plateforme multimédia, mais aussi par le truchement du groupe de présence, qui, à l'instar du groupe de soutien, servira à minimiser le taux d'abandon prévu par les cours à distance.

Le présent cours sera enseigné par atelier avec du matériel didactique élaboré par les enseignants spécialistes et offerts aux participants du cours, comme complément du cours à distance - EAD, celui-ci est de la responsabilité de l'Université Fédérale de Santa Catarina - UFSC.

Comme complément au Cours EAD – l'Éducation à Distance, qui par sa nature exige de l'apprenant l'interaction et l'autonomie, ce cours en salle de classe adoptera une proposition pédagogique qui présuppose la création comme caractéristique essentielle à un apprentissage autonome et significatif, dans lequel l'éducateur cherche à diversifier la

construction et la reconstruction de la connaissance, ainsi que la présentation de la production des apprenants. En ce sens, des conférences seront réalisées avec des contenus théoriques, des rapports d'expériences, débats sur des situations de conflits, des orientations sur les expéditions, à travers des contenus et des matériaux pédagogiques et des outils diversifiés, selon la thématique traitée.

Le parcours des études est marqué par l'articulation entre la pratique et la théorie, action-réflexion, aboutissant toujours au retour à des situations vécues à partir des propositions de solutions aux défis rencontrés. L'évaluation des interventions proposées et la publication d'un livret sur le Réseau de protection de Droits de l'Enfant et Adolescents marqueront l'achèvement du processus. Le processus évaluatif se caractérise par l'accompagnement et l'évaluation continue, basées sur l'ensemble des critères qui envisagent des dimensions et compétences diversifiées.

L'insertion du cours en salle de classe du projet « **École qui Protège** » à João Pessoa-PB, outre une salle d'utilisateurs, avec amphithéâtre pour la réalisations des ateliers et conférences, lors des rencontres, pourra compter sur des laboratoires d'Éducation à Distance et Soutien Tutoriel– LEDAT du Vice-Rectorat d'Extension et Affaires Communautaires – de l'Université Fédérale de Paraíba – UFPB.

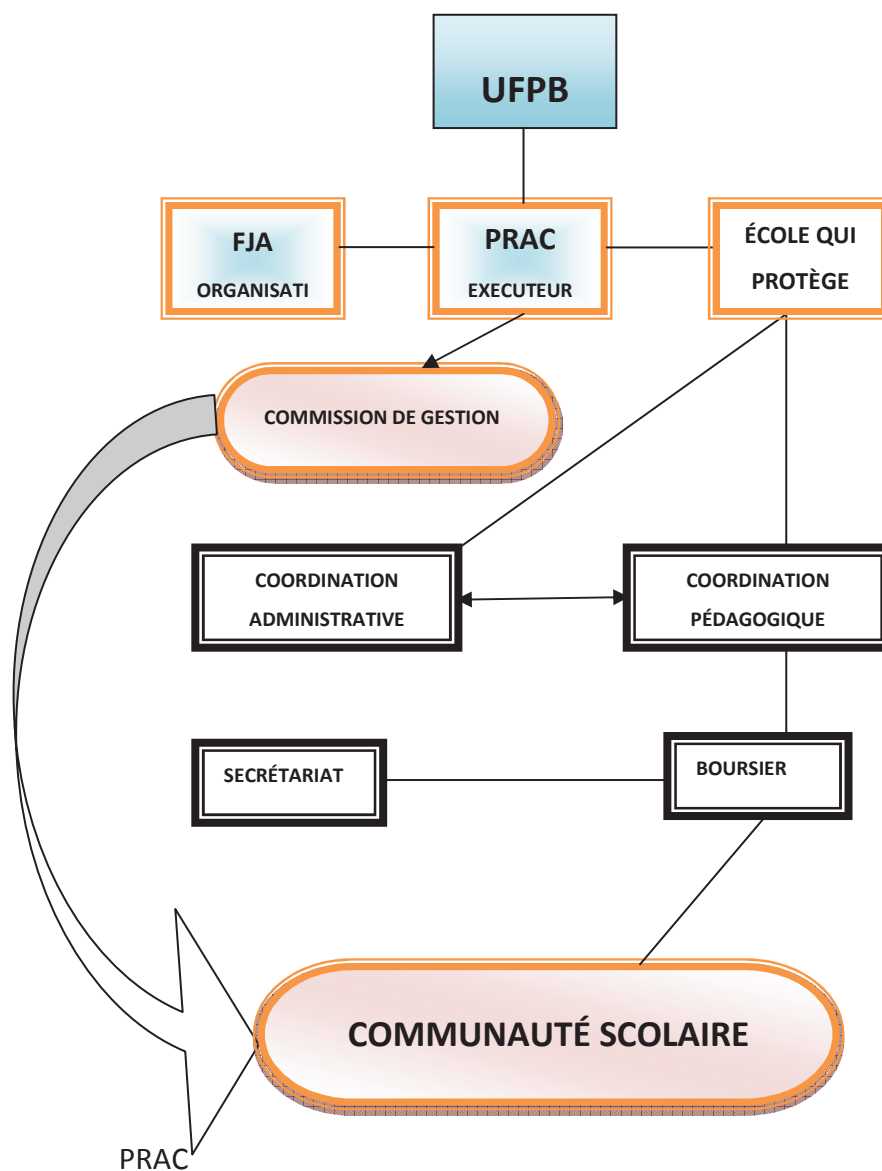
L'équipe est composée des professionnels et enseignants diplômés dans les domaines de la psychologie, de la santé et du service social, y compris l'éducation à distance. Cette équipe multidisciplinaire est responsable pour la planification et la mise en place du cours. Grâce à la coordination administrative, elle maintiendra des partenariats avec le Secrétariat de l'Éducation de l'État et de la Municipalité, le Conseil de Droits de l'Enfant et Adolescent, le Conseil Tutélaire, et les ONGs du Réseau de Protection de l'enfant et adolescente pour favoriser le processus de diffusion du cours.

La mise en place du module du cours en salle de classe, nécessite, outre les participants inscrits et les boursiers, que le contenu enseigné par les spécialistes soit adapté au public ciblé et que les directives soient adéquates pour le public ciblé, que les directives

didactiques-méthodologiques permettent de problématiser et de stimuler la pensée critique-réflexive et créative.

Le développement du cours, et aussi la recherche, impliqueront la création d'une collection bibliographique sur les sujets étudiés et recherchés, lesquels seront catalogués et mis à la disposition sur le site de l'Université Fédérale de Paraíba – UFPB.

Vu l'ampleur des actions du mentionné projet, la suivante structure organisationnelle locale est nécessaire. Nous en détaillons les fonctions ci-dessous:



L'organigramme illustre les composants du projet « **École qui Protège** » à João Pessoa-PB:

La Fondation José Américo comme organisation et l'Université Fédérale de Paraíba – UFPB, sous l'égide du Vice-Rectorat d'Extension et des Affaires Communautaires - PRAC, exécuter du projet.

En ce qui concerne les attributions, l'Université Fédérale de Paraíba - UFPB/ Vice-Rectorat d'Extension et des Affaires Communautaires - PRAC, en tant qu'exécutrice du projet, doit nommer un enseignant pour agir comme Coordinateur de Gestion. Celui-ci sera l'interlocuteur auprès du Département d'Éducation pour la Diversité et Citoyenneté– DEDC/Secrétariat d'Éducation Continue, Alphabétisation et Diversité-SECAD/MEC- Ministère de l'Éducation, et un enseignant Coordinateur Pédagogique, avec une expérience professionnelle et attaché aux sciences humaines, de préférence au domaine de la psychologie et du service social.

En outre, le professeur doit élaborer et envoyer à la Coordination Nationale le projet du cours à être suivi en salle de classe; planifier et exécuter la formation en salle de classe dans les municipales ; les professionnels de l'éducation et professionnels du Réseau qui ont conclu la formation dans le module EAD - l'Éducation à Distance participent au projet ; coordonner avec les secrétariats d'Éducation de l'État et de la Municipalité et avec le Réseau de Protection Intégrale pour la formation de la Commission de gestion de la Municipalité; collecter des études réalisées par les participants au cours et des enregistrements systématiques d'expériences quotidiennes sur les thématiques pertinents au projet ; consolider et analyser les informations stockées par les participants/tuteurs pendant le cours et des rapports émis par l'Université Fédérale de Santa Catarina ; faire une planification de l'évaluation du rendement du cours en salle de classe, ainsi que systématiser l'enregistrement d'études de cas, rapport d'expériences existant sur la thématique en question, développés dans l'État ; et envoyer au SECAD – Secrétariat d'Éducation Continue, Alphabétisation et Diversité/EAD - l'Éducation à Distance, les enregistrements et informations consolidées sous forme de gestion.



La commission de gestion a comme attribution de définir dès le début de son travail, le partenaire qui exercera la fonction de Coordination de la Commission, et également le lieu de son siège, de manière à optimiser le flux d'informations ; réaliser le collectage du réseau local de soins, défense et responsabilité, c'est-à-dire, le Système d'Assurance des Droits de l'Enfant et Adolescent de la municipalité, afin de soutenir les universités dans la formation en salle de classe et faciliter l'intégration de l'Éducation au réseau ; entreprendre l'enquête auprès du Conseil Tutélaire sur les régions de la ville avec une plus grande incidence ou origine des cas de violence sexuelle contre enfants et adolescents (abus, exploitation sexuelle), pour à partir de là définir (l', les) école(s) qui seront invitées à participer à la formation; rendre les relations des Systèmes d'Enseignement avec les Réseau Locales de soin, défense et responsabilité plus étroites ; aider les secrétariats de l'Éducation dans l'identification des écoles qui intégreront le Projet École qui Protège, en conformité avec les critères spécifiés ci-dessus; soutenir la sélection des professionnels du Réseau et transmettre la liste pour l'Université Fédérale de Santa Catarina, des directives du cours à distance, assurant les critères de représentativité ; et appuyer la mise en œuvre de l'envoi et des flux de notifications et des renseignements facilitant l'intégration des Systèmes d'Enseignement avec le Réseau de Protection Intégrale.

Les fonctions du Coordinateur Administratif sont de réaliser la gestion administrative ; faire l'articulation avec les Secrétariats de l'Éducation de l'État et de la Municipalité avec le Réseau de Protection Intégrale pour la formation de la Commission de Gestion de la Municipalité, planifier et exécuter la formation dans le module de cours en salle de classe, accompagner le processus d'inscription des cours EAD - l'Éducation à Distance, conjointement avec l'Université Fédérale de Santa Catarina – UFSC ; préparer le calendrier du module du cours en salle de classe, chercher un soutien logistique, coordonner la gestion du cours, tout en assurant son plein fonctionnement pédagogique, technologique, opérationnel et financier ; constituer des lignes de recherche sur le thème de la violence contre les enfants et adolescents, études liées à l'éducation; organiser les bases de données avec des renseignements qui dérivent du processus d'organisation du cours (catalogage du réseau, participants du processus de formation, formateurs) et bibliothèque de base sur les sujets liés aux domaines travaillés.

Attributions du coordinateur pédagogique: aider le coordinateur administratif à élaborer le calendrier du cours, module en salle de classe ; évaluer l'exécution globale du cours ; assister le processus et la formation des boursiers ; superviser pédagogiquement les boursiers ; réaliser l'évaluation pédagogique de l'exécution du cours ; créer des stratégies pour prévenir l'évasion, organiser les activités pédagogiques ; chercher organiser des activités didactico-pédagogiques ; chercher l'appui logistique à un travail pédagogique, auprès des Conseils des Enfants et Adolescents, SECs – Secrétariats de l'Éducation et Culture et ONGs engagés, ainsi que contribuer à la planification et à l'exécution de la formation du module en salle de classe.

Le Secrétaire Général, doit offrir au cours le soutien administratif; organiser tout le matériel du secrétariat et les processus de payement dans l'Université Fédérale de Paraíba – UFPB.

Et pour finir, les boursiers doivent s'occuper, accompagner et orienter les étudiants ; travailler dans le bureau des doutes, en contribuant et appuyant le module du cour en salle de classe ; participer au processus de formation et fournir aux coordinateurs les informations pour la préparation des rapports.

Par conséquent, l'équipe administrative-pédagogique et la structure de fonctionnement du cours permettront son succès, car ils seront capables d'assurer sa dynamique fonctionnelle, ainsi que sa dynamique opérationnelle (administrative-technologique-financière) et sa dynamique pédagogique, le tout s'intégrant dans une action systématique centrée sur un seul but : la formation des éducateurs, conseillers et d'autres participants qui sont confrontés à la problématique de la violence contre les enfants et adolescents<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> RAMALHO Maria S. Soares, MONTENEGRO Claudia, *Projeto "Escola que Protege"*, João Pessoa-Paraíba, 2006, Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários-PRAC, João Pessoa-Paraíba.

Sans doute, il s'agit d'un projet bien conçu, conformément aux recommandations contenues dans le projet proposé par le MEC – Ministère de l'Éducation, ainsi que sa résolution. Il nous reste à connaître son efficacité dans la prévention et la lutte contre la violence et dans ce que nous avons obtenu par le témoignage des interviewés.

Pour certains, il peut sembler inutile la présentation des deux projets et de leur résolution, toutefois, pour notre compréhension, connaître les normes réglementaires et les intentions des projets, sont des références importantes pour l'analyse et l'interprétation des données obtenues à partir des témoignages des personnes interrogées.

Après la présentation des sujets de recherche, ici représentés seulement par les projets et résolutions, documents officiels, pour ce qui est des sujets impliqués dans lesdits projets, nous détaillerons les techniques nécessaires et utilisées dans ces procédures méthodologiques, dans le sens d'assurer la continuité et la consistance de notre étude.

## 1.2 TECHNIQUES DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES

### 1.2.1 Collecte des Données

Pour recueillir les données, dès le départ notre préoccupation a été d'établir le critère de l'éthique et un instrument adéquat à la recherche qualitative, capable de recueillir le plus grand nombre d'informations pertinentes à l'objet de notre étude.

Dans cette perspective, nous avons fait appel à l'**entretien**, pour les raisons suivantes : premièrement, parce que nous la considérons comme une façon rationnelle de procéder à la recherche, préalablement établie, pour diriger efficacement un contenu systématique de connaissances, de la forme la plus complète possible<sup>23</sup> ; deuxièmement, dans la mesure où elle permet « une exploitation approfondie des conditions de vie des acteurs, elle est vue comme un outil privilégié pour dénoncer les préjugés sociaux, les pratiques de discrimination ou

---

<sup>23</sup> ARNOLDI Marlene A. G. Colombo, ROSA Maria Virginia F. P. Couto, *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*, 2008, Autêntica, Belo Horizonte, p. 17.

d'exclusion, et les iniquités qui font que certains groupes soient considérés comme « différents », « déviants », ou « marginaux », c'est-à-dire que certaines « minorités » peuvent devenir objet<sup>24</sup>, « non seulement pour montrer ce que les personnes vivent dans le quotidien, mais également leur donner la parole et compenser l'absence ou le manque de pouvoir dans la société »<sup>25</sup>. En somme, les chercheurs sociaux utilisent cette méthode pour initier et maintenir la conversation avec les personnes, une méthode qui peut être définie comme des « rencontres entre un chercheur et un interviewé, à qui sont posés une série de questions sur le sujet de recherche, et les réponses des interviewés constituent un ensemble de données analysées ultérieurement par le chercheur »<sup>26</sup>. Et pour terminer, nous faisons appel à l'entretien dans la mesure où il est une forme d'interaction sociale, spécifiquement une forme de dialogue asymétrique, dans lequel une des parties cherche à collecter des données alors que l'autre se présente comme une source d'information<sup>27</sup>.

Tous ces concepts nous amènent à croire qu'en tant que technique de collecte de données, l'interview est le moyen de bien saisir le point de vue des interviewés, et c'est un outil approprié pour l'obtention des informations sur ce que les sujets de la recherche pensent, éprouvent ou souhaitent, sur ce qu'ils pensent faire ou ont déjà fait, et pour comprendre et interpréter leurs réalités, en authentifiant et en rendant scientifiques les résultats conclusifs.

Toutefois, pour que ces entretiens puissent devenir une riche source de données, sur les expériences, opinions et sentiments des interviewés, nous cherchons à comprendre quel genre d'interview répondrait le mieux à notre investigation, au vu de leurs différents types et dynamiques.

---

<sup>24</sup> POUPART Jean, DESLAURIES Jean-Pierre, GROULX Lionel-H, et al., *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 1997, Gaëtan Morin, Montréal, p. 220.

<sup>25</sup> BECKER Howard Saul, *Whose side are we on?*, in, *Social Problems*, University California Press, v. 14, 1967, p. 239-248.

<sup>26</sup> MAY Tim, *Social Research, Issues, method and press*, 2001, Open University Press Buckingham Philadelphia, p. 2.

<sup>27</sup> GIL Antonio Carlos, *Métodos e técnicas de pesquisa social*, 2007, (5<sup>a</sup> edição), Atlas, São Paulo, p. 117.

Nous avons choisi l'interview, parce que les questions sont formulées de manière à permettre que l'interviewé disserte et exprime sa pensée, ses tendances et réflexions ; le questionnement est plus profond, et aussi plus subjectif, conduisant l'intervieweur et l'interviewé à une relation de réciprocité, de confiance. En ce qui concerne la séquence et les détails, ils sont laissés au discours des sujets et à la dynamique qui se produit naturellement<sup>28</sup>, parce que les informations qualitatives des individus sur des contenus peuvent être enregistrées par l'intervieweur, cherchant à mieux clarifier les réponses données. Cela permet une plus grande liberté à l'intervieweur pour approfondir les réponses<sup>29</sup> et cela autorise l'interviewé à discourir sur le thème choisi sans rester prisonnier de la question formulée.

Enfin, dans la mesure où les interviews sont longues, elles nous offrent de meilleures conditions pour l'analyse à partir de la pensée et des perceptions des interviewés.

Après notre décision en faveur des entretiens semi-structurés, nous passons à sélectionner les interviewés, en tant que des individus nécessaires à notre étude. Il en résulte qu'il s'agit de comprendre ce qu'ils disent et font et de comprendre aussi comment se réalise le projet « **École qui Protège** » pour prévenir la violence dans l'école contre les enfants et les adolescents. Cela n'a du sens que si nous comprenons le discours révélateur de la pensée et de la vision du monde des personnes qui vivent les écoles au quotidien, si nous savons capter leurs expressions.

Dans un premier temps, notre intention était de rechercher seulement les participants au cours de formation du Projet « École qui Protège », c'est-à-dire, les représentants de l'Université Fédérale de Paraíba - UFPB; du Secrétariat de l'Éducation et Culture de l'État - SEC; du Secrétariat de l'Éducation et Culture de la Municipalité de João Pessoa-PB - SECAD; du Conseil de la Municipalité de Droits de l'Enfant et de l'Adolescent; du Conseil Tutélaire, les enseignants du réseau de l'État et de la municipalité de João Pessoa. Et encore, les spécialistes de l'éducation qui travaillent dans les écoles des réseaux ici signalés.

---

<sup>28</sup> ARNOLDI Marlene A. G. Colombo; ROSA, Maria Virginia F. P. Couto, *Op. cit.*, p. 31.

<sup>29</sup> MAY Tim, *Op. cit.*, p. 4.

Pour nous, ce serait la population idéale, étant donné que, outre la connaissance sur le projet, ces personnes sont insérées dans l'environnement scolaire de la réalité du sujet de recherche, en d'autres termes dans la réalité de la violence dans l'école. Ce sont leurs connaissances et leur vécu qui permettent les conditions nécessaires pour le succès du processus de l'entretien.

En outre, nos préoccupations et curiosités sur le phénomène de la violence dans les écoles à João Pessoa-PB, nous amènent à aller au-delà des informations de ces représentants, elles nous ont conduit à d'autres questionnements, par exemple : ce que pensent les représentants des Mouvements des Indigènes, des Afro-brésiliens, des Travailleurs Ruraux Sans Terre – MST, des Femmes sur la Violence, au sujet des préjugés qui rendent visibles les discriminations et l'exclusion dans le contexte éducationnel.

Nous ne pouvons pas manquer d'interviewer les représentants de la SEMOB – Superintendance Exécutive de la Mobilité Urbaine de João Pessoa, dont la finalité consiste à obtenir des renseignements sur les raisons et conséquences de la violence dans la circulation, ainsi que ses propositions et actions éducatives auprès des écoles.

En conséquence, la population de recherche a été composée par les:

Représentants de l'Université Fédérale de Paraíba-UEPB;

Représentants du Secrétariat de l'Éducation et de la Culture de l'État - SEC;

Représentants du Secrétariat de l'Éducation et de la Culture de la Municipalité de João Pessoa SEDEC;

Représentants du Conseil de la Municipalité des Droits de l'Enfant et de l'Adolescent;

Représentants du Conseil Tutélaire;

Professionnels de l'éducation, des enseignants et spécialistes du réseau de l'État et de la Municipalité;

Représentants des Indigènes,

Représentants Afro-brésiliens,

Représentants du MST – Mouvements des Travailleurs Ruraux Sans Terre,

Représentants des Femmes et

Représentants de la SEMOB - Superintendance Exécutive de la Mobilité Urbaine de João Pessoa.

Les procédures pour la réalisation des interviews avec les individus ci-dessus mentionnés ont eu lieu de la façon suivante : notre premier contact avec l'interviewé s'est fait par téléphone. Nous nous sommes présentés, nous avons parlé de l'institution à laquelle nous appartenons ; nous avons abordé la question du thème de la recherche et parlé de l'importance de leur témoignage pour la recherche. L'entretien a été enregistré, mais nous nous sommes assurés de préserver l'anonymat et de cultiver l'art de la discrétion. Sachant que sont ceux qui se sentent vraiment à l'aise avec un enregistreur de voix sont rares, nous les avons laissé le plus possible à l'aise, de sorte que la conversation puisse se tenir librement. Les interruptions de l'interview ont eu lieu quand l'interviewé faisait une pause ou se taisait. Et elles reprenaient quand ils se disaient prêts à répondre à la question suivante. Ainsi, notre idée est d'obtenir un discours naturel et riche d'informations sur les questionnements suscités. Pour finir, nous leur avons demandé s'ils acceptaient de participer à l'entretien.

Les contacts téléphoniques nous ont permis d'emblée une négociation satisfaisante, jugée comme nécessaire pour se donner la première rencontre. Dans cette rencontre, nous laissons la liberté aux individus pour accepter ou non l'interview. Et nous leur proposons aussi de donner leur opinion sur le thème de la recherche. Dès lors, les négociations suivantes

ont surgi : si lors des entretiens, les informations n'étaient pas suffisamment collectées pour produire les données à partir des questions de la recherche, nous nous donnions la possibilité d'obtenir d'autres informations ponctuelles et spécifiques par e-mail ; la date et l'heure de l'interview ont été définies selon la disponibilité de chacun. Pour ce qui concerne le lieu de l'interview, la plupart des participants ont choisi le local de travail et si la thématique suscitait diverses interrogations ou doutes, nous contactions au préalable les interviewés par e-mail. A cet effet, nous leur envoyions des questions guides de l'entretien. Cela leur permettait d'exprimer plus adéquatement leurs points de vue et leurs expériences.

Les données ont été collectées à travers des entretiens semi-structurés, caractérisés par une conversation face à face, détendue, sans établir un ordre fixe de questions, permettant ainsi aux interviewés de disserter librement sur le thème proposé. En respectant les observations qu'ils formulaient, nous leurs permettions de s'exprimer sans interrompre leur jugement, leur argumentation. À cet égard, nous soulignons que lors des entretiens, alors que nous étions attentifs à la parole des interviewés, nous prenions des notes sur les particularités qui nous intéressaient. Tout a été enregistré avec le consentement des interviewés. La transcription immédiate des enregistrements nous a permis la reprise attentive des déclarations des participants.

Tout au début, le processus d'investigation a été difficile, surtout parce que les premiers enseignants interviewés orientaient leurs témoignages juste vers les violences liées au *bullying*, laissant de côté les violences sur le préjugé, la discrimination, l'exclusion. Non que le projet « **École qui Protège** » n'avait pas travaillé ces thèmes pendant les cours de formation, ni que les participants ne vivaient pas ces violences scolaires au jour le jour. Mais, les intéressés attachaient de l'importance à ces questions de *bullying* pour la bonne raison de leur diffusion répétée dans les télé-journaux. Cependant, avec le respect, le dialogue et l'exercice de la patience, nous avons obtenu avec succès des témoignages sur le travail des interviewés, leurs actions avant et après l'application du projet face aux différents types de violences. Il est à noter que les difficultés rencontrées n'ont concerné que certains enseignants, car avec tous les autres, nous sommes arrivées à d'excellents résultats, et nous avons obtenus des témoignages pour notre étude.



Compte tenu de la demande des interviewés, certains travaillaient dans le projet en mettant l'accent sur sa composante de politique publique d'intervention pour la problématique de la violence, d'autres, sur sa signification idéologique, par sa manière différenciée de regarder les différentes formes de violence en face de la réalité vécue. Nous avons ainsi été amené à préparer une feuille de route présentant les options pour les témoignages sur le thème recherché. La feuille de route n'a pas empêché que les interviewés jouissent d'une entière liberté pour présenter des alternatives et faire des rajouts, selon leurs expériences personnelles.

Les questionnements adoptés dans les entretiens pour chaque niveau d'information sont les suivants :

**Pour les participants du projet « École qui Protège ».**

Point de vue personnel et professionnel sur le Projet « **École qui Protège** » et, pour les représentants :

**De l'Université Fédérale de Paraíba– UFPB:**

Objectif du projet;

Des informations sur le développement, fonctionnement et évaluation du projet à João Pessoa-PB;

Types de violences abordées pendant les cours de formation ;

Comment ont été travaillés les droits de l'enfant et de l'adolescent;

Comment a été travaillé le respect à l'autrui et le problème du préjugé, de la discrimination et de l'exclusion contre l'enfant et l'adolescent;

**Du Secrétariat de l'Éducation et Culture de l'État - SEC:**

La participation du SEC dans l'implantation et l'exécution du projet ;

L'importance du projet pour prévenir et faire face à la violence dans l'école ;

L'importance de la formation ;

La continuité du projet dans les écoles ;

La surveillance dans les écoles par le SEC- Secrétariat de l'Éducation et Culture.

**Du Secrétariat de l'Éducation et Culture de la Municipalité de João Pessoa-  
SEDEC :**

L'importance du projet pour l'éducation du municipe ;

La pertinence de la formation pour les enseignants ;

Les projets développés sur la violence dans les écoles;

Évaluation du projet « École qui Protège ».

**Conseil de la Municipalité de Droits des Enfants et Adolescents :**

Le panorama de la violence contre les enfants et adolescents ;

La participation dans le projet ;

L'importance des cours de formation ;

L'évaluation du projet ;

L'Action du Conseil auprès des écoles.

**Du Conseil Tutélaire:**

Vue de la violence dans les écoles de la municipalité et de l'État à João Pessoa;

L'action du Conseil auprès des écoles;

L'importance de la participation dans la formation;

L'évaluation du projet.

**Enseignants/enseignantes/spécialiste :**

Panorama de la violence ;

Des violences au sein de la salle de classe ;

Attitudes face aux violences ;

La participation au projet ;

L'importance de la formation continue pour la vie de l'enseignant ;

Evaluation du projet ;

La continuité du projet ;

Les projets développés dans les écoles ;

Surveillance des projets par le SEC - Secrétariat de l'Éducation et Culture ;

Le travail de l'école sur le respect à l'égard du prochain et la question du préjugé, la discrimination contre les enfants et adolescents ;

La relation école/communauté;

La participation du Secrétariat de l'Éducation et Culture - SEC, le Conseil Tutélaire auprès de l'école.

Après l'organisation des questions pour les participants du projet, nous sommes passées à la présentation des individus non pas du projet, mais de notre recherche : les représentants des,

**Indigènes, Afro-brésiliens, MST- Mouvements des Travailleurs Ruraux Sans Terre, et des Femmes:**

Les conceptions de la violence ;

La conception de la violence envers l'indigène, le noir, les sans terre et la femme.

Le rôle de l'État par rapport aux droits des indiens, des noirs, des sans-terre et de la femme.

Le point de vue sur la loi de quotas.

**Des Enseignants et enseignantes**

L'éducation des indigènes, quilombola et du MST- Mouvements des Travailleurs Ruraux Sans Terre;

La formation des enseignants ;

Les manuels utilisés ;

Le rapport enseignant/étudiant ;

Le rapport école/communauté.

**La SEMOB – Surintendance Exécutive de la Mobilité Urbaine de João Pessoa:**

La conception de la violence dans la circulation de João Pessoa ;

Ses principales causes et conséquences ;

L'éducation de la circulation ;

Les campagnes lancées pour sensibiliser la population sur le phénomène de la violence ;

Performance de la SEMOB- Surintendance Exécutive de la Mobilité Urbaine de João Pessoa, auprès des écoles publiques à João Pessoa.

Avant de continuer notre chemin méthodologique, vers l'analyse des données, il est essentiel de souligner que lors des entretiens avec les représentants du MST - Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre, des Indigènes et des Afro-brésiliens, nous avons été invitée à connaître les écoles. Ainsi, nous avons connu l'école « Zumbi dos Palmares », située dans un campement du MST, nommé « Zumbi dos Palmares » dans la ville de Marí-PB; l'École Indigène d'Enseignement Fondamental et Secondaire de l'État, située dans le village Monte-Mor, dans la ville de Rio Tinto-PB, les villes citées sont près de la capitale João Pessoa.

La connaissance de ces écoles nous a fourni une expérience satisfaisante, riche et inoubliable. Outre l'opportunité de les connaître, nous avons interviewé les enseignants, nous avons connus les membres de la communauté, ce qui nous a permis de comprendre que ces communautés, malgré leur simplicité de vie, sont riches en connaissances, expériences, sont organisées, luttent avec bravoure pour leurs droits, respectant leurs devoirs et font face à toute forme de violence, que ce soit celle du préjugé, de la discrimination, de l'exclusion.

Tout cela a été possible, car nous avons été accompagnée par quelques membres de ces communautés. L'accès à ces communautés n'est pas facile, vu qu'il faut la permission de leurs représentants.

### 1.2.2 L'Analyse et l'Interprétation des Données

L'analyse et l'interprétation des données constituent des processus étroitement liés. Pour cette raison, nous avons réalisé à la fois l'analyse et l'interprétation des données tout au long du processus de la recherche, cherchant l'équilibre entre les deux, afin que les résultats soient concluants. Parce que c'est le moment où nous essayons de trouver un sens aux données collectées et de démontrer comment les interviewés ont répondu à notre objet de recherche, nous sommes en mesure de le considérer comme l'étape finale.

Sans perdre de vue les directives de la méthodologie qualitative que nous avons explicitées au début de ce chapitre, nous avons procédé à une évaluation de tout le matériel disponible, c'est-à-dire, les informations produites dans les entretiens, les décrivant, analysant, interprétant, nous ancrant dans ce matériel collecté et l'articulant à l'objectif de cette recherche et ses fondements théoriques.

Après avoir fait ces observations, nous présentons la technique utilisée pour l'analyse des données, technique qui a émergée dans le contexte de la recherche quantitative et qui aujourd'hui est largement appliquée dans la recherche qualitative, **l'Analyse de Contenu**, dont le point de départ est le message, qu'il soit verbal (oral ou écrit), gestuel, silencieux, figuratif, documenté ou directement induit, chargé de composants cognitifs, affectifs,

évaluatifs ou idéologiques. L'analyse de contenu qui s'occupe des messages socialement construits<sup>30</sup>, peut être définie de la façon suivante :

*« un ensemble de techniques d'analyse des communications dans le but d'obtenir, par procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, indicateurs (quantitatifs ou pas) qui permettent l'inférence de connaissances associées aux conditions de production/accueil (variables inférées) de ces messages »<sup>31</sup>.*

En ce sens nous comprenons que l'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse et de communications, dont la finalité va au-delà des incertitudes, permettant l'enrichissement des données collectées. Dans notre cas, certainement, parce qu'il s'agit d'une enquête dirigée vers les causes et effets des messages.

Le contenu du matériel oral nous a permis d'effectuer des interprétations de grande valeur, puisque nous sommes partis des propres paroles des interviewés, telles qu'elles s'étaient manifestées au moment de l'entrevue.

De cette manière, nous avons donc évité de réaliser une analyse qui aurait pu être imprégnée de notre propre projection subjective.

De cette manière, les résultats de l'analyse de contenu doivent refléter les objectifs de la recherche et avoir comme soutien des indications manifestes et capturables dans le contexte des communications émises. Et ils doivent être fondés sur le contenu manifeste et explicite qui se donne comme le point de départ du processus d'analyse. Cela n'exclut toutefois pas la possibilité de faire une solide analyse du contenu « caché » des messages et de faire une lecture entre les lignes<sup>32</sup>. Grâce à cette analyse, nous avons réussi à aller au-delà de l'identification et de la classification.

---

<sup>30</sup> FRANCO Maria Laura P. B., *Análise de Conteúdo*, 2012 (4<sup>a</sup> edição), Liber Livro, Brasília, p. 22.

<sup>31</sup> BARDIN Laurence, *L'Analyse de contenu*, 1977, Presses Universitaires de France, Paris, p. 37.

<sup>32</sup> FRANCO Maria Laura P. B., *Op. cit.*, p. 30.

Par conséquent, ce qui est écrit, parlé et explicité, sera toujours le point de départ pour l'identification du contenu manifeste, qu'il soit précis ou sous-jacent. L'analyse et l'interprétation des contenus obtenus s'adaptent à la condition des processus à être suivis<sup>33</sup>.

Selon Bardin<sup>34</sup>, les différentes étapes de l'analyse de contenu, comme l'investigation sociologique, s'organisent en trois étapes:

**1- La pré-analyse ;**

**2- L'exploration du matériel ; et**

**3- Le traitement des résultats, l'interférence et l'interprétation.**

La première phase, **la pré-analyse**, ou la phase elle-même, correspond au moment de quête, instant où nous organisons et examinons tout le matériel contenu dans les interviews, ensuite, nous avons choisi les textes, le point initial pour arriver aux inférences et aux interprétations. C'est la période d'intuition, de systématisations des idées dans le but de définir un programme d'actions. Encore, dans cette phase, nous avons procédé soigneusement aux transcriptions des entretiens, gardant les enregistrements pour de possibles clarifications paralinguistiques. Depuis lors, nous avons procédé à une analyse complète de l'ensemble du matériel sélectionné, d'une part en cherchant la vision du tout, et d'autre part, en appréhendant les particularités du matériel. Puis nous avons ressenti le besoin d'y revenir plusieurs fois, pour mieux nous positionner par rapport aux décisions à être prises face aux idées qui se dessinaient.

Bref, la pré-analyse a pour but l'organisation. Bien que cela puisse se constituer dans un moment non structuré, par opposition à l'exploration systématique des documents et des messages<sup>35</sup>, c'est à travers elle que nous avons réussi à organiser le matériel collecté,

---

<sup>33</sup> FRANCO Maria Laura P. B., *Op. cit.*, p. 31.

<sup>34</sup> BARDIN Laurence, *Ibid*, p. 89.

<sup>35</sup> FRANCO Maria Laura P. B., *Op. cit.*, p. 54.



organisation qui a servi de base à notre interprétation, ainsi qu'à décrire le matériel à partir de la perspective des interviewés.

Pour Bardin, les activités de la pré-analyse requièrent :<sup>36</sup>

a) **La lecture flottante**, première activité de la pré-analyse, consiste à établir le contact avec les documents à être analysés et à connaître les textes et les messages qui y sont, se laissant envahir par les impressions, représentations, émotions, connaissances et attentes. Lors des activités, nous avons fait une lecture globale, cela nous a permis une familiarisation avec le contenu des entretiens et d'assurer une conception plus vaste des réponses des interviewés arrivant à l'identification de grandes similitudes entre elles. Cela nous a permis le regroupement des réponses, cela nous a également permis de constater que l'ensemble des interviews soumises à l'analyse est suffisant à la fin que nous nous proposons de poursuivre.

b) **Le choix des documents**. C'est à nous de dire comment nous sommes parties de l'« univers d'analyse »<sup>37</sup>, nous devons reconnaître que, pour qu'une recherche devienne plus efficace, il est nécessaire de limiter les échantillonnages. « L'analyse peut s'effectuer dans un échantillon dès que le matériel se prête bien à cela. L'échantillonnage se dit rigoureux si l'échantillon est une partie représentative de l'univers initial »<sup>38</sup>.

À cet égard, les échantillons ont été définis à travers les messages commentés au cours des interviews, suivant avec rigueur les quatre règles recommandées par l'auteur, en particulier quand elle nous alerte qu'« il est souvent nécessaire de procéder à la *constitution d'un corpus*. Le *corpus* est l'ensemble des documents pris en compte pour être soumis aux procédures analytiques. Sa contribution implique souvent des choix, des sélections et des règles »<sup>39</sup>. Voici les principales :

---

<sup>36</sup> BARDIN Laurence, *Op. cit.*, p. 90.

<sup>37</sup> BARDIN Laurence, *Op. cit.*, p. 90.

<sup>38</sup> BARDIN Laurence, *Op. cit.*, p. 91.

<sup>39</sup> BARDIN Laurence, *Op. cit.*, p. 90.

**Règle d'exhaustivité** – couvrant tous les questionnement obtenus, avec le soin nécessaire de ne pas oublier la moindre information, les entretiens ont été considérés pertinents avec des vastes possibilités d'utilisation ;

**Règle de la représentation** – comme « ni tout matériel d'analyse est susceptible de donner lieu à un échantillon, et dans ce cas, il est préférable de nous abstenir et réduire l'univers lui-même (et, donc la portée de l'analyse), si cela est trop important »<sup>40</sup>, nous choisissons ce qui effectivement représente l'univers de la recherche, évidemment avec l'objectif de garantir une plus grande consistance de ce qu'il est réellement pertinent de souligner et d'approfondir pour les fins spécifiques de notre étude ;

**Règle d'homogénéité** - les entretiens en question obéissent à des critères précis de réalisation, ils ont présentés des caractéristiques similaires en ce qui concerne l'échantillon et la thématique appartenait à l'univers des interviewés. Ainsi, « cette règle est principalement utilisée lorsque vous voulez obtenir des résultats globaux ou comparer les résultats individuels avec les autres »<sup>41</sup>.

**Règle de la pertinence**– les contenus des entretiens sont adéquats comme source d'informations, en conformité avec les objectifs prétendus.

Dans la deuxième phase, **l'exploration du matériel**, nous avons organisé les extraits, les phrases et les inférences, dans le sens d'une compréhension au-delà des paroles et des faits, ou en d'autres termes, de ce qui est explicite à ce qui est implicite, de ce qui dévoilé à ce qui est voilé, du texte au sous-texte.

Dans chaque interview, nous identifions les idées implicites et explicites, les problématisant. Nous avons ainsi réalisé la coupure par rapport à la fréquence des affirmations, phrases et opinions expressives, ce que nous a orienté vers le regroupement des thèmes par ressemblances, constituant des indicateurs que nous a permis l'organisation du

---

<sup>40</sup> BARDIN Laurence, *Op. cit.*, p. 91.

<sup>41</sup> BARDIN Laurence, *Op. cit.*, p. 91.

matériel. À ce moment, nous avons commencé à produire la première rédaction, chemin pour l'interprétation.

Une fois exercé le moment descriptif, la phase essentielle dans une recherche qualitative utilisant l'Analyse de Contenu, notre défi consistait à approfondir l'exploration des significations des témoignages. Nous avons ainsi repris les bases théoriques, afin d'approfondir la compréhension des descriptions et des vécus des interviewés, avant et après le projet. Cela nous a conduit à l'interprétation des témoignages originaux et aux descriptions produites à partir d'eux.

La troisième et dernière étape, **le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation**. Dans cette phase, nous sommes arrivées à **l'interprétation**, considérée comme un point d'inférence, c'est-à-dire, le moment où nous avons un rapport plus profond avec le texte et le contexte. Ce processus est en général fondé sur le référentiel théorique, sur les questions et informations soulevées par les interviews. Déjà intégrées à la rédaction initiale, elles sont indispensables autant pour la compréhension (approche herméneutique) que pour la critique (approche dialectique) des données générées dans la recherche.

Lors de la synthèse des questions de la recherche, les résultats obtenus à partir de l'analyse des messages contenus dans les entretiens, les inférences faites et l'approche théorique que nous avons adoptés, nous sommes arrivées à l'interprétation.

Toutefois, dans ce parcours, il est nécessaire d'explicitement comment nous avons fait les inférences. En supposant que l'un des principes méthodologiques de l'analyse de contenu est de produire des **inférences**, et que « l'analyse de contenu est une technique d'investigation destinée à formuler, à partir de certains données, des inférences reproduites et valides qui puissent être appliquées à son contexte »<sup>42</sup>, nous avons compris que les inférences iront nous permettre d'amplifier notre champ d'action de l'analyse de contenu, mettant l'accent sur la description de la production des inférences par rapport au contexte des analysés.

---

<sup>42</sup>KRIPPENDORFF Klaus, *Metodologia de análisis de contenido: teoria e práctica*, 1990, Paidós, Barcelona, España, p 28.

En raison de l'importante contribution des inférences pour notre analyse, c'est au travers d'elles que nous avons réussi à aller au-delà des connaissances contenues dans les messages, les analysant de manière logique, vu notre connaissance du contexte étudié. Pour Bardin, « l'analyste est comme un archéologue »<sup>43</sup>, il travaille avec des traces qui se manifestent dans les messages. Si les traces sont des manifestations d'états, de données et de phénomènes, il y a quelque chose de plus à savoir, grâce à eux<sup>44</sup>.

Si la description est la première étape primordiale et l'interprétation la dernière, l'inférence est la procédure intermédiaire qui permettra le passage, explicité et contrôlé de la description à l'interprétation. Produire des inférences est alors la raison d'être de l'analyse de contenu. C'est elle qui donne à cette procédure de la pertinence théorique, une fois que cela implique au moins une comparaison, puisque l'information purement descriptive sur le contenu est de peu de valeur. Une importante donnée sur le contenu d'un message, qu'il soit parlé ou écrit, est qu'il dépourvu de sens jusqu'à ce qu'il soit lié à d'autres données. Ainsi, toute analyse de contenu implique des comparaisons<sup>45</sup>.

Dans ce contexte, les comparaisons entre les contenus des messages et les présupposés théoriques deviennent possibles grâce à notre connaissance théorique et pratique sur le thème étudié. Cela nous amène à croire que nous avons produit l'inférence, vu que « produire les inférences dans les analyses de contenu présuppose la comparaison des données obtenues face aux discours, avec les hypothèses théoriques des différentes conceptions de monde de l'individu et de la société »<sup>46</sup>.

**Le traitement des résultats** a été réalisé par le croisement et/ou la confrontation des questions de la recherche, avec l'analyse des contenus des interviews, avec la perspective théorique et des interruptions dans la rédaction, lesquelles nous ont permis de présenter un principe clairement explicité dans l'ordre des données. Cela signifie que cette étape du travail

---

<sup>43</sup> BARDIN Laurence, *Op. cit.*, p. 90.

<sup>44</sup> FRANCO Maria Laura P. B., *Op. cit.*, p. 31.

<sup>45</sup> FRANCO Maria Laura P. B., *Op. cit.*, p. 32.

<sup>46</sup> FRANCO, Maria Laura P. B., *Op. cit.*, p. 34.

est étroitement intégrée à l'analyse détaillée des données, de sorte que les fils nous ont conduit à fixer les modes d'interprétation.

À partir de l'ensemble de tous les matériaux produits dans les différentes étapes du travail, nous avons organisé le rapport final de la recherche. Pour ce faire, nous avons recueilli les résultats obtenus, spécialement les produits de la construction à partir de la base théorique, les résultats intégrés dans un texte descriptif et les résultats des interprétations. Visant à mieux compléter le rapport, nous avons rempli les lacunes manquantes, principalement, sur la reprise des objectifs de l'étude, le parcours méthodologique, la réalisation de clôture de la réunion de la bibliographie. Ce rapport est absolument nécessaire, puisqu'aucun résultat obtenu dans une recherche a de la valeur s'il ne peut pas être communiqué et/ou partagés avec les autres.

Compte tenu de ce qui précède, nous considérons pertinente la contribution de Bardin, étant donné qu'elle nous permet une solide rigueur méthodologique, une organisation propice, une compréhension plus approfondie sur cet instrument technique en tant que telle, et à la fois, nous apporte un parcours multiforme qui caractérise l'analyse de contenu avec une série de propositions et constructions qui constituent, introjectent et répondent à la collecte, l'analyse et l'interprétation des messages dans une recherche qualitative.

Par conséquent, c'est cela le chemin méthodologique que nous avons adopté ; cependant faisant des coupures spécifiques sur la masse de données de la recherche, nous avons cherché à nous situer dans des limites sociales et culturelles précises, pour comprendre le réseau des relations, la dynamique de ces relations et les représentations que les sujets de la recherche font sur le projet « **École qui Protège** », pour faire face à la violence contre les enfants et adolescents et pour la prévenir. Cela rend cette étape du travail étroitement intégrée aux théories que nous allons poursuivre, de sorte que les fils de l'exposition nous indiquent les directions qui se doivent d'approfondir la discussion des problèmes suscités.

Pour mieux nous assister dans la suite de notre étude, ou plutôt, dans notre démarche, nous avons pris le chemin du parcours socio-historique de la violence au Brésil ; des

violences et politiques publiques au Brésil ; violences contre les indigènes, afro-brésiliens, sans terre, femmes ; et une vision du phénomène de la violence à l'école. Cette dernière est le point d'achoppement de notre thèse. Nous l'avons suivie jusque dans les moindres recoins du monde scolaire, nous l'avons étudiée sinon pour la juguler, du moins pour la restreindre. C'est à cette fin que nous avons cherché à assurer la pertinence des résultats de notre recherche.

*Lumière, je veux de la lumière,  
je sais qu'au-delà des rideaux il y a des scènes bleues  
et d'infinis rideaux avec des scènes derrière  
arrache vie, éclate veine et  
pousse, pousse, pousse, pousse, pousse encore.*

*Mais je veux encore plus  
même si tous les bateaux rejoignent leurs ports  
si les phares de la Côtère m'envoient des signaux  
arrache vie, éclate veine  
emmène-moi loin, ancor plus loin.*

*Vie, ma vie, regarde ce que j'ai fait  
J'ai touché aux blessures, aux nerfs, aux filets,  
dans les yeux des hommes aux yeux sombres.  
Mais, ma vie, là-bas, j'ai été heureux, je sais.*

*Chico Buarque de Holanda*

## 2 - RÉFÉRENTIEL THÉORIQUE

### 2.1 PARCOURS SOCIO-HISTORIQUE DE LA VIOLENCE AU BRÉSIL

Ce chapitre propose une réflexion sur quelques aspects de la violence sociale au Brésil, une fois qu'elle a rendu évident objectivement des conflits dans le cadre social, tantôt dans l'espace du sujet individuel, tantôt dans l'espace du sujet collectif. Face à la perception évidente de ce phénomène, c'est-à-dire celui de la violence, nous nous voyons contraints de porter notre regard et analyser soigneusement cette réalité en tenant compte de la crise sans précédent que le Brésil traverse maintenant dans les différents types de violence.

Il est notoire qu'elle a toujours existé et pourtant, dans la contemporanéité, elle commence effroyablement à devenir une composante de la vie de chaque brésilien, que ce soit dans la zone urbaine ou dans la zone rurale, elle envahit nos résidences à travers les médias: journaux, télévision, Internet, films; les rues; les lieux de travail; les écoles, enfin dans presque toutes les dimensions de nos vies et de la réalité où nous sommes insérés.

Les variables qui construisent graduellement le phénomène de la violence sociale au Brésil sont nombreuses. Dans cette réflexion, nous soulignerons celles qui mènent au **préjugé** en rendant visibles les discriminations et l'exclusion sociale qui en découlent, doublement associées à la condition des différences; tantôt par l'affirmation et la manipulation de la condition de la différence, tantôt par la négation ou la dissimulation.

La réalité de l'exclusion sociale est dure et cruelle. Elle forme les contingents démographiques proche de la notion de «rebut humain» ou «les excessifs»<sup>47</sup>. La non reconnaissance ou le manque de respect des différences, conduit à la révolte, à l'hostilité, à l'anticonformisme d'où surgissent certainement de nouveaux modèles de violence. Dans les

---

<sup>47</sup> BAUMAN Zygmunt, *Vidas desperdiçada*, 2005, Zahar, Rio de Janeiro, p. 12. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros, tradução de Modernity and Its Outcast.



décors sociaux où, à un certain moment, l'individu cesse d'être un individu inclus et devient un exclu sans chances de retour, il devient effectivement un rebut social<sup>48</sup>.

Alors, réfléchir sur la violence au Brésil nous semble indispensable, d'une certaine manière, nous pencher sur les fondements du préjugé et ses dérivants par rapport à ceux de la discrimination et exclusion sociale, puisqu'ils peuvent être une source de violence.

D'ores et déjà, même si la violence est une réalité construite historiquement, elle peut être aussi historiquement déconstruite à condition qu'on lui accorde une attention spéciale en l'observant et en la discutant et surtout en la comprenant nécessairement à partir de ses origines et ses manifestations dans les différents contextes historiques. Et, avant tout, il faut avoir le souci de chercher à savoir quel est le rôle que doit jouer la société, cela pour dire qu'il faut examiner les effets de la violence non seulement à partir des résultats immédiats qu'elle pourrait produire, mais, essentiellement, aussi de ses conséquences futures<sup>49</sup>.

En plus, nous ne pouvons pas passer sous silence les relations centrales qui prédominent dans la vie de chaque jour, telles que les relations de production, des relations tendues et chargées de violences, c'est-à-dire des relations de domination dans lesquelles les détenteurs des moyens de production exploitent les travailleurs, ou alors comme au niveau social dans lequel l'être humain est pris pour un individu qui n'a rien à voir avec l'autre. Ces relations commencent à développer des comportements discriminatoires sous les habits de stratégies d'exclusion compétitive, courant le risque de se perdre et d'être exclus.

Donc comment pouvons-nous comprendre ce que c'est que la violence? Nous recourons à la pensée du sociologue Joron, qui selon l'étymologie latine, a *violentia* signifie l'emploi de la force. Le verb *violare* indique une référence à la transgression, la profanation, à l'utilisation des voies interdites<sup>50</sup>. Michaud, qui recourt à son tour au latin pour expliquer sa

---

<sup>48</sup> BAUMAN, Zygmunt. *Ibid*, p.15.

<sup>49</sup> SOREL Georges, *Reflexões sobre a violência*, 1993, Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, p. 43. Traduzido por Orlando Reis, tradução de Reflections on violence.

<sup>50</sup> JORON Philippe, *Do copyright à co-pirataria comunicacional da violência*, in, Famecos, Porto Alegre, n° 29, Abril, 2006, pp. 16-19.

compréhension de la violence: *violentia*, qui dans la traduction signifie force ou violence, extraite du verbe *violare*, transgresser, profaner, traiter avec violence. Cela implique, à partir de Joron et Michaud, la compréhension que le noyau du mot violence est *vis*, ce qui caractérise, d'une part, l'idée de force, puissance, violence, emploi de la force; et, d'autre part, quantité, abondance, essence de quelque chose<sup>51</sup>.

Sur le même parcours de Michaud, c'est-à-dire celui de l'origine de la violence en latin, Chauí emploie violence *vis* en entendant par le mot qu'il signifie "tout ce qui comprend la force pour aller contre la nature d'un être". Pour l'auteur, la violence comprend des manifestations de contrainte, gêne, torture, brutalité, violation, abus physico-psychiques contre quelqu'un en produisant, de quelque manière que ce soit, d'oppression, intimidation, peur, terreur de « un contre tous », de « un contre un autre » et « tous contre tous »<sup>52</sup>.

Encore sur ce chemin théorique, Zaluar, s'approprie le terme violence, *violentia*, selon l'idée de *vis*, en tant que force, vigueur, emploi de la force physique ou des ressources du corps pour exercer sa force vitale. Pourtant, cette force se caractérise comme violence quand elle envahit l'autonomie, l'intégrité physique ou psychologique de l'autre ou quand elle n'observe pas les règles et conventions établies dans une société<sup>53</sup>.

Selon ces arguments, la violence peut être pratiquée aussi bien par l'État que par des institutions, des groupes sociaux et religieux, des organisations publiques et privées, par des systèmes de communication et économiques, enfin par toute société<sup>54</sup>.

Nous comprenons également que la violence est intimement liée à la répression et à l'usage de la force sur le plan physique et moral, c'est-à-dire lorsqu'il y a une intervention volontaire entre individus ou groupes, dont la finalité est de détruire, offenser, réprimer de façon directe ou indirecte. De façon directe, lorsqu'on touche immédiatement l'individu, et de

---

<sup>51</sup> MICHAUD Yves, *La violence*, 1989, Presses Universitaires de France, Paris, p. 7.

<sup>52</sup> CHAUÍ Marilena, *Ética e violência*, 1988, FPA, São Paulo.

<sup>53</sup> ZALUAR Alba M., *Um debate disperso: violência e crime no Brasil da democratização*, in, *Perspectiva*, São Paulo, n° 3, v. 13, Julho, Setembro, 1999, pp. 3-17.

<sup>54</sup> COSTA Marcia Regina, PIMENTA Carlos Alberto Máximo, *A violência natural ou sociocultural?*, 2006, Paulus, São Paulo.

façon indirecte, lorsqu'on endommage ou détruit l'ambiance physique où l'individu se trouve, que ce soit pratiqué par l'État, par des institutions, par des groupes sociaux et religieux, par des organisations publiques et privées, par des systèmes de communication et économiques, enfin par tous les êtres humains <sup>55</sup>.

Ainsi nous voyons que la violence se présente d'une part à travers l'agression physique à caractère psychologique et moral et, d'autre part, à travers le dommage physique, l'emploi de la force et de la criminalité. Toutes les deux convergent vers la violence qui s'oppose à l'ordre, à la paix, enfin la violence se constitue à partir de la destruction et de la négation de l'autre, que ce soit sur le plan physique, psychologique ou éthique.

Analysées selon le point de vue des relations de force, celles-ci s'expriment en tant que relations de domination et d'inégalités, ce qui implique que la volonté de l'un serait soumise à la volonté des autres. C'est dans ce sens-là que l'action est violente, c'est-à-dire la violence est une action qui implique la perte de l'autonomie. C'est le cas d'une classe sur d'autres classes sociales <sup>56</sup>.

D'ores et déjà, si cruelle que soit son expression, la violence est une production humaine qui s'ancre dans les individus eux-mêmes, dans l'agressivité et dans la destructivité humaine. Sa dissémination peut être liée à l'échec de mécanismes et de normes qui réglementent la vie collective des individus. La réussite ou l'échec de maintenir ces normes prend un effet direct sur l'intégrité de l'individu, car il désire rester fidèle à ces normes et cela n'est pas suffisant à la fois, car, dans plusieurs occasions, il n'a pas le contrôle immédiat sur le niveau qui appuie la norme. C'est dû à la condition de l'individu et non pas à sa volonté. Lorsque celui-ci ne remplit pas les conditions pour l'accueil des normes, probablement, du

---

<sup>55</sup> BOTTOMORE Tom, *Dicionário do pensamento marxista*, 1998, Zahar, Rio de Janeiro.

<sup>56</sup> FERRARI Dalka, *A violência nas relações cotidianas*, in, *Diálogo*, São Paulo, n° 5, ano II, Março, 1997, pp. 13-15.

moins dans quelques situations, il se sentira inférieur, incomplet, indigne. D'où les défigurations de ces normes<sup>57</sup>.

Il faut aussi une compréhension de la violence depuis ses racines historiques, économiques, sociales et culturelles, non pas comme un acte isolé ou *psychologisé* par le manque de contrôle, par la maladie, par la pathologie, mais comme un déclencheur de relations mêlant la culture, l'imaginaire, les normes, comme un processus civilisateur qui, le long des millénaires, circule parmi les sociétés en englobant tous les âges, depuis l'âge antique jusqu'à la postmodernité, ainsi, considérée comme un phénomène complexe d'une situation sociale.

Alors, il est essentiel de comprendre que nous sommes au XXI<sup>e</sup> siècle, dans un Brésil contemporain qui requiert aussi bien un regard non-nostalgique vers le passé qu'un débat sur un nouveau modèle institutionnel dans lequel les différences, la clé des diversités, soient la valeur et le fondement de nouvelles pratiques institutionnelles. Sans bases sur les racines, sur les faits historiques, dire que nous sommes tous égaux a pour fonction de masquer que le respect effectif à la dignité, fondement absolu des Droits de l'Homme, est le résultat de luttes politiques pour la liberté et de luttes sociales pour l'égalité<sup>58</sup>.

En ces termes, du Brésil contemporain, il est bien logique d'essayer de comprendre la situation dans laquelle il est inséré, c'est-à-dire dans l'inéluctable modernisation globale, monde globalisé ou « nouveau désordre mondial » surnommé « mondialisation »<sup>59</sup>, la compréhension se serait réalisée en fonction d'un grand nombre, pris par un sentiment tragique face au monde, ce qui les amène à perdre l'équilibre de la vie familiale, tribale,

---

<sup>57</sup> GOFFMAN Erving, *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, 2008, (4<sup>a</sup> edição), LTC, Rio de Janeiro. Traduzido por Márcia Bandeira de M. L. Nunes, tradução de Notes on the management of spoiled identity.

<sup>58</sup> SILVÉRIO Valter Ribeiro, *Interseccionalidade de Direitos Humanos como fundamento do antirracismo diferencialista*, in, Direitos Humanos, Brasília, n<sup>o</sup> 4, Dezembro, 2009, pp. 20-24.

<sup>59</sup> BAUMAN Zygmunt, *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*, 2008, Zahar, Rio de Janeiro, p. 48. Traduzido por José Gardel, tradução de The Individualized Society.

villageoise, qui leur servent de berceau, en les laissant sans protection, errants, atomisés, sans références<sup>60</sup>.

D'où le fait que les individus se battent beaucoup plus pour eux-mêmes. Leur engagement auprès de la famille, la communauté locale et d'autres groupes de cette nature, inévitable avant, se réduit<sup>61</sup>, enfin des vies dégradées dans des conflits existentiels, dans des conditions d'habilité précaire et indignité de survie qui dessinent le décor de profondes inégalités sociales essentiellement et, les classes dans lesquelles le pouvoir d'achat est bas, c'est-à-dire dans les couches sociales populaires. Pour eux, habiter ce monde signifie un « signe de privation et de dégradation sociales, de ségrégation spatiale progressive, de séparation et exclusion progressives »<sup>62</sup>.

Compte tenu de cela, il est important de comprendre quelques aspects de la réalité sociale brésilienne en ce qui concerne la violence.

## 2. 2 QUELQUES ASPECTS DE LA RÉALITÉ SOCIALE BRÉSILIENNE: VIOLENCE ET POLITIQUES PUBLIQUES.

*Le présent est si grand, ne nous éloignons pas.  
Ne nous éloignons pas beaucoup, allons-y mains dans la main.  
Carlos Drumond de Andrade*

Le Brésil est une province de la Terre immense, immensément belle, immensément riche que nous, lamentablement, sommes en train de gâcher plutôt que de féconder; d'un peuple humain, car il est fait de davantage d'humanité et car il est engendré d'une façon plus pénible<sup>63</sup>. Un peuple dans lequel personne n'est tracassé ni ennuyé; tout le monde aspire à la

<sup>60</sup> KRIEGL Blandine, *A violência será um componente do ser humano?*, in, PER AHLMARK et al., *Imaginar a paz*, 2006, UNESCO, Paulus, Brasilia, p. 178.

<sup>61</sup> ELIAS Norbert, *A sociedade dos indivíduos*, 1994, Zahar, Rio de Janeiro, p. 102. Traduzido por Vera Ribeiro, tradução de Die Gesellshatf der Individuen.

<sup>62</sup> BAUMAN Zygmunt, *Globalização: as consequências humanas*, 1999, Zahar, Rio de Janeiro, p. 8. Traduzido por Marcus Penchel, tradução de Globalization the human consequences.

<sup>63</sup> RIBEIRO Darcy, *O Brasil como problema*, 1995, Francisco Alves, Rio de Janeiro, p. 53.

joie, à l'amitié, à l'amour. « Amour, le plus grand de tous les artisanats. Nous n'aimons pas du jour au lendemain. L'amour est une construction qui requiert effort, ainsi que la trame des métiers requiert du temps pour choisir les lignes des couleurs »<sup>64</sup>.

Bien que le Brésil détienne une richesse et une beauté gigantesques, un peuple qui sourit et essaie de vivre la vie souvent en regardant la beauté qui se cache dans les tristesses, autrement dit, un pays ayant tant de potentialités naturelles, économiques et humaines se trouve, dans la contemporanéité, parmi les pays les plus violents du monde.

Dans ce contexte, même si notre réflexion retombe toujours sur la violence qui mène au préjugé et ses conséquences, nous ne pourrions pas ne pas présenter des données officielles sur la violence en général.

Notre géant Brésil possède une superficie de 8.514.215 Km<sup>2</sup> et une population de 190.732.694, un mélange d'indiens (premiers habitants du Brésil), afrodescendants (amenés comme esclaves) et de blancs (européens, surtout), qui forment les trois groupes essentiels de la population brésilienne qui réside dans 27 Unidades Federativas (Unités Fédératives), 33 Regiões Metropolitanas (Régions Métropolitaines), 27 capitales et 5.564 municipalités.

Les régions géographiques présentent des différences dans la distribution de la population selon la couleur de la peau, ce qui peut être expliqué par les différents processus de peuplement et d'occupation de ces régions<sup>65</sup>. Le Brésil représente la cinquième population de la planète qui, le long des siècles, eut son histoire marquée par le développement continu de la violence qui constitue un aspect représentatif et problématique de l'organisation actuelle de la vie sociale, spécialement dans les grandes agglomérations urbaines en prenant racine dans les sphères de la vie sociale, que ce soit dans les relations sociales accentuées comme la violence intrafamiliale contre les femmes, les enfants, les jeunes et les adolescents ou la violence symbolique contre les groupes, les catégories sociales ou ethnies, la violence dans écoles, etc.

---

<sup>64</sup> MELO Fábio, CHALITA Gabriel, *Cartas entre amigos: sobre os medos contemporâneos*, 2009, (2<sup>a</sup> edição) Ediouro, São Paulo, p. 53.

<sup>65</sup> BRASIL, *Censo 2010: população/extensão territorial do Brasil*, 2010, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.

Pour cela, conformément au registre sur le Carte de la Violence 2012 <sup>66</sup>, il n'est de plateforme de gouvernement qui ne contemple pas des actions dans le cadre de la sécurité pour lutter contre la violence, soit dans la prévention soit dans l'affrontement, puisque la sécurité publique est l'un des plus importants soucis de la société brésilienne, ce souci signifiant "protection de trois espèces de souffrances humaines: celles qui adviennent 'de notre corps', celles qui adviennent 'du monde externe' et celles qui adviennent 'de nos relations avec les autres' <sup>67</sup>. Pourtant, dit le document, il est difficile de comprendre comment un pays sans conflits religieux ou ethniques de couleur ou de race, sans disputes territoriales ou de frontières, sans guerre civile ou affrontements politiques violents réussit à exterminer en 30 ans (1980-2010) plus de 1 millions de victimes d'homicide, c'est-à-dire les chiffres signalaient 13.910 homicides en 1980 alors qu'ils étaient à 49.932 en 2010, une hausse de 259% équivalente à 4,4% de croissance par an. Toutefois, nous pouvons essayer de comprendre cela à partir de la pensée de Castro, pour qui

*« la première chose à faire, le premier effort concret de la pensée dans cette direction est de nous situer dans ce monde nouveau en cherchant à comprendre comment se produisent ces explosions qui constituent les grandes réalités historiques de nos jours. Sans cette compréhension, sans trouver une explication valable pour la crise que nous traversons, nous serons inévitablement pulvérisés par le tourbillon de la crise, aveuglés par la poussière des débris matériels et par les précipitations émotives, des produits de concepts et sentimentalismes venus d'autres époques. Ou alors, nous atteindrons par l'intelligence la dimension nécessaire et dans les mouvements synchronisés avec le rythme du monde qui nous entoure ou, en tant qu'êtres humains, nous serons désintégrés par les froissements sociaux qui se manifestent partout » <sup>68</sup>.*

Alors, il est indéniable de penser que ce n'est qu'à partir de la prise de conscience de la réalité de violence existante dans son monde vécu que l'être humain est capable d'assumer

---

<sup>66</sup> WAISELISZ Júlio Jacobo, *Mapa da violência 2012: homicídios de mulheres no Brasil*, 2012, Instituto Sangari, São Paulo, p. 5.

<sup>67</sup> BAUMAN Zigmunt, *A sociedade individualizada: vidas contadas histórias vividas*, 2008, Rio de Janeiro, p. 57. Traduzido por José Gardel, tradução de The Individualized Society.

<sup>68</sup> CASTRO Ana Maria, (Org.), *Fome um tema proibido: últimos escritos de Josué de Castro*, 2003, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.

cette réalité en la problématisant de façon critique avec des possibilités d'organiser et réaliser des luttes de libération et transformation sociales porteuses de sens et ancrées dans des projets réels d'émancipation pour un rajeunissement d'une société juste et démocratique. C'est justement quand la société prend conscience de cette réalité qu'elle commence à exiger ses droits, que ceux-ci soient respectés et, par conséquent la démocratie est fortifiée.

Dans un déchiquetage fait par le Carte de la Violence <sup>69</sup>, selon la race et la couleur de la peau, l'étude montre: tandis que des personnes blanches meurent de moins en moins victimes d'homicides, les plaintes enregistrent une augmentation des assassinats contre les noirs. Quant aux blancs, 18.852 ont été assassinés en 2002; 15.753 en 2006 et 13.668 en 2010. Quant aux noirs, la situation est plus critique: 26.952 ont été assassinés en 2002; 29.952 en 2006 et 33.264 en 2010. En ce qui concerne les assassinats de jeunes entre 15 et 24 ans, les chiffres sont aussi alarmants. Plus de 201 mille jeunes ont été assassinés en 2010. Par rapport à 2000, la carte enregistre une croissance de 11,1%.

D'autres chiffres alarmants de morts dans notre pays sont liés aux accidents de transports qui, selon la carte de la violence, sont passés de 30.994 en 1998 à 39.211 en 2008, ce qui représente une hausse de 20,8%.

Toutefois, en septembre 1997, la promulgation du Novo Código de Trânsito Brasileiro (Nouveau Code de Trafic Brésilien), institué par la loi n. 9.503 <sup>70</sup>, a donné lieu à un décroissement circonstanciel des indices de violence. En termes absolus, les chutes ont duré trois ans. Entre 1997 et 2000 le nombre de morts dans le trafic est tombé de 35.800 à 29.600. Cependant, à partir de cette année de 2012, les chiffres remontent de façon soutenue, par exemple en 2004 s'élève à 39.200 victimes, en 2008, 39.211 et en 2010 à 40.600. Face à cela, la violence dans le trafic est devenue une crainte de plus parmi les craintes de la vie quotidienne des Brésiliens.

---

<sup>69</sup> WAISELFISZ Júlio Jacobo, *Op. cit.*, p. 62.

<sup>70</sup> BRASIL, Lei 9.503, 23 de setembro de 1997, instituiu o Código de Trânsito Brasileiro, in, Diário Oficial da União, 24/09/1997, Brasília, Distrito Federal.



Des recherches portées par les organismes officiels: IBGE – Institut Brésilien de Géographie et Statistique et le IPEA – Institut de Recherche Économique Appliquée du Secrétariat aux Sujets Stratégiques de la Présidence de la République, corroborent cette insertion de la violence dans la vie quotidienne du peuple brésilien.

La première est celle de la Victimisation de la Recherche Nationale par aperçu de Domiciles du IBGE - Institut Brésilien de Géographie et Statistique<sup>71</sup>, dans laquelle 47% des personnes de 10 ans ou plus, ce qui équivaut à 29 millions de brésiliens, n'ont pas le sentiment de sécurité dans les villes où ils vivent; de 8,7 millions de personnes de 10 ans plus, 7,3%, ont été victimes de vol et, de 2,5 millions de personnes, 1,6%, ont subi des agressions physiques.

Quant au IPEA - Institut de Recherche Économique Appliquée<sup>72</sup>, les taux de décès par accidents dans le trafic au Brésil en 2008 l'ont à la 10<sup>e</sup> position parmi les pays du monde et à la 14<sup>e</sup> lorsqu'il s'agit de victimes jeunes, élevé d'environ 82% du sexe masculin, développement significatif dans les fins de semaine.

Face aux données alarmantes que nous venons de présenter, nous pouvons dire que le Brésil est confronté à une crise de civilisation généralisée de violence, pour cela il est impératif de construire « un nouveau paradigme de convivialité qui fonde une relation plus bienfaisante »<sup>73</sup>, qui inaugure un nouveau pacte social entre les êtres humains dans le but de respecter les individualités, les différences, puisque « l'être humain est un être de participation, un acteur social, un sujet historique, personnel et collectif de constructions de relations sociales plus égalitaires, justes, libres et fraternelles possibles selon certaines conditions historico-sociales »<sup>74</sup>, impliquant des valeurs universelles comme garantie de respect des droits de l'homme, protection des discriminations, préjugés, exclusion, avec participation politique et démocratie sociale.

---

<sup>71</sup> BRASIL, *Censo 2010*, *Op. cit.*

<sup>72</sup> BRASIL, *Sistema de indicadores de percepção social, segurança pública*, 02/12/2010, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA.

<sup>73</sup> BOFF Leonardo, *Saber cuidar: ética do humano- compaixão pela terra*, 2011, (17<sup>a</sup> edição), Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, p. 17.

<sup>74</sup> BOFF Leonardo, *Op. cit.*, p. 35.

En outre, il n'est pas possible, c'est notoire, de concilier démocratie - étant donné que le Brésil est un pays démocratique - avec les injustices sociales importantes, les plus différentes modalités d'exclusion et les violations réitérées des droits de l'homme. Il n'est pas possible d'extirper du jour au lendemain, comme par enchantement, l'injustice, l'arbitraire et l'impunité, mais il est urgent et nécessaire de trouver des directions, des possibilités pour arrêter, sinon freiner au moins, d'une façon ou d'une autre le cataclysme de la violence, notre aspiration à nous, les Brésiliens, et une des directions à suivre avec détermination se trouve dans la conjonction d'une action obstinée de l'ensemble des gouvernements Fédéral, Étatiques et Municipaux avec la mobilisation de la société civile. Une action centrée sur la conception contemporaine des droits de l'homme.

Les Droits de l'Homme considérés comme, « ils ne naissent pas tous en même temps ni d'une seule fois pour tous »<sup>75</sup>, ils ne sont pas une donnée mais un construit, une invention humaine en processus constant de construction et reconstruction<sup>76</sup>, c'est-à-dire composant un construit axiologique, fruit de notre histoire, de notre passé, de notre présent; composant la lutte, la résistance et l'action sociale; étant fondés sur des espaces symboliques par la dignité humaine.

Dans ce contexte, qu'est-ce que le Brésil a-t-il fait et qu'est-ce que le Brésil fait-il? Quelles sont les politiques publiques? Quels sont les programmes?

Après la Conférence Mondiale des Droits de l'Homme, qui a eu lieu à Vienne en 1993, qui recommandait aux pays l'élaboration de Programmes Nationaux des Droits de l'Homme, le gouvernement brésilien, face aux graves violations des Droits de l'Homme, réalise un "grand débat à l'échelle nationale avec la participation de représentants du pouvoir public et des organisations de la société civile et des mouvements sociaux sur les priorités

---

<sup>75</sup> BOBBIO Norberto, *Era dos direitos*, 1992, (7<sup>a</sup> edição), (1986), Campos, Rio de Janeiro, p. 217. Traduzido por Nelson Coutinho, tradução de L'étá dei Diritti.

<sup>76</sup> ARENDT Hannah, *Origens do totalitarismo: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo*, 1998, (1949), Companhia das Letras, São Paulo. Traduzido por Roberto Raposa, tradução de The Origins of Totalitarianism.

dont l'État devrait se charger à fin de garantir une vie digne à tous les Brésiliens”<sup>77</sup>. Voilà l'origine, selon nous, du programme de plus forte valeur: le Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (Programme National des Droits de l'Homme – PNDH) du gouvernement fédéral, élaboré par le Ministério da Justiça (Ministère de la Justice) en collaboration avec plusieurs organisations de la société civile à travers des discussions, séminaires, critiques, suggestions, entre autres, dans le but d'identifier les principaux obstacles à la promotion et à la protection des droits de l'homme au Brésil; choisir des priorités et présenter des propositions concrètes à caractère administratif, législatif et politico-culturel qui visent à résoudre les graves problèmes qui rendent difficile leur réalisation.

Malgré cette quantité expressive d'initiatives, parmi les étapes à plus forte incidence, nous considérons que ce soit le lancement et l'adoption du PNDH - Programme National des Droits de l'Homme I, le 13 mai 1996<sup>78</sup>, dans le but de protéger des différentes modalités de violence les hommes, les femmes, les enfants, les adolescents, les âgés, de façon à les respecter tous et protéger et assurer leur intégrité physique, la liberté, l'espace de citoyenneté des populations vulnérables ou avec un historique de discrimination.

Le programme constitue l'ensemble de 228 propositions d'actions gouvernementales à court, moyen et long terme: politiques publiques pour la protection et la promotion des droits de l'homme au Brésil; protection du droit à la vie et sécurité des gens (court et moyen terme); lutte contre l'impunité (court, moyen et long terme); enfants et adolescents; femmes; population noire; sociétés indiennes; étrangers; réfugiés et migrants brésiliens; troisième âge; handicapés; production et distribution d'informations et de connaissances; conscientisation et mobilisation pour les droits de l'homme; implantation et divulgation d'actes internationaux; appui aux organisations et opérations de défense des droits de l'homme; implantation et surveillance du PNDH - Programme National des Droits de l'Homme.

---

<sup>77</sup> CICONELLO Alexandre, et al., *Programa Nacional: efetivar direitos e combater as desigualdades*, in, *Direitos Humanos*, Brasília, n° 04, Dezembro, 2009, pp. 24-27.

<sup>78</sup> BRASIL, Decreto n° 1.904, 13 de maio de 1996, Institui o *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH*, Brasília, Distrito Federal.

Face à l'inexistence dans le PNDH I- Programme National des Droits de l'Homme I de mécanismes d'incorporation des propositions d'action prévues dans les instruments de planning et budget ainsi que la majorité des propositions s'avéraient peu affirmatives, génériques, afin d'appuyer, encourager, stimuler et motiver <sup>79</sup>, le 13 mai 2002, six ans après le PNDH 1, le PNDH 2 a été lancé avec 518 propositions d'actions gouvernementales pour protéger et promouvoir les droits de l'homme au Brésil, un partenariat entre l'État et les organisations de la société civile.

Les propositions privilégient les éléments suivants: propositions générales; garantie du droit à la vie; garantie du droit à la justice; garantie du droit à la liberté; croyance et culte; orientation sexuelle; garantie du droit à l'égalité: enfants et adolescents, femmes, afrodescendants, peuples indigènes, GLTTB - Gays, lesbiennes, Travestis et Bisexuels; étrangers, réfugiés et migrants; gitans; handicapés; âgés; garantie du droit à l'éducation; garantie du droit à la santé et à la prévoyance sociale: santé mentale, dépendance chimique, HIV/SIDA; garantie du droit au travail: accès à la terre; garantie du droit à l'habitation; garantie du droit à un environnement sain; garantie du droit à l'alimentation; garantie du droit à la culture et au loisir, éducation, conscientisation et mobilisation; insertion dans les systèmes internationaux de protection; implantation et surveillance.

Bien que le PNDH - Programme National des Droits de l'Homme II ait été conçu comme une politique d'État et non pas une politique d'un gouvernement, il y a eu des difficultés dans la progression de la surveillance et à le considérer comme un instrument significatif dans la formulation des politiques publiques. Cela s'est produit tant dans le gouvernement que dans les organisations de la société civile.

À cause de celle-ci et d'autres critiques et aussi du désir de ne pas répéter les expériences négatives antérieures du PNDH I et PNDH II, un nouveau processus de débats a été commencé différemment des autres programmes, avec la participation des 27 états de la fédération pour l'élaboration du PNDH III <sup>80</sup>. Alors, le 21 décembre 2009 naît le PNDH III

---

<sup>79</sup> CICONELLO Alexandre et al., *Ibid*, p. 7.

<sup>80</sup> CICONELLO Alexandre. *Op. cit.*, p. 8.

dans le but d'actualiser et amplifier le programme antérieur et de réunir en un seul document les droits civils et politiques, les droits économiques, sociaux et culturels.

Le programme dont nous parlons est basé sur six axes et leurs respectives directives:

I – Interaction démocratique entre l'État et la société civile dont la directive consiste dans l'interaction entre l'État et la société civile comme un instrument de fortification de la démocratie participative;

II – Développement et Droits de l'Homme – directive: fortification des droits de l'homme comme un instrument transversal des politiques publiques et d'interaction démocratique;

III – Universaliser les droits dans un contexte d'inégalités; directive: garantie des droits de l'homme de manière universelle, indivisible et interdépendante en assurant la citoyenneté pleine;

IV – Sécurité Publique. Accès à la justice et combat de la violence; directive: démocratisation et modernisation du système de sécurité publique;

V – Éducation et culture dans les Droits de l'Homme; directive: accomplissement des directives et des principes de la politique nationale d'éducation dans les droits de l'homme pour rendre plus forte la culture des droits et;

VI – Droit à la mémoire et à la vérité; directive: reconnaissance de la mémoire et de la vérité comme des droits humains de la citoyenneté et comme un devoir de l'état. <sup>81</sup>.

Ce programme fut la cause de bien des polémiques surtout lorsque le programme prévoit un appui à la légalisation de l'avortement en tenant compte de l'autonomie des

---

<sup>81</sup> BRASIL, Decreto n° 7.037, 21 de dezembro de 2009, regulamenta o *Programa Nacional de Direitos Humanos III-PNDH III*, in, Diário Oficial da União, 21/12/2009, Brasília, Distrito Federal.

femmes pour décider d'elle-même sur leurs corps. De telles polémiques partent d'une déclaration de 67 évêques catholiques dans laquelle ils accusent le gouvernement de recourir à des "méthodes autoritaires" pour assurer l'approbation du PNDH - Programme National des Droits de l'Homme - III. Face à cela, le gouvernement réédite le texte dans lequel l'avortement est permis légalement en cas de violation et lorsque la mère court le risque de mourir. La CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (Conférence Nationale des Évêques du Brésil) – reprend quand même la défense de la vie et de la famille en se positionnant contrairement à la légalisation de l'avortement et dit qu'approuver « ce qui a déjà été rechassé à plusieurs reprises par des organismes légitimes fait émerger des méthodes autoritaires dont nous nous sommes déjà libérés avec sacrifice »<sup>82</sup>.

Malgré cela, Piovesan<sup>83</sup> fait une analyse du programme en considérant qu'il est en harmonie avec les paramètres internationaux et constitutionnels, signalant l'idée qu'il n'y a pas de démocratie et encore moins de d'État de Droit si les droits de l'homme ne sont pas respectés.

Ces programmes sont élaborés non pas pour que le programme suivant invalide l'antérieur ou pour que le premier devienne l'objectif final. Au contraire, le suivant révisé et perfectionne le précédent de façon à assimiler et répondre aux demandes de la société, et de façon à incorporer des éléments internationaux récents. Quoique les résultats ne soient pas atteints immédiatement, il est nécessaire de comprendre que les programmes sont à court, à moyen et à long terme.

Sans aucun doute le gouvernement brésilien recherche à travers les PNDHs des conditions indispensables sur des chemins sûrs pour consolider la marche historique d'un passé esclavagiste, subalterne, élitiste et d'exclusion en route pour la construction d'une société basée sur la liberté, l'égalité, la tolérance et, surtout, sur la garantie de droits égaux à chaque brésilien. Droits, en effet, qui consistent à « régler les relations entre les

---

<sup>82</sup> *BISPOS ACUSAM GOVERNO DE ADOTAR MÉTODOS AUTORITÁRIOS PARA GARANTIR A APROVAÇÃO DO PLANO*, in, Folha de São Paulo, São Paulo, 3 Fevereiro, 2010, p. 10.

<sup>83</sup> PIOVISAN Flávia, *A constitucionalidade do PNDH-III*, in, Direitos Humanos, Brasília, n° 5, Abril, Edição Especial, 2010, pp. 12-16.

hommes, présenter des justificatifs susceptibles d'aider, d'une certaine manière, à voir plus clairement la réalité sans passion et sans haine »<sup>84</sup>, les violences sociales advenues de gouvernements historiquement inconséquents ou de politiques sociales inadéquates ou alors des classes qui se prennent pour des classes supérieures, qui se comportent et restent en marge de la condition d'appartenance sociale brésilienne. À la limite, elles tendent à amplifier la conception générale d'origine de classe supérieure, passant d'une interprétation simpliste de la violence comme un phénomène naturel de la société brésilienne, à une compréhension plus commode qui lie la violence aux pauvres, aux exclus.

Et, dans ce contexte de manque de respect, c'est-à-dire de violence, les victimes préférentielles sont les indiens, les afrodescendants, les femmes, les enfants, les jeunes, les âgés, les homosexuels et les travailleurs des champs. Avec la visibilité de cette violence dans les différentes relations sociales dans lesquelles les racistes imaginaires, les classistes et d'autres coexistent et s'entrecroisent, des victimes naissent de préjugés qui accumulent des effets de cet imaginaire<sup>85</sup>, des différences sont créées "qui explosent sous n'importe quel prétexte et sous des formes multiples, constituent le comble des attitudes de refus et d'exclusion"<sup>86</sup>, construite autour de valeurs.

Évidemment, les différences ont amené à stigmatiser les disparités ethniques et les ont cloîtrées dans leurs particularités et, ainsi, en suscitant en retour la rage et la révolte de ceux qui ont le sentiment d'avoir été trompés, justement parce qu'ils continuent d'être marqués par une appartenance dont nous nous faisons une image infâme<sup>87</sup>, par exemple: les indiens, les afrodescendants, les travailleurs des champs, les femmes, les homosexuels, en plus d'autres groupes qui composent les minorités. Ceux-ci, à leur tour, s'organisent en groupes et la « question centrale concernant ces groupes c'est leur place dans la structure

---

<sup>84</sup> KENNEDY Lady Helena, *A revolução dos conflitos e direitos humanos no melhor dos mundos*, in, PER, Ahlmark, et al., *Imaginar a paz*, 2006, UNESCO, Paulus, Brasília.

<sup>85</sup> OLIVEIRA Eliane de, *Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade*, 2006, Liber Livro, Brasília.

<sup>86</sup> XIBERRAS Martine, *Les théories de l'exclusion: pour une construction de l'imaginaire de la désviance*, 1994, Méridiens Klincksieck, Paris, p. 18.

<sup>87</sup> CASTEL Robert, *La discrimination négative: citoyens ou indigènes?*, 2007, Sueil, Paris, p. 75.

sociale »<sup>88</sup> sans le stigmatisme du préjugé, de la discrimination ou de l'exclusion qui, bien des fois, ne sont pas visibles, s'il ne s'agit pas explicitement d'exclusion physique<sup>89</sup>. C'est dans la quête incessante du franchissement de ces stigmates que ces groupes s'organisent à travers les dénommés Mouvements Sociaux qui, selon Touraine, « sont l'action collective des acteurs de classe qui se battent pour la direction sociale de l'historicité »<sup>90</sup>. Donc, « l'historicité représente les grandes orientations culturelles par lesquelles la société organise normativement ses relations avec l'environnement »<sup>91</sup>.

Ces mouvements révèlent le début d'une nouvelle phase de revendications sociales exprimées dans des luttes pour les droits socio-culturels, pour le respect des différences, une partie constitutive des droits de l'homme, de ceux qui étaient habitués à taire les différences, les particularités vécues sous d'intenses formes de discrimination.

Nous ne nous engagerons pas dans l'approfondissement historique de ces mouvements, puisque le but de notre étude c'est la violence scolaire. Mais, d'une façon ou d'une autre, nous montrerons l'influence de ceux-ci comme des « formes d'actions réactives aux contextes sociaux dans lesquels ils sont insérés pour la réalisation de changements sociaux systémiques ou de civilisation »<sup>92</sup> à travers le développement de mécanismes capables d'influencer la construction d'un imaginaire social en termes de pratiques concrètes.

En dépit de ces mouvements, chacun possède une revendication spécifique, pourtant tous expriment les contradictions économiques et sociales présentes dans la société brésilienne, tous se battent pour l'inaliénable dignité de la vie, ce qui les amène à protester, résister et se mobiliser pour changer l'histoire. Enfin, les mouvements sociaux sont des signes de maturité sociale qui peuvent produire des impacts conjoncturels et structurels de plus ou

---

<sup>88</sup> GOFFMAN Erving, *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, 2008, (4<sup>a</sup> edição), LTC, Rio de Janeiro. Traduzido por Márcia Bandarra de M. L. Nunes, tradução de Notes on the management of spoiled identity.

<sup>89</sup> XIBERRAS Martine, *Ibid*, p. 18.

<sup>90</sup> TOURAINE Alain, *La voix et le regard*, in: XIBERRAS Martine, *Les théories de l'exclusion: pour une construction de l'imaginaire de la désviance*, 1994, Méridiens Klincksieck, Paris, p. 198.

<sup>91</sup> XIBERRAS Martine, *Ibid*, p. 198.

<sup>92</sup> SCHERER-WARREN Ilse, *Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização*, 1999, Hucitec, São Paulo, p. 46.



moins grande ampleur selon leur organisation et les relations de force établies avec l'État et avec d'autres acteurs collectifs d'une société.

Suivant ce point de vue, nous avons procédé à une réflexion sur les mouvements sociaux afin de comprendre et considérer les dimensions symboliques d'une action collective non institutionnalisée et les dimensions stratégiques de l'action politico-institutionnelle tant par son côté intégratif que par son côté conflictuel de lutte politique<sup>93</sup>, comme celles des indiens, des afrodescendants, des sans-terre, enfin une brève synthèse sur la violence contre les femmes.

## 2.3 LES MOUVEMENTS SOCIAUX DU BRÉSIL

### 2.3.1 Des Indigènes

*L'amérindien vit la situation désespérée  
de celui qui ne veut pas s'identifier avec la société nationale,  
de celui qui refuse de s'y dissoudre,  
mais qui a besoin également de son abri compensatoire.*

*Darcy Ribeiro*

Notoirement marqués par la violence, en tant que résultant de longues et complexes périodes, portraiturés dans la violence de leur « désindiénisation » et leur marginalisation, malgré les difficultés, parmi tant d'autres, les distances entre les communautés, ils s'organisent entre eux et commencent à revendiquer publiquement leurs droits en faveur de la vie, des changements qui visent à transformer structurellement les relations sociales iniques pour surmonter l'exploitation, les préjugés et l'exclusion, afin de lutter contre leur isolement [...] censurer la société pour son manque de reconnaissance envers eux<sup>94</sup>, enfin de protester, résister et se mobiliser en vue de changer l'histoire de la violence qui est pratiquée contre eux depuis des siècles.

---

<sup>93</sup> SCHERER-WARREN Ilse, *Rede de movimentos sociais*, 1996, (2<sup>a</sup> edição), Loyola, São Paulo.

<sup>94</sup> XIBERRAS Martine, *Op. cit.*

Violence de l'action prédatrice de la société blanche de la façon brutale d'invasion de leurs terres, violence dans le traitement hostile des envahisseurs, violence dans la dévastation des forêts empêchant la construction de leurs résidences; violence dans la pollution des rivières, empêchant la chasse et la pêche, en rendant impossible leur alimentation.

Ces conditions d'agression mènent nombre d'indiens au suicide. Selon l'institut Sangari <sup>95</sup>, des estimations réalisées à partir de données de population de la Fondation Nationale de l'Indien - FUNAI, et du nombre de suicides indiens enregistrés' par la SIM/MS, Sous-système d'Informations sur Mortalité de la Santé, de Ministère de la Santé le taux national de suicides indiens serait de 20 sur 100 mille indiens. Et le Conseil Missionnaire Indien informe qu'entre 1990 et 1997 au moins 231 indiens ont été victimes d'assassinats dans tout le pays. En général, les assassinats étaient liés à la dispute de terres<sup>96</sup>.

Bien que ce soit nié à l'indien, le droit « de produire, reproduire et développer la vie concrète de sujet humain »<sup>97</sup>, c'est-à-dire soumis à la pression économique et sociale dans ses modalités les plus rigoureuses, ils restent indiens, ils continuent à se battre pour la propriété des territoires sur lesquels ils ont toujours vécu, d'ailleurs des réserves comme celles de la forêt d'Amazonie, ils se battent pour le droit de continuer à vivre l'ingénuité de leur propre culture, de conserver leur propre individualité en gardant par la suite leur identité ethnique.

Même s'ils sont apparemment incultes, les indiens restent un peuple primitif car ils sont fiers d'être originaux: les principes fondamentaux pour qu'ils puissent conserver leur ethnie et donner suite historique par la succession de générations créées à l'intérieur d'une même tradition <sup>98</sup>. Plusieurs tribus restent inconnues des blancs pour la raison qu'elles se réfugient à l'intérieur de la jungle, au-delà des frontières de la civilisation, isolées, sous les conditions les plus diverses, comme une façon d'éviter le contact avec les blancs, de se préserver de maladies inconnues qui ont décimé quantité de leurs populations, de garder leurs

---

<sup>95</sup> WAISELISZ Júlio Jacobo, *Mapa da violência 2011: os jovens do Brasil*, 2011, Instituto Sangari, São Paulo, p. 163.

<sup>96</sup> DUSSEL Henrique, *Ética da libertação: na idade da globalização e exclusão*, 2000, Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, p. 143.

<sup>97</sup> RIBEIRO Darcy, *O Brasil como problema*, 1995, Francisco Alves, Rio de Janeiro, p. 88.

<sup>98</sup> RIBEIRO Darcy, *Testemunho*, 1992, (2<sup>a</sup> edição), Siciliano, São Paulo, p. 48.

propres visage et identité et d'assurer leurs traditions culturelles ou, pour dire mieux, « l'enchantement d'une vie amène qui advient peut-être du fait qu'ils n'ont jamais essayé les chagrins de la stratification sociale. Sans seigneurs ni subalternes à qui obéir ou dominer, chacun d'eux est une personne humaine et c'est ainsi qu'ils se voient les uns les autres et c'est ainsi qu'ils se voient entre eux, sans jamais se regarder sans se voir les uns les autres, ou sans jamais se voir avec mépris les uns les autres »<sup>99</sup>, bien qu'ils aient réussi au long de plusieurs luttes des conquêtes telles que:

**Le Décret-loi n° 5.540** du 02 juin 1943 dans lequel le 19 avril est consolidé dans le pays comme « Jour de l'Indien »<sup>100</sup>;

**La Loi n° 6.001** du 19 décembre 1973 qui dispose sur le « Statut de l'Indien » comme un corps de règles légales, par exemple<sup>101</sup>:

### **Des Principes de Définitions**

Art. 1<sup>er</sup> Cette loi règle la situation juridique des indiens ou sylvicoles et des communautés indiennes dans le dessein de préserver leur culture et de les intégrer progressivement et harmonieusement, la communion nationale et,

## **Chapitre II**

### **Des Crimes Contre les Indiens**

Art. 58<sup>ème</sup> Constituent des crimes contre les indiens et leur culture:

---

<sup>99</sup> RIBEIRO Darcy, Testemunho, 1992, (2<sup>a</sup> edição), Siciliano, São Paulo, p. 48.

<sup>100</sup> BRASIL, Decreto n° 5.540, 2 de junho de 1943, considera o "Dia do Índio" 19 de abril, in, Diário Oficial da União, 04/06/1943, Rio de Janeiro.

<sup>101</sup> BRASIL, Lei n° 6.001, 19 de dezembro de 1973, dispõe sobre o *Estatuto do Índio*, in, Diário Oficial da União, 21/12/1973, pp. 13-17, Seção 1, Brasília, Distrito Federal.

1° persifler cérémonie, rite, usage, coutumes ou traditions culturelles indiennes, les vilipender ou déranger de n'importe quelle manière leur pratique.

À partir de la Constitution Fédérale, à travers laquelle fut proclamé le plus grand document légal pour la garantie des droits des populations indiennes.

### **Chapitre III**

#### **Des Indiens**

Art. 231<sup>ème</sup> Sont reconnus aux indiens leur organisation sociale, leurs coutumes, leurs langues, leurs croyances et traditions et leurs droits originels sur les terres qu'ils occupent traditionnellement, et c'est à l'Union de les délimiter, protéger et faire respecter tous leurs biens<sup>102</sup>.

En dépit de toutes ces conquêtes et de l'appui qu'ils reçoivent de plusieurs brésiliens qui sont pour le droit que les indiens aient à leurs terres et pour l'idée que les indiens soient respectés, qu'on les laisse vivre selon leurs traditions, que le préjugé de les voir comme une condition inférieure soit aboli, des faits violents se produisent encore, comme celui de l'indigène Galdino Jesus dos Santos de la tribu Pataxó qui s'est réveillé le corps en flammes car on lui avait mis le feu le 18 avril 2007 à Brasilia. N'ayant pas supporté les blessures, il est mort le lendemain, le 19 avril, date qu'on commémore au Brésil sous le nom (Jour de l'Indien). Galdino faisait partie d'une délégation d'indiens qui était allée à Brasilia revendiquer la récupération de leurs terres et participer aux actes de commémoration concernant le "Dia do Índio" (Jour de l'indien). Galdino passait la nuit couché sur le banc d'un arrêt de bus, il dormait sans défense. La nuit, 5 jeunes de la classe moyenne-haute avaient décidé, à titre d'amusement, selon ce que l'un d'eux a confessé après, mettre le feu sur Galdino. Grâce à la perplexité et à la pression de l'opinion publique dues à cet acte barbare, les jeunes furent mis en prison et condamnés ensuite.

---

<sup>102</sup> BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988, Senado Federal, Brasilia, Distrito Federal.

Face à cela, pour arrêter la violence contre les indiens, nous nous apercevons que la loi majeure ne suffit pas, à savoir la « Constitution qui offre la cristallisation légale du plus grand effort de traiter respectueusement les indiens comme des brésiliens originaux »<sup>103</sup>, mais un profond effort éthique de toute la société afin de changer la conception et les valeurs. Lorsque nous changeons la façon de voir et de sentir, nous changeons aussi la façon d’agir et de réagir, ou alors, lorsque la diversité n’est pas respectée, l’inégalité est légitimée. Et lorsque la diversité n’est pas accueillie, le regard va vers une seule direction: l’exclusion.

### 2.3.2 Des Afro-brésiliens

*Aucun pouvoir de la terre n’est capable d’arrêter  
un peuple opprimé, résolu à conquérir sa liberté.*

*Nelson Mandela*

Facteur similaire à ce qui arriva et arrive encore au Brésil – la violence contre la population indienne -, c’est aussi ce qui arrive à la population afrodescendante, qui est confrontée au drame de sa pénible ascension d’esclave à citoyen, sous la dureté du préjugé racial, discriminatoire et pervers, ce qui nous mène à réfléchir sur une réalité sociale inacceptable surtout à cause des événements du passé qui ont « désafricaniser » la personne de couleur noire en le soumettant à l’esclavage, c’est-à-dire ils furent retirés de force de leur lieu d’origine, l’Afrique, pour servir d’esclaves aux seigneurs féodaux, surtout dans le cycle de la canne à sucre, dans le cycle de l’or et dans le cycle du coton.

Aujourd’hui, développant et adoptant le racisme qui, au sens strict du terme, « consiste en préjugé contre un ou plus d’un groupe social, qui se manifestent par des comportements hostiles envers tous les membres de ces groupes »<sup>104</sup>, des comportements utilisés très efficacement dont le fonctionnement ne peut pas être étalonné souvent, n’a pas un modèle, ne peut pas être touché, n’est pas évident, ou alors parce que le long de notre histoire

---

<sup>103</sup> RIBEIRO Darcy, *O Brasil como problema*, 1995, Francisco Alves, Rio de Janeiro, p. 117.

<sup>104</sup> DUMMET Michael, *O que é racismo*, in, LEVINNE Michael P., PATAKI Tomas, (orgs.), *Racismo em mente*, 2005, Madras, São Paulo, p. 40.

la colonisation, l'esclavage, et l'autoritarisme - mécanismes de domination - restent encore aujourd'hui dans l'imaginaire social.

De cette façon, nous avons au Brésil une société produite comme utopie, faite pour faire semblant que tout va bien, où règne la paix entre noirs et blancs<sup>105</sup>. Non, cette réalité est utopique, la violence au Brésil contre les noirs existe à travers les différentes manifestations de racisme, même si cela n'est pas ostensible et explicite, cela se fait de façon voilée et subtile et, fortement ; ces manifestations « sont imbriquées dans la dynamique de la société »<sup>106</sup>, elles créent des forces et sont construites dans une violence invisible, indistinctement, et atteignent la population noire.

Même si, selon la Constitution Fédérale,

### **Titre I – Des principes fondamentaux.**

L'art. 3<sup>ème</sup>, IV, affirme que c'est à la République Fédérative du Brésil de promouvoir le bien de tous sans préjugé d'origine, race, sexe, couleur, âge ni n'importe quelle autre forme de discrimination.

### **Titre II – Des garanties et droits fondamentaux**

L'art. 5<sup>ème</sup>, XLI, assure que la loi punira toute discrimination attentatoire des libertés et droits individuels.

XLII – la pratique du racisme constitue un crime sans garantie et imprescriptible, passible de peine de réclusion, aux termes de la loi<sup>107</sup>.

---

<sup>105</sup> OLIVEIRA Eliana de, *Op. cit.*, p.11.

<sup>106</sup> IANINI Otávio, *O preconceito racial no Brasil*, in, *Estudos Avançados*, São Paulo, n° 50, v. 18, Janeiro, Abril, 2004, pp. 6-20.

<sup>107</sup> BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988, Senado Federal, Brasília, Distrito Federal.

Indiscutablement, assurant tous les droits aux afrodescendants, réprimant le préjugé racial, visiblement les noirs sont encore confrontés à une gamme énorme de difficultés à atteindre leur espace, que ce soit sur le plan politique ou culturel ou idéologique. Pour survivre à cette société raciste sous forme de discrimination et exclusion, il faudrait qu'ils trouvent une façon d'organisation ayant pour facteur mobilisateur la lutte pour leurs droits tels que le droit à la terre, à la santé, à l'éducation, au monde du travail, enfin la lutte pour la citoyenneté pleine.

Une telle organisation implique la formation de groupes, la participation de mouvements sociaux qui produisent la connaissance et la reconnaissance des conditions de vie et des problèmes, ainsi à rendre possible les articulations des groupes avec la perspective d'objectifs identiques, s'ils ne savent être semblables, quoique ce soit avec des stratégies différenciées.

Pour ce faire, des alternatives doivent être mises en pratique, par exemple, affirmer une identité noire reconnaissant le processus d'esclavage à travers la prise de conscience d'un segment ethnico-racial exclu de la participation à la société à laquelle il contribua économiquement et culturellement tout au long de l'histoire du Brésil <sup>108</sup>, ainsi qu'à travers l'appui à une construction identitaire de manière à reconstruire sa place dans la société. De cette façon, les noirs se sont aperçus que pour essayer de réussir l'égalité, pour ne pas être pris pour une race inférieure, ils devraient s'unir et, par le moyen de revendications, essayer de conquérir le respect, l'égalité, la dignité, enfin tous les droits inhérents à la personne. Cette réalité implique la compréhension que la lutte des noirs est une lutte contre l'intolérance, contre les préjugés, contre la discrimination et contre l'exclusion.

Les mouvements sociaux concernant des groupes de noirs passent au long de toute l'histoire du Brésil. Ses premières façons d'extériorisation ce furent les affirmations collectives de la résistance à l'esclavage, encore sur les navires, lorsqu'ils furent retirés de

---

<sup>108</sup>MUNANGÁ Kebelengue, *Identidade, cidadania e democracia e algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil*, in, SPINK M. J. Paris, (org.), *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*, 1994, Cortez, São Paulo, p. 43.

force de leur lieu d'origine, égarés de leur peuple pour être utilisés comme simple force de production et reproduction ou comme une propriété privée de la classe seigneuriale, altérant profondément leur manière d'être et de vivre. Ils continuèrent à résister à l'esclavage de telle façon que dans la période de 1549 à 1888 ils commencèrent à s'organiser autour d'un mouvement dénommé « Quilombagem », qui avait pour centre organisationnel le « Quilombo » local où les noirs esclaves cherchaient refuge<sup>109</sup>. Avec la fin de l'Empire (1889), les groupes noirs s'incorporent à divers mouvements populaires comme celui de « Canudos » (1896 – 1897) à la campagne de Bahia en 1910, dans la « Révolte da Chibata » à Rio de Janeiro.

Il est important de préciser que la Révolte de la Badine fut le dernier acte de rébellion noire organisée et armée. Depuis lors, les groupes organisés ont commencé à chercher des alternatives quoique avec des instruments de protestation de façon pacifique<sup>110</sup> qui perdurent jusqu'à nos jours, avec un rôle important de résistance sociale ou avec une fonction de protection contre la société opprimante et discriminatoire.

Dans la tentative de se battre pour la citoyenneté acquise et évoluer vers les organisations dans la scène nationale, jusqu'alors dans la scène étatique, au XX<sup>e</sup> siècle, à partir de la moitié des années 1910, les principaux centres de mobilisations des noirs furent les villes de São Paulo et Rio de Janeiro. La première grande manifestation c'est le surgissement de la presse noire pauliste avec la circulation des journaux « Menelik » (1915), « A Rua 1916 » - (La Rue), « O Alfinete 1918 » (L'Épingle), « A Liberdade 1919 » (La Liberté), « A Sentinela 1920 » (La Sentinelle), le « Getuliano » et le « Clarim d'Alvorada » (1924). Ce sont des journaux qui s'occupent d'informations adressées spécifiquement aux afrodescendants<sup>111</sup>.

Le long du XX<sup>e</sup> siècle, de nombreux mouvements et entités résultants entre autres d'informations divulguées dans ces journaux ont surgi. En 1930, commence à se développer

---

<sup>109</sup> MOURA Clóvis, *História do negro brasileiro*, 1989, Ática, São Paulo.

<sup>110</sup> MOURA, Clóvis, *Ibid*, p. 35.

<sup>111</sup> MOURA Clóvis, *Ibid*, p. 38.



sur le plan national l'un des importants mouvements noirs dénommés « Le Front Noir Brésilien », fondé le 16 septembre 1931, avec une action notoire dans la lutte contre la discrimination raciale. C'est elle qui fut la responsable, entre autres, de l'inclusion de noirs dans la Força Pública de São Paulo (Force Publique de São Paulo), des incorporations qui composaient la sécurité: Police militaire et pompiers. En 1945, la résistance culturelle est insérée dans cette période avec la fondation à Rio de Janeiro du « Théâtre Expérimental Noir », responsable de la production théâtrale avec des actions d'inspiration culturelle et artistique dont la fonction sociale consistait à combattre la discrimination raciale<sup>112</sup>.

Depuis la décennie de 1950, les mouvements sociaux afrodescendants commencent un mouvement de revendication idéologique dont l'apogée est la fondation à São Paulo en décembre 1954 de la « Association Culturelle du Noir » et en 1975, à Rio de Janeiro, de « l'Institut de Recherche et Culture Noire »<sup>113</sup>.

À partir des années 1960, la dictature militaire a rendu impossibles toutes les manifestations d'inspiration raciale, de telle façon que le mouvement noir a ressurgi en 1978 sous le nom de « Mouvement Noir Unifié Contre la Discrimination Raciale » - MNU, se constituant le mouvement le plus important des luttes de la communauté noire. C'est aussi dans cette décennie de 1970 et pendant la décennie de 1980 que surgit le mouvement des femmes noires. Avec d'autres mouvements sociaux, elles sont sorties dans les rues pour défendre leurs droits et leur identité et dénonçant qu'elles constituaient la plupart de la population analphabète du pays, que l'éducation formelle présentait des images stéréotypées sur la période de l'esclavage et s'opposant aux inégalités sociales imputées aux relations de genre en faveur de l'ouverture politique pour transformer la société<sup>114</sup>.

En plus de cela, les femmes noires sont doublement discriminées, tantôt parce qu'elles sont femmes, discrimination produite par une société machiste comme la brésilienne, tantôt parce qu'elles sont afrodescendantes. Suivant l'usage commun, ces femmes souffrent à

---

<sup>112</sup> NASCIMENTO Abdias, (org.), *O negro revoltado*, 1982, (2<sup>a</sup> edição), Nova Fronteira, Rio de Janeiro.

<sup>113</sup> MOURA Clóvis, *Op. cit.*, p. 40.

<sup>114</sup> SOARES Vera, *O verso e o reverso da construção da cidadania feminina: branca e negra no Brasil*, 2000, Paz e Terra, São Paulo.

cause de leur rabaissement à la condition d'objet de plaisir sexuel, à cause de violation de leur amour-propre et à cause de leur marginalisation dans le marché de travail<sup>115</sup>.

Selon ce même auteur, l'année 1988 est l'année de la grande mobilisation des femmes noires contre l'exclusion sociale et pour l'égalité raciale, étant donné que les femmes noires constituent la plupart de la population analphabète du pays. Les années qui suivent enregistrent des avancées considérables dans les luttes des noirs, comme par exemple la Constitution Fédérale,

Dans l'Art. 68<sup>ème</sup> Fut reconnu aux communautés restantes de quilombos qui occupent des terres le droit à la propriété définitive, l'État étant chargé de l'émission des titres définitifs<sup>116</sup>.

Un pas important pour la concession du titre de propriété aux communautés restantes de quilombos a eu lieu par le moyen du Décret n. 4.887, du 20 novembre 2003<sup>117</sup>, qui régleme la procédure pour identification, reconnaissance, délimitation, démarcation et propriété des terres occupées par des restants des quilombos dont parle l'art. 68<sup>ème</sup>. Dans son paragraphe 1<sup>er</sup> de l'art. 2<sup>e</sup>, le Décret détermine que la caractérisation des autres membres des communautés des quilombos soit attestée par le moyen de l'auto-définition de la communauté elle-même, et charge l'Institut National de Colonisation et Réforme Agraire - INCRA, de faire cela.

À partir de la Loi n. 10.639, du 9 janvier 2003, qui inclut sur le calendrier scolaire dans tous le pays le 20 novembre – « Jour Nacional de la Conscience Noir »<sup>118</sup>, le gouvernement brésilien espère contribuer à la récupération du legs des peuples dans les

---

<sup>115</sup> PAIXÃO Marcelo, *Manifesto anti-racista: ideias em prol de uma utopia chamada Brasil*, 2006, DP&A, Rio de Janeiro.

<sup>116</sup> BRASIL, *Constituição da Republica Federativa do Brasil*, 1988, Senado Federal, Brasilia, Distrito Federal, p. 172.

<sup>117</sup> BRASIL, Decreto n° 4.887 de 20 de novembro de 2003, in, *Diário Oficial da União*, 21/11/2003, Brasilia, Distrito Federal.

<sup>118</sup> BRASIL, Lei n° 10.639, 09 de janeiro de 2003, Art. 79-B, in, *Diário Oficial da Uniao*, 10/01/2003, Brasilia, Distrito Federal.

domaines social, économique et politique. Il est important de ponctuer que le Dia da Consciência Negra (Journée de la Conscience Noire) cherche à être une date pour rappeler la résistance du peuple noir à l'esclavage d'une façon générale, depuis le premier transport forçat d'africains pour le sol brésilien (1534), ainsi que pour rendre hommage à Zumbi, chef du Quilombo de Palmares, mort dans une embuscade dans la Serra de Dois Irmãos, en Pernambouc, le 20 novembre 1695, après avoir dirigé une résistance qui a culminé au début de la destruction du Quilombo des Palmares.

Suite à la pression exercée par le Mouvement Noir avec fermeté et détermination, le 23 mars 2003 le président de la république crée la Secrétariat Spécial pour les Politiques de Promotion de l'Égalité Raciale - SEPPPIER, par le moyen de la Loi 10.678 du 23 mai 2003<sup>119</sup>. La SEPPPIER est liée directement à la Présidence de la République et a le statut de Ministère. En cette même année, fut créé le Conseil National de Promotion de l'Égalité Raciale - CNPIR, qui fait partie de la SEPPPIER, dont le but consiste à proposer des politiques de promotion de l'égalité raciale sur le plan national en mettant en relief la population afrodescendante.

La politique des quotas fut aussi une importante conquête du Mouvement Noir, c'est-à-dire selon la Loi 3.627 du 24 avril 2004, les institutions fédérales d'éducation supérieure devront réserver dans chaque concours de sélection pour entrer dans leurs cours de graduação (licence) au moins 50% des places aux étudiants ayant fait le lycée dans une école publique, y compris dans ce quota les afrodescendants et les indiens<sup>120</sup>.

Ainsi, peu à peu, le mouvement afrodescendant déconstruit les référentiels établis par la société sur le refus de leur citoyenneté, avec des revendications contondantes capables de récupérer d'une certaine manière la dette historique que le Brésil a accumulée le long des années envers sa population afrodescendante. Pour ce faire, il est nécessaire de réaliser un

---

<sup>119</sup> BRASIL, Lei n° 10.678, 23 de maio de 2003, estabelece a criação da *Secretaria Especial de Políticas de Promoção Racial*, in, Diário Oficial da União, 26/05/2003, Brasília, Distrito Federal.

<sup>120</sup> BRASIL, Lei n° 3.627, 24 de abril de 2004, instituint le *système spécial de réserve de places pour les étudiants provenant des écoles publiques, et plus spécialement pour les noirs et les indiens, au sein des institutions d'enseignement supérieur*, in, Diário Oficial da Uniao, n° 178, 15/09/2004, Brasília, Distrito Federal.

agenda démocratique qui apporte dans son ventre la préoccupation spécifique de la promotion des conditions de vie de cette population, pour qu'elle puisse surmonter les inégalités raciales.

### 2.3.3 Des Travailleurs Ruraux Mouvements Sans Terre – MST

*La Tête réfléchit depuis l'endroit où sont les pieds.*

*Pour comprendre, il est essentiel de connaître le lieu social de celui qui regarde.*

*Il est important de dire comment quelqu'un vit, avec qui il vit,  
quelles expériences il a, son travail, quels souhaits il nourrit,  
comment il assume les drames de vie et de mort et quels espoirs le raniment.*

*Leonardo Boff*

L'histoire de la lutte des paysans pour la terre au Brésil est due, effectivement, au manque d'une réforme agraire, tributaire et sociale, ce qui contribue visiblement à la violence croissante dans les champs, étant donné que parmi d'autres facteurs, cette violence est produite à cause des riches: ils ne paient pas correctement les impôts, ne partagent pas les rendements de leurs propriétés et actifs en optant pour la désorganisation sociale; à la construction d'une nation socialement juste et égalitaire <sup>121</sup> par rapport à l'accès à la terre, à l'absence d'un programme effectif de distribution de rente et d'une loi qui promulgue l'accès à la terre aux pauvres agriculteurs avec justice et respect social.

Ceci fait, tous auraient des droits égaux, et alors ils auraient tous droit à la terre pour produire, commercialiser, des conditions dignes. Ceux qui, avec la liberté et l'honnêteté se consacrent à la culture de la terre. Liberté, c'est-à-dire une conquête et non pas un don, c'est pour cela qu'elle exige qu'on la recherche en permanence. Recherche qui n'existe que dans l'acte de celui qui la fait. Personne n'a la liberté pour être libre, au contraire, on se bat pour la liberté justement parce qu'on ne l'a pas. La liberté n'est pas non plus un point idéal en dehors des hommes dans lequel, d'ailleurs, ils s'aliènent. Ce n'est pas une idée qui se prend pour un

---

<sup>121</sup>POCHMANN Márcio et.al., (organizadores), *Atlas da exclusão social: os ricos do Brasil*, 2004, Cortez, São Paulo, p. 37.

mythe. C'est une condition indispensable au moment de recherche dans lequel les hommes sont inscrits en tant qu'êtres non conclus<sup>122</sup>.

Face à l'action de l'État, vue comme une politique incapable de travailler la question de la terre, au contraire, provoquant de plus en plus sa désorganisation, la société brésilienne a assisté et continue à assister à la violence du processus migratoire campagne-ville, la barbarie de la non répartition équitable des gains de productions, la répression permanente aux mouvements engagés dans l'affirmation des droits démocratiques et universels<sup>123</sup> et l'absence d'une réforme agraire qui ne se restreigne pas à la redistribution de terres mais qui soit accompagnée d'une politique de crédit rural avec des intérêts et délais compatibles avec l'activité agricole, d'assistance technique. Ainsi, une réforme tournée vers la démocratisation de l'accès à la terre pour tous, indistinctement, pour l'élévation du niveau de vie du travailleur rural, ou alors, une réforme qui promeuve la paix sociale dans les champs de manière à harmoniser la liberté d'initiative avec la valorisation du travail humain. La terre est un bien de la nature, un bien de tout le monde.

À cause de cela, il est nécessaire de considérer les conditions concrètes de validité d'une société précaire afin de comprendre ce qui a permis une convivialité possible entre segments si inégaux. Cette réalité nous conduit à voir que le Brésil demeure encore sédimenté sur l'héritage colonial, basé sur une structure productive liée à une grande concentration de terres.

Pour mieux comprendre cette concentration, le recensement démographique (IBGE - Institut Brésilien de Géographie et Statistique, 2006) révèle que la concentration de la propriété de la terre est plus grande qu'en 1920, lorsque nous sortions de l'esclavage. Alors, 1% de propriétaires de la terre contrôlent 46% de toutes les terres, et seulement 15 mille *fazendeiros* (propriétaires terriens) qui possèdent des terres plus grandes que 2 mille hectares

---

<sup>122</sup> FREIRE Paulo, *Pedagogia do oprimido*, 2008, (47<sup>a</sup> edição), Paz e Terra, São Paulo, p. 37.

<sup>123</sup> POCHMANN Márcio et. al., *Ibid*, p 31.

sont propriétaires de 98 millions d'hectares<sup>124</sup>. La concentration dans les champs se maintient donc avec les latifundiums qui font 46 % des terres brésiliennes.

Autrement dit, les terres brésiliennes sont aux mains d'une minorité stérile de propriétaires de latifundiums qui ne plantent pas ni ne laissent planter. Ils sont responsables de l'exode rural et de la croissance chaotique des grandes villes, par conséquent de la famine du peuple brésilien.

Dans ce décor d'inégalités, de la différenciation sociale ou plus précisément de l'exclusion sociale que vivent les travailleurs ruraux, en 1945 surgit, surtout dans quelques états de la région Nordeste du Brésil, les premières associations connues comme Ligues Paysannes qui basent idéologiquement les mouvements sociaux de lutte pour la terre et pour la réforme agraire actuels et qui avaient l'objectif, entre autres, de discuter des relations agraires établies dans le pays à cette époque<sup>125</sup>, c'est-à-dire des relations imposées aux travailleurs ruraux lorsqu'ils essayaient de s'organiser, par les grands propriétaires des terres. Donc, "au fur et à mesure que les travailleurs commencent à discuter de leur réalité, cela veut dire qu'ils deviennent des producteurs de cette réalité et, si celle-ci, dans l'inversion de la praxis", prend le dessus sur eux et les conditionne, transformer la réalité est une tâche historique, c'est une tâche des hommes<sup>126</sup>.

La formation des Ligues Paysannes ne se restreignait pas seulement à mobiliser les travailleurs des champs autour de la question de la terre et des problèmes agraires dans la zone rural, mais aussi à répandre son aire d'influence sur le milieu urbain, de cette façon, elles établissaient un lien entre ouvriers et travailleurs ruraux pour augmenter leurs possibilités de lutte contre le latifundium.

Les Ligues ont toujours été combattues par les propriétaires des latifundiums avec les plus perverses formes d'agression. Leur affaiblissement a eu lieu à partir de 1964 avec la

---

<sup>124</sup> POCHMANN Márcio, et al., *Op. cit.*, p. 31.

<sup>125</sup> AZEVEDO F. A, *As ligas camponesas*, 1982, Paz e Terra, Rio de Janeiro.

<sup>126</sup> FREIRE Paulo, *Op. cit.*, p. 41.

dictature militaire, qui a réagi brutalement contre tous ceux qui se battaient pour l'égalité des droits, y compris les paysans. Elles ont surgi dans l'état de Pernambuco, dans l'Engenho Galileu (*engenho*: grande maison rurale autour de laquelle on plantait la canne à sucre), et sont devenues plus fortes sur le plan national à Sapé, municipalité située dans la région nord-est de l'état de la Paraíba.

La municipalité de Sapé est située dans la Zone de la Mata paraïbaine à environ 55 km de João Pessoa, capitale de l'état. Dans les décennies de 1950 et 1960, ses principaux produits agricoles étaient la canne à sucre, l'ananas et le manioc. Elle faisait écho dans la région de paraïbaine parce que c'était la plus grande productrice de sucre et également siège d'une des plus influentes usines de la région et de l'état, l'Usine Santa Helena<sup>127</sup>.

Dans ce contexte, en 1958 le paysan João Pedro Teixeira a fondé avec d'autres l'Association de Laboureurs et Travailleurs Agricoles de Sapé, connue sous le nom de Ligue Paysanne de Sapé dont le statut prévoyait assistance et support au paysan. Elle est devenue l'un des centres les plus expressifs de la région Nordeste<sup>128</sup>. João Pedro Teixeira est devenu un articulateur important de la résistance et de la lutte du paysan face au pouvoir agraire dans la Paraíba. Lorsque les propriétaires des latifundiums se sont aperçu que les Ligues sous la direction de João Pedro étaient de plus en plus fortes, ils ont décidé de l'assassiner en avril 1962, ainsi que 2 de ses enfants. Sa mise à mort a pris une répercussion nationale et même aujourd'hui on se souvient de lui et on le considère comme un martyr dans l'histoire de la lutte pour la terre<sup>129</sup>.

Après sa mort, son épouse Elizabete Altina Teixeira a assumé la direction de la Ligue de Sapé en continuant la lutte de son mari, la lutte contre la résistance, l'exclusion et les difficultés imposées aux paysans de la région. Elle fut persécutée et injuriée, mais elle n'a jamais désisté ni n'a cessé de revendiquer les droits de ses camarades.

---

<sup>127</sup> AZEVEDO, F. A, *Op. cit.*, p. 36.

<sup>128</sup> NOVAES Regina Reyes, *De corpo e alma: catolicismo, classes sociais e conflitos no campo*, 1997, Graphia, Rio de Janeiro.

<sup>129</sup> NOVAES Regina Reyes, *Ibid.*, p. 28.

Après le coup militaire de 1964, Elizabete fut mise en prison et, quand elle en est sortie, pour échapper aux persécutions, elle s'est enfuie avec l'un de ses fils dans l'état du Rio Grande do Norte où elle a vécu 17 ans clandestinement sous un autre prénom, celui de Marta, pour éviter d'avoir la même destinée que son mari. En 1981, après l'amnistie décrétée par le gouvernement brésilien, le cinéaste Eduardo Coutinho, réalisateur et producteur du film "Cabra Marcado para Morrer" (Mec marqué pour mourir), qui raconte l'histoire des Ligues Paysannes au Nordeste brésilien dans les années 60, spécialement de la famille Teixeira, est parti chercher la famille Teixeira dans le but de terminer son film, parce qu'il l'avait interrompu en 1964 à cause du Coup Militaire instauré au Brésil. Coutinho a retrouvé Elizabete et son fils Abrão.

En parcourant l'histoire de la lutte des travailleurs ruraux dans l'état de la Paraíba, il est impossible de ne pas rappeler la leader syndicale Margarida Maria Alves, symbole de la lutte des femmes pour la terre, le travail l'égalité, la justice et la dignité.

Margarida a rompu avec des modèles traditionnels de genre en occupant pendant 12 ans la présidence du Syndicat des Travailleurs et Travailleurs Ruraux de Alagoa Grande, village de l'état de la Paraíba. Sa trajectoire syndicale fut marquée par la lutte contre l'exploitation, pour les droits des travailleurs ruraux, contre l'analphabétisme et pour la réforme agraire.

Pendant sa gestion, elle a mené plus de 600 actions de droit de travail contre des patrons d'usines et seigneurs de *engenhos* (grande maison rurale autour de laquelle on plantait la canne à sucre) destinée à la plantation production de la région. Elle a tant dérangé que le 12 août 1983, elle fut brutalement assassinée<sup>130</sup>. Le crime fut considéré comme politique et a ému non seulement l'opinion publique locale et de l'État, mais aussi l'opinion publique nationale et internationale, avec une répercussion ample dans des organismes politiques de défense des droits de l'homme.

---

<sup>130</sup> NOVAES Regina Reyes, *Op. cit.*



Pour protester, des entités comme la Confédération Nationale des Travailleurs en Agriculture – CNTA, Centrale Unique des Travailleurs – CUT, Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre – MST, Commission Pastorale de la Terre - CPT, entre autres, organisent toutes les années la Marche des Margaridas, qui a lieu tous les mois d'août<sup>131</sup>.

Bien que les Ligues Paysannes aient été représentatives dans l'histoire de la lutte pour la réforme agraire dans le pays, le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre connu sous le sigle MST se proclame lui-même héritier idéologique de tous les mouvements de base sociale paysanne et de l'agglutination de mouvements qui faisaient opposition au modèle de réforme agraire qui existait dans le pays<sup>132</sup>.

Dans la décennie de 1980, le Brésil vivait une conjoncture de luttes ardues pour l'ouverture politique, pour la fin de la dictature militaire 1964-1985, une dictature caractérisée par l'absence de démocratie, de liberté, qui niait les droits constitutionnels, qui a instauré la censure, la persécution, la répression, les tortures, les assassinats en répandant la peur, en promouvant l'indifférence et l'apathie ou alors, dans la forme préconisée, c'est l'exclusion: on exclut les sujets, les actions et les luttes sociales. On attribue aussi à la dictature militaire la dépolitisation d'une grande partie des Brésiliens qui se s'intéressaient donc à rien en dehors de l'immédiateté de leurs besoins personnels, des séquelles qui perdurent jusqu'à nos jours.

Alors, entre le 21 et le 24 janvier 1984, appuyés par la Commission Pastorale de la Terre, des représentants des mouvements sociaux, des syndicats de travailleurs ruraux et d'autres organisations se sont réunis à Cascavel – Parana pour la réalisation du 1<sup>ère</sup> Rencontre Nationale des Travailleurs Ruraux Sans Terre, date de la fondation<sup>133</sup> du MST (selon le mouvement), dont les objectifs consistent dans : la lutte pour la réforme agraire et un nouveau modèle agricole; la lutte pour transformations dans la structure sociale brésilienne ainsi qu'un projet de développement qui privilégie des alternatives pour la juste distribution de la terre,

---

<sup>131</sup> STEDILE, João Pedro, *História das Ligas camponesas 1954-1964*, 2006, Edição Popular, São Paulo.

<sup>132</sup> STEDILE João Pedro, *Op. cit.*, p. 14.

<sup>133</sup> CALDART Roseli Salete, *O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo*, in, GENTILI Pablo, FRIGOTO Gaudêncio (orgs.), *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*, 2011, (5<sup>a</sup> edição), Cortez, São Paulo, p. 126.

avec des possibilités de création d'emplois et génération de rente, accès à l'éducation et à la santé.

En ce qui concerne l'éducation, selon le MST - Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre, il est essentiel que les écoles soient installées dans les *assentamentos* (grande étendue de terre destinée aux sans-terre par détermination judiciaire de l'État) pour éviter que les enfants se déplacent vers la ville, une façon de fixer les familles dans les champs.

Quant aux activités qu'ils développent, un exemple c'est l'occupation de terres improductives pour mettre la pression dans le sens de la réforme agraire.

Le MST - Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre est un mouvement social né au sein de l'Église Catholique par l'intermédiaire de la Commission Pastorale de la Terre), avec une influence du courant d'inspiration catholique dénommé « Théologie de la Libération », déterminante dans plusieurs organisations de mouvements sociaux<sup>134</sup>. Sa trajectoire a été dessinée par les défis de chaque moment historique, c'est-à-dire au fur à mesure que les travailleurs s'enracinent dans l'organisation collective qui les produit en tant que sujets, ils commencent à vivre des expériences de formation humaine incarnée dans cette trajectoire<sup>135</sup>.

Pour le MST - Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre, un des ses grands défis c'est de rendre ce processus conscient et réfléchi, et une de ses raisons c'est celle accorder de la valeur aux activités réalisées par chacun des travailleurs car, sans cela, les nouveaux sujets sociaux ne deviendraient pas des sujets politiques effectivement capables de faire la différence dans le déclenchement de la lutte de classes et dans la reconstruction de nouveaux projets d'humanité. On ne peut pas devenir un sujet politique sans se reconnaître un sujet social, collectif, sans se comprendre soi-même dans le processus historique de la lutte et de la formation de ses sujets<sup>136</sup>.

---

<sup>134</sup> COSTA Marcia Regina, PIMENTA Carlos Alberto Máximo, *A violência: natural ou sociocultural*, Paulos, São Paulo, p. 69.

<sup>135</sup> CALDART Roseli Salete, *Ibid*, p. 133.

<sup>136</sup> CALDART Roseli Salete, *Op cit.*, p. 134.

D'ores et déjà, pour cette raison et pour d'autres raisons, le MST - Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre est considéré comme le plus grand mouvement social dans le pays, aussi bien pour son organisation que pour son action collective.

Ses conquêtes ont toujours été marquées par la violence du latifundium, que ce soit en massacres mondialement divulgués, comme l'assassinat du leader syndical Francisco Alves Mendes, connu sous le nom de Chico Mendes, travailleur de la plantation d'arbres à caoutchouc et de l'extraction de latex, assassiné le 22 décembre 1988 dans la ville de Xapuri - Acre; Le conflit violent du 9 août 1995 entre policiers militaires et travailleurs ruraux dans la ville de Corumbiara - Rondônia. L'opération a mobilisé 187 policiers et l'expulsion de 500 familles sans-terre. 10 travailleurs furent assassinés et plusieurs furent torturés; le massacre d'Eldorado de Carajás - Para, le 17 avril 1996, considéré comme l'une des actions policières les plus violentes du Brésil<sup>137</sup>.

155 policiers ont participé à ce massacre. Ils tuèrent 19 travailleurs ruraux sans-terre, en blessèrent des centaines et en mutilèrent 69. De ces 155 policiers, 2 furent condamnés seulement et attendent en liberté l'analyse de recours de sentence.

Et le brutal assassinat de la missionnaire américaine Doroty Mae Stang, exécutée par des tueurs à gages le 12 février 2005 à Anapu, sud du Para. La missionnaire travaillait dans la Congregação Religiosa das Irmãs de Notre Dame de Namur (Congrégation Religieuse des Soeurs de Notre-Dame de Namur), dans le projet de développement durable de la région. Sœur Doroty travaillait au Brésil depuis 1982, dans la région Transamazonienne Est, l'une des régions les plus pauvres de l'Amazonie. Sa mise à mort émut le Brésil et le monde<sup>138</sup>.

Durant 20 ans environ, la Comissão Pastoral da Terra a divulgué plus de 1517 assassinats en relation avec des conflits agraires, caractérisant les relations agraires au Brésil. Presque tous les suspects restent soit impunis soit sans jugement<sup>139</sup>.

---

<sup>137</sup> COSTA Marcia Regina, PIMENTA Carlos Alberto Máximo, *Ibid*, p. 69.

<sup>138</sup> COSTA Marcia Regina, PIMENTA Carlos Alberto Máximo, *Op. cit.*, p. 71.

<sup>139</sup> COSTA Marcia Regina, PIMENTA Carlos Alberto Máximo, *Op. cit.*, p. 72.

Dans cette réalité, le MST - Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre travaille jour après jour pour des actions gouvernementales capables d'empêcher une politique économique qui renforce l'agrobusiness, la concentration de terre et l'expulsion de milliers de familles de travailleurs ruraux, pour enrayer la violence dans les champs avec la réalisation d'une véritable réforme agraire insérée dans un projet populaire et souverain pour le Brésil qui assure des terres pour ceux qui y travaillent, qui veulent et y peuvent produire.

Donc, nous considérons qu'il y a au Brésil un nouveau sujet social qui participe activement à la lutte de classes avec identité et une culture de lutte et de protestation sociale<sup>140</sup>, pourtant, si paradoxal que ce soit, nous rencontrons dans la lutte incessante des ces travailleurs des gestes qui se nourrissent de générosité et d'amour.

#### 2.3.4 Des Femmes

*Je vais doucement car un jour j'ai eu hâte.*

*Et je porte mon sourire car un jour j'ai trop pleuré.*

*Aujourd'hui, je me sens plus fort, plus heureux, qui sait.*

*Chacun de nous compose son histoire.*

*Et chacun de nous porte en soi le don d'être capable. D'être heureux.*

*Almir Sater, Renato Teixeira*

Notre regard sur la violence contre les femmes se fait à partir de notre vision en tant qu'être humain, à partir des situations vécues par les femmes dans leur vie quotidienne, comme l'exclusion, la discrimination, l'inégalité, c'est-à-dire l'injustice sociale qui a rendu difficile leur processus de transformation en tant que sujets politiques.

La nécessité qui s'impose aux femmes de surmonter l'exclusion et la discrimination leur exige le dévoilement, la perception et la lutte aux côtés de ceux qui leur sont solidaires, avec une connaissance (autant que possible) de plus en plus critique du moment historique

---

<sup>140</sup> CALDART Roseli Salet, *Op. cit.*, p. 129.

dans lequel se situe l'action, de la vision du monde qu'elles ont ou qu'elles acquièrent maintenant<sup>141</sup>.

Rompre ces phénomènes, exclusion et discrimination, peut être une des caractéristiques les plus marquantes dans l'histoire des mouvements des femmes.

Une des manières qui nous semble cohérente de présenter cette réflexion part du principe que, quoique dévalorisé ou ignoré, le rôle des femmes dans le cadre de l'histoire socio-culturelle a un poids considérable et décisif en tant qu'élément de transmission et préservation des valeurs du groupe, de maintenance de la santé, du social de l'éducation des enfants et adolescents et des soins portés aux âgés<sup>142</sup>.

Alors, les femmes sont des êtres humains parce que, historiquement, elles se sont faites des êtres de la praxis, pour cela elles deviennent capables de transformer leur monde en lui attribuant une signification, c'est-à-dire lorsqu'elles assument, en tant qu'êtres de la praxis, la situation d'injustice sociale dans laquelle elles se trouvent, elles sont capables de changer la signification par le moyen de leurs actions, qui ne se restreignent pas seulement dans la simple dénonciation verbale<sup>143</sup>, mais avec conscience critique de leurs responsabilités sociale et politique, non pas pour se substituer aux responsabilités de l'État, mais en se mobilisant, en s'organisant pour l'affrontement de ce problème<sup>144</sup>.

Quoique avec toutes leurs responsabilités et potentialités, les femmes furent progressivement très souvent exclues de leurs habilités et potentialités dans plusieurs espaces de la société, elles furent maintes fois victimes de violences physiques, psychologiques et économiques. Violences physiques du type: coups, gifles, coups de poing, coups de pied, privation de la liberté et assassinées à coups de couteau, coups de révolver. Pour obtenir une

---

<sup>141</sup> FREIRE Paulo, *Pedagogia do oprimido*, 2008, (47<sup>a</sup> edição), Paz e Terra, São Paulo, p. 203.

<sup>142</sup> FAVARO Cleci Eulália, *Imagens femininas: contradições, ambivalências, violências*, 2002, EDIPUCRS, Porto Alegre, p. 20.

<sup>143</sup> FREIRE Paulo, *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, 2006, (11<sup>a</sup> edição), Paz e Terra, São Paulo, p. 157.

<sup>144</sup> FREIRE Paulo, *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, 1997, (8<sup>a</sup> edição), Olho D'Água, São Paulo, p. 20.

vision de cette violence dans la période 1980-2010, furent assassinées environ 91 mille femmes dans le pays. Et, dans la période 2006-2010, avec un taux de 4,4 assassinats sur 100 femmes, le Brésil occupe la septième place parmi les pays les plus violents au monde<sup>145</sup>.

En ce qui concerne l'état de la Paraíba, le document révèle un pourcentage de 6,0, ce qui place la Paraíba à la 4<sup>ème</sup> position parmi les états les plus violents du Brésil.

Quant à la violence psychologique: railleries, insultes, offenses, menaces, intimidations, promesses de mort; l'économique: privation d'argent, travail esclave, entre autres<sup>146</sup>. Et la violence sexuelle, qui comprend une variété d'actes ou tentatives, sous répression, surtout le *viol*.

Ces violences, d'autre part, dans la grande majorité des cas, ont lieu dans leur propre maison en leur supprimant les caractéristiques humaines, en empêchant toute réaction, ce qui fait qu'elles restent en silence car la société considère ces violences comme « naturelles et pas du tout bienveillantes, mais inévitables inconvénients de la vie, ou alors elles demeuraient inaperçues comme d'autres caractéristiques de normalité »<sup>147</sup>.

À cause de tout cela, les femmes, individuellement ou collectivement, décidèrent de réunir des efforts depuis la promotion de débats jusqu'à la négociation d'instruments juridiquement associés qui ont rendu possible la création d'espaces de dialogues pour amplifier la visibilité du thème et la conscientisation sur les conditions d'exclusion et de discrimination dans lesquelles elles se trouvent.

D'ores et déjà, sensibilisées face à la douleur qui leur est imposée par la négligence qui leur est imposée et par les horribles décalages qui les marquent, elles prennent des risques avec créativité, elles se réinventent constamment « avec compétence, loyauté, clarté,

---

<sup>145</sup> WAISELFSZ Júlio Jacob, *Mapa da violência: homicídios de mulheres no Brasil*, 2012, Instituto Sangari, São Paulo, p. 17.

<sup>146</sup> STREY Marlene N., et al., (Orgs.), *Violência, gênero e políticas públicas*, 2004, EDIPUCRS, Porto Alegre, p. 17.

<sup>147</sup> BAUMAN Zygmunt, *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*, 2008, Zahar, Rio de Janeiro, p. 267. Traduzido por José Gardel, tradução de The individualized Society.

persistance pour prendre force afin d'affaiblir les forces du désamour, de l'égoïsme, de la méchanceté »<sup>148</sup> elles marchent sans cesse *dans* et *pour* la lutte vers leurs droits. Des droits pas simplement comme un processus de revendication pour occuper des espaces sur le marché de travail, mais à la défense de la liberté, du respect des droits de l'homme et contre la violence déclarée contre tous les sens.

Par conséquent, en 1993, elles ont participé à la Conférence Mondiale des Droits de l'Homme à Vienne – Autriche. Dans cette conférence, la violence contre les femmes commencent à intégrer l'ensemble de violations des droits de l'homme<sup>149</sup>, on reconnaît que « les droits des femmes constituent une partie inaliénable et indivisible des droits de l'homme »<sup>150</sup>.

En plus de cette conférence, des représentants des femmes brésiliennes étaient présents dans la Conférence qui a eu lieu à Pékin, en 1995, intitulée Déclaration et Plateforme d'Action de la IV Conférence Mondiale sur la Femme. La représentation des femmes a travaillé avec une participation significative. Ce travail est devenu un élément essentiel à la formulation des politiques publiques du gouvernement brésilien.

Le 09 juin 1994, l'Assemblée Générale de l'Organisation des États Américains – OEA, persuadée que l'élimination de la violence contre les femmes est une condition indispensable pour leur développement individuel et social en tant que sujets de droits et pour sa participation pleine et égalitaire à toutes les sphères de la vie, adopte la Convention Interaméricaine pour Prévenir, Punir et éradiquer la Violence contre les Femmes – Convention Belem du Para<sup>151</sup>.

---

<sup>148</sup> FREIRE Paulo, *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, 1997, (8<sup>a</sup> edição), Olho D'Água, São Paulo, p. 70.

<sup>149</sup> NEGRÃO Télia, *Nós e rupturas da rede de apoio as mulheres*, in, STREY Marlene N., et al., (Orgs.), *Violência, gênero e políticas públicas*, 2004, EDIPUCRS, Porto Alegre, p. 229.

<sup>150</sup> CONFERÊNCIA MUNDIAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1993, *Declaração de Direitos Humanos de Viena*, Viena, Áustria.

<sup>151</sup> BRASIL, Decreto n° 1.973, 01 de agosto de 1996, promulga a *Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher*, concluída em Belém do Pará, em 09 de junho de 1994, in, *Diário Oficial da União*, 01/08/2006, Brasília, Distrito Federal.

La Convention de Belem du Para fut approuvée par le Brésil par le Décret Législatif n. 1.973, du 1<sup>er</sup> août 1996 et constitue un outil important pour la promotion et l'émancipation des femmes<sup>152</sup>.

Depuis du décret, les femmes commencent à compter sur un dispositif légal international qui dit qu'il s'agit de violence et explique comment se manifeste cette modalité spécifique de violence qui atteint les femmes par le simple fait qu'elles sont femmes et qu'elles sont insérées dans un contexte historique et culturel permissif qui rend possibles les relations inégales entre femmes et hommes.

Après plusieurs années de lutte, la femme brésilienne réussit une importante conquête, à savoir la reconnaissance de la part des autorités gouvernementales de la violence contre elles à travers la Loi Maria da Penha, instrument légal pour réprimer la violence contre la femme.

Cette loi crée des mécanismes pour réprimer la violence domestique et familiale contre les femmes, aux termes du § 8<sup>o</sup> de l'art. De la Constitution Fédéral, de la Convention sur l'Élimination de toutes les modalités de Discrimination contre les Femmes et de la Convention Interaméricaine pour Prévenir, Punir et éradiquer la Violence contre les femmes et dispose encore sur la création des Tribunaux de Violence Domestique et Familiale contre la Femme, modifie le Code de Procès Pénal et la Loi d'Exécution Pénale, entre autres Mesures<sup>153</sup>.

La connaissance de cette loi à travers l'instrument juridique est évidente, néanmoins il est impératif de souligner que le nom de la loi est un hommage à Maria da Penha Maia Fernandes, qui pendant 20 ans s'est battue pour mettre son agresseur en prison. Son mari avait essayé de la tuer plusieurs fois, la laissant finalement paraplégique jusqu'à aujourd'hui.

---

<sup>152</sup> BRASIL, Decreto n<sup>o</sup> 1.937, *Ibid*, p. 13.

<sup>153</sup> BRASIL, Lei n<sup>o</sup> 11.340, 7 de agosto de 2006, *Lei Maria da Penha*, in, Diário Oficial da União, 08/08/2006, Brasília, Distrito Federal.



D'autres conquêtes des femmes sont les Commissariats de la Femme, une des manières de les encourager à dénoncer tout type de violence contre elles, appelés DEAMs - Commissariats Spécialisés d'Accueil aux Femmes, répandus sur tout le territoire du pays.

Dans cette perspective, les DEAMs - Commissariats Spécialisés d'Accueil aux Femmes, constituent un mécanisme important dans la lutte contre la violence envers les femmes, surtout par le moyen éducatif, dans le but de rompre le silence et la complicité de ce phénomène.

L'observation de la Convention du Para, de la Loi Maria da Penha et des DEAMs - Commissariats Spécialisés d'Accueil aux Femmes, ne signifie pas l'affirmation d'une position théorique qui incorpore ces instruments à la législation, mais l'affirmation du temps des droits des femmes.

Malgré les conquêtes, les femmes brésiliennes continuent à poursuivre d'autres rêves car ils sont l'humus qui permet de projeter continuellement de nouvelles formes pour lesquelles on lutte, car elles se sentent insatisfaites de leur actuel mode de vie, de travailler, de souffrir et de se contenter. La réalisation de leurs rêves n'est pas tâche facile, sans obstacles, au contraire, elle implique des progrès, des reculs, des marches lentes bien des fois, et elles essayent un comportement alternatif, quand même, et énoncent des pensées créatives, elles osent s'organiser autour de certaines recherches, de certains niveaux de conscience, de certaines valeurs, de certaines pratiques, elles inventent de nouveaux chemins et, ensemble, commencent à créer des visions et des convictions qui disséminent une nouvelle vitalité dans tout ce qu'elles pensent, projettent, font et célèbrent, d'où le nouvel horizon qui sauve et délivre le futur<sup>154</sup> pourra venir sans discrimination ni exclusion, enfin sans violence.

En ces termes, nous soulignons le rôle important des femmes du Paraíba, comptabilisant des résultats positifs comme : Centre de la Femme 8 mars, Maison de la

---

<sup>154</sup> BOFF Leonardo, *O despertar da água: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*, 1998, (13<sup>a</sup> edição), Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, p. 34.

Femme Renaît Compagne, Cunchã Collectif Féministe, Liberta-Centre de Recherche, Communication et Éducation et 9 Commissariats de la Femme.

En face de ces conquêtes, nous défendons que les femmes brésiliennes, en tant qu'acteurs sociaux, proposent un nouveau rêve historique et dessinent un nouvel horizon d'espérance.

Donc, les nouvelles réflexions jusqu'ici sur la violence au Brésil contre les indiens, les afrodescendants, les sans-terre et les femmes nous renvoient la pensée de Boff dans laquelle une société ne vit pas que par le fonctionnement de ses institutions, de ses biens culturels, de ses traditions et du bien-être relatif de ses citoyens. La générosité, la compassion et la vénération sont impératives. Celles-ci introduisent le créatif, l'innovateur. De cette façon, la société a besoin d'un projet historique et d'un horizon utopique qui incluent toutes ces dimensions. Sans une utopie et sans un rêve collectif, une société s'endort sur ses lauriers: elle régresse ou se laisse dominer par les voleurs des plus forts<sup>155</sup>.

En plus, cette première partie a le but aussi de nous servir de support pour comprendre comment le Projet « **École qui Protège** » oriente les écoles dans le traitement de ces questions.

Maintenant, nous allons réfléchir sur le phénomène de la violence dans le contexte scolaire.

## 2.4 L'ÉCOLE: UNE VISION DU PHÉNOMÈNE DE LA VIOLENCE

*Laisse l'aventure d'être quelqu'un t'emplir.  
Prépare ce que sera dans celui que tu es*

---

<sup>155</sup> BOFF Leonardo, *Op. cit.*, p. 97.

*N'emprisonne pas tes yeux dans les regards qui t'accusent.*

*Oublie la voix qui t'a condamné.*

*Fábio de Melo*

La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme établit dans son art. 3<sup>e</sup> que "Tout individu a droit à la vie, à la liberté et à la sûreté de sa personne." et ajoute dans l'art. 5<sup>e</sup>. « Nul ne sera soumis à la torture, ni à des peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants »<sup>156</sup>.

La Constituição Federal (Constitution Fédérale) détermine dans son art. 227 que « c'est à la famille, à la société et à l'État d'assurer à l'enfant et à l'adolescent, avec priorité absolue, le droit à la vie, à la santé, à l'alimentation, à l'éducation, au loisir, à la préparation professionnelle, à la culture, à la dignité, au respect, à la liberté et à la vie familiale et communautaire, en plus de les mettre hors d'atteinte de toute forme de négligence, discrimination, exploitation, violence, cruauté et oppression »<sup>157</sup>.

Et le ECA-Statut de l'Enfant et de l'Adolescent, promulgué en 1990, contemple aussi dans son art. 18<sup>e</sup>: Tous devront veiller à la dignité de l'enfant et de l'adolescent en les mettant hors d'atteinte de tout traitement inhumain, violent, terrifiant, vexant ou gênant<sup>158</sup>.

Malgré ces recommandations, normes et résolutions, tous les jours nous sommes étonnés d'apprendre de graves violations contre les enfants et adolescents, comme la violence domestique, la violence symbolique contre des groupes, catégories sociales ou ethnies et la violence à l'école. Violations souvent démontrées dans des situations concrètes de victimisation d'enfants et adolescents.

---

<sup>156</sup> BRASIL, Resolução n° 217 A (III), adota e proclama a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 10/12/1948, Assembleia Geral das Nações Unidas, UNESCO, Brasília, Distrito Federal.

<sup>157</sup> BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988, Senado Federal, Brasília, Distrito Federal, p. 144.

<sup>158</sup> BRASIL, Lei n° 8.069 13 julho de 1990, dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA*, in, Diário Oficial da Uniao, 16/07/1990, p. 28, Brasília, Distrito Federal.

À propos de victimisation, il faut souligner l'étude réalisée et récemment divulguée dans laquelle, de 1980 à 2010, le nombre d'homicides d'enfants et adolescents (de 0 à 18 ans) fut de 176.044 mille, avec une croissance de 346% . L'année de 2010 à elle seule enregistre 8.686 homicides, ce qui représente un taux de 13,8 homicides sur 100 mille enfants et adolescents<sup>159</sup>.

Selon le Recensement Démographique de 2010, un total de 59.657.339 enfants et adolescents de 0 à 18 ans représentent 31,3% de la population du Brésil. 35.623.594 enfants de 0 à 11 ans, soit 18,7% de la population totale et 24.033.745 adolescents de 12 à 18 ans, soit 12,6% de la population totale<sup>160</sup>.

Nous n'avons pas l'intention de détailler ces données si amplement divulguées. Nous voulons tout simplement acquiescer à la conviction de beaucoup, selon laquelle on doit et on peut modifier cette réalité de violence, de beaucoup de violence. Mais on ne peut pas et on ne doit pas continuer à produire ces assassinats d'enfants et d'adolescents. C'est difficile, c'est compliqué, c'est douloureux, mais il faut trouver des sorties pour les sauver.

De telles violences sont incompréhensibles à notre entendement, surtout lorsqu'il s'agit d'actes cruels et inhumains, et pourtant nous nous devons de les comprendre, et encore plus de les combattre. Si la criminalité à l'encontre des jeunes pouvait être surmontée, le lien qui unit la compréhension au combat ferait sens. Et peut-être même aussi la subordination de celle-là à celui-ci. En tout cas, ce lien n'est pas aussi absurde qu'on pourrait le penser à priori<sup>161</sup>.

Il n'est pas facile de comprendre que de graves menaces à la vie et à la sûreté d'enfants et adolescents subvertissent les règles les plus primaires de la sociabilité humaine à tout instant: l'acceptation de l'autre, l'amour de son prochain, le respect mutuel, l'attitude

---

<sup>159</sup> WAISELFSZ Júlio Jacobo, *Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil*, 2012, CEBELA-Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos, Rio de Janeiro, p. 47.

<sup>160</sup> WAISELFSZ, Júlio Jacobo, *Ibid*, p. 12.

<sup>161</sup> BOFF Leonardo, *Op. cit.*, p. 21.

solidaire, le respect de la vie. Cela vaut la peine de défendre la vie, les valeurs de la vie pour sauvegarder le développement intégral de la vie.

Enfin, il est difficile de concevoir que, dans un pays dont le régime politique est la démocratie, des actes intolérables et inhumains soient pratiqués contre les enfants et les adolescents, des groupes sociaux qui requièrent une protection spécifique, dès l'instant où une démocratie requiert que les droits fondamentaux des individus soient garantis; et aussi que ses individus aient le sentiment d'être citoyens et participent à la construction de la vie collective<sup>162</sup>, ou alors qu'elle, la démocratie, ne soit pas au service de la société ou des individus mais au service des êtres humains comme sujets, c'est-à-dire des créateurs d'eux-mêmes, de leur vies individuelle et collective<sup>163</sup>. La démocratie se nourrit de conflits, mais elle le fait d'une façon particulière: elle les canalise pour qu'ils s'expriment par le moyen de discours, articles, textes, c'est-à-dire par le moyen de la parole et non pas des coups et des armes<sup>164</sup>.

Alors, la démocratie constitue un système politique complexe étant donné que les individus vivent de pluralités, concurrences et antagonismes, pourtant ils demeurent en communauté et non pas dans un système qui manque de respect, qui cesse de veiller à la vie de ceux qui composent la société.

Face à la *négligence*, au manque d'égards et à l'abandon des droits fondamentaux, spécialement le droit à la vie, plusieurs enfants et adolescents se rebellent. Ils font de leur pratique et de leur parole protestation permanente. Les uns perdent leur foi en la capacité de régénération de l'être humain et de la projection d'un meilleur avenir. Les autres se sentent seuls et impuissants pour présenter une issue émancipatrice.

Alors, c'est à l'école, puisque l'école est l'une des parties d'un tout qu'est la société, mais aussi à l'État, à la famille et à la société de prendre soin des enfants et des adolescents.

---

<sup>162</sup> TOURAINE Alain, *Qu'est-ce que la démocratie?*, 1994, Librairie Arthème Fayard, Paris, p. 43.

<sup>163</sup> TOURAINE Alain, *Ibid*, p. 34.

<sup>164</sup> PENA-VEGA Alfredo, et al., *Edgar Morin: ética, cultura e educação*, 2011, (4<sup>a</sup> edição), Cortez, São Paulo, p. 32.

Prendre soin est plus qu'un acte, c'est une attitude et comprend plus qu'un moment d'attention, de zèle et d'empressement. Prendre soin représente une attitude d'occupation, de préoccupation, de responsabilité et d'engagement affectif à l'égard de son prochain<sup>165</sup>.

Des attitudes comme celle-ci peuvent refaire les chemins. Des chemins qui doivent être parcourus par les enfants et les adolescents avec l'importance adéquate donnée aux acteurs sociaux qui proposent une nouvelle histoire; des chemins sur lesquels ils puissent dessiner un nouvel horizon d'espoir, sans injustice et sans violence.

Ou alors, que les visions de l'avenir qui occupent les têtes et l'imaginaire collectif soient autour de recherches de conscience, de valeurs, de rêves et, ensemble, que la société, les enfants et les adolescents commencent à créer des visions et convictions qui irradient une nouvelle vitalité dans tout ce qu'ils pensent, font et célèbrent, surtout à travers l'école<sup>166</sup>.

L'école! Une école comme un espace de relations. Des relations motivées par la tendresse, par l'humanisation et non par les violences. En tant que lieu de gens et de relations, elle est aussi un lieu de représentations sociales.

Comme institution sociale, en plus qu'un espace conçu pour l'échange de connaissances et expériences, l'école doit être un espace pour l'amitié, la camaraderie, les rêves, les arts, la musique, la poésie, de telle façon que les rites aient un caractère de fête, d'altérité, activités qui donnent plaisir et joie. Un espace capable de garder inébranlables les valeurs éthiques, dans le respect des différences et dans la vie mutuelle. Un espace sans préjugés, sans exclusion « parce qu'on se soutient les uns les autres, on se caresse les uns les autres, on s'entraide, on est tous, du point de vue de l'affection, complices les uns des autres, on est tous solidairement responsables de tous »<sup>167</sup>. Un espace qui permette que les enfants et

---

<sup>165</sup> BOFF Leonardo, *Saber cuidar: ética do humano e compaixão pela terra*, 2011, (17<sup>a</sup> edição), Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, p. 33.

<sup>166</sup> BOFF Leonardo, *Ibid*, p. 4.

<sup>167</sup> ALVES Rubem, *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, 2001, (5<sup>a</sup> edição), Papirus, Campinas, São Paulo, p. 13.

les adolescents représentent la différence dans la société en cherchant les manières de la rendre meilleure, avec plus de justice, une plus grande participation, chacun tenant son rôle et revendiquant que l'autre tienne son rôle aussi.

Tout cela dans le but de promouvoir et viabiliser les conditions sociales qui fortifient une vie collective avec la dignité humaine.

Cela peut paraître utopique, romantique, cependant c'est l'école que tout les enfants et tous les adolescents désirent avoir. Malheureusement, la réalité dans la plupart des écoles brésiliennes est tout autre, c'est celle de la violence.

Nous ne sommes pas sans savoir que la violence dans l'école n'est pourtant pas une réalité nouvelle, encore moins exclusive des temps actuels. Évidemment, dans les dernières années elle a atteint d'énormes proportions, surtout lorsque nous apprenons que l'espace scolaire s'est avéré violent ou alors des situations de violence mêlant des enfants et adolescents dans les plus différents contextes scolaires, comme un espace de prolifération de bagarres, invasions, déprédations transformant l'école en une scène de conflits de toute espèce, ce qui justifie le sentiment d'insécurité de ceux qui la fréquentent.

L'école n'est donc pas représentée comme un lieu sûr, d'intégration sociale, de sociabilité, elle n'est plus un espace protégé. Au contraire, elle est devenue le décor d'événements violents, de relations de tension permanente où prédomine la défiance et non pas la paix sereine.

Puisqu'il s'agit d'un phénomène complexe où les différentes dimensions de l'expérience humaine tiennent place, il n'existe pas de solution simple, pourtant notre conviction c'est que la violence dans l'école ne doit pas être considérée comme un phénomène isolé. Au contraire, elle fait partie d'un processus plus ample qui relève du contexte social en général. Donc, les habilités ou les savoirs accumulés dans l'expérience ne suffisent pas à tout effort vers la compréhension des causes d'une telle violence, mais, pour les comprendre, il faut tant la reconnaissance des spécificités des situations que la

compréhension des processus plus généraux qui produisent la violence comme une composante de la vie sociale.

Cela nous montre qu'il faut savoir comprendre la violence dans l'école comme une composante de la vie sociale, comprendre dans la mesure où il ne faut excuser ni accuser personne. Si nous savons comprendre avant de condamner, nous serons sur le chemin de l'humanisation des relations humaines<sup>168</sup>.

Avant de reconnaître les causes, il est important de:

Comprendre que les enfants et les adolescents ne sont pas des terres vierges, alors quand ils arrivent à l'école, ils ont déjà un code interne selon les expériences vécues, avec une histoire de vie, mais, simultanément, ils produisent une histoire vivante, par cela nous ne pouvons pas analyser le phénomène de la violence depuis le moment présent, mais depuis les privations affectives et sociales qu'ils ont subies et avec quelle intensité elles se sont présentées<sup>169</sup>;

Lorsque nous cherchons à comprendre la violence liée aux adolescents, il faut une attention spéciale. Nous devons porter notre regard vers les changements accélérés qui se révèlent de leur conduite, c'est-à-dire faire consensus que c'est un fait: l'adolescence commence à la puberté avec des changements organiques qui se révèlent dans le corps.

Ce consensus se constitue des subsides pour le ECA - Statut de l'Enfant et de l'Adolescent, où sont établies les tranches d'âge pour définir juridiquement l'enfant jusqu'à 12 ans non complets et l'adolescent de 12 à 18 ans<sup>170</sup>. Pourtant, il faut pousser jusqu'au bout l'idée que le développement de l'individu n'implique pas une division normative de tranche d'âge à laquelle correspond un ensemble fixe de caractéristiques par rapport auxquelles

---

<sup>168</sup> MORIN Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, 1999, United Nations Eduactions, Scientific and Culturel Organization, UNESCO, Paris.

<sup>169</sup> MANGINI Cathya Rosana, *Privação efetiva e social: implicações na escola*, in, MEDRADO Hélio I. P, *Violência nas escolas*, 2008, Minelli, Sorocaba, São Paulo, p. 124.

<sup>170</sup> BRASIL, Lei 8.069, 13 julho de 1990, Art. 2º das Disposições Preliminares. *Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA*, in, Diário Oficial da Uniao, 16/07/1990, Brasília, p. 22.



l'individu est évalué adéquat, inadéquat ou normal. Nécessairement, il faut considérer son récit de vie pour le comprendre mieux.

Passer nécessairement par une analyse conjoncturelle de la société et des institutions scolaires, de leurs règles et valeurs en tenant compte qu'il n'y a pas de convivialité saine entre personnes et groupes, ou adolescents ou groupes sans établir des règles d'échange et de valeurs humaines car, sans cela, à chaque moment, les intérêts de chacun pourrait heurter les intérêts de l'autre. Cependant, que ces règles ne soient pas adressées pour modeler le comportement des adolescents et empêcher les individualités et différences dont les conséquences éclateraient certainement « sous n'importe quel prétexte et, sous de multiples formes, constituent le comble des attitudes de refus et exclusion »<sup>171</sup>.

Il est donc important de noter, étudier et analyser les conséquences qui affectent les personnes et les groupes, les adolescents et les groupes, à travers les processus complexes et les interactions qui font partie des relations humaines.

Il est bon de rappeler que l'interaction se caractérise par les échanges mutuels et conscients. Les adolescents mis ensemble mais qui, en fait, n'aperçoivent pas l'autre ne coopèrent pas, ne partagent pas les sentiments et émotions, à vrai dire ils n'interagissent pas. Ils arrivent même à vivre émotionnellement, pourtant sans établir aucune communication entre eux.

Parmi les diverses difficultés d'interaction, nous prenons en considération surtout que l'adolescence est une étape délimitée par d'intenses transformations physiques, redéfinition de l'image corporelle: par l'établissement d'une échelle de valeurs ou code d'éthique propre; et par la recherche d'identification dans le groupe des semblables<sup>172</sup>. Pour cela, elle est considérée comme une phase de métamorphoses. Une époque de grandes transformations, de découvertes, de ruptures, pour cela elle comporte des risques, des peurs,

---

<sup>171</sup> XIBERRAS Martine, *Les théories de l'exclusion: pour une construction de l'imaginaire de la déviance*, 1994, Méridiens Klincksieck, Paris, p. 18.

<sup>172</sup> OZÓRIO Luis Carlos, *Adolescentes hoje*, 1992, (3<sup>a</sup> edição), Artes Médicas, Porto Alegre, p. 12.

maturité, instabilités. Les changements organiques et hormonaux typiques de cette phase de la vie, à leur tour, peuvent rendre les adolescents agités, agressifs, pleins d'énergie à un moment donné. Tout de suite après, ils peuvent être atteints de somnolence, ennui et de profonde insatisfaction de la vie et du monde<sup>173</sup>.

Dans cette phase de transition, il est commun qu'ils questionnent, se méfient de vérités toute prêtes et se rebellent. Finalement, ils veulent être différents des adultes et, en même temps, appartenir à un groupe. C'est ainsi qu'ils expriment toute leur énergie et leur créativité dans le style de vie, dans les vêtements, dans les argots, dans les arts ou dans les sports<sup>174</sup>. En général, les groupes sont organisés par les habitants du quartier. Cela permet de plus grandes formes de résistance et aussi des réseaux de relations plus intenses.

Ces groupes s'organisent en microgroupes ou, comme l'indique Maffesoli, en « tribus », c'est-à-dire c'est le besoin de vivre collectivement et, passionnément, relativiser le pouvoir de la société. En plus, ils ponctuent la spatialité qui surgit à partir du sentiment d'*appartenance*, en fonction de l'éthique spécifique, dans le cadre d'un réseau de communication. Quoique les relations dans les tribus aient des durées différentes, elles sont marquées par les opportunités et ne cessent pas de privilégier le mécanisme d'*appartenance*. Pour ce faire, il faut participer de façon collective, différenciée, ouverte. Entre eux, l'aide mutuelle est un devoir, pour cela ils se méfient de tout ce qui ne fait pas partie de leurs groupements. Il y a la reconnaissance d'une tribu envers une autre tribu pour produire un ajustement. Il se peut que dans cet ajustement, dû à certaines règles, il y ait des conflits, mais ils sont solutionnés à partir d'un ajustement spécifique<sup>175</sup>.

Certainement, tous les groupes ne survivent pas, mais le fait qu'ils assument des étapes distinctes de sociabilité en fait une forme sociale d'organisation flexible un peu

---

<sup>173</sup> PINSKY Ilana, BESSA Marco, (orgs.), *Adolescência e droga*, 2004, Contexto, São Paulo, p.11.

<sup>174</sup> PINSKY Ilana, Bessa, Marco, *Ibid*, p. 11.

<sup>175</sup> MAFFESOLI Michel, *Le Temps des tribus, le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*, 1988, Méridiens Klincksieck, Paris, p. 225.

troublée mais qui répond bien aux différentes impositions de l'environnement social et naturel spécifique des villes contemporaines<sup>176</sup>.

Toutefois, puisque c'est une forme d'organisation bien différente de celle établie par la société, c'est-à-dire, pour eux, ils sont ensemble et libres à la fois. Puisqu'ils sont libres, chacun peut participer à différents groupes, une instabilité apparente qui caractérise le coefficient d'appartenance non absolu. Ce zigzag, en plus d'être une caractéristique principale des tribus, il est aussi la confirmation que le sentiment d'appartenance n'est pas absolu<sup>177</sup>, il peut même choquer les gens, pourtant il faut comprendre que ces adolescents, ou ces tribus, donnent une forme à leurs territoires et leurs idéologies autour des valeurs qui leur sont propres et non pas de valeurs que la société leur a attribuées.

Puisqu'il s'agit d'une période de vie agitée, à cause des caractéristiques particulières propres aux adolescents, ils ont du mal à tolérer les frustrations, à réagir aux limites, aux normes, aux échecs. Il est également difficile pour eux de savoir réagir aux préjugés, aux inégalités, aux différences, à l'exclusion. Tout cela s'articule pour composer une mosaïque de circonstances qui favorisent la violence.

Par rapport aux normes, les difficultés sont peut-être dues à la non acceptation de mécanismes qui réglementent leurs vies. De cette façon, la réussite ou l'échec de conserver certaines normes prend un effet direct sur leur intégrité psychologique car, ils souhaitent rester fidèles à ces normes et ce n'est pas suffisant à la fois, parce que, dans diverses occasions, ils n'ont pas le contrôle immédiat sur le niveau qui appuie la norme. C'est une condition de l'individu et non pas de sa volonté. Donc, lorsqu'ils ne remplissent pas les réquisitions pour y répondre, probablement, dans quelques instants au moins, ils se sentiront inférieurs, incomplets, indignes. Probablement, il est possible de dire que ces normes engendrent des déviations<sup>178</sup>.

---

<sup>176</sup> MAFFESOLI Michel, *Ibid*, p. 321.

<sup>177</sup> MAFFESOLI Michel, *Ibid*, p. 233.

<sup>178</sup> GOFFMAN Erving, *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, 2008, (4<sup>a</sup> edição), LTC, Rio de Janeiro, p. 139. Traduzido por Márcia Bandarra de M. L. Nunes, Tradução de Notes on the management of spoiled identity.

L'argument de Becker par rapport au détour est étroitement lié aux notions de non respect des règles ou à l'infraction d'une règle normalement acceptée. Ainsi, lorsque l'individu s'éloigne des règles d'un groupe, on commence à le considérer comme *outsider*, c'est-à-dire *outsiders*, ce sont les individus qui ont une opinion différente, qui peut ne pas accepter la règle pour laquelle il est jugé, qui peut ne pas accepter ceux qui le jugent comme compétents ou légitimement autorisés à le faire<sup>179</sup>.

L'outsider contient donc un double regard: il sert à désigner ce qu'il y a d'étrangeté tant dans le regard des déviants sur les anormaux que dans le regard des anormaux sur les déviants<sup>180</sup>. La déviance est créée par la société. Non pas parce-ce que les causes de la déviance sont situées dans la situation sociale du déviant ou dans des facteurs sociaux, mais parce-ce que les groupes sociaux créent une déviance lorsqu'ils font les règles dont l'infraction constitue une déviance et lorsqu'ils étiquètent les personnes comme outsiders. Selon cette idée, la déviance n'est pas la qualité de l'acte que l'individu commet, mais une conséquence de l'application - par d'autres - de règles et sanctions à un autre infracteur<sup>181</sup>.

Un acte, pour qu'il soit ou non une déviance, dépendra de la réaction des individus ; le fait que les individus ont commis une infraction ne signifie pas que les autres réagiront comme si cela était arrivé, ou inversement. Le degré de réaction des individus par rapport à la déviance varie d'individu à individu<sup>182</sup>.

À vrai dire, la trace distinctive de Becker par rapport à la déviance c'est la stigmatisation sociale. Autrement dit, le comportement déviant c'est celui qui étiquète par la société. Donc, il faut faire très attention quand on juge ou censure les attitudes des outsiders car, pour eux, dans la plupart du temps, ce sont des attitudes de louange<sup>183</sup>.

---

<sup>179</sup> BECKER Howard Saul, *Outsiders: études de sociologie de la déviance*, 1998, Métailié, Paris, p. 15.

<sup>180</sup> XIBERRAS Martine, *Op. cit.*, p. 118.

<sup>181</sup> BECKER Howard, Saul, *Ibid*, p. 22.

<sup>182</sup> BECKER Howard Saul, *Op. cit.*, p. 24.

<sup>183</sup> ELIAS Norbert, SCOTSON John L., *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*, 2000, Zahar, Rio de Janeiro, p. 45. Traduzido por Vera Ribeiro, tradução de *The Established and the Outsiders: A sociological Enquiry into Community Problems*.

Au sein de cette réflexion, quoique brièvement, il est important pour nous de faire référence à la violence *banale*, la violence que manifestent les adolescents dans la contre-dominance, dans la constatation silencieuse et dans l'éloignement des valeurs établies, sans qu'il y ait pour autant une lutte explicite. Dans ce type de résistance, a lieu la pratique des graffitis et des tags<sup>184</sup>.

Cette façon de se manifester par des graffitis et par des tags doit être conçue comme une sollicitation d'un espace de légitimité, c'est-à-dire qu'ils se réclament du social, ils réclament un espace. D'où le fait que l'école et la société les prennent indistinctement pour des tagueurs et agresseurs, à cause des traits, des griffonnages, des dessins, du mélange des couleurs, dans les espaces physiques de l'école et dans les espaces urbains.

Néanmoins, l'école devrait relativiser ces discriminations, d'un côté considérer son manque d'espaces pour les loisirs, pour la culture, pour les arts, espaces essentiels pour que l'élève ait un lieu, un lieu d'être, un lieu de sentir, un lieu de connaître, un lieu de découvrir, un lieu de créer, d'autre côté comprendre que dans la plupart du temps le graffiti apparaît comme un besoin de l'individu de se faire reconnaître, un simulacre contre l'atomisation, une croisade pour la valorisation de la personne capable de réaliser<sup>185</sup> par la créativité générée dans la spontanéité et non pas dans la méchanceté.

Discriminés, marginalisés par l'école, condamnés par l'acte prévu dans la loi comme destruction du patrimoine public, les adolescents souffrent se réclament de l'image défigurée qu'on se fait d'eux, ils assument des actions d'indignation car ils se sentent mutilés socialement, ils passent de victimes à acteurs, ils agressent, ils incrustent des signes dans les murs, dans les maisons, dans les écoles, les différences d'existence et les potentialités des personnes exclues d'une organisation sociale et perverse<sup>186</sup>.

---

<sup>184</sup> MAFFESOLI Michel, *Dynamique de la violence*, 1987, Librairie des Meridiens, Paris, p. 56.

<sup>185</sup> MEDRADO Hélio Iveson Passos, et al., *Violência nas escolas*, 2008, Minelli, Sorocaba, São Paulo, p. 83.

<sup>186</sup> MEDRADO Hélio Iveson Passos et. al., *Op. cit.*, p. 84.

Malgré l'importance des approches sur la violence dans l'école présentées jusqu'ici, enfin l'importance de chacune ou l'importance que chacune pourrait avoir, ce serait une incomplétude injustifiable de ne pas aborder des points tels que: Que fait et comment fait l'école lorsque la violence se manifeste sous la forme du préjugé, des discriminations et de l'exclusion ?

Ces questionnements peuvent être explicités par de nombreuses théories. Sans avoir la prétention de mentionner les plus importantes, voici nos points de repères:

Premièrement, comprendre le préjugé à partir de la catégorie de stigmaté. Le stigmaté c'est la situation de l'individu qui se trouve sans habilités pour l'acceptation sociale pleine. Le terme stigmaté sera donc utilisé par rapport à un attribut profondément dépréciatif, mais il faut, en fait, un langage de relations et non pas d'attributs. Un attribut qui stigmatise quelqu'un peut confirmer la normalité d'autrui, alors il n'est ni honorable ni déshonorant en soi<sup>187</sup>.

Alors, le préjugé peut agir en mode efficient dans les relations de la vie quotidienne de l'école sous de multiples formes comme celles de genre, de couleur de peau, de classe. Parmi ces formes, nous ponctuons les actes ou les gestes, les discours et les paroles, pratique de la différence entre les classes sociales et, surtout, la pratique de la différence envers l'afrodescendant et envers l'indien.

En forme de *gestes*, le préjugé peut se trouver au milieu de rires, de sarcasmes, du regard de différence, des commentaires à voix basse, des chuchotements, masqués dans une attitude qui fait semblant de ne pas vouloir offenser le collègue. Le geste de ne pas vouloir faire du mal, de ne pas vouloir offenser, contient aussi un présupposé de la différence, un préjugé qu'on a envers l'autre. Dans la forme du *regard*, par exemple, l'attitude de différence du regard de l'élève blanc par rapport à l'élève noir et à l'élève indien. C'est par le regard qu'on marque la différence, avant même que la parole ne soit extériorisée.

---

<sup>187</sup> GOFFMAN Erving, *Op. cit.*, pp. 7-13.

La différence ne réside pas dans l'acte de penser, mais dans l'acte d'agir soit par la négation de l'existence de l'autre qui est différent, soit par le refus de l'autre tel qu'il est. Un acte qui répond à ceux-ci: *intolérance*.

Alors il est important de voir l'intolérance comme un axe qui balise l'union entre les multiples différences présentes dans les relations scolaires. Sa notoriété est due à la non indifférence à l'égard des idées. Elle suppose conviction, foi, choix éthique et acceptation de l'expression des idées, des convictions, des choix contraires aux nôtres à la fois<sup>188</sup>. Sans doute, il faut être ouvert aux nouvelles visions et les faire vivre avec les siennes.

Cela ne veut pas dire qu'on doit tout approuver ni qu'on doit accepter ce qui ne peut pas changer, mais la capacité de respecter les positions des autres. Seul celui qui les respecte a le droit de les discuter, les critiquer et s'y opposer. Enfin, la tolérance permet la convivialité avec les différences, l'enrichissement mutuel, la convergence dans la diversité et l'union dynamique et ouverte aux nouveaux apports<sup>189</sup>.

Deuxièmement, comprendre le phénomène de l'exclusion sociale associé à l'ambiance scolaire.

Nous ne pourrions pas, dans les limites de cet item, réfléchir sur tous les thèmes associés à l'exclusion sociale. Alors, nous avons opté pour la perspective d'exclusion associée à la rupture des liens sociaux, car elle devra baser notre réflexion sur l'idée de la toile de relations qui intègrent, ou non, enfants et adolescents à l'ambiance scolaire ainsi qu'à la société. Ce n'est pas en dehors de la logique que cette rupture peut être désignée comme quelque chose qui pourrait même agglutiner les différentes formes de compréhension du phénomène de l'exclusion sociale.

---

<sup>188</sup> MORIN Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, 1999, United Nations Eduactions, Scientific and Culturel Organization, UNESCO, Paris, pp. 101-102.

<sup>189</sup> BOFF Leonardo, *A oração de São Francisco: uma mensagem de paz para o mundo atual*, 1999, (2<sup>a</sup> edição), Sextante, Rio de Janeiro, p. 32.

« Le point en commun à ces multiples formes d'exclusion semble résider dans la rupture des liens qu'elles entraînent directement ou à plus long terme. Rupture du lien social, mais aussi du fil symbolique, l'un et l'autre attachant normalement chaque individu à la société. Exclu d'une des sphères du social, l'acteur a rompu alors les liens qui le retenaient près des autres acteurs, mais aussi près des représentations qui leur étaient communes »<sup>190</sup>.

Donc, la rupture de ces liens dans le contexte scolaire opère dans la sphère des relations, au moyen de l'exclusion, de la discrimination et de la stigmatisation, jusqu'au point de la perte de la reconnaissance de l'élève, de sa place à l'école, soit par soi-même, soit par l'autre. De cette façon, ils deviennent totalement allégés de la dynamique sociale justement parce qu'ils n'ont aucun droit, aucun attribut nécessaires pour la participation à la vie collective<sup>191</sup>, à la vie de l'école.

Moyennant la négation des droits, il est significatif de dire la négation des droits individuels, privés et singuliers, l'école tend « à traîner par diffusion différentes catégories de la population vers la frange de l'exclusion »<sup>192</sup>, des catégories comme: les minorités ethniques, de couleur; celles provenant des classes moins favorisées et tous ceux qui ne participent pas ou n'adhèrent pas à certains modèles établis et ne les acceptent même pas.

Il n'est pas facile de trouver des écoles avec des normes qui modèlent le comportement des enfants. Elles étouffent les individualités et les différences; des rites qui uniformisent des rites; des styles et des manières d'être; relations farouches, impolis et même agressifs; des concours et des fêtes élitistes qui discriminent lorsqu'ils choisissent les plus beaux, les plus blancs, les plus intelligents, ceux qui ont plus de pouvoir d'achat.

La façon dont chacun intervient étant donné qu'ils se sentent exclus et discriminés se traduit par un ensemble de contraintes structurales, haine, désir de destruction de l'autre et de soi-même ressenti dans la douleur et dans l'angoisse.

---

<sup>190</sup> XIBERRAS Martine, *Op. cit.*, p. 32.

<sup>191</sup> CASTEL Robert, *La discrimination négative: citoyens ou indigènes?*, 2007, Seuil, Paris, p. 36.

<sup>192</sup> XIBERRAS Martine, *Op. cit.*, p. 16.



Autrement dit, confrontés à la tâche intimidante de se procurer les moyens pour la survie sociale, ils n'ont pas de motifs pour contempler et savourer les distinctions subtiles entre la souffrance planifiée et la misère par négligence. Ils ont quand même des motifs pour devenir irritables, enragés, puisqu'ils respirent la vengeance et nourrissent la revanche<sup>193</sup>. En contrepartie de ces sentiments, ils doivent chercher à se refaire, surtout de la **tolérance** en s'appuyant sur la **solidarité**, qui se reconstruit dans le sacrifice, dans la loyauté, dans le sacré<sup>194</sup>. Afin de les assembler, nous épousons l'idée que la tolérance et la solidarité possèdent une signification qui transcendent ces sentiments de révolte et vengeance. Ils se lient à quelque chose de plus grand; révèlent le travail d'un accouchement en symbolisant la naissance d'un nouveau palier d'humanisation. Ils s'organisent autour de la fascination et du redoutable en reliant effectivement toutes les choses et en engendrant un sens de totalité et d'intégration<sup>195</sup>.

Il faut reconnaître ceci: puisque ces attitudes exigent désintéressement, sérénité et sagesse, il n'est pas facile de les mettre en pratique vu la condition inévitable de l'état de créatures limitées.

Donc, une école qui discrimine, qui exclut, a urgemment besoin de retrouver le chemin, de dessiner de nouvelles marques et réécrire l'histoire d'enfants et adolescents, indiens, afrodescendants moins favorisés, enfin de tous les exclus. Pour ce faire, il faut les aider à racheter le sentiment de tolérance, de solidarité, dans un mouvement unique pour embrasser tous, libérés de toutes les distinctions, de tous les préjugés, de toutes les exclusions. Il faut apprendre à répondre par l'amour avant de répondre par les représailles de vengeance. Par un acte total d'amour, de don gratuit, inconditionnel sans rien vouloir en échange<sup>196</sup>.

Enfin, pour poursuivre notre but d'approfondir toujours plus le thème de la violence dans l'école, nous ne pourrions pas oublier la fonctionnalité de la violence dans les moyens de

---

<sup>193</sup>BAUMAN Zygmund, *Vidas desperdiçadas*, 2005, Zahar, Rio de Janeiro, p. 54. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros, tradução de Modernity and its outcast.

<sup>194</sup>XIBERRAS Martine, *Op. cit.*, p. 167.

<sup>195</sup>BOFF Leonardo, *O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*, 1998, (13<sup>a</sup> edição), Vozes, Petropolis, Rio de Janeiro, p. 35.

<sup>196</sup>XIBERRAS Martine, *Mídia e violência do imaginário*, in, FAMECOS, Porto Alegre, n° 29, Abril, 2006, p 96.

communication, dans les « médias en général, mais surtout ceux qui sont fondés sur l'image, prêts à révéler le pouvoir de l'imaginaire »<sup>197</sup>, en l'occurrence, les médias télévisés qui, dû à une série de mécanismes, exercent une forme particulièrement pernicieuse de violence symbolique<sup>198</sup>, fondée sur l'image, porteuse tant de rêves collectifs que d'angoisses dans lesquelles se trouve reflété l'imaginaire de la société<sup>199</sup>.

La violence symbolique est une violence exercée avec la complicité tacite de ceux qui la subissent et aussi, souvent, de ceux qui l'exercent, dans la mesure où les uns et les autres l'exercent ou la subissent inconsciemment<sup>200</sup>. De manière plausible, la télévision brésilienne fournit avec insistance tous les jours des images de violence gratuite sur toutes les chaînes publiques.

D'une certaine manière, vu l'inattention et le manque de responsabilité sur le contenu des images, sans aucun doute la télévision a influencé de façon décisive l'imaginaire d'enfants et adolescents « avec une variété de nouvelles, les favorites de la presse sensationnaliste: le sang et le sexe, le drame et le crime. Dans la dramatisation, elle fait du double sens: en fait dans les scènes, dans les images, dans un événement pour en exagérer l'importance, la gravité et le caractère tragico-dramatique »<sup>201</sup>.

Parmi d'autres modalités de violence télévisée, on peut citer les films qui exhibent des scènes de sexe explicite et des langages obscènes. En plus, les rustres ne sont pas les seuls violents, une bonne partie de la violence est commise par les héros. Il y a aussi celles qui résultent du pur et simple arbitre d'un pouvoir, le masculin, menacé par l'émergence historique des femmes dans la scène publique. La violence raciale est l'une de ses variantes, présente dans le racisme idéologique ou dans les formes subtiles de discrimination du sujet

---

<sup>197</sup> XIBERRAS Martine, *Ibid*, p. 87.

<sup>198</sup> BOURDIEU Pierre, *Sur la télévision suivi de l'emprise du journalisme*, 1996, Liber, Paris, p. 22.

<sup>199</sup> XIBERRAS Martine, *Ibid*, p. 88.

<sup>200</sup> BOURDIEU Pierre, *Ibid*, p. 22.

<sup>201</sup> BOURDIEU Pierre, *Op. cit.*, p. 25.

phénotypiquement différent; et celle contre les homosexuels, qui prend des traits particulièrement pervers tant physiques que moraux<sup>202</sup>.

Par conséquent, celles-ci et d'autres formes de violences transmises par la télévision encouragent, d'une certaine façon, les enfants et les adolescents à devenir agressifs. Avec la banalisation et la répétition exhaustive d'épisodes brutaux, ils expriment des comportements de peur et de panique, ce qui entraîne une attitude de recueillement et de culte à l'individualisme. Une fois que les images violentes ont été montrées comme normales, ils commencent à accepter le comportement violent comme naturel, alors ils les incorporent comme une forme d'expression sociale de langage et de communication, surtout lorsqu'ils sont en groupes.

Toutefois, la télévision n'est pas la seule forme de diffusion de la violence par les moyens de communication. L'Internet en est une autre très puissante source. Elle se propage dans le temps (en 20 ans, soit moins qu'une génération), dans l'espace (sur la planète, dans la rue, sur l'écran), et dans le macro (espaces institutionnels), jusqu'à l'existence d'une « culture de l'Internet ».

Deux caractéristiques de la culture de l'Internet: Google, qui illustre une nouvelle vision du monde, et les blogs. Le premier représente environ 8 milliards de pages, ce qui en fait l'encyclopédie la plus complète du monde; le second, ce sont des textes qui relatent des informations en forme de témoignages personnels, de journal intime mélangeant les faits réels et la subjectivité<sup>203</sup>.

À son tour, l'Internet devient une source pour la violence puisqu'il procure aux internautes des sites dans des langages virtuels et réels de torture, assassinats, enfin beaucoup d'autres formes de violence.

---

<sup>202</sup> SODRÉ Muniz, *Sociedade, mídia e violência*, 2006, (2<sup>a</sup> edição), EDIPUCRS, Porto Alegre, p. 12.

<sup>203</sup> XIBERRAS Martine, *Op. cit.*, p. 88.

Alors, si les relations des individus avec les événements et les faits passent en partie par l'expérience directe qu'ils ont, mais aussi par les témoignages et les évidences indirectes qu'ils reçoivent<sup>204</sup>, les moyens de communication cités ne rendent pas nécessairement les enfants et adolescents plus violents, mais certainement ils contribuent à stimuler la violence, vu que « les images de la violence contribuent de façon non méprisable à la montrer comme plus normale, moins horrible qu'elle est, en somme: banale, créant alors une habitude entre l'expérience anesthésiée et les preuves de la réalité, rares, mais beaucoup plus fortes »<sup>205</sup>. En ce sens, il y a des doutes sur l'influence des images ou informations sur l'imaginaire des adolescents.

Avec les réflexions construites jusqu'ici, notre intention est de continuer en route vers la pensée et la parole des acteurs concernés dans cette recherche sur le phénomène de la violence à l'école.

---

<sup>204</sup> MICHAUD Yves, *La violence*, 1989, Presses Universitaires de France, Paris, p. 49.

<sup>205</sup> MICHAUD Yves, *Ibid*, p. 51.

*Pour rompre avec la violence,  
il faut apprendre à répondre avec l'amour  
plutôt qu'avec les représailles de la vengeance.  
Répondre par un acte d'amour, de don gratuit,  
inconditionnel, où l'on n'attend rien en échange.  
Martine Xiberras*

### 3- LES ACTEURS: QUE'EST-CE QU'ILS PENSENT ET DISENT ?

Dans les dernières décennies la violence scolaire est très discutée au Brésil, autant par les éducateurs que par les gouvernements fédéraux, de l'État et de la municipalité. Cette discussion vise trouver des alternatives afin de prévoir la violence et de **la prévenir**, principalement, à travers des politiques publiques dont les répercussions sont directement liées aux actions du quotidien scolaire.

Cependant, pour penser, réfléchir, parler, discuter, élaborer propositions ou projets pour prévoir la violence envers les enfants et les adolescents dans les écoles publiques du Brésil, il est impossible de la réduire à un concept général, ou de considérer simplement une réponse qui pourrait élucider et justifier ce phénomène. Cet événement vient se façonner et se présenter dans des proportions qui sont inacceptables.

Il s'agit d'un phénomène complexe qui englobe une multiplicité de pratiques hétérogènes qui se présentent ensembles et enlacées. En conséquence, une constellation de pratiques englobant tous types de violence que se produit dans le contexte scolaire<sup>206</sup>, requiert de préférence la connaissance des causes qui la génèrent, qu'elles soient culturelles, économiques et sociales.

À l'intérieur de ce découpage, peuvent être échelonnés le préjugé et la discrimination de classe, de race/ethnie, de genre et surtout, l'exclusion, le rejet du différent. Un nombre significatif d'élèves vivent en conséquence ces problèmes. À partir de ce constat, il est possible de tracer logiquement des stratégies élaborées par le biais de projets et ensuite de les implanter par un ensemble de mesures, dont les actions intégrées et des initiatives articulées peuvent prévoir et empêcher la violence dans l'école.

---

<sup>206</sup> ELIAS Maria Auxiliadora, *Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar o problema*, 2011, Ática, São Paulo.

La violence ou les pratiques de violence dans l'école de toutes formes, ainsi que dans d'autres secteurs de la société brésilienne, sont à présent une réalité cruciale. Cela a un côté bizarre, car en théorie, école et violence devraient être des notions et des pratiques antagonistes entre elles. Par principe, elles devraient se repousser naturellement, en considérant que l'école est l'espace où des enfants et des adolescents iront vraiment expérimenter une ambiance sociale, c'est-à-dire, ils iront comprendre comment cohabiter avec les différences, ainsi qu'apprendre à vivre en société. Aussi, l'école reste l'ambiance appropriée pour la production, l'élaboration, et la socialisation de la connaissance, des relations sociales, économiques et culturelles, construites à partir de la réalité et avec elle. Dans ce cas, l'école devrait être contraire à toute expression et conduite violente, et plus que cela, tous ceux qui font partie de la communauté scolaire devraient être suffisamment préparés pour empêcher des manifestations dans ce sens. En plus, les membres devraient contribuer effectivement à l'éradication au sein de la société, de toute pratique de violence<sup>207</sup>.

Tout cela implique des changements urgents, par exemple, l'élaboration et l'exécution de politiques publiques dans les trois sphères, telles que, la fédérale, de l'État, et de la municipalité. Aussi, il devient nécessaire de mettre en route des actions décisives d'organisations non gouvernementales, ainsi que l'engagement de la communauté scolaire et des chercheurs. Dans le sens d'une marche mutuelle, avec le respect réciproque et la vérité, chercher ensemble à planter des semences solidaires qui puissent produire en toute magnificence, des fruits abondants, afin de récupérer le respect aux droits des enfants et des adolescents, c'est-à-dire, chercher ensemble des voies pour réfuter la violence, car l'union fait la force.

L'idée de marcher ensemble n'empêche pas de voir que les visages ne sont pas égaux. Donc, les idées ne sont pas exactement égales, par contre, le respect, la solidarité et la vérité doivent être semblables pour tous. À mesure que chacun maintient et confirme sa conception, chaque personne s'enrichit avec l'autre, et, le respect, la solidarité et la vérité sont entrelacées en devenant possibles. La ferme détermination de chacun à se mobiliser pour le

---

<sup>207</sup> VALLE Luiza Elena L. Ribeiro, MATOS Maria José V. Marinho, (organizadoras.), *Violência e educação: a sociedade criando alternativas*, 2001, WAK Editora, Rio de Janeiro.

bien et pour la défense du juste droit des enfants et des adolescents permet que ceux-ci transitent heureux sur le chemin de la vie.

Pour mieux comprendre la violation des droits des enfants et adolescents, dont la violence est emmêlée dans une toile de préjugés, de discrimination de classe, de race/ethnie, et de genre, ainsi que d'exclusion, nous avons conduit le projet « **École qui protège** ». Nous avons remarqué l'importance des cours de formation continue pour les professeurs et tous les autres acteurs qui travaillent dans les institutions qui combattent les différentes formes de violence.

En vue d'analyser ce projet, et plus encore, à travers le penser et le dire des sujets impliqués dans la recherche, nous avons considéré cette partie de notre étude comme l'axe central, car c'est sur elle et à partir d'elle, en se rapportant à toutes les autres, qu'on rassemble les éléments d'analyse de la question centrale posée : **comprendre les actions éducatives et préventives du projet « École qui protège », pour inverser la violence contre les enfants et les adolescents des écoles publiques de la banlieue de João Pessoa – Paraíba.**

Nous trouvons opportun de commencer par présenter un portrait panoramique de la ville où nous avons réalisé la recherche.



**Ville de João Pessoa, Paraíba, Brésil.**



La recherche a été conçue dans la ville de João Pessoa, capitale de l'État de Paraíba, située dans la région nord-est du Brésil, avec une superficie de 211,4 Km<sup>2</sup> et une population d'environ 723.515 hab.<sup>208</sup>. La ville est connue comme la « porte du soleil », grâce à sa localisation à la Ponta do Seixas (Point du Seixas), le point le plus oriental des Amériques, ce que fait que la ville est connue comme le lieu « où le soleil se lève en premier en Amérique ». Ainsi, le soleil est l'astre principal du continent américain, puisque quand il fait encore nuit dans le reste du continent américain, à João Pessoa le soleil a déjà fait son apparition, montrant les plages et les beaux paysages.

Dans ce scénario de beauté et d'enchantement, la capitale paraibanaise compte un littoral d'environ 24 kilomètres, distribués par 9 plages. Ces plages sont: Jacaré, Bessa, Manaira, Tambaú, Cabo Branco, Seixas, Penha, Jacarapé, Sol e Barra de Gramame. Les plages ont comme principale caractéristique des sables blancs et de l'eau cristalline. Quelques unes d'entre elles conservent une partie de la forêt Atlantique préservée, et sont parfaites pour la baignade, grâce à une barrière naturelle autour de 6 kilomètres de la côte qui protège la grande partie du littoral de João Pessoa, cela permet aux enfants de se baigner et de jouer, vue que les eaux sont sereines. Dans la plage du Bessa, il existe le « projet tortues urbaines » scénario de préservation de l'environnement, fondé en 2002, dont l'objectif est la protection des zones d'alimentation et de reproduction des tortues marines, car ces animaux sont en voie de disparition.

Hors les beautés balnéaires, la ville offre d'autres beautés, dont l'une d'entre elles, le centre historique qui correspond au siège administratif et commercial qui date de la période de la colonisation et qui préserve les traits urbains originaux avec plusieurs constructions d'indéniable valeur architecturale. Dans ce scénario, la forêt du Buraquinho est une référence, mesurant 515 hectares, considérés patrimoine officiel protégé par la loi, où se trouve un Jardim botanique et le siège du IBAMA – Institut Brésilien de l'environnement et des Ressources Naturels Renouvelables<sup>209</sup>.

---

<sup>208</sup> BRASIL, *Censo 2010: população/extensão territorial do Brasil*, 2010, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE.

<sup>209</sup> SILVA Francisco Pereira, *Paraíba: memória cultural*, 2013, Grafset, João Pessoa, Paraíba.

Dès la fondation de João Pessoa, les églises et les couvents se révèlent comme des expressions coloniales les plus significatives. Le couvent de Saint Antonio et l'église de Saint Francisco, sont considérés par l'Institut du Patrimoine Historique et Artistique National-IPHAN<sup>210</sup>, comme un des plus éloquents exemples de l'oeuvre franciscaine des Amériques. On compte encore l'église et le couvent Nôtre-Dame do Carmo; l'église de Saint Bento; l'église Nôtre-Dame da Guia; Saint Pedro Gonçalves et la Basilique de Notre-Dame das Neves.

Au plan culturel, l'Espace Culturel inauguré en 1982, propose une diversité de loisirs, à l'exemple du planétaire, du cinéma Banguê, et du Théâtre Paulo Pontes, outre les foires et festivals qui ont lieu tout au long de l'année, il est possible de distinguer la foire du Brésil qui montre tout le Brésil. Autre espace pour la projection de la culture, c'est la Station Cabo Branco: Science, Culture et Arts. La station a un projet architectural d'Oscar Niemeyer, elle a été inaugurée le 03 de juillet 2008. L'espace possède plus de 8.500m<sup>2</sup> d'aire construite ayant comme mission d'apporter aux personnes sous forme gratuite, la culture, la science, et la technologie.

Les bibliothèques : la Bibliothèque Central de l'UFPB (Université Fédérale de Paraíba), avec des milliers de livres, des collections spéciales, des thèses, des périodiques, des revues, atlas et multimédias. Le projet Art dans l'École, de la fondation IOCHPE, y est abrité, comme un des pôles régionaux du pays, pour la diffusion de l'éducation artistique. Il y a aussi les bibliothèques publiques Juarez da Gama Batista, située dans l'Espace Culturel, la bibliothèque de l'Institut Historique et Géographique Paraibano - IHGP, avec une collection d'oeuvres générales sur la Paraíba, notamment dans le domaine de l'histoire et de la géographie, la bibliothèque de l'État, la bibliothèque du Centre Universitaire de João Pessoa-UNIPÊ, elle est destinée aux étudiants et professeurs des plus divers cours de l'institution, la bibliothèque Maurílio de Almeida, la bibliothèque de l'Académie Paraibana de Lettres-APL et la bibliothèque du Service Social du Commerce.

---

<sup>210</sup> Organisme public appartenant à l'Administration Indirecte et relevant du Ministère de la Culture du Gouvernement Fédéral, responsable de la préservation du patrimoine matériel et immatériel de la nation.

Dans le domaine culturel on peut aussi compter avec quelques musées tels que: le musée d'Art Sacré et l'Art Populaire Brésilien. Situé au Couvent Saint Antônio, le musée d'Art Sacré appartient à l'Église Catholique. Il conserve des images portugaises du XVII<sup>e</sup> siècle. Le musée d'Art Populaire du Patrimoine Fédéral, où se trouvent des pièces folkloriques et d'artisanat du pays entier. Le musée José Lins do Rêgo installé dans l'Espace Culturel du même nom et le musée José Américo de Almeida.

Il y a aussi les théâtres: Santa Roza, Paulo Pontes, Ednaldo do Egypto et le théâtre Ariano Suassuna.

En ce qui concerne l'éducation, João Pessoa possède 95 écoles municipales avec 3.079 professeurs<sup>211</sup>, 221 école de l'État avec 3.810 professeurs<sup>212</sup>, 3 institutions publiques d'enseignement supérieur: l'Université Fédérale de Paraíba – UFPB, Université de l'État de Paraíba-UEPB et l'Institut Fédéral de Paraíba – IFPB et 15 institutions d'enseignement supérieur privé.

Néanmoins, dans ce scénario de beauté, de culture, et de religiosité, la violence à João Pessoa a obtenu évidence et attention, principalement diffusé par les médias, dans les modalités de l'éducation basique qui est composée par l'éducation infantile, l'enseignement fondamental, l'enseignement moyen et l'éducation supérieure. Pour que nous ayons une vision plus claire de cette violence, nous faisons référence aux taux d'homicides qui a sauté de 31,6 en 2000, pour 126,5 dans l'année de 2012. Ces chiffres sont encore plus inquiétants, car la majorité des victimes sont des jeunes entre 15 et 24 ans<sup>213</sup>.

Dans le scénario scolaire, spécialement dans l'éducation basique, où l'ensemble des étudiants est composé d'enfants et d'adolescents, presque quotidiennement les médias diffusent des violences dans des formes les plus différentes. Par exemple, des invasions, des rôdeurs, des bandes qui menacent de mettre le feu aux écoles et de tuer les élèves, des tags sur

---

<sup>211</sup> PARAÍBA, Professores Municipais, 2013, Setor de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de João Pessoa.

<sup>212</sup> PARAÍBA, Professores Estaduais 2013 Subgerência de Estatística, da SEC/PB, João Pessoa.

<sup>213</sup> WASELFISZ Júlio Jacobo, *Mapa da violência 2013: mortalidade por armas de fogo nas capitais*, 2013, CEBELA-Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americano, Rio de Janeiro, p. 22.

les murs internes et externes, le trafic de drogues. Les écoles, principalement l'école nocturne, sont donc soumises au « couvre-feu », c'est-à-dire, à des heures de cours réduites, ce qui entraîne un très grand taux d'évasion scolaire.

Donc, nous avons tracé un tableau concis d'une partie de la violence, qui impregne actuellement le quotidien des écoles publiques de João Pessoa. Ces violences compromettent la sociabilité, la qualité de l'enseignement et le rendement des apprenants. Nous espérons que ce projet « **École qui Protege** » pourra contribuer à ce que des enfants et des adolescents aient leurs droits respectés, et malgré leurs différences, qu'ils soient traités comme égaux. Par conséquent, cela transforme en réalité nos espoirs, ainsi que ceux de la majorité des professeurs qui consacrent une partie de leur vie aux écoles.

Avant même de savoir ce qui pensent et disent les sujets impliqués dans la recherche, et dans le projet pour prévenir et combattre la violence, nous allons essayer de comprendre ce qui signifie « projet ».

Pour cela, nous corroborons la pensée de Machado, selon qui, un projet c'est une permanente ouverture pour le nouveau, pour le non déterminé, pour l'univers des possibilités, de l'imagination, de la création. Il est aussi une anticipation ou une référence sur l'avenir. En conséquent, il se distingue d'une prévision, d'une prospective, ou d'une conjecture, qui sont quelquefois effectivement des représentations anticipatoires, mais ne concernent en aucune façon le futur à réaliser<sup>214</sup>. Une telle compréhension est précisément soulignée par Barbier, quand il affirme: « Le projet ce n'est pas une simple représentation du futur, du lendemain, du possible, d'une idée à transformer en acte »<sup>215</sup>. Sans doute, il n'y a pas de projet sans avenir, et symétriquement la réalité une construction humaine, il n'y a pas de lendemain sans projet<sup>216</sup>.

---

<sup>214</sup> MACHADO Nilson José, *Cidadania e educação*, 2002 (4<sup>a</sup> edição), Escrituras Editora, São Paulo.

<sup>215</sup> BARBIER Jean-Marie, *Elaboração de projectos de acção e planificação*, 1996, Porto Editora LDA, Porto, Portugal, p. 52.

<sup>216</sup> MACHADO, Nilson José, *Ibid*, p. 34.

Une fois composé le scénario, et la scène illustrée, il reste maintenant à écouter, comprendre et analyser les acteurs pour qui, le projet « **École qui Protège** », est mis en oeuvre proprement dit.

D'abord, nous avons écouté les représentants responsables pour l'exécution et la gestion du projet, ensuite, les représentants des organismes publiques qui s'occupent de la défense et de la surveillance des droits des enfants et des adolescents et pour conclure, nous écouterons les professeurs et les spécialistes, les acteurs qui participent à la formation du projet « École qui protège ». L'ordre des interviewés n'implique de privilégier personne, nous cherchons juste à mettre l'accent sur la séquence contenue dans le projet, ainsi que la réalisation des interviews.

### 3.1 CE QUE REVÈLENT LE DISCOURS SUR LE PROJET «ÉCOLE QUI PROTÈGE ».

Les témoignages ci-dessous ont été recueillis avec l'objectif d'analyser comment le projet a été reçu, compris et évalué par les représentants de l'Université Fédérale de Paraíba - UFPB, par une unité exécutrice, du Secrétariat de l'Etat d'Éducation de Paraíba - SEC et le Secrétariat d'Éducation et Culture de la Municipalité de João Pessoa - SECAD, par les membres de la commission gestionnaire, par les représentants du Conseil tutélaire et du Conseil de la Municipalité des Droits de l'Enfant et des Adolescents et par des professeurs(es).

#### 3.1.1 Les écoutant, les professeurs et le spécialiste.

Selon le témoignage des représentants de l'Université Fédérale de Paraíba -UFPB, Secrétariat de l'Etat d'Éducation de Paraíba -SEC et de le Secrétariat d'Éducation et Culture de la Municipalité - SEDEC, le projet :

*« Il est provenu du Ministère de l'Éducation et de la Culture – MEC, par une inquiétude due aux alarmantes situations de violence envers les enfants et adolescentes dans*

*les écoles publiques brésiliennes et dans l'État de Paraíba, en particulier dans la ville de João Pessoa, en raison d'un urgent besoin d'intensification et d'amplification des actions effectives intégrées et permanentes dirigées pour la prévention et le combat des différentes formes de violences existantes dans les écoles publiques. Voilà l'importance du projet ».*

*« Il est venu avec l'irréfutable proposition de construire des stratégies pour la prévenir et combattre les problèmes de violence dans nos écoles publiques. En tant que représentants légaux du Secrétariat de l'Etat d'Éducation de Paraíba - SEC, nous avons participé à tout le processus depuis la planification, jusqu'à l'articulation avec les professionnels ds nos écoles, les motivant à participer au cours, afin qu'ils puissent obtenir des connaissances sur la politique de protection intégrée pour les enfants et adolescents».*

*« Le projet a apporté à l'éducation de la municipalité des instruments fondamentaux pour combattre toutes sortes de préjugés, de discrimination, de violence envers les enfants et les adolescents, à l'égard des personnes d'ascendance africaine, et des indigènes. En outre, il a favorisé la compréhension, que le phénomène de la violence doit être travaillé dans l'école non seulement en périodes déterminées, ou en déterminées par des situations, mais aussi pendant toute l'année ».*

Parmi les opinions que nous avons recueillies concernant le projet, la plus commune concerne l'emphase sur sa valeur, son importance et sa pertinence. Les professionnels précisent que ce projet se développe à João Pessoa depuis 2006, comme une stratégie de politique publique d'éducation du Ministère de l'Éducation et de la Culture – MEC, à travers le Secrétariat d'Éducation Continue, de l'Alphabétisation et de la Diversité – SECAD, ayant l'objectif de prévoir, faire face à toutes les situations de violences dans les écoles publiques de João Pessoa, envers les enfants et les adolescents.

Malgré qu'implicitement ses postulats soient:

- Créer une nouvelle institutionnalité, où l'éducation donne la possibilité de dialogue avec le développement social, la santé, la justice et les droits humains, ainsi que les ministères, les secrétariats des États et des municipalités, et les mouvements sociaux;

- Donner aux professeurs la possibilité de théories pratiques, capables de dévoiler les tabous associés aux violences, et ainsi assurer aux professeurs la capacité non seulement d'identifier les manifestations de violences, mais, surtout de l'anticiper, ainsi que de prévoir les violences.
- Créer un espace possible de discussion sur ce thème, d'affrontement de ces difficultés et, d'une relation école-communauté <sup>217</sup>.

Naturellement ces postulats présentés, sont fondamentalement entrelacés, ils sont aussi adéquats au perfectionnement des relations entre école et institutions non gouvernementales. Aussi bien pour le partage des pratiques et actions qui s'articulent autour d'objectifs, des focalisations et des actions communes, dont la toile est construite dans un processus de participation collective et de responsabilités partagées, assumées par chacun et pour tous. Dorénavant, le projet est élaboré non pas comme un défi solitaire de l'école, mais comme un mouvement collectif et solidaire qui se fait autour d'un compromis pour la déconstruction de la culture de la violence, sous forme de discrimination, du préjugé et d'autres actes de violations des droits des enfants et adolescents.

**À propos de la formation continue, les opinions des représentants impliqués sont les suivants:**

*« Le centre du projet est la formation des professeurs et des membres du réseau de protection des droits de l'enfant et de l'adolescent. Par cette voie les participants ont obtenu les instruments adéquats pour une procédure, efficace et responsable face aux situations, évidentes ou suspectes de violences envers les enfants et les adolescents dans le milieu scolaire. La proposition initiale du projet comprenait seulement la ville de João Pessoa, toutefois le nombre de participants étant insuffisant en 2007, il a été étendu aux professeurs d'autres municipalités de l'État ».*

---

<sup>217</sup> FALEIROS, Vicente de Paula, *Formação de educadores (as): subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes*, 2008, MEC–Ministério da Educação, SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, p. 8.

*« Depuis la parution du Statut de l'Enfant et de l'Adolescent – ECA, en 1990, les professeurs n'avaient pas l'accès à aucun cours à ce respect. Les cours étaient toujours dirigés envers les assistants sociaux, les professionnels de la santé et les instances de la justice. Il y avait une forte critique et revendication des professeurs en relation à cela. Malgré l'invitation et l'encouragement que nous avons réalisé, plusieurs professeurs n'ont pas participé aux cours et quelques-uns s'y sont inscrits mais ont abandonné plus tard ».*

*« À notre avis, dans les dernières années, il a été un de plus importants cours, car c'est après cette formation de thématiques ciblées sur la protection intégrale de l'enfant et de l'adolescent, que les professeurs ayant construit et reconstruit leurs connaissances, ils ont pu élaborer des projets de prévention pour l'intervention sur les plus diverses formes de violences ou menaces auprès de cette population ».*

En ce qui concerne la formation des professeurs, nous corroborons les propos des interviewés, professeurs, paramètre de ce projet. Pour comprendre le pourquoi de notre pensée, il est indispensable de prendre en compte les aspects considérés.

Pour que la relation effective soit établie entre école et violence par la théorie et la pratique, le professeur doit être inséré dans un processus de formation continue. En considérant que parmi plusieurs facteurs, certains professeurs dans l'exercice de leur profession méprisent, dédaignent, dénigrent, se comportent avec préjugé, discrimination et agissent comme complices de la violence à mesure qu'ils défendent la violation des droits des enfants et des adolescents, par le fait de la pure ignorance des lois.

La déconstruction des ces violations exige de la réflexion, et des discussions, de préférence en groupe. De leur côté, les programmes du gouvernement permettent certainement, aux professeurs de faire une « réflexion critique sur la pratique ». Et, c'est en pensant de façon critique la pratique d'aujourd'hui ou d'hier que nous pouvons améliorer les prochaines »<sup>218</sup>, que nous pouvons nous défaire de la « pratique du préjugé de race, de classe,

---

<sup>218</sup> FREIRE Paulo, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 2009, (40<sup>a</sup> edição), Paz e Terra, São Paulo, p. 39.



de genre qui offense la subjectivité de l'être humain »<sup>219</sup>, qui méconnaît les différences, de la pratique qui nie la liberté, la dignité, la solidarité, la participation, les fondements essentiels pour une éducation en faveur du respect des droits des enfants et adolescents.

De tels changements supposent un processus de formation engagé avec la construction permanente de la connaissance et du développement professionnel. Cela, « implique l'accès à la généralité de la culture humaine, mouvement à un seul temps intellectuel et historique, ainsi que l'inclusion dans le collectif d'une profession insérée, à son tour, dans le vaste espace public d'une société globale, dans l'espace de la parole et de l'action en vue de l'émancipation humaine »<sup>220</sup>.

Pour que cette humanité se manifeste, le professeur est défié de construire des pratiques pédagogiques qui favorisent une participation historique, par la médiation de l'exercice de la liberté, dans lequel, en s'humanisant, on s'humanise avec, par et pour l'autre. La construction de cette humanisation passe par l'expérience et la reconnaissance du différent.

Si nous voulons intégrer dans le pédagogique, quotidiennement, des valeurs et savoirs de différentes cultures, et rompre avec l'irrespect au différent, il se fait nécessaire d'amener à l'école, à l'intérieur de la classe, en la contextualisant, et revêtir ce qui va être appris de sens et de couleur, de faire le différent, égal. Mais en cela, la question difficile est de travailler avec des contextes défiants, inquiétants, de sorte que l'apprenant/e, apprenne à voir le phénomène de la violence non pas comme éloigné de soi-même, par exemple, des situations de violence vécues dans l'école, dans la famille, dans la société, pour qu'ainsi, il puisse se demander, réfléchir, critiquer, tout en proposant des alternatives, proposer des solutions. Et, de cette façon, sans révolte, sans désordre, sans perdre la tendresse, mais comme un être humain critique, solidaire et humanisant qui peut agir socialement.

---

<sup>219</sup> FREIRE Paulo, *Ibid*, p. 36.

<sup>220</sup> MARQUES Mario Osório, *Formação do profissional da educação*, 2003, (4<sup>a</sup> edição), Unijuí, Ijuí-Rio Grande do Sul, p. 188.

Dans cette perspective, le projet reste une urgence comme une alternative de changement de la réalité, en particulier, par l'importance de la formation continue des professeurs. À notre avis, il est impossible pour l'enseignant de travailler dans le contexte scolaire des différentes formes de violences, sans avoir la connaissance du Statut de l'Enfant et de l'Adolescent – ECA, et sans prendre en compte les préjugés et des discriminations courantes dans le contexte scolaire et social. Parmi toutes les autres formes de violences, lesquelles exigent, outre la rigueur scientifique, l'engagement avec les pratiques construites pour le respect à autrui sous toute condition de différence.

En conséquence, il est permis au professeur des conditions pour l'identification de violation des droits. En plus, cela donne la possibilité de savoir résister aux diverses formes de violence, spécialement, par l'échange d'expériences entre eux, que les expériences soient grandes ou petites, plus ou moins définies, avec plus ou moins grande cohérence institutionnelle, cela favorise l'interaction, repenser et accepter le regard critique des autres. Autres, avec lesquels sont construits des liens de confiance suffisants, pour que se produise l'acceptation de la critique, et que de nouvelles pratiques soient construites dans le sens du faire valoir des droits des enfants et des adolescents.

Pour conclure, nous espérons que ces pratiques ne seront pas construites par les professeurs/es, seulement pour des actions entre les murs de l'école, mais aussi, pour celles des extra-muros, de manière efficace, en créant des espaces capables d'assurer le libre accès et la participation de la communauté dans l'école. Toute école est instituée comme une organisation au service de la société, et, de cette façon, toute communauté scolaire doit s'y engager. Puisque ensemble, c'est plus facile de construire un espace scolaire organisé et harmonieux.

L'école ne peut pas se croire unique ou entièrement autonome pour prendre toutes les décisions. Elle est, plus que quelqu'autre organisation, une entité collective. C'est juste pour cela que l'école doit toujours être soucieuse de la collectivité. Alors, pour fortifier la collectivité, quelques activités doivent être, sinon développées, au moins compter sur l'implication active de la communauté. Cette participation, se veut comme un élément

constitutif de la notion de citoyenneté active. Participation dans l'acceptation d'association, c'est-à-dire, faire ensemble,<sup>221</sup> conjointement, en discutant et analysant les différentes formes de manifestations de violences et ses possibles causes. Face à cette participation, cet engagement et à partir des analyses faites ensemble, on développe une meilleure compréhension du problème, ainsi que le compromis pour une solution, et des idées de comment le faire<sup>222</sup>.

À mesure que l'école introduit la participation, l'engagement avec la communauté, se déconstruisent les relations hiérarchisés de pouvoir et de domination, se déconstruisent la rupture avec les processus d'exclusion de la communauté dans la prise de décisions. Et, on pense à promouvoir une participation caractérisée par des actions conscientes, pour comprendre, décider et agir autour des problèmes qui étaient habituels.

Enfin, pour nous il est clair qu'aucune école toute seule n'est capable de développer et d'obtenir des résultats satisfaisants dans le projet en étude, c'est-à-dire, dans la prévention et dans la lutte contre la violation des droits de l'enfant et de l'adolescent. Sans l'implication de la communauté scolaire, sans l'engagement effectif des parents ou des responsables pour les apprenants. Lorsque, l'école prend en charge le projet « École qui protège », elle nécessite de le prendre dans toute sa signification humaine. D'où l'importance de prévoir non seulement la participation des enseignants, mais aussi de tous ceux qui composent la communauté scolaire.

Par conséquent, les relations entre l'école et les intuitions gouvernementales et non gouvernementales; entre école et communauté scolaire et la formation des professeurs sont des piliers sur lesquels se construit fondamentalement le projet École qui Protège.

Il faut noter qu'en 2007, il a eu la nécessité développer les cours à d'autres municipalités de l'état, en vue des difficultés de sa réalisation à João Pessoa, à cause du

---

<sup>221</sup> ROSA Clóvis, *Gestão estratégia escolar*, 2004, (2<sup>a</sup> edição), Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

<sup>222</sup> LÜCK Heloisa, et al., *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*, 2009, (6<sup>a</sup> edição), Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

nombre insuffisant d'inscrits. En effet, comme l'indiquent les témoignages, les professeurs remarquent le besoin de cours sur les droits des enfants et des adolescents; et que les écoles publiques de João Pessoa cohabitent quotidiennement avec les grands problèmes de violence. Ainsi il y a eu l'invitation et l'encouragement du Secrétariat de l'Etat d'Éducation de Paraíba-SEC. Enfin, nous pouvons nous demander quelles sont les raisons qui amènent quelques enseignants à ne pas participer ou ne pas conclure la formation. En nous appuyant sur des aspects cités, une des explications est :

*« [...] étant des écoles publiques de João Pessoa où nous sommes conduits à travailler avec d'autres projets, il est devenu difficile pour une plus grande participation des professeurs ».*

*« Bien que peu d'enseignants ont participé, cela n'a pas influencé le travail de ceux qui n'étaient pas présents, parce que la ville, en plus des projets développés sur la violence, une des fonctions du spécialiste est de multiplier, c'est-à-dire, lorsqu'on participe d'une formation, la connaissance ne peut pas rester en soi, mais doit être repassée aux autres professeurs de l'école ».*

En considérant ces justifications contradictoires, nous avons décidé de réfléchir à partir des témoignages des enseignants et d'un spécialiste. Cela signifie d'investiguer la perspective des protagonistes des cours, en d'autres termes, de ceux qui les préparent et de ceux qui se soumettent à eux, c'est-à-dire, les professeurs. Par conséquent, les noeuds de la question ont été défaits par les professeurs et un spécialiste qui a aussi suivi le cours.

Par la voie d'un franc contact, ils se sont exprimés de manière correcte, prompte et décidée. Effectivement, confiants et tranquilles, ils se sont montrés francs et vrais coopérateurs avec notre recherche. Alors, sans démontrer ni doutes et ni hésitations, ils ont exposé leurs idées et critiques à propos de l'absence des enseignants dans les cours.

*« Malheureusement, il n'a pas été suivi par tous les professionnels de l'éducation, en particulier, pour les enseignants qui travaillent dans les écoles de la banlieue, où la violence est plus grande. La plupart de participants étaient des spécialistes ».*

*« Les professeurs n'ont pas participé à la formation parce qu'ils n'ont pas été libérés, pour cela il y avait peu de participants de la formation. La plupart de participants sont des spécialistes psychologues et assistants sociaux, parce que leur horaire de travail est flexible. Par exemple, le professeur a une double journée de travail et quelquefois triple. S'il s'agit d'un enseignant remplaçant qui travaille tous les jours avec la même classe, ce n'est pas possible de participer, parce que pour qu'il s'absente les étudiants doivent être libérés, et rester sans classe. Il n'y a pas d'enseignants pour le remplacer. Tout cela à cause de la conception, que l'enseignant doit être en classe et non pas participer à des cours de formation ».*

Spontanément les interviewés ont abordé les difficultés qu'ils endurent, directement liées à leur participation aux cours de formation.

*« Nous habitons à 55 km de João Pessoa, malgré ne pas avoir eu d'encouragement, nous avons participé aux cours avec nos propres ressources, par exemple, parmi d'autres frais, les billets pour nos déplacements pendant toute la période des cours ».*

La critique que nous formulerons ensuite, n'invalide aucunement notre pensée concernant l'importance des cours, ni le besoin de la participation des spécialistes ou parmi d'autres professionnels du réseau de protection à l'enfant et adolescent. Toutefois, en considérant la nécessité des cours de formation dans la vie des enseignants, de manière consciente, notre idée reste que le protagoniste de la formation, c'est l'enseignant.

Avant d'avancer les réflexions sur le sujet, nous soulignons que les interviewés travaillent dans les écoles de la municipalité et de l'État. De ce fait, nous avançons une critique sans excepter les organismes responsables de l'éducation à João Pessoa.

Dans des termes concrets, notre réflexion part des arguments suivants:

- Le premier argument s'origine dans les opinions des enseignants, que se confrontent aux opinions des représentants, et peuvent être considérés, vu leur participation pendant le déroulement des cours.
- Le deuxième argument peut être considéré à partir des organes de l'État et de la municipalité, responsables légaux de l'éducation dans l'État, représentés par l'Université Fédérale de Paraíba -UFPB, après l'accord avec le Ministère de l'Éducation et de la Culture –MEC, la disposition d'exécuter le projet « **École qui Protège** ». En principe, ils devraient avoir comme base les points de vue suivants:
  - Que, l'actualisation professionnelle est déterminante pour la transformation de la qualité de l'enseignement, dans le cas de prévenir la violence dans l'école. Donc, il est impossible de procéder à l'exclusion de l'enseignant.
  - Que cette planification soit faite à partir de la compréhension que les cours visent les besoins du professionnel, qui est quotidiennement est cerclé de problèmes de violence dans les écoles. De plus, toute la planification doit répondre aux objectifs proposés, soit comme force stabilisatrice, soit comme facteur de changements. Plus jamais, elle ne doit être « conçu pour masquer une réalité, ou pour imposer des solutions qui parfois ne représentent pas l'intérêt de tous, mais certainement de certains groupes ou de quelques personnes »<sup>223</sup>.

Cette conception est assise sur la vision de ceux qui acceptent l'existence d'une supposée autonomie de la méthode de planifier en transformant telle activité spécifique d'une minorité, ce qui amène à accentuer la dualité entre penser et faire et, conséquemment, à séparer ceux qui pensent des résultats de l'action, ou encore, de ceux-là qui insistent sur le point de vue du professeur comme une simple pièce d'engrenage du système éducatif, susceptible d'être modifié en fonction des événements du quotidien scolaire.

---

<sup>223</sup> GARCIA Walter Esteves, *Administração educacional em crise*, 1991, Cortez, São Paulo, p. 46.

Un troisième argument se constitue justement dans le fait que la formation continue des enseignants est un droit assuré par la Loi de Directrices e Bases de l'Educação - LDB, sur le paragraphe § 1<sup>er</sup> de l'Art. 62 sur lequel « l'Union, le District Fédéral, les États et les municipalités, en régime de coopération, devront promouvoir la formation initiale, la continue et la capacité des professionnels du magistère »<sup>224</sup>. Selon l'article 67 « Les systèmes d'enseignement promouvoir la valorisation des professionnels de l'éducation, les assurant, inclusif dans les termes des statuts, des plans et de carrière du magistère »: II « le perfectionnement professionnel continué, inclusif avec congé periodique rémunéré pour cette fin »<sup>225</sup>.

Pour ce qui dit la Loi de Directrice et Bases de l'Education - LDB, il reste l'impression que les enseignants silencieusement acceptent l'inviabilité de l'usufruit de leurs droits. Tout au contraire, ils devraient les revendiquer avec insistance incisive, vu que se sont des revendications pour une plus grande et meilleure formation, ainsi que pour la capacité de faire face aux nouvelles situations, pour le souci des aspects éducatifs qui ne peuvent pas être décrits en normes, pour l'intégrité personnelle, pour la responsabilité par ce qui se fait.

Il est presque impossible pour l'enseignant de réaliser des fonctions, reconnues publiquement par la communauté scolaire et la société en général, comme nécessaires pour un bon développement du travail éducatif, s'il ne dispose pas de la capacité de décider avec responsabilité, l'adéquation entre le propos éducatif et la réalité concrète dans laquelle elle essaie se réaliser<sup>226</sup>.

Toutefois, il est indéniable que le processus de formation contenu dans les cours proposés dans le projet « **École qui Protège** » devrait être considéré par les organismes responsables de l'éducation publique dans l'État de Paraíba et, spécifiquement, dans la ville de João Pessoa, comme une caractéristique associée aux valeurs professionnelles, donc, indiscutables dans la profession d'éducateur.

---

<sup>224</sup> BRASIL, Lei n° 12.287, 13 de julho de 2010, estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*, in, Diário Oficial da União, 14/07/2010, Brasília, p.42.

<sup>225</sup> BRASIL, Lei n° 12.287, *Op. cit.*, p. 43.

<sup>226</sup> CONTRERAS José, *La autonomía del profesorado*, 1999, Ediciones Morata, Madrid, España.

C'est en raison de ce type de négligence, que des commentaires surgissent couramment dans les écoles à propos des cours de formation. En majorité, ils sont vécus comme des formalités, non pour répondre aux besoins des enseignants, mais comme une simple volonté de satisfaire les gouvernants.

En ce que concerne la responsabilité du gouvernement fédéral, au moins pendant les quatre ans, il a accompli ses obligations avec la Loi Directrice et Bases de l'Éducation – LDB. Par contre, il a échoué concernant la continuité du projet dans les années subséquentes 2011 et 2012. Sous prétexte de changement de mandat présidentiel, ce qui ne se justifie pas, puisque l'éducation est une priorité, est un droit de tout brésilien, dans toute sphère gouvernementale, indépendant de toute situation.

Enfin, il n'est pas juste de dire que l'enseignant ait nié son plein droit de perfectionnement pendant l'exercice de sa carrière. Tout simplement, c'est la conséquence de normes et de valeurs culturelles institutionnalisées, dont il n'a pas participé à la construction à égalité, et que l'on sous-estime les caractéristiques distinctes ou les caractéristiques qu'il leur attribue<sup>227</sup>. Aussi, puisque c'est avec le sang et la sueur du travail des professeurs, qu'ils payent beaucoup d'impôts à la haute charge tribulaire brésilienne, il est donc juste qu'une partie de ces impôts soit reversée dans l'éducation, et dans ce cas, pour le perfectionnement des professionnels de l'éducation. D'une manière juste, où les professeurs seraient traités avec égalité pour qu'ils aient l'opportunité de participation aux cours de formation.

En reprenant les interviews avec les représentants de l'Université Fédérale de Paraíba -UFPB, et du Secrétariat d'Éducation de l'État et de la municipalité, les questionnements passent pour être autorisés du respect dû à son prochain, sur le préjugé, la discrimination et sur les droits de l'enfant et de l'adolescent, travaillés pendant les cours. En dépit de cela, l'opinion de la majorité c'est que ceux-ci ont été travaillés par le moyen des

---

<sup>227</sup> BAUMAN Zygmunt, *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*, 2003, Zahar, Rio de Janeiro. Traduzido por Plínio Dentzien, tradução de: Community: seeking safety in an insecure world.



« *droits humains, du respect à la diversité, les différences, de la législation, avec les articles de la Constitution Fédéral, avec l'ECA dans l'Art. 18.<sup>228</sup>, et des droits normatifs nationaux et internationaux en référence aux droits de l'enfant et de l'adolescent, aux droits de la femme, du noir, de l'homosexuel, des violences, du préjugé, et la discrimination de forme dialoguée donnant l'opportunité pour que chaque participant socialise les situations de préjugés et discriminations vécues quotidiennement dans l'école. En même temps on investigue: Quoi faire? Quel est son rôle hors de ces situations? ».*

À partir de ces opinions, nous comprenons l'importance de la formation, elle donne aux participants la possibilité d'une éloquente réflexion sur le travail entrepris dans l'école afin de maîtriser les violences envers les enfants et adolescents, lorsqu'elle établit le lien entre droits humain et violence. Sans doute, la condition pour comprendre la violation des droits des enfants et des adolescents, part de la compréhension des droits humains.

Vis-à-vis des opinions, notre point de vue est que la formation a fait comprendre que pour détecter les violences il est nécessaire de connaître les nuances. Il faut nous positionner comme sujets, non comme des observateurs. Réfléchir pour pouvoir intervenir, ou encore mieux, « la réalité de la violence n'existe pas pour être décrite ou observée, mais pour être interprétée et changée »<sup>229</sup>. La violence ne peut pas relever de la fragilité ou de sa banalisation, mais il est nécessaire de la travailler avec la conscience critique nécessaire pour recréer de la dignité humaine. Tant de nombreux enfants et adolescents subissent des violences dans les écoles. Des violences qui blessent l'âme, qui détruisent les rêves, qui font pleurer, qui causent la tristesse et qui arrachent des morceaux du corps.

Il nous semble nécessaire dans l'essai critique de cet énoncé, de souligner que de prévoir la violence dans ses différentes formes, dans le contexte scolaire, à partir de l'éducation en droits humain, favorise naturellement un changement dans la convivialité humaine. Une cohabitation plus harmonieuse, où la diversité est respectée, où il y a de la

---

<sup>228</sup> Il est du devoir de chacun de veiller à la dignité des enfants et des adolescents, en les mettant à l'abri de tout traitement inhumain, violent, terrifiant, vexatoire ou embarrassant.

<sup>229</sup> FREIRE Paulo, *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, 2011, (9<sup>a</sup> edição), Paz e Terra, São Paulo, p. 103.

tolérance parmi les différents, et il y a de la solidarité parmi les inégaux. Une cohabitation tissée sur le respect, la tolérance et la solidarité en quête de la paix.

Après avoir écouté les différents acteurs qui ont participé au projet, il est essentiel, d'écouter la voix de ceux qui développent une activité complexe, par la convergence simultanée concomitante des questions théoriques et pratiques dans les affrontements du quotidien scolaire. L'enseignant! Le spécialiste!

### **Écoutant les acteurs: les enseignants, les enseignantes et une spécialiste.**

L'univers de la recherche est constitué par six enseignantes, deux enseignants et deux spécialistes, d'une tranche d'âge de 25-40 ans, et leur temps d'activité a varié entre 10 à 18 ans de profession. Parmi les professionnels, l'une est docteure et les autres ont une spécialisation ou un mastère dans le domaine de l'éducation.

Ils sont acteurs dans leur action pédagogique scolaire, et jouent un rôle important de par leur responsabilité dans les compromis et l'austérité qui leur sont confiés dans le processus de formation développé avec des enfants et adolescents dans le scénario scolaire.



**École Municipale "Cícero Leite"**



**“Institut de l’Education de Paraíba – IEP”**

### **Le projet « École qui Protège »: l’opinions des acteurs**

Dans leur propos, les acteurs disent qu’ils sont venus pour :

*« [...] enrichir l’enseignant avec des outils adéquats pour le processus d’inclusion, de sorte qu’il acquiert un nouveau regard sur ceux, apprenants, observés différemment dans l’école. Cela veut dire que l’on puisse renforcer auprès des exclus, les relations de respect parmi les différents : qu’il y ait du respect parmi tous, où tous soient respectés. Offrir des outils pour qu’avec de bien meilleures conditions nous puissions travailler les thèmes tels que la sexualité, la discrimination, la violence, parmi d’autres, et renforcer la dimension des droits et de la protection sociale de l’enfant et de l’adolescent, à travers des documents juridiques en particulier le Statut de l’Enfant e de l’Adolescent - ECA »,*

Au premier regard, il peut paraître qu’il s’agit juste d’un discours, cependant, il n’en est rien. Nous avons procédé à l’interprétation et à l’analyse des interviews, et identifier de grandes similitudes parmi les opinions des interviewés. Pour cela, nous avons suivi les

orientations de Bardim, explicitées au premier chapitre de ce travail: Chemins méthodologiques – chemins de la pensée.

Il apparaît des aspects intéressants dans les témoignages, concernant l'orientation des cours dispensés. Tout d'abord, l'intention de travailler le phénomène de la violence dans l'école sous une nouvelle forme, avec un regard nouveau, une nouvelle perspective. Ensuite, l'importance de la formation, dès lors qu'elle est comprise comme un moyen pour améliorer les relations avec les différents, et enfin, pour les connaissances que les cours ont procuré par rapport à la législation.

En nous penchant sur l'énoncé des interviews à propos des cours, nous avons compris que ces derniers ont offert une formation ancrée sur des principes, sur lesquels les participants ont eu l'opportunité d'analyser, de réfléchir, d'expérimenter et de socialiser les diverses situations de violences, appuyées par les lois. Le cours s'est avéré riche, efficace, productif théorique et pratique. Le cours a pointé des possibilités de changements, d'innovations, il a rassuré les connaissances d'une école sans exclusion, puisqu'il a permis aux participants d'énoncer démocratiquement, leurs principes comme la liberté primordiale, et a ainsi permis de détecter une manière d'agir correspondante à leurs souhaits.

D'ailleurs, il a permis que les enseignants s'aperçoivent que, pour cohabiter avec les apprenants dans la salle de classe, il faut avoir la faculté d'apercevoir et d'anticiper des situations déterminées les plus simples, comme problématiques. La responsabilité de l'enseignant ne se résume pas seulement au processus d'enseignement d'apprentissages, mais aussi à l'accompagnement dans la vie de l'apprenant, en particulier, quand il s'agit d'enfants et d'adolescents. Par ailleurs, la formation a servi à amplifier la vision de l'enseignant autour du quotidien scolaire. Il a acquis des outils, pour qu'avec les meilleures conditions, il puisse travailler des thèmes sur la sexualité, la discrimination, la violence, entre autres sujets, lesquels pendant la formation initiale, la majorité n'a pas eu l'occasion de les travailler. Telle est l'importance du cours, certainement, il a fait la différence dans la vie de ceux qui l'ont suivi.

Compte tenu de tout ce qui a été dit sur la formation du projet « **École qui Protège** », son importance est indiscutable dans la vie de chaque participant. A partir de là, ils ont disposé des conditions pour développer la réelle fonction sociale de l'école, en d'autres termes, la qualité de l'enseignement, l'accueil, le respect permanent envers tous les insérés dans cette ambiance.

Il convient de noter, que la plupart des enseignants/es, des spécialistes, n'avaient jamais participé à aucune formation à ce respect. Donc, ils cohabitaient avec la violence, sans toutefois, être concrètement capables d'identifier ses diverses facettes. De cette façon, ils développaient un travail avec des caractéristiques exclusivement irrespectueuses, avec des préjugés, excluant la compréhension, la solidarité et l'inclusion de ceux-là qui, pour certaines raisons, ont des comportements violents.

Dans un deuxième temps, et contrairement à ces opinions dépeintes précédemment, joie et enthousiasme sur la pertinence et la performance du projet pendant la formation, les participants ont aussi exprimé un point de vue avec indignation et injure. Ils affirment que,

*« Bien que cette proposition propose d'excellents outils théoriques-pratiques pour empêcher la violence dans l'école, il n'y aurait pas du exister de discontinuité, des années 2011 et 2012 et jusque maintenant, en 2013, ni autant, une si petite participation des enseignants au détriment d'autres professionnels ».*

Cette insatisfaction se trouve intrinsèquement liée à l'importance qu'ils et elles donnent à la formation, et renforce l'opinion du spécialiste explicitée plus tôt et du professeur indigène décrite plus loin dans cette partie de notre travail.

Bien que les témoignages des enseignants/es et spécialiste, aient jusque maintenant convergé sur la thématique spécifique de la recherche, le projet « **École qui Protège** », nous proposons d'élucider les paroles d'un/ e enseignant/e à propos de deux projets, un développé dans les écoles de la municipalité et l'autre, dans les écoles de l'État. Les opinions sont les suivantes:

*« Nous avons dans l'école le PROERD- Programme Éducatif de Résistance aux Drogues et la Violence, mis en évidence, par sa pertinente contribution aux prévention des drogues, vu que, nos étudiants sont originaires de quartiers de la banlieue, où la drogue agit avec intensité ».*

Le PROERD - Programme Éducatif de Résistance aux Drogues et la Violence, adopte des stratégies préventives afin de réduire la vulnérabilité, de renforcer les facteurs de protection et, de développer la capacité de résistance des enfants et des adolescents face aux menaces et risques de la vie. Dès lors, c'est un programme destiné à la valorisation de la vie<sup>230</sup>.

Le développement du PROERD- Programme Éducatif de Résistance aux Drogues et la Violence, se donne dans l'école où l'interviewé travail, avec des apprenants de 5<sup>e</sup> année, préadolescents et adolescentes de 9<sup>e</sup> année de l'enseignement fondamental, ayant une durée hebdomadaire de deux heures, dans un total de douze rencontres. Pendant les rendez-vous, les apprenants utilisent le « livre d'étudiant », délivré aux apprenants dans le premier jour de classe. En effet, les pratiques sont directement associées aux effets et conséquences de l'usage des drogues, par exemple: le tabac, le joint, et le crack. Au terme du cycle l'enseignement fondamental, il est fait un repérage, rappelant les leçons suivies pendant les cours, et les apprenants reçoivent des certificats.

Le programme est assis sur un tryptique, police, école, et famille. Dans l'école, les policiers développent les activités en conscientisant l'apprenant sur le processus de définition, d'analyse et d'évaluation de ce qui est meilleur pour sa vie, quel est le meilleur choix, ainsi, il est possible d'éviter la consommation d'alcool et des drogues dans l'école. En famille, dans la même ligne de prévention, la police communautaire se fait présente dans les quartiers avec des conférences et actions éducatives dans le sens d'orienter les familles pour qu'elles soient coresponsables par leurs actions pour combattre la violence et le trafic de drogues<sup>231</sup>.

---

<sup>230</sup> PARAÍBA, *Programa Educacional de Resistência as Drogas e a Violência - PROERD: escola, polícia, família*, 2013, Polícia Militar da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.

<sup>231</sup> PARAÍBA, *Enfrentamento as drogas*, in, *Revista do Governo do Estado da Paraíba*, João Pessoa, n° 9, ano 2, Março, Abril, 2013, p. 22.

Le fonctionnement du PROERD- Programme Éducatif de Résistance aux Drogues et la Violence englobe prioritairement les écoles publiques du réseau de l'État et de la municipalité et éventuellement les écoles privées. Les cours sont administrés par des policiers militaires, formés pour développer le ludique, à travers une méthodologie spécialement ciblée sur l'enfant et l'adolescent, visant le rejet de tout type de drogues par ceux-ci. Il s'agit aussi, de promouvoir l'interaction des apprenants avec les policiers. La formation de ces policiers se fait en trois niveaux: l'instructeur, qui travaille directement avec les enfants, le mentor, le responsable de la formation et accompagnement des instructeurs, le maître, responsable de former les mentors et de la planification et l'application du programme<sup>232</sup>.

La proposition du travail présentée par le PROERD - Programme Éducatif de Résistance aux Drogues et la Violence est dynamique et différenciée, car il agrège, interrelatione et discute sur les drogues. Il favorise la vision non fragmentée sur la question, il contribue de manière significative dans la prévention des drogues dans le milieu éducationnel. Ce programme développé avec prudence et responsabilité, est capable de promouvoir le processus d'une continuelle prise de conscience, par le biais de conférences sur la thématique des drogues, notamment un travail conjointement avec la famille et la communauté. Pour les écoles c'est une opportunité incomparable, car, elle permet à la communauté scolaire de partager les rêves, les souhaits, les attentes et les projets de vie, en dépit d'un monde pervers, obscur, et dévastateur, qui est le monde de la violence et des drogues.

**Avec un autre projet, développé spécifiquement dans les écoles de la municipalité, l'enseignante déclare,**

*« Le projet Elos c'est une initiative de la Sedec, afin de renforcer et de faire valoir les pratiques et principes des valeurs éthiques, à travers des cours de formation destinés aux professionnels de l'éducation, qui oeuvrent directement avec cette problématique des drogues. La formation vise la culture de paix, sur une perspective d'éducation et d'inclusion ».*

---

<sup>232</sup> PARAÍBA, Ibid, p. 23.

Notre choix de présenter le projet Elos, développé dans les écoles de la municipalité de João Pessoa, ne consiste pas à justifier ce que l'enseignant a auparavant affirmé, mais pour souligner sa contribution dans le contexte éducationnel. Bien que très peu d'enseignants aient participé du projet « **École qui Protège** » cela n'a pas interféré dans le travail de ceux qui n'étaient pas présents, car la municipalité travaille déjà avec des projets sur la violence, comme nous venons de le souligner.

Le projet est planifié et développé par la coordination de la SEDEC – Secrétariat de l'Éducation et Culture de João Pessoa, lié directement au Département de programmes, projets et partenariats. Le secrétariat promeut la formation des enseignants et met à disposition tout le matériel didactique pédagogique. Dans cette forme, l'enseignant avec la formation et le matériel pourra mieux penser et planifier les activités relatives aux drogues. Par conséquent, les écoles s'organisent grâce à un comité appelé « Comité par la Vie », composé par des spécialistes, des parents, des apprenants, des fonctionnaires et des personnes de la communauté ayant comme but de penser à des stratégies de combat contre la violence.

Le projet est développé adoptant les étapes suivantes:

D'abord, il est tracé un profil, ayant la finalité de détecter les types de violences, en particulier, le classement et les habitudes d'usage des drogues. Ensuite, les violences détectées, en réciprocité avec le Projet politique Pédagogique de l'école, les actions centrées sur les droits humains et sur la culture de la paix sont planifiées et définies pour être exécutées pendant l'année scolaire.

Durant les rencontres de l'Éducation Continue, les conférences et les débats promeuvent l'interaction des participants. Le projet Elos, prévoit aussi la réalisation permanente d'ateliers hebdomadaires et systématiques dans les écoles. Ce travail interactif avec les apprenants fait partie du curriculum pédagogique de ces unités d'enseignement et, par ailleurs, les enseignants doivent travailler des thèmes établis auparavant.



Dans ce contexte, l'Elos, permet aux professionnels de l'éducation, des conditions de « dépister les scènes constitutives de la violence des drogues et les effets observés, afin que soient construites des stratégies pour les surmonter, avec des actions ciblées sur la culture de la paix »<sup>233</sup>. La Culture de la Paix se constitue dès lors, comme un thème transversal et à la fois, un thème clé pour comprendre la nécessité de changement radical sur la problématique des drogues qui traversent le quotidien scolaire. À travers cette culture de paix, l'éducation, l'école, et la société ont tendance à marcher vers le développement humain, ce qui implique l'accès à une existence digne personnelle et collective, la reconnaissance des droits des enfants et des adolescents, récupérer des valeurs éthiques, tout cela à partir de l'exercice de citoyenneté.

Dans le but de renforcer nos réflexions, d'analyser la problématique et d'élargir la structuration dans le domaine de l'éducation objectivant une culture de la paix en questions conceptuelles et méthodologiques comme contributrice du travail d'enseignement, nous nous sommes appuyées sur la pensée de Freire. Selon lui, « la paix est fondamentale, indispensable, cependant il faut lutter pour elle. La paix se crée, se construit dans et par le fait de surmonter les réalités sociales perverses »<sup>234</sup>, la paix traduite en culture de paix et introduite dans les écoles dans le sens pertinent, pour une meilleure compréhension des motivations qui conduisent les enfants et les adolescents à l'usage de drogues.

Dans ce processus de compréhension il est nécessaire de ne pas perdre le principe d'indignation, parce que bien souvent c'est l'indignation que nous motive dans l'engagement de protéger et promouvoir les droits humains et la justice sociale. Etant donné que le droit est pour tous, il constitue la tâche de tout être humain, de se battre pour eux et de chercher à les instituer, en donnant matérialité à la citoyenneté et à la démocratie.

---

<sup>233</sup> GROSSI Patricia Krieger, et al., *Violência no meio escolar: inclusão social através da educação para a paz*, in, *Textos & Contextos*, Porto Alegre, n° 4, ano IV, Dezembro, 2005. p. 25.

<sup>234</sup> FREIRE Ana Maria A, *Educação para a paz segundo Paulo Freire*, in, *Educação*, EDIPUCRS, Porto Alegre, n° 2, ano XXIX, Maio, Agosto, 2006, p. 390.

Construire la culture de paix dans les écoles est apprendre à vivre bien, c'est étendre la capacité d'aimer, de changer la manière d'agir. La responsabilité des professionnels qui travaillent dans l'enseignement est très vaste face au scénario de décourageant où vivent les enfants, les adolescentes, les familles, et la société. Pour cela, le projet Elos se fait présent, en mobilisant et orientant, les éducateurs, les spécialistes et les gestionnaires, sur la complexité, de la confrontation privilégiée, le travail de prévention de la problématique des drogues, constamment en accord avec le projet politique pédagogique de l'école.

L'importance du projet est incontestable, quand bien même, il ne justifie pas l'absence de la majorité des professeurs dans la formation du projet « **École qui Protège** ».

### 3.1.2 Ce que dit la représentante du Conseil Tutélaire :

L'entretien avec la conseillère a eu la durée d'une demi-heure, à cause des empêchements, apparemment de nature objective. La professionnelle travaille dans le Conseil Tutélaire et dans le secrétariat d'Éducation de l'État.

Malgré le peu de temps et le peu de données recueillies, nous avons décidé la maintenir comme sujet de la recherche pour le fait d'être la représentante d'un organisme public, chargé de superviser l'accomplissement des droits prévus par le Statut de l'Enfant et de l'Adolescent, l'ECA, et pour avoir participé de la formation « **École qui Protège** ». Alors rapidement, elle a exprimé son point de vue sur le projet et le respect pour le travail effectué pendant les cours.

*« L'École qui Protège adressée aux professeurs, ainsi que, à tous ceux qui sont engagés dans le réseau d'assistance à l'enfant et l'adolescent, ce projet a réuni des contenus liés à l'ECA, et le LDB, en établissant le lien entre eux et l'école pour que puissions savoir comment traiter les questions dans le système de garantie des droits, comment travailler les violences dans l'école, comment identifier l'enfant ou l'adolescent qui présente un problème de comportement ».*

*« Le respect au prochain a été travaillé à travers des valeurs de l'éthique et de la morale dans des modules spécifiques, portés sur la citoyenneté. Par exemple, comment se forme un citoyen, pour quoi le former ».*

Le fait de notre interviewée d'avoir de l'expérience dans le domaine de l'éducation et dans le Conseil Tutélaire lui a donné l'opportunité d'exposer avec cohérence son point de vue, établissant un lien parmi les lois qui assurent les droits de l'enfant et de l'adolescent et l'éducation. Cette toile de valeurs présuppose une éducation construite à partir de ce qui permet l'éthique de la compréhension, l'éthique du respect et de la solidarité avec l'autre et le prochain, se développant tout en même temps. Étique enseignée non pas dans des leçons de morale, mais fondée sur la conscience que l'être humain est à la fois, individu qui fait partie de la société et de l'espèce humaine<sup>235</sup>. Enfin, non moins importante, la reconnaissance des droits des enfants et des adolescents comme le droit de participer à l'interaction sur un pied d'égalité est conçue comme la justice sociale<sup>236</sup>.

La compréhension et la solidarité font partie du processus de reconnaissance et du respect des droits des enfants et des adolescents, et sont des composantes importantes dans la formation de l'enfant et de l'adolescent, dans la façon de devenir des citoyens justes et solidaires. Un tel processus, n'est pas exclusif de l'école, mais aussi des organismes officiellement responsables dans cette affaire, comme le Conseil Tutélaire, puisque sa mission consiste dans l'assurance de l'accomplissement des droits des enfants et des adolescents, ainsi que dans la facilitation de l'articulation, la mobilisation et l'interaction entre la famille, la société et l'État, pour que ces droits soient respectés.

Autrement dit, pour la défense, la conquête et le maintien des droits, et spécialement des enfants et des adolescents, il est impératif d'instituer d'autres formes d'organisation pour

---

<sup>235</sup> MORIN Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, 1999, United Nations Education, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, Paris, p. 17.

<sup>236</sup> BAUMAN Zygmunt, *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*, 2013, Zahar, Rio de Janeiro. Traduzido por Plínio Dentzien, tradução de: Community seeking safety in na insecure world.

la promotion des droits, de la prévention et de la protection des violences envers ce segment de la population.

En même temps, ce Conseil, est chargé de promouvoir la politique de protection intégrale, prévue dans le Statut de l'Enfant et de l'Adolescent. Pour cela, ses actions doivent être continues et ininterrompues, c'est-à-dire, en état d'alerte, pour opprimer toute menace ou violation des droits. Cependant, il ne peut ni juger ni punir personne, n'a pas le pouvoir de police. Il lui est attribué le pouvoir de fiscaliser et de vérifier les faits, pour ensuite les conduire au Ministère Public.

Bref, le Conseil Tutélaire accompli un service public important, en raison de ses actions, dont la priorité est le bien-être de l'enfant et l'adolescent, ce qui conduit, dans la construction à un monde plus égalitaire, moins violent où l'exercice de la citoyenneté ne soit pas qu'idéal, mais une possibilité réelle inhérente à l'être humain.

3.1.3 Ce que dit la représentante du Conseil de la Municipalité de droits des enfants et des adolescents :

La représentante s'est disposée à parler sur le projet « École qui Protège », ainsi que sur son action dans les écoles publiques de João Pessoa. Toutefois, nous soulignons que son interview ressemble à celui de la précédente responsable, pour des raisons analogues.

*« Le projet a amplifié de manière considérable mes connaissances, et celles des professionnels de l'éducation à propos des problèmes de violence. Une fois reconnus dans leur amplitude, il est nécessaire d'agir sur cela. Dans ce sens, le projet m'a procuré, aux professeurs et à tous les autres professionnels de l'éducation, des outils d'intervention et d'action pour la reconnaissance du problème et de la maîtrise des mécanismes de rapide intervention ».*

*« En tant que représentante du Conseil, je réalise des conférences et ateliers pédagogiques dans les écoles sur le thème "Comment la violence entre dans l'école". Ces*

*conférences sont faites en 3D (espace tridimensionnel: film, image, télévision) parce que il y a des moments avec les enfants, les membres de l'école et la famille des apprenants ».*

Le Conseil de la Municipalité des droits des enfants et des adolescents est un organisme délibératif qui contrôle tout de même les actions à l'attention de l'enfance et de l'adolescence, sur la base de la Constitution de la République Fédérative du Brésil <sup>237</sup> et, sur le Statut de l'Enfant et de l'Adolescent - ECA<sup>238</sup>.

Le point de vue de la conseillère, présuppose des connaissances sur l'éducation, sur les problèmes de violence, ainsi que sa participation active dans le quotidien scolaire. Elle souligne que la formation, « **École qui Protège** », lui a procuré des outils d'intervention et d'action. Cette déclaration assure son compromis avec les enfants et les adolescents, compte tenu de ce que le Conseil indique, il est compétent pour des conseillers en droit, d'accompagner et d'évaluer des programmes socio-éducatifs et de protection de l'enfant et de l'adolescent, et en plus, de tracer les orientations politiques pour ces derniers.

Cette méthodologie appropriée, relative à son actualisation dans les écoles, notamment sur la violence scolaire, par le biais de dynamiques potentialisées, avec conférences, ateliers, sessions de vidéo, est à notre avis, ce qui apporte dans ce contexte, l'opportunité d'augmenter l'intérêt, la participation et la motivation des apprenants et leurs parents. C'est-à-dire, amener toute la communauté scolaire, à des réflexions sur le thème référé auparavant. D'ailleurs grâce à ces sources d'information, la possibilité d'intégration et de production des nouvelles actions et découvertes dans la construction de la connaissance dans l'école et dans la communauté devient possible.

En tant que sujet historique, la conseillère construit avec la communauté scolaire une compréhension amplifiée, complexe et totale des mécanismes qu'engendrent la violation des

---

<sup>237</sup> Art. 204 la participation de la population à travers les organisations représentatives, dans la formulation des politiques publiques et le contrôle des actions à tous les niveaux.

<sup>238</sup> Art. 88. sont considérés lignes directrices de la politique d'assistance et de service, la création de conseils municipaux des droits de l'enfant et de l'adolescent, la participation populaire paritaire à travers les organisations représentatives, conformément aux lois municipales.

droits dans l'espace scolaire, et en même temps redresse l'envol vers l'émancipation des sujets.

Tout en considérant les élucidations permises par les conseillères du Conseil de la Municipalité et du Conseil Tutélaire, notre point de vue sur leurs actions reste : contrôler, fiscaliser, accompagner et promouvoir des politiques publiques pour la protection intégrale des droits des enfants et des adolescents. Ces mobilisations doivent continuer d'être fortifiées, à partir de la déconstruction de la violence sous forme d'irrespect, de discrimination. En d'autres termes, à partir de la construction de toute forme de violence. Après l'écoute des différents segments qui ont participé du projet, il devient indispensable d'écouter la voix de ceux qui ont développé une activité complexe, par la convergence concomitante des questions théoriques et pratiques face à la routine scolaire. L'enseignant! Le spécialiste!

Après avoir recueilli les opinions des participants directs dans la formation du projet « **École qui Protège** », nous sommes passés à l'écoute les voix de ceux qui se battent contre la violence en tant qu'expressions de préjugés et de discriminations, envers les indigènes, les afro-brésiliens, le MST et les femmes, et qui sont représentés par :

### 3.2 LES REPRÉSENTANTS DES MOUVEMENTS SOCIAUX DANS L'ÉTAT DE PARAÍBA.

#### 3.2.1 Des indigènes: le cacique

L'entretien avec le représentant des indigènes a présenté une caractéristique curieuse, et en même temps spéciale, puisque il a souligné une réalité jusqu'alors inconnue. Il s'agit d'une chef indigène, une cacique. Peut-être par ignorance de la réalité indigène locale, nous sommes restées surprises, lorsque, on nous a annoncé que l'interview se passerait avec une cacique. Pour notre grand plaisir, elle a été très réceptive, et elle nous a reçus dans le village, dans sa résidence.

Avec simplicité, tranquillité, et dynamisme, elle nous a exposé sa profonde connaissance sur la réalité indigène du Brésil. Pendant l'entretien, elle a disserté sur les luttes et conquêtes des indiens brésiliens, surtout sur les combats et conquêtes de la population de son village, d'où elle est la cacique. Ce qu'elle « affirme comme but de sa lutte et à la fois lui rend de la force pour lutter »<sup>239</sup> pour que tous soient reconnus comme sujets dans leur processus historique. Nous avons remarqué que sa culture provenait, d'une part des lectures faites toute au long de sa vie, et d'autre part, de par ses expériences vécues, qui selon la chef de la tribu elle-même, étaient fortement imprégnées de préjugés.

Elle déclara même que les préjugés l'avaient empêchée d'étudier. À l'époque de sa jeunesse, les parents permettaient seulement aux jeunes femmes d'apprendre à signer leurs noms. Mais elle a quand même étudié, fréquenté le lycée, et a commencé des cours de droit, interrompus, mais qu'elle ira reprendre ensuite.

En se mariant à l'âge de seize ans, elle était tout de même étudiante et impliquée dans la lutte de ses droits et de son peuple. Son mari n'acceptait pas cette façon d'être, pour elle, qui la qualifiait en préjugés. Nonobstant cette opposition, elle a convaincu son mari et a pu continuer dans son parcours de lutte et d'étudiante.

Toutefois, pour elle, le plus grand préjugé qui l'a contrainte, c'est lorsqu'elle a décidé de devenir la cacique des indiens Potiguaras, le peuple de son village. Les indiens, les hommes, n'acceptaient pas d'avoir comme chef une femme. Cependant, il a fallu tout un travail pour conscientiser que le rang de cacique est indépendant du genre. Souligner qu'une femme aussi peut être compétente, honnête et capable d'exercer les activités d'un chef. Que de telles attitudes se configuraient en préjugé, et ressemblaient à la pensée de blancs envers les indiens dans le territoire brésilien, tout au long de l'histoire. C'est ainsi que cette femme, est aujourd'hui reconnue, respectée et aimée par tout le village.

---

<sup>239</sup> TOURAINE Alain, *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, 2005, Librairie Arthème Fayard, Paris, p. 173.

Par l'histoire de sa vie, vécue avec courage et détermination, cette femme mérite notre admiration, notre respect, et surtout, notre satisfaction et plaisir de l'avoir comme sujet, représentant dans ce travail, le peuple indien Potiguara du village Monte-Mor.

**Intérogée sur la violence contre la population indigène, elle parle avec sérénité:**

*« Le préjugé est très relatif, il varie d'une région à l'autre. Au nord-est du Brésil, le préjugé est confronté au jour le jour, il est donné par la société sur un mode général, par la société blanche, par les gestionnaires, avec lesquels nous travaillons. Parce qu'ils n'acceptent pas que nous existions, ni que nous sommes des êtres "raisonnables"; et que nous sommes devenus un peuple conscient, politisés, dotés de véritables connaissances pour persister à se battre pour la démarcation de nos terres, pour une éducation de qualité et en faveur d'une santé capable de répondre à nos besoins ».*

Cette déclaration nous amène aux réflexions suivantes. Nier l'identité ethnique de ce groupe indigène, nous semble l'intérêt de certains secteurs en certaines situations. Il s'agit en quelque sorte, de profiter des avantages individuels, sans aucune doute procuré par un manque de respect envers l'être humain, alors que tous les êtres humains sont égaux, et d'obscurcir ainsi la présence des peuples indigènes, comme faisant partie de la population brésilienne, et comme des acteurs du développement du pays.

Ne pas accepter que la population indigène soit consciente et politisée, s'appuie sur la fausse assurance que les peuples indigènes se sont arrêtés dans le temps, qu'ils n'ont pas évolués, que leurs connaissances ne se sont pas développées et leurs traditions continuent inchangeables. Les personnes pensent que les autochtones en devenant acculturés, cessent d'être authentiques et ne peuvent plus revendiquer des territoires ou d'autres droits relatifs à la condition d'autochtone.

La perception d'une politique et d'une conscience historique dans lesquelles les indigènes sont des sujets, nous est éventuellement inconnue. Par contre, pour les autochtones, elle semble habituelle. Il n'y a pas de doute que les indigènes ont été d'importants acteurs



politiques de leur propre histoire, et que, dans les interstices de la politique indigéniste, on entrevoit quelque chose qui était la politique indigène.

### **L'Enseignement dans le village.**

*« Nous avons deux écoles, toutes les deux appartiennent aux réseaux de l'État. Ces institutions ont un enseignement indigène différencié, tant par la structure du programme d'enseignement, car il y a des disciplines telles que: Ethno-histoire, Art Culture et la langue Tupi, comme par la qualité de l'enseignement. Les enseignants sont des fonctionnaires publics de l'État et le matériel didactique est fourni par celui-ci. Quoique l'éducation soit une priorité partout dans le pays, nous avons maintes difficultés concernant l'enseignement, surtout avec le matériel didactique et la formation continue des enseignants ».*

Notre compréhension à ce sujet, c'est que la pensée de l'interviewée veut exprimer que pour que l'enseignement autochtone soit accompli avec du respect et de la sérénité, il faut avant tout une ambiance plurielle et intense pour la discussion et la réflexion sur les significations incorporées dans l'expression un « enseignement indigène différencié et de qualité ». De sorte que l'expression n'a été pas employée comme simple jargon, mais plutôt, par son attachement à l'éducation de son peuple, comme processus de valorisation et de respect et, avec la connaissance primordiale sur le Référentiel du Curriculum National pour les Écoles Autochtones – RCNEI/ INDIGÈNE.

Le Référentiel du Curriculum National pour les Écoles Autochtones-RCNEI/ INDIGÈNE a été créé en 1998. Son objectif : être un moyen conducteur pour l'inclusion d'un nouveau modèle d'enseignement dans l'Éducation Scolaire Différenciée. Sa performance a la même fonction que des Paramètres des Curriculum Nationaux - PCNs pour les écoles nationales. Le RCNEI est divisé dans deux grands axes : le premier présente les fondements généraux, l'histoire, la législation et la situation actuelle de l'Éducation Scolaire Indigène. Le deuxième propose des lignes directrices pour la construction du curriculum scolaire, montrant

pourquoi et comment travailler les langues, les mathématiques, l'histoire, la géographie, les sciences, l'art et l'éducation physique<sup>240</sup>.

D'ailleurs, l'insertion des disciplines ethnohistoire, art, culture et la langue tupi, dans le programme des cours, pour les écoles autochtones, forment l'ensemble des connaissances indigènes qui composent l'enseignement scolaire de cette communauté, afin que l'éducation devienne autochtone.

L'ethnohistoire est le biais par lequel l'étudiant/e peut acquérir la conscience de son ethnie. Tandis que la langue Tupi est une proposition de compréhension de la situation du langage et de la vie, où les peuples sont impliqués actuellement, pour engager une réinterprétation du passé, afin de renforcer leur identité par le moyen de l'éducation scolaire.

Enfin, la proposition initiée par le RCNEI- Référentiel du Curriculum National pour les Écoles Autochtones a pour fondements la reconnaissance multiethnique, la pluralité et la diversité des peuples autochtones brésiliens; de l'éducation et de la connaissance propre aux indigènes; de l'autodétermination des peuples autochtones ; de la communauté éducative des communautés indigènes et du besoin d'une éducation interculturelle, spécifique, communautaire et différenciée. Face à cela, l'école autochtone, selon le RCNEI, a comme attribut d'être communautaire, interculturelle, bilingue/multilingue, spécifique et différenciée<sup>241</sup>.

### **Sur la santé des Autochtones.**

Concernant la santé, l'interviewée déclare que,

*« heureusement nous avons un partenariat avec le SESAI - Secrétariat Spécial Pour La Santé Autochtone, sinon nous serions confrontés à des graves problèmes ».*

---

<sup>240</sup> BRASIL, Parecer Conselho Nacional de Educação – CNE, Câmara de Educação Básica - CEB, n°14, 14 de setembro de 1999, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Escolas Indígenas, in, Diário Oficial da União, 19/10/1999, Brasília Distrito Federal, p. 24.

<sup>241</sup> BRASIL, Parecer, *Op. cit.*, p. 25.

Ainsi, nous arrêtant sur l'accent du partenariat avec le gouvernement fédéral, lisant entre lignes, notre interprétation est que la responsabilité des gouvernements de la municipalité et de l'État avec la santé des autochtones laisse beaucoup à désirer.

Le **SESAI** – Secrétariat Spécial Pour La Santé Autochtone, a été fondé par décret<sup>242</sup>. Cet organisme fait partie du Ministère de la Santé, pour coordonner et exécuter le processus de gestion du sous-système d'attention à la santé indigène en tout territoire National. Ses actions consistent à adapter les services de santé aux caractéristiques de la population indigène, ainsi que, la contribution de ceux-ci, depuis les moments de décision jusqu'à l'exécution.

La proposition du SESAI - Secrétariat Spécial Pour La Santé Autochtone, d'un modèle d'adoption complémentaire et différencié, assure aux autochtones des conditions indispensables pour la santé, indépendamment de la région. Ces conditions sont garanties par le gouvernement fédéral, en raison de l'absence des gouvernements de l'État et de la municipalité. À présent les indigènes ont un système de santé fondé sur le respect de leurs coutumes, croyances, valeurs et pratiques culturelles, ainsi que sur la considération de leurs particularités culturelles et épidémiologiques et sur le développement et utilisation des technologies appropriés. Cette proposition impose aux équipes de santé qui travaillent dans ce sous-système, une performance différenciée, étant donné que dans un contexte interculturel il faut interagir selon les règles de cohabitation établies par les peuples autochtones.

Les actions et les définitions de priorités se donnent sur une logique différenciée et disposé sur le prisme de permanente négociation parmi les indigènes, en relation à la forme d'organisation et exécution des services de santé. Cela est indispensable pour éviter des malentendus, préexistants entre les autochtones, les propositions du SESAI - Secrétariat Spécial Pour La Santé Autochtone et les professionnels de la santé qui travaillent dans les

---

<sup>242</sup> Decreto nº 7.336, 19 de outubro de 2010, estabelece a criação da *Secretaria Especial da Saúde Indígena-SESAI*, in, Diário Oficial da União, 21/12/2010, Brasília Distrito Federal.

centres de santé des villages. De ce fait, les relations culturelles et de pouvoir établies entre ces peuples peuvent se confronter avec la logique technique, orientée par les critères tels que, densité de population, l'accessibilité et la présence des maladies.

De même que le préjugé, la discrimination et l'intolérance explicitent souvent le type de relations établies entre les autochtones du village Monte Mor. Cependant, pour la cacique certains segments de la société, de son peuple, éprouvent aujourd'hui les signes d'un nouveau temps, où il est concevable que la construction de canaux de dialogue plus respectueux avec l'État, ou avec les gens qui demeurent dans la société avec laquelle ils sont en contact. Dans ce contexte, il est évident qu'elle donne de l'importance aux conquêtes obtenues, et à la constante réaffirmation de la nécessité d'assurer leur espace de décisions sur les services de santé et d'éducation.

Après son interview, la cacique nous a envoyé à une des écoles, où nous avons été bien reçues par trois enseignantes. Ensuite, l'enseignant d'histoire est venu, lequel nous a gentiment accordé l'entretien sur les questions suivantes :



**École d'État Indigène de l'enseignement primaire et secondaire "Guilherme da Silveira"**

### **L'école: son histoire**

*« L'école fonctionne depuis 1945, sa construction est due aux Lundgreen, des allemands qui ont fondé la ville de Rio Tinto. La reconnaissance de ces territoires comme des autochtones et de l'ethnie de la plupart de la population, attestée par des documents, l'école a subsisté, toutefois, comme école indigène, cela fait juste 9 ans. D'où les apprenants indigènes et non indigènes ».*

Lorsque nous avons connu l'école, elle a immédiatement attiré notre attention, et sa dénomination nous a semblé étrange: École de l'État Indigène "Guilherme da Silveira". Nos pensées ont été nombreuses dans le but de comprendre le pourquoi d'une école indigène avec une telle désignation, et ce que la rendait différente des autres. Toutefois, quand nous avons connu son histoire, nos inquiétudes ont commencé à être dévoilées et rassurées.

Depuis sa fondation en 1945, elle ne fonctionnait pas comme école indigène, mais comme école de la communauté de la municipalité de Rio Tinto, municipalité établie par une famille allemande, les Lundreng. Ultérieure à la reconnaissance de la communauté, légalement légitime comme territoire autochtone, nommé village Monte-Mor, les habitants autochtones et non autochtones ont continué à habiter dans la même communauté. Simultanément, les apprenants indigènes et non indigènes ont continué dans l'école. L'école a donc poursuivi son fonctionnement avec le même nom. Cependant, pour qu'il s'agisse d'une école dans une communauté indigène, il y avait le besoin de la personnaliser comme telle, avec l'inclusion d'un nom indigène. Ainsi, le processus d'intégration est devenu prioritaire dans l'école.

### **Travaux développés dans l'école sur la réalité autochtone**

*« Les travaux sont développés avec les apprenants, autochtones ou pas, à travers des projets, dont l'un d'entre eux, le théâtre. Dans la même forme, la Semaine Culturelle Indigène. Dans le théâtre, les pièces jouées par le groupe Anna-Guaçu dépeignent l'histoire*

*du peuple Potiguara, ainsi qu, d'autres peuples indigènes. Lors de la semaine culturelle, sont présentés l'artisanat, la culture et la danse de ces peuples ».*

De ce fait, nous considérons que, les projets élaborés et mis en oeuvre dans l'école, pour ceux qui sont passionnés de théâtre, savent que cet art est une manière de voir la vie en perspective et que celui-là ne dispense pas le caractère concret du réel, car il traite de l'espace, du temps et avec la figure humanisée ou humaine dans une situation. C'est-à-dire, le théâtre re-manoeuvre la vie et la rereprésente, rendant sensibles ses divers composantes, et les niveaux de profondeur sur lesquels ils s'articulent<sup>243</sup>. Ce théâtre place l'indigène au centre de l'éducationnel, comme sujet qui pratique sa culture et se transforme en la changeant. Aussi cette forme d'art développe un enseignement fondée sur les valeurs et les pratiques sociales de la communauté, afin de créer la valorisation de l'identité indigène. Par conséquent, on se caractérise par la différence, mais néanmoins, tout en travaillant également les valeurs des non autochtones dans le contexte scolaire.

Avec similitudes et différences, mais de manière convergeante, nécessairement la connaissance se développe et approfondie la construction et la reconstruction de la subjectivité des sujets impliqués dans le processus, ainsi que dans la connaissance de son histoire. Chaque « sujet est radicalement singulier et unique, et à la fois, radicalement historique et social »<sup>244</sup>, conséquemment, chacun, apprenant indigène ou pas, ont leurs rôles actifs, exercés par leurs langues, leurs cultures, par le contexte de la vie, de leurs histoires.

Dans cette forme, ils constituent des relations, des connaissances, et à la fois, ils sont constitués, non individuellement, mais en coexistence, dans l'interdépendance, dans des processus d'interaction constante avec les autres.

Par rapport à la danse, qui fait partie de l'éducation dans l'école, notons que cette dernière exerce une grande contribution pour le développement de la créativité des enfants et

---

<sup>243</sup> SAADI Fátima, *Para que serve o teatro?*, in, SESC – Serviço social do Comércio, CBTIJ – Centro Brasileiro de Teatro para a infância e Juventude, Rio de Janeiro, n° 03, Março, 2005, p. 38.

<sup>244</sup> ANTONIO Severino, *Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes*, 2009, Paulus, São Paulo, p. 112.

des adolescents. La danse crée, établit les relations et associations, elle promeut un processus continu de combinaison et d'intégration pour dépasser les obstacles de la pensée et de l'action, résultant en des travaux originels et compensateurs<sup>245</sup>.

Pourtant, l'activité de danse, pour les indiens et les non indiens dans l'école, implique la sensibilisation et la prise de conscience tant par rapport à leurs postures, attitudes et actions quotidiennes, comme par leurs besoins de s'exprimer, communiquer, créer, partager et interagir.

Quant aux manuels spécialisés dans l'enseignement autochtone, il n'y en a pas. Cependant il existe des romans, et deux brochures sur la langue Tupi, élaborés par des enseignants indigènes avec le partenariat du Secrétariat de l'Éducation de l'État-SEC, et la carte ethnique des Potiguaras. Ce sont les livres utilisés en classe.

Pour ces raisons, nous considérons incontestable le rôle de l'art dans la formation de l'être humain. À notre avis, le théâtre, plus qu'aucune autre forme d'art, peut contribuer pour la croissance personnelle et l'élargissement du regard de tout être humain en formation. Ce sont les prérogatives basiques de cette formation, le respect de l'identité culturelle, stimuler l'incorporation des valeurs et attitudes quotidiennes de citoyenneté, de la coopération, de la solidarité, de l'éthique. Ces attributs assurent une éducation de qualité, basée sur la socialisation, sur la cohabitation salubre et harmonieuse.

### **La formation continue de l'enseignant**

*« La formation continue est fondamentale pour notre action en tant qu'enseignante. Elle dépend de la SEC. Il y a un groupe d'enseignants des villages Potiguara suivant les cours pour le professorat autochtone, pendant la période de vacances, cependant, sans continuations depuis 2007. Dans la sphère fédérale nous avons l'École qui Protège, aussi intermittente, et la formation en informatique, qui est en continuité ».*

---

<sup>245</sup> VARGAS Lisete A. Machado de, *Escola em dança: movimento, expressão e arte*, 2007, Mediação, Porto Alegre, p. 71.

Le point de vue de l'enseignant renforce chaque fois plus l'opinion des autres, soulignant l'importance de la formation continue et l'interruption des cours, y compris ceux de « **École qui Protège** ». Pour nous il est aussi difficile de comprendre ces interruptions, vu que la construction des méthodes et des techniques par l'enseignant ou enseignante, dans le but de travailler en classe, se produit principalement dans le processus continu de formation, droit assuré par la Loi, par la Constitution et par la Loi de Directrices e Bases de l'Educação – LDB. Il concerne le gouvernement fédéral, de l'État et de la municipalité qui se doivent de les respecter.

Dans tous les entretiens, les enseignants/es, ont montré du mécontentement à propos de l'interruption des cours. Ils affirment en méconnaître les raisons, ils n'ont reçu aucune explication, à l'exception d'une enseignante qui nous a fourni l'opinion suivante:

*« Au Brésil il n'y a pas de politiques publiques, il existe une politique de parti, quand il change le gouvernement, il n'y a plus la continuité des programmes ».*

Même si cela semble une position radicale, notre compréhension en tant que professeurs arrive à entrevoir ces sentiments d'indignation, d'insatisfaction et de déception de la part de ceux qui sont attachés à l'éducation qui est capable de stimuler et d'assimiler des valeurs et d'actions quotidiennes de citoyenneté, c'est-à-dire, le respect, la coopération, la solidarité et l'éthique. Dans ce sens, il nous reste à penser que l'obstacle pour le processus de formation d'enseignants/es, se laisse appréhender par le manque de responsabilité et compromis des certains secteurs gouvernementaux qui continue à être le principal empêchement pour que les droits d'enseignants/es conquis dans la législation soient respectés et accomplis. Dans le sens contraire de ces empêchements, enseignants/es, et communauté exercent leur persistance et détermination.

Concernant le respect, spécifiquement, les cours appelés Professorat Autochtone, se présentent comme un ensemble de mesures légales, qui passent pour faire partie des responsabilités de l'État, et sont gérées par les secrétariats de l'État de l'éducation. La plupart de ces programmes sont mis en oeuvre dans l'enseignement du lycée. Toutefois, il y a aussi



des initiatives visant une formation spécifique de niveau supérieur. En général, ce cours est organisé selon un modèle de curriculum, qui se montre positif, et potentiellement multiplicateur. Et il est prévu, d'une à deux étapes d'enseignement présentiel intensif lors d'un moment où les enseignants/es se réunissent dans un centre de formation, sur une période de trois à six semaines, et participent à des activités conçues par leurs professeurs. Après cette période, les enseignants/es continuent leur « formation au travail »<sup>246</sup>.

Dans ce sens, il revient à l'État le devoir de les protéger et de leur offrir des moyens et des outils pour qu'ils puissent prendre des décisions et entamer leurs propres chemins. Face à ce processus, parmi les indigènes, s'est formé le consensus que l'école autochtone de qualité ne sera possible que si des enseignants et gestionnaires autochtones sont à sa tête, appartenant à leurs respectives communautés<sup>247</sup>. Ce consensus est semblable à ce que nous avons écouté et vu dans les écoles de MST-Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre et des *quilombolas*.

Nonobstant le scénario présenté ici, l'école autochtone détient peu à peu un nouveau rôle, progressivement en cours dans le pays. Et, les protagonistes de ce processus sont les autochtones et leurs communautés. Ils sont concernés pour tracer le profil d'une école qui peut contribuer à la construction d'une éducation appuyée dans la paix. Où ils pourraient vivre en gardant leurs langues, leurs traditions, avec autonomie et liberté, et des relations équilibrées avec le monde hors du village, assises dans le respect de leurs conceptions natives.

### 3.2.2 À propos de ces cas d'ascendance africaine – Professeur des l'Écoles Quilombolas.

L'enseignante noire, avait une manière douce, calme, tranquille, malgré son apparence fragile, elle exprimait toute sa pensée, sans inhibition ni empêchement. Nous avons

---

<sup>246</sup> GRUPIONI Luis D. Benzi, *Formação de professores: repensando trajetórias*, 2006, MEC-Ministério da Educação, SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília.

<sup>247</sup> GRUPIONI, Luis D. Benzi, *Ibid*

pris connaissance qu'elle a fait partie du Forum de l'État d'Éducation et Diversité Éthnico-racial et travaille dans deux écoles.



**École Municipale « Firmo Santino » Communauté Quilombola «Caiana de Crioulos»**



**École Municipale « Régis de Brito » Communauté Quilombola « Zumbi »**

Une École Municipale dans la communauté *quilombola* se nomme “Caiana dos Crioulos”, où la majorité des étudiants sont noirs, puisqu’il s’agit d’une communauté dont la prédominance de la population rurale est constituée de noirs. Ils se définissent ainsi, à cause des relations avec la terre, la parenté, le territoire, l’ascendance, leurs traditions et pratiques culturelles propres. L’autre école où travaille l’enseignante, a une représentation plus mixte, des étudiants viennent des communautés *quilombolas* et d’autres étudiants sont originaires des municipalités voisines qui ne sont pas *quilombolas*.

En maintenant un contact franc et coopérateur, l’enseignante a fourni des informations significatives pour notre recherche. Depuis sa réalité, et la réalité de l’école, dénonçant la violence existante dans l’ambiance scolaire contre les enfants et les adolescents noirs, fréquemment caractérisée par le préjugé et par la discrimination.

*« Par expérience personnelle, en tant que noire, j’ai toujours observé et témoigné le regard différent des collègues envers les apprenants de la communauté quilombola. Ce n’est pas une violence physique, c’est une violence verbale. C’est la violence qui disqualifie, la violence du non respect à l’autre, du non respect à ses caractéristiques, à sa manière d’être. Le noir a des caractéristiques propres, l’épiderme noir, les cheveux crépus, l’ascendance, la culture qui a besoin d’être respectée ».*

Il nous faut problématiser brièvement, ce qu’a déclaré l’enseignante sur la discrimination dans le milieu scolaire et dans son vécu. Car cela implique les considérations suivantes: la discrimination par rapport à la couleur et au racisme est indiscutable dans les écoles, sûrement plus évident pour ceux qui en souffrent; aussi, nous constatons que l’éducation et la diversité sont inséparables.

Dans ce sens, les politiques éducationnelles sont essentielles, dès qu’elles coopèrent non seulement pour la réduction des inégalités existantes entre étudiants blancs et noirs, mais aussi pour l’élimination progressive des conceptions que ces derniers ont sur les noirs. Des conceptions qui se traduisent dans les tissus des relations sociales qui se développent à

l'intérieur des écoles, qui sont caractérisées par les comportements, les attitudes et les pratiques discriminatoires.

Une fois que les petits changements sont adoptés par les écoles, cette finalité agit très lentement, mais l'espace scolaire cesse d'être propice à la naturalisation et la banalisation de la discrimination et du préjugé, lesquels sont auparavant tellement codifiés dans les relations parmi les apprenants, comme des comportements normaux, c'est-à-dire, qu'ils sont considérés dans la normalité, ce qui évite des confrontations et finissent pour recouvrir les violences.

Il n'est pas possible de se passer de considérer

*« L'école comme un espace de socialisation, d'apprentissage et de l'altérité, de vécu de l'autre. En tant qu'institution construite sur la base des relations de pouvoir, elle redéfinit en permanence des positions hiérarchiques qui sont questionnées par l'expectative d'une éducation différente en tant qu'acte politique et de responsabilité éthique »<sup>248</sup>.*

Comprendre les pratiques de discrimination de race, de couleur, dans l'école signifie dévoiler la racine des attitudes oppressantes, manifester la compréhension des relations sociales en dehors et dans l'école<sup>249</sup>, signaler un moyen de développer des conceptions de défense devant les faits, pour que les victimes, - des apprenants noirs – souffrent moins et aussi arrivent à développer une image positive de leur groupe ethnique. Cela nécessite des réflexions permanentes sur les attitudes envers les autres et sur les actions pour la manifestation d'insatisfaction critique, de la conscience éthique. Tandis que tout au contraire, la discrimination poursuit sa reproduction, représentée par le manque de respect aux noirs, à leurs droits d'égalité et à leur monde culturel.

En ce qui concerne la conscience éthique, la valeur éthique d'altérité inclut les victimes, dans ce cas, de l'inégalité, de la discrimination, du préjugé et du racisme originaire

---

<sup>248</sup> COELHO Wilma de Nazaré Baía, COELHO Mauro Cezar, (organizadores), *Raça cor e diferença: escola e a diversidade*, 2010, (2<sup>a</sup> edição), Mazza Edições, Belo Horizonte, p. 67.

<sup>249</sup> COELHO, Wilma de Nazaré Baía, COELHO Mauro Cezar, *Ibid*, p. 68.

de l'étrangeté de son propre monde. Cette étrangeté est le contraire de la naturalisation et de la banalisation de pratiques, d'actions, d'habitudes, de langage généralement observées dans la communauté scolaire<sup>250</sup>.

Pour l'interviewée, les marques de la discrimination subies pendant l'enfance, dans son premier jour de cours, dans une école privée, se perpétuent jusqu'aujourd'hui dans sa mémoire. Ce sont des souvenirs de l'uniforme scolaire, du chemin de l'école avec sa mère et sa soeur, des rappels de félicités, et de tristesse, car en entrant dans la classe, pour la première fois dans sa vie elle s'est perçue comme différente, tant par le comportement de l'enseignante comme celui des camarades. Pendant que l'enseignante accueillait les camarades en faisant la bise, pour notre interviewée, elle a juste indiqué sa place. Par rapport aux camarades, elle était laissée de côté pendant la récré, les camarades ne s'approchaient pas d'elle et riaient de sa couleur. Quand même l'interviewée affirme:

*« Je me suis jamais laissée abattre face à la discrimination. Je n'ai pas honte de raconter à mes apprenants sur les attitudes discriminatoires que j'ai subi et se répètent jusqu'aujourd'hui. Au contraire, j'emmène mon vécu pour la classe, le socialise pour ensuite le discuter, une forme pour que ne se repète pas la situation que j'ai vécue. Je crois qu'avec cette pratique, je contribue à la déconstruction de la discrimination contre le noir dans la salle de classe, ainsi que c'est la manière que j'ai trouvés pour déconstruire les murs construits par la peur de la discrimination pendant toute ma vie d'étudiante de l'enseignement infantile et fondamental à l'Université ».*

Dans cette expression le sentiment d'indignation est caractéristique. À l'époque l'exclusion de certaines sphères de vie de l'échange social était instaurée, en association avec l'angoisse socialement installée. Tel que le sentiment de honte ou de gêne qui suscite chez l'individu une sensation d'être « intérieurement » une chose totalement séparée, d'exister sans

---

<sup>250</sup> DUSSEL Enrique, *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*, 2000, Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro. Traduzido por Ephraim F. Alves; Jaime A. Clasen; Lúcia M. E. Orth, tradução de Ética de la liberación em la edad de la globalización de la exclusión.

une relation avec les autres personnes, seulement « retrospectivement » avec ceux qui sont dans son « extérieur »<sup>251</sup>.

De ce point de vue, les discriminations dans l'école, les moments de souffrances et les humiliations éprouvées par les étudiants, volent le plaisir d'apprendre et transforment l'apprentissage en moment d'angoisse. L'imaginaire de chaque apprenant est nourri par la crainte et la douleur morale.

Devant cela, dans la plupart de cas, l'école se retire de ses responsabilités et instaure le silence. Le silence qui tue le plaisir, le souhait et le désir d'être écouté sont suppliciés par le sentiment de l'angoisse qui domine.

S'il y a une tentative d'élimination du processus de distinction de l'individu, l'espace scolaire passe pour être vu comme celui qui prive des valeurs, qui castre les fantasmes et invalide les désirs. Au milieu de ce silence inopportun, de ceux-là même qui forment l'école, il est possible d'écouter le cri silencieux des étudiants, « s'il vous plaît, aide-moi à être heureux »<sup>252</sup>.

Il est sûr que ce bonheur suggère et nécessite une déconstruction de la discrimination. En tant que telle, la déconstruction ne dépend que d'école, c'est à elle de contribuer en intervenant dans les actes discriminatoires construits hors de l'école, associés à des manifestations identifiées, pourtant constamment voilés, cachés et en même temps qualifiés comme problèmes aggravants.

Sur la conception de la violence, l'enseignante déclare,

---

<sup>251</sup> BAUMAN Zygmunt, *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*, 2008, Zahar, Rio de Janeiro, p. 103. Traduzido por José Gardel, tradução de *The Individualized Society*.

<sup>252</sup> ALVES Rubem, *A alegria de ensinar*, 2001, (6<sup>a</sup> edição), Papirus, Campinas, São Paulo, p. 19.

*« La violence ciblée sur les apprenants et apprenantes noirs, arrive en raison de la non implantation de Loi 10.693/03<sup>253</sup>, par le manque de respect pour l'autre, par méconnaissance de son histoire et de sa culture afro-brésilienne »*

*« Nous respectons ce que nous connaissons. Si l'école ne fait pas ce travail ; si les manuels sont toujours partiels et discriminatoires avec le noir, utilisant des stéréotypes dans ces pages; si les enseignants méconnaissent les lois, l'histoire et la culture afro-brésilienne et ne participent pas à des cours de formation axés sur cette réalité, alors la reproduction du préjugé et des discriminations dans les classes va se poursuivre ».*

Les expressions « le manque de respect pour l'autre », « la méconnaissance de l'histoire et de la culture », « les manuels sont toujours partiels et discriminatoires », « la formation continue », sont importantes pour l'interprétation de la conception de l'enseignante sur la violence.

Nous partons du présupposé que les rapports dans l'école doivent être construits à partir des relations ethniques, fondés sur le respect réciproque, sur la reconnaissance des différences, sur le dialogue, la réciprocité. Des éléments indispensables pour surmonter les formes les plus primitives de discrimination et de préjugés, qui sont des passeports pour un monde meilleur.

En ce sens, nous pouvons situer les relations dans le contexte scolaire sur et pour le respect à l'autre, comme un paramètre pour la solidarité, toutefois comprise comme un sentiment, ainsi que comme la beauté ineffable, placée ailleurs que dans les mots.

Comme nous ne pouvons pas contrôler l'émotion devant la beauté, parce que les sentiments ne peuvent pas être contrôlés, ou parce qu'on ne peut ordonner à la personne de sentir la beauté que nous ressentons, la solidarité ne peut pas être commandée non plus, ni produite. Elle germe et croît comme une semence, et, après la croissance, il n'y aura nécessité

---

<sup>253</sup> Qui rend obligatoire l'enseignement de l'histoire et de la culture Afro-brésilienne et Africaine dans les réseaux publics et privés d'éducation.

d'aucune technique, d'aucune astuce pour qu'elle s'épanouisse comme un simple débordement. C'est pour cela qu'elle nous rend humains. C'est un sentiment étrange qui inquiète nos propres sentiments, que nous fait percevoir des sentiments qui ne sont pas les nôtres, qui appartiennent à autrui<sup>254</sup>. Et par une inexplicable magie, ce sentiment imaginé, celui de la solidarité, se loge dans nos propres sentiments, proclamant le respect et l'amour de l'autre, du différent, ou mieux, comme ce qui a été dit par Jésus, nous devons aimer nos prochains comme nous-mêmes.

Les expressions relatives à méconnaissance de l'histoire et culture, manuels partiels et discriminatoires, sont intrinsèquement liés à la formation continue, d'une certaine façon, car sans celle-ci, il n'est pas toujours possible à l'enseignant de reconnaître des actes discriminatoires ou des préjugés associés à des manifestations voilées ou cachées dans les rubriques de la violence.

La méconnaissance s'enracine dans l'absence de la formation continue. Mais aussi, parce que l'histoire du noir est écrite par les vainqueurs, donc dans la suppression et l'extermination culturelle de ceux-là qui n'ont pas eu de chance d'écrire leur propre histoire. Des histoires enregistrées et racontées, entre autres, comme celle du 13 mai, représentent presque spécifiquement l'esclavage, comme s'il était naturel pour le noir d'être esclave, d'avoir du travail servile, baisser la tête et de dire toujours oui.

Par conséquent, pendant plusieurs décades l'histoire a été niée, et l'histoire a été infatigablement racontée, par « ceux qui prétendent ignorer l'idée de sujet, ou qui la rejette »<sup>255</sup>. Surtout, lorsque sont loués des « liens humains segmentés, les identités, les masques utilisés successivement, l'histoire de vie, en une série d'épisodes qui perdurent juste dans l'éphémère mémoire. Et donc, il y a très peu de personnes dans le monde que nous pouvons considérer comme fiable et solide, rien qui rappelle un tissu rustique dans lequel nous pouvons tisser notre propre itinéraire de vie »<sup>256</sup>.

---

<sup>254</sup> ALVES Rubem, *Por uma educação romântica*, 2004, (5<sup>a</sup> edição), Papirus, Campinas, São Paulo, p. 206.

<sup>255</sup> TOURAINE Alain, *Après la crise*, 2010, (1985), Seuil, Paris.

<sup>256</sup> BAUMAN Zygmunt, *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*, 2008, Zahar, Rio de Janeiro, p. 115.



Ainsi, afin de protéger son passé, son histoire, son héritage, et sa mémoire, malgré les obstacles et fausses voies qui empêchent de reconnaître sa propre aptitude créative, et plus encore, de proclamer le droit de chaque individu d'être reconnu et respecté tant que sujet<sup>257</sup>, les noirs se sont organisés massivement, avec des actions individuelles ou collectives dans lesquelles chacun est engagé et non intégré. L'individu ou le groupe ne joue un rôle positif que s'il transporte en soi, et de la manière la plus directe possible, la référence du sujet. Dans ces conditions il n'existe pas de place, ni pour l'isolement égoïste, ni pour l'indifférence à la nécessité de défendre les droits constamment menacés<sup>258</sup>.

Alors que la méconnaissance de l'histoire et de la culture, sont en quelque sorte, liées au manque de manuels, nous allons faire quelques réflexions sur ce sujet. Cependant, pour ce faire, il est nécessaire d'établir une retrospective sur l'enseignement de l'Histoire dans l'Éducation Brésilienne. Essentiellement, les différentes formes dans les divers segments politiques qui se sont établis entre l'enseignement de l'Histoire et la construction de la citoyenneté. Par exemple, pendant la dictature militaire, des années 60 aux 70, l'Histoire enseignée dans l'enseignement fondamental (collège) a été frappé par la création de la Loi 5.692/71<sup>259</sup>, qui a établi des nouvelles orientations éducationnelles, déterminant l'adoption des *Estudos Sociais* « Études Sociales » réunissant les contenus d'Histoire et Géographie.

Dans ce contexte, à travers les Études Sociales, il a été imposé une dilution de l'objet d'étude de l'Histoire, privilégiant un contenu adapté à la formation civique et un ajustement des enfants et adolescents selon les intérêts de l'État, encadrés par la doctrine de la sécurité nationale et le développement économique.

---

<sup>257</sup> TOURAINE Alain, *Op. cit.*, p. 172.

<sup>258</sup> TOURAINE Alain, *Op. cit.*, p. 180.

<sup>259</sup> Lei 5.692, 11 de agosto de 1971, établissant que les Études Sociales correspondent à un domaine d'étude ayant pour but l'intégration spatio-temporelle de l'étudiant, utilisant pour se faire, les connaissances et le contenu à la fois de l'Histoire et de la Géographie; que ses *Estudos Sociais* sont la base d'autres sciences humaines comme l'Anthropologie, la Sociologie, l'Economie; et qu'elles sont les instruments nécessaires à la compréhension de l'environnement social auquel appartient l'étudiant, in, Diário Oficial da União, 12/08/1971, Brasília, Distrito Federal.

La principale caractéristique de cette étude, dans sa forme préconisée a été l'exclusion : on exclu les sujets, les actions et luttes sociales, et en conséquence, on forme chez les étudiants, surtout chez les enfants, une conception d'auto-exclusion de l'Histoire.

À la fin des années 70, les luttes sociales, le processus de redémocratisation et de la réorganisation de la société brésilienne, apportent dans l'ensemble des changements, d'autres horizons de connaissance historique et de citoyenneté.

La caractéristique commune à toutes les réponses du curriculum de l'enseignement d'Histoire, émergent des années 80, c'est le changement d'objectif du cours qui passe pour être la préparation du citoyen à une société démocratique. Cet enseignement à peine ébauché, assume la responsabilité de former le nouveau citoyen avec la compétence d'intervenir et de transformer la réalité brésilienne.

La catégorie *nouveau* indique le besoin de surmonter le *vieux*, identifié avec la dictature, l'oppression, l'absence de liberté et la négation des droits. Tout cela est encore très présent dans le quotidien de la population brésilienne, ainsi que dans les manuels. Malgré cela, l'école a continué à utiliser ces contenus cristallisés, qui excluent l'apprenant de sa réalité, qui méprise toute expérience vécue par lui, empêchant qu'il se questionne sur sa propre historicité, sur la dimension historique de sa réalité individuelle, sur son ethnité, sa race et son temps.

Le fait de ne pas se voir comme acteur historique le rend incapable de poser des questions ou percevoir les connaissances qui depuis ses expériences individuelles, servent de base pour la compréhension des transformations sociales, liées aux différences ou à toutes formes de violences discriminatoires et de préjugés.

Ce fait est principalement dû à un enseignement d'Histoire présenté par le manuel, plein de stéréotypes, des mythes et préjugés, souscrivant aux images d'un passé légitimé des héros et événements nationaux présentés comme isolés du contexte historique. C'est l'histoire conservatrice du héros, du vainqueur, où les événements historiques apparaissent comme les

gestes d'un seul homme ou du fruit de quelques privilégiés. Dans ces circonstances, ce qui s'apprend dans les manuels « ce n'est pas l'histoire des vaincus, des milliers d'oppimés »<sup>260</sup>, mais une histoire présentée comme une espèce de biographie nationale.

Étant donné que notre histoire commence avec la découverte, alors cette biographie est pleine de stéréotypes, mythes et préjugés, c'est l'histoire conservatrice du blanc vainqueur au détriment du noir. L'évolution est montrée sans luttes des groupes sociaux, sans effusion de sang. Il y a un *manichéisme* entre vilain et héros, se justifiant de toutes difficultés et problèmes par la colonisation, après par l'empire, lesquels ont été ou doivent être combattus par les héros.

Face à cela, nous soulignons qu'en fonction de l'actualisation du Mouvement Noir, organisé autour de la lutte pour les droits et l'affirmation et valorisation de son identité ethnique, les manuels, dans les années derniers 20 ans ont subi des modifications. Principalement, celui de l'histoire, avec des contenus qui rendent évidente la diversité culturelle, et avec l'élaboration des stratégies pédagogiques qui suscitent le dialogue et l'exercice de la tolérance. Dans ce sens, l'intention est d'introduire dans la formation des enfants et adolescentes la reconnaissance et la valorisation de la diversité et de la différence et des principes d'égalité et justice sociale<sup>261</sup>.

Malgré les changements, nous sommes d'accord avec l'idée des interviewées que le manuel laisse beaucoup à désirer.

Quant à la formation continue, antérieurement nous avons laissé très clairement voir ce qui est déterminant pour l'enseignant : savoir traiter dans ce cas, prévenir la discrimination, le préjugé, enfin, toute forme de violence dans l'école. Donc, dans ce processus il est impossible de procéder à l'exclusion de l'enseignant.

---

<sup>260</sup> BOFF Leonardo, *Teologia do cativo e da libertação*, 1980, Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, p. 106.

<sup>261</sup> PAIXÃO Marcelo, *Manifesto anti-racista: ideias em prol de uma utopia chamada Brasil*, 2006, DP&A, Rio de Janeiro.

Enfin, dans les tourbillons du manque de respect pour l'autre, de la méconnaissance de l'histoire, du préjugé dans les manuels et l'absence de cours de formation, se donne le jeu du venir à être, sans cesse se produisent les préjugés, discriminations transformées en violences.

En ce qui concerne la terminologie « noir » ou « ascendance africaine », le préjugé envers le noir est racial ou social ; et sur la loi des quotas, les opinions de l'interviewée consistent en :

*« J'aime être appelée noire. En réalité « ascendance africaine » est un terme actuel, utilisé par le Mouvement Noir. Ce qui déqualifie ce n'est pas d'être appelée noire, le préjugé est présent quand il est mis comme adjectif, tel que noir rabaisse la personne. Aujourd'hui, la question de se voir noir est une connaissance politique de l'être humain ».*

L'interviewée se positionne en valorisant son identité raciale, et la fait valoir, bien qu'il y ait le terme noir et ascendance africaine, elle préfère être nommée noire. Ainsi, son identité n'est pas simplement liée à une terminologie, elle est construite depuis une prise de conscience sur son identité. En d'autres termes, l'identité est une construction qui ne dépend que de l'incorporation des valeurs, de représentations, d'autres référentiels, dépend aussi de l'interaction que l'individu a avec les autres, c'est-à-dire, c'est la perception raciale de soi-même et des autres.

Son identité consciemment assumée, elle a la sécurité qui lui est propre, elle affirme que la déqualification ne se caractérise pas sur le nom noire ou ascendance africaine, mais sur la perverse discrimination révélée dans toute distinction, exclusion, restriction ou préférence, fondée sur la couleur, ascendances, origine ethnique.

Cela dit, la discrimination signifie toute distinction, exclusion, restriction ou préférence qui a pour but ou résultat de nuire ou d'annuler l'exercice, sur un pied d'égalité, des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans le domaine politique ou sur tout autre domaine, économique, social, culturel et civil ou économique, et civil. Par conséquent,

la discrimination signifie inégalité, préférence : lorsqu'ils sont traités comme des égaux dans des différentes situations, et comme différents dans des situations égales.

Le préjugé contre le noir est-il racial ou social?

*« Le préjugé racial. La grande difficulté pour déconstruire et faire face au préjugé racial c'est en raison des personnes ne s'admettent pas comme racistes ».*

Le préjugé racial au Brésil peut être illustré par deux arguments. D'abord, parce que, en dépit de ce qu'on affirme<sup>262</sup> du point de vue strictement scientifique, il n'existe pas de races humaines. En d'autres termes, au Brésil, la couleur, bien que socialement perçue, a peu ou aucune importance biologique. À moins que, d'après ce qu'a dit Martin Luther King, les races humaines possèdent des différences biologiques substantielles et bien marquées afin de contribuer et justifier la discrimination, l'exploitation et les atrocités.

D'une certaine façon, la seule manière de traiter scientifiquement la variabilité génétique brésilienne c'est de la traiter individuellement, comme êtres humains uniques et singuliers dans leurs génomes mosaïques et dans leurs histoires de vie.

Deuxièmement, le préjugé est racial car la catégorie race a été prise sur un autre sens. Le Mouvement Noir, à un moment donné de sa lutte pour surmonter les inégalités, en particulier celles originaires dans les préjugés et les discriminations, qui les marginalisent sur le système éducationnel, politique, social, culturel, a assumé l'existence de la Race Noire. Non pas dans le sens d'interférer sur l'argument du discours eugénique et suggérer que les Noirs sont supérieurs aux autres, mais pour l'affirmation d'une identité d'ascendance africaine et pour une contribution effective à la formation de l'identité brésilienne, et objectivant de proposer une alternative à la mémoire historique, y compris l'héritage construit

---

<sup>262</sup> SÉRGIO D. J. Pena, BIRCHAL Telma S., *A inexistência biológica versus a existência social de raças humanas: pode a ciência instruir o etos social?*, in, Revista USP, São Paulo, n° 68, Dezembro, Fevereiro, 2005- 2006, p. 13.

par des milliers de noirs. Dans ce cas, l'adoption de la catégorie de race, se révèle une stratégie idéologique pour affirmer la discrimination<sup>263</sup>.

*« Le Brésil a laissé la population noire aux marges des politiques publiques. Elle n'a pas eu accès à l'éducation, santé et habitation, la citoyenneté lui a été niée. Dans ce pays d'inégalité les quotas donnent des opportunités aux noirs et indigènes pour avoir accès aux universités. C'est un droit conquis après de nombreuses luttes. Les universités ont besoin d'avoir dans leurs ambiances académiques des noirs, nous avons besoin d'être représentés ».*

La réalité de l'inégalité raciale au Brésil, dont les racines sont historiques, a la tendance à être modifiée par l'application des politiques publiques spécifiques d'actions affirmatives. Tel changement est dû à l'incessante et consistante lutte du Mouvement Noir, ce n'est pas une lutte juste pour éliminer les pratiques d'infériorisation à propos des différences raciales, sociales et de genre, mais aussi, une lutte pour l'égalité d'opportunités sur les différents niveaux d'enseignement, basée sur la dénonciation des procédés éducationnels discriminatoires reçus par les noirs, population d'ascendance africaine, et d'autres groupes. Ceux-ci doivent être vus dans ces spécificités et particularités de leur condition sociale.

Les actions affirmatives ou systèmes des quotas sont urgentes, comme politiques compensatoires agréées pour atténuer les circonstances qui résultent de ce passé de discrimination. Pour satisfaire une finalité publique décisive pour le projet démocratique, il s'agit d'assurer la diversité et la pluralité sociale, comme forme d'inclusion de la population noire dans l'éducation supérieure. Ce que n'est pas une protection, ni un privilège, mais le droit de citoyenneté nié pendant des siècles, vu qu'ils sont soumis et évalués par les mêmes examens des autres candidats, avec une différence, la réserve de pourcentage de places<sup>264</sup>.

---

<sup>263</sup> COELHO Wilma Baía, CABRAL Rebeca Pereira, *Relações sociais no "paraíso racial": considerações iniciais sobre um mito*, in, COELHO Wilma Nazaré Baía, COELHO Mauro Cesar, (orgs.), *Raça, cor e diferença: escola e a diversidade*, 2010, (2<sup>a</sup> edição), Mazza Edições, Belo Horizonte.

<sup>264</sup> OLIVEIRA Eliane de, *Mulher negra: professora universitária trajetória, conflitos e identidade*, 2006, Liber Livro, Brasília distrito Federal.

Dans ce scénario, la Loi 3.627 du 24 avril 2004<sup>265</sup> a officialisé les quotas, telle que la politique publique l'a voulu pour assurer la diversité et la pluralité sociale. Dans cette période il y a peu d'universités publiques qui ont participé au projet des quotas. Ces institutions réclamaient la nécessité d'un délai pour leur adéquation. Pour certains, cette justification semblait étrange. Cependant, pour nous, en tant que brésilienne, ce n'est pas difficile à comprendre, étant donné que le Brésil est « le paradis de la bureaucratie » pour ne pas dire le contraire. Comme toute proposition de changement bénéficie aux exclus, elle ne recevrait jamais un appui unanime, surtout quand il s'agit d'une société raciste. Le pays a vécu une période de nombreuses discussions, les uns contre, les autres en faveur.

Combien de fois nous avons observé des réactions absurdes et inimaginables venues des étudiants d'écoles privées, « c'est absurde la réservation de places pour les étudiants noirs », « le système de quotas serait nuisible à la qualité d'enseignement supérieur », « les étudiants d'école publique n'ont pas le niveau pour suivre l'enseignement supérieur ». Cela confirme la nécessité des quotas, car sans eux, l'accès des étudiants d'école publique à l'enseignement supérieur ne serait pas facile, dans les mêmes conditions d'égalité que des autres élèves. Oui, les quotas ont ouvert les portes, mais ne transformeront pas du jour au lendemain, les représentations négatives de l'imaginaire collectif brésilien hérité de la culture et du propre système éducationnel.

Au fil des années, de plus en plus d'institutions publiques d'enseignement supérieur ont commencé à faire des ajustements en vue d'adopter la pratique des quotas. Cette fois avec la publication du Décret 7.824, du 11 octobre 2012 qui régularise la loi 12.711 du 29 août 2012,<sup>266</sup> et définit pour entrer en vigueur immédiatement. Ce qui exige des universités soutenues par l'Union, la réservation jusqu'à 2016 d'au moins 50% de leurs places pour les

---

<sup>265</sup> BRASIL, Lei n° 3.627, 24 de abril de 2004, institui o sistema especial de reservas de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições de ensino superior, in, Diário Oficial da União, n° 178, 15/09/2004, Brasília, Distrito Federal.

<sup>266</sup> Art. 2° : les institutions fédérales rattachées au Ministère de l'Éducation réserveront au minimum cinquante pour cent de leur places pour les étudiants qui ont effectué intégralement leurs études secondaires dans des écoles publiques, I- au minimum, cinquante pour cent des places seront réservés aux étudiants dont le revenu familial est inférieur ou égal à un salaire minimum et demi. II- la proportion de places devant être au minimum égale à celle des noirs, mulâtres et indigènes, in, Diário Oficial da União, Brasília, 15 de outubro de 2012, n° 199, Seção 1, p. 16.

étudiants des écoles publiques, parmi eux, les noirs et les indigènes. L'avantage pour ces étudiants, c'est qu'ils se font concurrence seulement entre eux, et non plus avec les élèves des écoles privées, qui en général reçoivent une meilleure qualité d'enseignement.

Afin de rendre possible de meilleures conditions d'implantation des quotas, le Ministère de l'Éducation et de la Culture - MEC livre aux universités, une systématique pour la réservation de places et pour le calcul du nombre de places réservées<sup>267</sup>.

Enfin, la question fondamentale des quotas est d'augmenter le contingence noire dans l'enseignement supérieur. Toutefois, il se fait nécessaire de souligner que l'idéal est que les actions affirmatives soient conjuguées avec les politiques qui prouvent la qualité de l'enseignement des niveaux fondamentaux (primaire et collège) et moyens (lycée).

### 3.2.3 À propos des travailleurs ruraux du Mouvement Sans Terre – MST.

Au premier contact avec le représentant du MST- Le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre, nous nous sommes rendues compte qu'il s'agissait d'une personne jeune, sûre de l'histoire et de la réalité actuelle du mouvement, et du pays, au fur et à mesure de ses

---

<sup>267</sup> BRASIL, Portaria Normativa, n° 18, 11 du octobre 2012, prévoyant la mise en oeuvre de réservé de places (créée par la loi n° 12.711, du 29 août 2012 et le décret n° 7.824, du 11 octobre 2012, par les institutions fédérales d'enseignement rattachées au Ministère de l'Éducation offrant des places dans l'enseignement supérieur et par les institutions fédérales qui offrent des palces pour des cours techniques de l'enseignement secondaire ; toutes ces institutions devant se conformer aux dispositions de la présente ordonnance.

#### CHAPITRE IV LE CALCUL DES PLACES RÉSERVÉES

Art. 10. Le nombre minimum de places réservées dans chaque institutions d'enseignement fédérale mentionnée dans la présent ordenance sera fixé par l'arrêté d'ouverture de chaque concours de sélection et calculer en accord avec la procédure suivante:

- I – Il est défini l'ensemble des places disponibles par cours et par classe à être offert lors du concours sélectif ;
- II – Il est réservé un pourcentage de 50% (cinquante pourcent) du nombre total de places disponibles défini dans la section I, par cours et par classe, pour les étudiants qui ont effectué intégralement leurs études primaires ou secondaires, selon le cas, dans des écoles publiques ;
- III – Il est réservé un pourcentage de 50% (cinquante porcento) du total des places disponibles calculé après l'application de la règle de la section II, par cours et par classe, pour les étudiants ayant un revenu familiale brut ou égal à 1,5 (un virgule cinq) salaire minimum por membre de la famille ;
- IV – on réservé les places aux étudiants qui se sont auto-proclamés noirs, mulâtres et indigènes avec un revenu familiale brut du ménage inférieur ou égal à 1,5 (un virgule cinq) salaire minimum par membre de la famille, in, Diário oficial da União, 16/10/2012, n° 199, seção I, Brasília, Distrito Federal.



récits. En aucun moment nous n'avons perçu en lui une posture de plainte ou de révolte, il reconnaissait les difficultés, mais les bravait avec de la persistance et ténacité.

Un aspect particulier de cet entretien c'est le fort lien que l'interviewé entretient avec le mouvement, car il raconte ses expériences avec enthousiasme et quelquefois même passionnement. Doté d'une profonde connaissance politique montrée au long de son témoignage, il expose la responsabilité de la violence du préjugé et de la discrimination subies par eux à cause de l'influence des médias, surtout de la télévision, ayant le pouvoir d'atteindre la majorité de la population. Il expose aussi la lutte du MST- Le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre.

Avant de se lancer sur les questions liées aux violences, il a précisé la nécessité d'expliquer les différences en termes d'implantations, pour ceux qui ont accompagnés les travailleurs ruraux brésiliens.

- La Commission Pastorale de la Terre – CPT;
- Le Mouvement des sinistrés par les Barrages – MAB;
- Le Mouvement des Petits Agriculteurs – MPA, et
- Le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre – MST.

La Commission Pastorale de la Terre est un organisme pastoral reconnu par la Congrégation National des Évêques du Brésil. Son implication avec les travailleurs/euses ruraux peut être vue sur plusieurs fronts: la formation politico-religieuse; le conseil juridique; la médiation dans le conflit avec l'État, soit comme participant, soit comme opposition. Elle est née liée à la terre garantie ou conquise, le défi était d'y survivre. Après de fréquents débats théoriques dans le milieu scientifique et des mouvements populaires, ils ont donné la priorité à l'Agriculture Familiale, laquelle mérite une place spéciale dans le travail de l'organisme, tant dans l'arrangement comme dans la production et commercialisation<sup>268</sup>.

---

<sup>268</sup> FERREIRA Silvana Maria, *Peregrinos da terra prometida: Comissão Pastoral da Terra e trajetória político-religiosa (1975-2003)*, in, *Sacrilegens*, Juiz de Fora, n° 1, v. 1, 2004, p. 148.

Aussi, il faut mettre en relief, l'important rôle en tant que force d'articulation dans la lutte des travailleurs agricoles, pour les droits sociaux et politiques, pour terre et justice. Une période, -à partir de la décade de 70-, du blocus imposé à la libre organisation politique des classes subalternes, par le régime dictatorial en vigueur dans le pays.

En outre, ainsi que le MST- Le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre, de la même façon la CPT - Commission Pastorale de la Terre, investit dans la formation politique, que ce soit par la capacitation, ou stimulant les leaders qui émergent du mouvement. Néanmoins, en ajoutant une autre valeur, qui pour le travailleur/euse rural a un grand sens, qui est la foi religieuse. Aucun des autres agents collectifs organisés n'a introduit la question de la religiosité dans leurs pratiques, ce qui est un élément de plus. La Commission Pastorale de la Terre - CPT propose un cadre plus vaste de référentiels formatifs.

Sa performance dans les régions du pays, lui donne une tonalité différente, selon les défis que la réalité lui présente. Sans toutefois oublier le plus grand but de son existence: d'être au service de la cause des travailleurs/euses ruraux, d'être un soutien pour son organisation. Ainsi, l'homme de la campagne, lui seul définit les routes qu'il veut suivre, ses objectifs et buts. C'est pourquoi la CPT - Commission Pastorale de la Terre est arrivée, dès son début, à souligner que les protagonistes de cette histoire sont les travailleurs/euses ruraux. Les droits humains entourent tout leur travail, ou encore, que ce qui prédomine dans leurs actions, sur le mode explicite ou implicite manifeste, c'est bien le droit du travailleur, dans ses différentes réalités. Pourtant, la CPT - Commission Pastorale de la Terre est considérée un des organisme de défense des Droits Humains ou une Pastorale des droits des travailleurs/euses de la terre.

#### Mouvement des Sinistrés par des Barrages – MAB

Le Mouvement des Sinistrés par des Barrages –MAB est un mouvement populaire qui a surgi avec les autres, à la fin de la décade de 70 ; mais sa visibilité nationale n'a été réalisé que dans les années 80, lors des années de dictature militaire, dans le contexte du début du processus de redémocratisation du pays. Le Mouvement des Sinistrés par des Barrages -

MAB a pour but défendre les droits des populations rurales atteintes par les constructions de barrages, destinées à la production d'énergie électrique à partir de ressources hydrauliques<sup>269</sup>.

La réaction de ces populations a permis, entre autres aspects, de donner la visibilité à ce haut impact social négatif, produit en conséquence de la forme des intérêts qui dominent le processus de production des entreprises. En termes d'environnement, ces impacts produisent une véritable réorganisation territoriale, et, en termes sociaux, l'effet se produit par l'exigence inhumaine du déplacement de ceux qui historiquement y habitaient. Ainsi, l'idée sert à démasquer que, « le hydroélectriques viennent apporter au pays ou à une région l'espoir du progrès, tout cela sont des symboles que nous permettent d'accepter la rationalité de l'objet, en réalité, au contraire, il peut détruire notre lien avec la nature et imposer des rapports inégaux »<sup>270</sup>.

Par conséquence, dans cette dynamique de relations inégales, l'espace du social se présente chaque fois plus commercialement valorisé et humainement dévalorisé.

Le Mouvement des Petits Agriculteurs– MPA est un mouvement paysan, de nature nationale et populaire, de masse, autonome et de lutte permanente, constitué par des groupes de familles paysannes. Sa principale activité est de produire des aliments sains, respectant la nature, afin d'alimenter leurs propres familles, le peuple brésilien et renforcer la campagne. En outre, il cherche à récupérer l'identité et la culture de la campagne, respectant les diversités régionales.

Tout au long de son histoire, le Mouvement des Petits Agriculteurs - MPA a obtenu plusieurs réalisations, parmi lesquelles, la construction de son propre mouvement, la récupération et l'affirmation du concept de campagne et de l'identité de l'homme de la campagne, l'élaboration de la planification du campagnard, la conquête de la subvention du crédit, entre autres. Dans ce scénario, le Mouvement des Sinistrés par des Barrages - MPA

---

<sup>269</sup> REIS Maria José, BLOEMER Neusa M. S., (orgs.), *Apresentação: hidroelétricas e populações locais*, 2001, Cidade Futura, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina.

<sup>270</sup> SANTOS Milton, *Por uma geografia nova*, 2008, (6<sup>a</sup> edição), EDUSP, São Paulo, p. 217.

suit la formulation et le renforcement de la lutte paysanne envers une société juste et égalitaire.

**Sur la violence et la violence dans l'école, l'interviewé a vigoureusement insisté que,**

*« Le boycott par le média bourgeois, télévison, radio, journal, enfin, aucun de ces média dans l'État de Paraíba révèlent nos travaux, non seulement sur les questions liées à l'éducation, mais toutes les actions effectuées par le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre - MST, au contraire, ce qu'ils font est d'obscurcir nos travaux. C'est par influence de celui-ci que la société civile a une vision déformée de ce que représente le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre - MST, de sa réalité et de ses actions au sein des implantations et des villes, quelquefois refusant au sans terre le droit d'étudier. Il n'est pas dans son imaginaire que le fils de paysan sans terre, le fils d'un implanté, ou implantée, d'un campagnard puisse suivre le cours de médecine, droit, ou d'ingénierie, ou tout autre cours. Cette question, est vue par la société avec beaucoup de préjugé ».*

Les médias eux-mêmes diffèrent quant à leur impact. Les médias audiovisuels, en particulier la télévision est plus graphique dans sa représentation de la violence, principalement pour être « l'image, plus encore que le mot, détient le pouvoir potentiel de fascination qui peut discerner ce que les experts appellent "l'effet masse", un pouvoir de l'hypnose et la fusion individuelle et collective: une masse de téléspectateurs »<sup>271</sup>. Ceux ou celles qui ne lisent pas de journal ou magazine, ou ne participent pas à des conférences, à des discussions, ces personnes consacrent corps et âme à la télévision comme la seule source d'information.

Dans ce sens, en effet, il devient plus facile d'occulter, ou de montrer une chose très différente de ce qui devrait se montrer. Ils sont censés informer, ou plus encore, montrer ce

---

<sup>271</sup> XIBERRAS Martine, *Mídia e violência do imaginário*, in, FAMECOS, Porto Alegre, n. 29, Abril, 2006, p. 96.

qu'il faut, et non pas de manière à ce qu'il devienne insignifiant, ou en le construisant de telle sorte qu'il acquiert un sens qui ne correspond pas à la réalité<sup>272</sup>.

Pour traduire la réalité du le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre - MST, la télévision montre les faits de la façon suivante: d'abord, les invasions dans lesquelles des personnes étrangères au mouvement s'infiltrèrent détournant les vraies revendications du mouvement. Deuxièmement, ils ne diffèrent pas des autres mouvements, par conséquent, tout ce qui est montré est attribué au Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre – MST. Ce qui, décidément, rend plus facile dans l'imaginaire de la population, une vision de vandalisme, et de violence dispensée au Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre – MST. Ainsi, il devient difficile d'informer de quoi il s'agit vraiment, d'une lutte basée sur le droit à la terre, de produire, et d'obtenir dignement sa propre subsistance, pour y vivre avec dignité, jouissant du droit à l'éducation, à la santé, aux droits légitimés à tout citoyen brésilien.

*« Le MST - Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre est organisé par secteurs, Éducation, Jeunesse, Culture, Genre, Santé, Production, Communications et Droits Humains au niveau national et de l'État, chacun avec leur attributions. Le secteur d'éducation organise toutes les activités dirigées aux niveaux d'éducation: Enseignement Fondamental, Moyen et Éducation des Adultes – EJA, inclus la formation politique d'enseignants. Un des critères adoptés dans les écoles est que les enseignants doivent être des colonies, parce que l'enseignant qui vit dans la ville, aura beaucoup de mal à travailler avec des enfants qui vivent une réalité toute à fait différente de la leur. Outre la réalité, les outils pédagogiques sont également distincts, à savoir, les ressources didactiques dans nos écoles sont liées au jour le jour de l'apprenant ».*

Le secteur d'éducation développe ses activités de la manière suivante: Éducation infantile, tranche d'âge entre 0 et 5 ans et de 6 à 7 ans, ce qu'ils nomment le manège Infantile. Celle-ci est conçue par un groupe qui planifie les actions pédagogiques

---

<sup>272</sup> BOURDIEU Pierre, *Sur la télévision suivi de L'emprisi du journalisme*, 1996, Liber, Paris, p. 24.

proportionnelles à l'âge, puis les met en oeuvre lorsque les dirigeants se déplacent pour participer à des réunions ou d'autres activités, à l'intérieur ou extérieur de l'État amenant leurs enfants. L'activité, dans son action pratique, le groupe manège s'occupe des enfants, non seulement de la manière conventionnelle, mais avec un procédé particulier dans le sens de repasser pour eux les vécus du Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre - MST, les impliquants de manière que de plus en plus ils puissent se familiariser avec l'organisation. Les actions pédagogiques sont entre autres le ludique, et aussi des randonnées avec les enfants dénommés (sans terrinha) dans lesquelles sont distribués des aliments pour la communauté.

L'enseignement fondamental, à l'âge de 7 à 13 ans, ces activités généralement sont réalisées par le biais des ateliers thématiques, avec des actions qui ont de visibilité dans la société, à l'exemple de publicités, de danses, la capoeira, parmi d'autres. Elles sont accomplies en partenariat avec l'Université.

Dans le domaine de la Réforme Agraire il n'y a pas encore des d'études secondaires, de sorte que les étudiants /es se déplacent vers les villes les plus proches pour faire leurs études. Quand bien même, le secteur de l'éducation a pour mission d'organiser et de promouvoir des rencontres locales, régionales, et nationales visant la formation politique et pour encourager l'occupation des adolescents dans les colonies. Ils ont ainsi développé des activités telles que l'artisanat, la musique (guitare, flûte, accordéon), et la radio communautaire. Un des problèmes liés à l'étude des jeunes dans les écoles en dehors des colonies est le préjugé, très accentué, car dans l'école publique, les étudiants /es sans terre et les autres, détiennent une caractéristique commune : c'est leur condition sociale. En effet, dans le réseau des écoles publiques les étudiants/es sont pauvres, des nécessiteux. C'est l'un ou l'autre critère qui est critiqué pour l'étudiant/e sans terre, le fait d'être pauvre, autant que le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre - MST.

*« Pour l'enseignement supérieur il existe un programme spécifique, le PRONERA-Programme d'Éducation et de Réforme Agraire,<sup>273</sup> destiné aux enfants des colons qui ont*

---

<sup>273</sup> Portaria n° 10, 16 de abril de 1998, estabelece a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, in, Diário Oficial da União, 28/04/1998, Brasília, Distrito Federal.

*obtenu le diplôme du secondaire. Grâce à ce programme, ils peuvent initier le cours supérieur, cela dépend des universités associées. Dans l'État de Paraíba, nous avons un partenariat avec l'Université Fédérale de Paraíba -UFPB, dans le campus de João Pessoa, offrant les cours d'Histoire et Service Social, et dans le campus de Bananeiras le cours de pédagogie, avec une classe d'étudiants dans chaque cours. Pas seulement composée des originaires du Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre - MST, mais de toute voie campagnarde. Le processus de sélection pour l'occupation des places est faite par l'examen du baccalauréat ».*

Le PRONERA - Programme d'Éducation et de Réforme Agraire en 2001 a été incorporé à l'Institut National de Colonisation et de Réforme agraire - INCRA<sup>274</sup>. Il a pour mission d'amplifier les niveaux de scolarité des travailleurs ruraux installés. Il agit comme un instrument de démocratisation de la connaissance dans le domaine de la campagne en proposant que les jeunes et les colons adultes participent à des cours d'éducation de base : l'alphabétisation, l'éducation primaire et secondaire, lycée professionnel technique et des cours du lycée et de différentes cours supérieurs et de spécialisation, et d'appui à des projets d'éducation qui utilisent des méthodologies axées sur le développement des zones de réforme agraire. En 2004<sup>275</sup>, face à la nécessité d'adapter le PRONERA - Programme d'Éducation et de Réforme Agraire aux nouvelles directrices de l'éducation, est donnée la priorité à l'éducation sur tous les niveaux comme un droit social.

Dans ce contexte, l'enseignement supérieur, est un niveau d'enseignement légalement officialisé qui passe pour être une garantie pour tous les travailleurs qui luttent pour le droit à la terre. C'est une garantie de leur formation professionnelle, face à l'offre de cours de graduation et post-graduation dans plusieurs domaines de la connaissance et qui qualifient les actions telles que des sujets qui vivent et travaillent pour la promotion du développement durable des colonies.

---

<sup>274</sup> Portaria n° 837, 30 de agosto de 2001, aprova o *Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA*, in, Diário Oficial da União, 11/09/2001, Brasília, Distrito Federal.

<sup>275</sup> Portaria n° 282, 26 de abril de 2004, aprova o *Novo Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na reforma Agrária-PRONERA*, in, Diário Oficial da União, 27/04/2004, Brasília, Distrito Federal.

*« En raison de l'influence du média télévisuel, les élèves subissent des attitudes de préjugés, non seulement de la part des enseignants, aussi des étudiants de l'université. Ils y a des étudiants qui par leur engagement social, accueillent nos étudiants, mais d'autres, qui voient le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre - MST avec préjugé et discrimination, dénoncent même que les sans terre occupent et envahissent l'espace académique ».*

Dans ce contexte, nous identifions deux problématiques exposées par les professeurs: la première, par ceux qui sont pour, la seconde par ceux qui sont contre le PRONERA - Programme d'Éducation et de Réforme Agricole. Premièrement, il y a ceux qui encouragent les étudiants qui louent la lutte du Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre - MST, qui louent l'importance du programme, et déclarent que l'université doit toujours être au service de toute communauté. Deuxièmement, l'opinion de ceux qui pensent le contraire, et s'expriment avec du préjugé, utilisent un langage médiatique pour parler du mouvement : invasion et occupation. Les contres assument une position contraire au programme, et affirment implicitement que celui-ci est une forme de privilège pour les sans terre, car c'est ne pas entrer dans l'ambiance de compétition du baccalauréat en collectif avec les autres étudiants de l'université.

À notre avis, les professeurs et élèves devraient comprendre que tous les brésiliens, sans distinction de couleur, ou de classe, ont les mêmes droits de suivre un cours supérieur. En outre, parmi les divers rôles de l'université réside sa tâche de contribuer au processus de formation du jeune sans terre.

Em conclusion, l'interviewé nous a informé que le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre - MST de l'État de Paraíba accompagne 66 colonies, avec environ 3.000 familles, 42 campements d'environ 1.800 familles, présents en plus de 50 municipalités, parmi les 223 municipes de l'État<sup>276</sup>.

---

<sup>276</sup> BRASIL, Censo 2010: *população/extensão territorial do Brasil*, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.



Toutefois, il faut souligner que dans l'État il y a plus de 260 colonies divisées parmi, la Comissão Pastoral de la Terra – CPT, le Mouvement des atteints par les Barrages – MAB, le Mouvement des Petits Agriculteurs – MPA, et le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre– MST. D'ailleurs, il nous a invité pour visiter l'école « Zumbi dos Palmares » située dans la colonie de même nom, dans la municipalité de Marí.

### **L'enseignante du MST**

Avant la présentation réelle de l'entrevue, c'est-à-dire, le témoignage de l'enseignante, nous aimerions accentuer que cet entretien a été complètement différent des précédents pour les raisons suivantes :

Tout d'abord, visiter l'école « Zumbi dos Palmares » dans la colonie du MST- le Mouvement des Traivailleurs Ruraux Sans Terre, ainsi qu'interviewer l'enseignant de la mentionnée école, n'a été possible que parce que nous étions accompagnées par un représentant du MST. Sans lui, notre entrée dans le campement ne se serait pas facilement passé.



**Ecole d'Etat « Zumbi de Palmares »**

Ensuite pour le privilège de parcourir une route appelée « João Pedro Teixeira » un des principaux leaders des Ligues Paysannes de l'État de Paraíba et,

Troisièmement, nous avons su que l'école était dirigée par une enseignante qui fait partie du MST- le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre et habite dans la colonie. Nous avons imaginé qu'elle nous accueillerait, ce qui était courant dans toutes les écoles que nous avons visitées. Cependant, à notre surprise, nous avons été bien reçues par un étudiant âgé de 6 et 7 ans, qui heureusement nous a ensuite emmenées à l'enseignante.

Elle nous a accueillies avec un sourire, nous a montré les installations de l'école, nous a présenté les fonctionnaires et ensuite nous a invité à nous asseoir sur un grand banc de bois. Malgré la simplicité et la rusticité, l'endroit était très confortable, pour ensuite poursuivre l'entretien. L'endroit est charmant, silencieux, aéré et très clair. Le silence n'était interrompu que par le beau chant des oiseaux, qui avec une allure de fête, nous ont conduit à penser sur la capacité d'enchantement que nous poursuivions, et la possibilité que nous a été donnée à croire que nous étions arrivées dans l'école de nos rêves, sans imaginer qu'elle puisse exister.

Lors du départ de l'interview, nous tenons à préciser nos observations : que l'enseignante est jeune, agréable et de contact facile, sûre et tranquille. La verbalisation fluide, correcte et élaborée, son ton de voix faible et doux, transmettrait une impression de douceur et suavité. Elle est issue du MST- le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre, militante active, étudie la pédagogie à distance, dans l'école occupe la place de directrice et enseignante d'éducation infantile et de l'enseignement fondamental (du 1<sup>er</sup> au 5<sup>e</sup> année) d'une tranche d'âge de 6 à 10 ans.

### **Sur la violence dans la forme du préjugé l'interviewée affirme,**

*« Notre travail est fait dans l'école y compris dans la communauté. Ainsi, dès toute action de violence qui peut se produire, nous cherchons la solution en conjoint avec la famille. Parmi les apprenants il n'y a aucune forme de préjugé, nous avons un enfant noir et*

*d'autre avec un handicap mental et de la parole. Ils sont très chéris et respectés par leurs camarades ».*

*« À propos de notre travail, nous cherchons à inclure l'handicapée dans toutes les activités réalisées dans l'école. Elle participe de toute vie scolaire, parce que l'école est un espace d'inclusion. Ce qui laisse à désirer, c'est le fait que l'école ne dispose pas d'un service spécialisé pour travailler avec cet enfant, par exemple, elle ne parle pas. Il devrait y avoir, hors l'instructeur de langue des sourds muets, un matériel didactique adéquat pour travailler le langage. En ce qui concerne l'enfant noir, il n'y a aucune forme de préjugé. Aujourd'hui, cela est quelque chose de surmonté dans la classe ».*

La participation communautaire associée à l'amélioration de l'efficacité et de la qualité de l'éducation et la lutte contre la violence et le préjugé, se présente comme une force puissante pour stimuler le processus de changements dans les écoles des colonies du MST- Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre. Il s'agit d'un travail réalisé avec des personnes en train de faire une analyse des situations, décidant les cheminements à la quête des solutions et agissant sur elles en harmonie. Cette perspective permet l'amélioration et la motivation de participation de la communauté scolaire dans tout type de problème, que ce soit la violence ou pas.

En ce qui concerne le processus d'inclusion, l'enseignant défend l'idée d'une inclusion non pour l'un ou l'autre élève, mais l'inclusion totale, inconditionnelle de tous les élèves, de sorte qu'elle exprime une pensée sur l'inclusion non pas comme un devoir, mais en tant que possibilité d'une rencontre, d'une réalisation basée sur la confiance dans sa propre vie, et comme droit de tous,<sup>277</sup> de rester dans une ambiance, l'école, comme une place destinée à servir d'accueil pour l'ensemble d'acteurs qui peuplent cet espace<sup>278</sup>.

---

<sup>277</sup> EMILIO Solange. Aparecida, *Grupos e inclusão escolar: sobre laços, amarras e nós*, 2008, Paulus, São Paulo.

<sup>278</sup> XIBERRAS Martine, *Les théories de l'exclusion : pour une construction de l'imaginaire de la déviance*, 1994, Méridiens Klincksieck, Paris.

Alors, face à un endroit scolaire renforcé par l'accueil et encouragé par la participation, « le lien social obéit, donc au principe de fusion des individus dans les « nous » communautaires, les rapports parmi eux sont proches, tant physique comme mentalement, naturellement chaleureux »<sup>279</sup>, on met en évidence une sûre disposition pour confronter les problèmes d'inclusion.

Alors, réunir des activités didactique et pédagogique de nature collective et participative en consonance avec les principes et les propositions du MST- le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre, caractérise une formation professionnelle féconde sur la responsabilité sociale, une action solidaire dans des conditions de relations toujours plus étroites avec la communauté et la société.

*« Une enseignante est arrivé ici dans l'école, avec des attitudes de préjugé contre nous les sans terre. Pour la raison d'être étrangère au mouvement, de méconnaître les habitudes et coutumes de ceux qui vivent dans les colonies, elle démontrait par son discours du mépris pour notre lutte, humiliait les enfants. Enfin, nous nous sommes obligés à faire la demande de son éloignement ».*

L'exigence du MST- le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre pour ses écoles, consiste dans la préférence pour les enseignants qui habitent dans les colonies, en conséquence pour ceux qui font partie du mouvement, cela devient perceptible et justifiable à partir de tels faits. Comme l'a cité l'enseignante, pour ne pas être identifiée avec la réalité du "être" sans terre, pour ne pas accepter la proposition de l'école, pour ne pas aimer respecter le sujet sans terre, elle s'est passé d'exercer des actions dignes d'enseignante engagée et consciencieuse avec la profession qu'elle a librement choisi.

Et, au lieu de développer avec les enfants des travaux sur la valeur de la terre, des aliments produits, la valeur de la communauté, pour qu'ils aiment, valorisent et coopèrent à la

---

<sup>279</sup> XIBERRAS Martine, *Ibid*, p. 211.

construction des colonies, de façon à construire un espace de cohabitation et de respect de plus en plus fort. D'autres activités pertinentes à leur réalité, comme par exemple, l'histoire de la communauté, la préservation de l'environnement, le soin et le respect pour les animaux. Au contraire, l'enseignante s'est disposée à agir par des attitudes de préjugés, certainement, ayant pour base une proposition individuelle, en contre-courant à la proposition de l'école, dans laquelle pour combattre le préjugé, le premier pas doit être donné par l'interaction entre l'école et la communauté.

Bien que l'école soit en fait considérée comme un endroit légitime de scolarisation, elle détient un interface avec la communauté par leurs savoirs acquis tout au long de la vie, ainsi qu'avec leur réalité. En tant que telle, l'enseignante, en outre de son enseignement, nécessite d'avoir de la décence avec ses pairs, les respectant et non les déqualifiant avec des actes de préjugés.

*« Lorsque les colonies sont apparues, les apprenants qui se déplaçaient dans d'autres villes pour suivre les études du secondaire, souffraient beaucoup avec les attitudes de préjugé de la part de la population et de leurs camarades de l'école. Mais, après notre travail sur la reconnaissance de notre identité, sur le digne travail de la campagne, parmi d'autre, sur la production des aliments sans utilisation de pesticides, vendus sur les marchés des villes, la société a commencé à nous respecter. Quand même, il y a encore du préjugé contre les sans terre ».*

La question centrale, implicitement, souligne l'importance d'un travail bâti dans l'ambiance scolaire, autour d'une conscience particulière sur le préjugé. Pas seulement dans l'école, mais surtout au sein de la société, grâce à la cohésion entre les principes, les conceptions et les actions de l'enseignante, lesquelles ont conduit l'ouverture concrète de son travail pour la construction du processus de prise de conscience auprès des étudiants et de la communauté. C'est-à-dire, sa conscience en tant que sujet, la rend capable d'intervenir sur la réalité préconçue, pour la changer.

Tout d'abord son action consiste en une réflexion afin de susciter la conscience de la communauté en tant que sujet, de sa situation, pour qu'eux-mêmes s'efforcent de la changer,

ce qui ne signifie pas parler du préjugé en général, mais de faire, elle, la communauté, comprendre, examiner et critiquer les actes des préjugés qu'elle subit.

Une fois établi l'acte de réfléchir sur sa réalité, découvrir qu'elle n'est que dans la réalité. Mais avec elle, l'amenant à se rendre compte de ses relations avec elle, à découvrir ses liens avec une réalité de préjugés, avec son contexte de vie, c'est une réalité sociale à être confrontée comme sujet et non pas comme objet<sup>280</sup>.

Face à ce défi, auquel il pourrait être répondu par la passivité résignée, par des manifestations, et même par révolte, ou par des actes de rébellion, l'enseignante défend l'alternative de travailler la reconnaissance de l'identité du sujet sans terre, non pas parce qu'ils n'ont pas de terre, mais pour être un sans terre avec identité, sans gêne, mais avec courage et dignité.

En dépit de son identité, l'enseignante corrobore avec les idées de Z. Bauman, lorsqu'elle dit que l'identité doit être considérée comme un objectif, comme une finalité, inventée et non découverte. Elle doit être reconnue comme la cible d'un effort, construite collectivement, comme un acte de libération, libération des préjugés pré-établis par une société basée sur le préjugé. Il s'agit d'une liberté nouvelle sans précédents, représentée par l'auto-identification accompagnée de la confiance<sup>281</sup>.

Par conséquent, l'identité sans terre construite à l'aide de l'enseignante, n'est pas née du jour au lendemain, n'a pas été bâtie dans l'espace de quelques heures. Elle est le résultat d'un processus de libre choix, avec la participation de personnages qui n'apparaissent pas dans le scénario de notre recherche, mais ils y sont présents en quelque sorte par les actions dignes et conscientes d'un être sans terre.

### **Concernant la participation du Gouvernement envers l'école,**

---

<sup>280</sup> FREIRE Paulo, *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, 2006, (3<sup>a</sup> edição), Centauro, São Paulo.

<sup>281</sup> BAUMAN Zygmunt, *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*, 2005, Zahar, Rio de Janeiro. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros, tradução de Identy. Conversations with Benedetto Vecchi.

*« Les enseignants et auxiliaires sont des fonctionnaires publics du Gouvernement Municipal au service de l'école. Nous recevons des fonds du Gouvernement Fédéral pour la cantine scolaire, et pour les Programmes, Plus Éducation, et le Projovem. Puisqu'il s'agit d'une école de colonie, les fonds proviennent sur le compte du Conseil Scolaire, composé par des représentants de la communauté, des fonctionnaires et parents des étudiants ».*

L'arrivée des fonds directement sur le compte du Conseil Scolaire permet à la direction de l'école de se structurer adéquatement pour atteindre le rendement prévu et empêcher la bureaucratie, non comme s'ils devaient passer par un organisme de l'État ou du municipal. Le programme Plus Éducation institué par décret<sup>282</sup>, intègre les actions du Plan de Développement de l'Éducation - PDE, dans le sens de mener l'expansion de la journée scolaire et l'organisation du programme d'études, afin de contribuer à la formation et la prise en charge intégrale des enfants et des adolescents. Ce qui a permis d'augmenter la journée de trois heures, et passer de quatre à sept heures par jour.

Parmi les avantages, l'école permet d'offrir des moniteurs, afin d'améliorer la structure du programme, et offrir trois repas. En plus des disciplines obligatoires, les trois heures de plus que l'école peut offrir, ont permis d'introduire : le cours de soutien scolaire en mathématiques, portugais, sciences, programmation culturelle, de théâtre, de musique, de droits humains, de responsabilité environnementale, de connaissance des lois de la circulation, de culture régionale. Dans cette forme, l'école a la possibilité de choisir les activités qui motivent les apprenants. Cela implique de souligner que le programme reflète l'idéal d'une éducation sur la compréhension du droit d'apprendre comme inhérent à la vie, à la santé, à la liberté, à la dignité et la cohabitation familiale et communautaire, ainsi que le respect de l'environnement, comme condition nécessaire au développement d'une société juste et démocratique.

Le programme a aussi rendu possible que les étudiants construisent des jardins potagers dans l'école. De cette façon, outre ce qui est dit dans la classe, comme par exemple,

---

<sup>282</sup> Decreto 7.083, 01 de janeiro de 2010, dispõe sobre a Implantação do Programa Mais Educação: educação básica Integral no Brasil, in, Diário Oficial da União, 27/01/2010, Brasília, Distrito Federal.

qu'on ne doit pas utiliser de pesticide sur les plantes, ils vont mettre en pratique cette idée pendant la plantation et la récolte des légumes pour leur propre consommation. L'aménagement d'une pépinière de plantes destinées à l'embellissement de l'école et de ses environs, et le recyclage de jouets alternatifs.

Le « Projovem Travailleur » est un programme créé par le Ministère du Travail et Emploi<sup>283</sup>, où se trouvent insérés dans le cours de formation des jeunes du Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre - MST. Les principaux thèmes travaillés dans ce cours sont la formation politique, éthique et citoyenneté. Le cours mentionné apporte aux jeunes beaucoup d'avantages, telle que l'indépendance financière, et même de l'aide aux parentes, par le biais de la plantation de fruits et légumes, commercialisés sur les foires des villes voisines.

#### **La formation continue des enseignants est faite,**

*«... à travers un projet d'extension en partenariat avec l'Université Fédérale de Paraíba -UFPB, réalisé dans les écoles, les enseignantes formatrices de l'UFPB viennent ici. Et un autre, par la municipalité spécifiquement sur l'Éducation dans la Campagne, tous les deux, en conformité avec la proposition du - le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre - MST. Dans la formation avec l'UFPB, la municipalité ne fait aucune objection, toutefois, ne fournit aucune aide de matériel didactique».*

Le droit à la formation continue, depuis toujours revendiquée par les mouvements sociaux et par les organisations de travailleurs de l'éducation, a tendance à se transformer en devoir et en une imposition sociale.

---

<sup>283</sup> BRÉSIL, Lei n° 11.692, du 10 juin de 2008, prévoyant le Programme National d'Inclusion de Jeunes - PROJOVEM. Dans son Art. 16 le Projovem Travailleur vise à préparer les jeunes pour le marché du travail et pour d'autres occupations génératrices de revenus, à travers la qualification sociale et professionnelle de la simulation à son insertion. Et dans son Art. 17, le Projovem Travailleur assistera les jeunes âgés de 18 (dix-huit) à 29 (vingt-neuf) ans, au chômage et qui proviennent de familles dont le revenu mensuel par membre est au maximum d'un (1) salaire minimum en vertu du règlement, in, Diário Oficial da União, 11/06/2008, Brasília, Distrito Federal.



L'engagement pour une éducation de qualité, avec la formation continue des enseignants, ainsi que l'éducation des apprenants est quelque chose de très visible dans les propositions et dans les actions du MST- le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre. L'acte de qualifier les enseignants implique une formation constituée par diverses actions, ayant pour base le dialogue, l'écoute et la réflexion sur les propositions du mouvement:

Le droit à la terre, la réforme agraire, l'éducation, la santé, le respect de l'environnement, consolident l'engagement des enseignants avec la formation humaine et professionnelle. Ainsi, se fortifie la culture de l'étude, de la socialisation et de la connaissance parmi les enseignants. Une formation de telle nature ne compose pas seulement dans un acte solitaire, mais dans un mouvement collectif et solidaire qui confirme les compromis avec l'adhésion d'enseignants. Cette expérience est basée sur la compréhension que l'enseignant idéal n'est pas celui qui domine sa sphère de connaissance, mais celui qui connaît l'expérience quotidienne et l'associe aux connaissances concernant les sciences de l'éducation et de la pédagogie.

Dans cette perspective se trouve la pertinence de la proposition éducationnelle formulée par le MST- le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre. Cela veut dire, que le précepte que ses enseignants soient ceux ou celles qui connaissent le mouvement, qui vivent dans les colonies, corroborent ainsi, la pensée de Zabalza. Ceux-ci opposent leurs connaissances dans les situations et des pratiques concrètes, internalisant les connaissances personnelles, expériences. C'est dans ces intériorisations que se trouve le cœur de la connaissance des vécus, qui devient une expérience personnelle et une conviction<sup>284</sup>. Ces savoirs sont comme les personnes, dépendant et variant selon leurs différents contextes biologiques et d'expérience, c'est-à-dire, leurs histoires de vie et leurs contextes sociaux où ils croissent, apprenent et enseignent<sup>285</sup>.

---

<sup>284</sup> ZABALZA Miguel A., *Los diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, 2004, Narcea S. A. de Ediciones, Madrid, España.

<sup>285</sup> NÓVOA Antonio, (org.), *Vida de professores*, 1995, (2<sup>a</sup> edição), Porto Editora LDA, Porto-Portugal, p. 82.

Il faut également souligner dans ces considérations, l'importance pour la formation d'avoir lieu dans l'école, dans le propre endroit de travail des enseignants, ce que certainement peut avoir un aspect motivant. Selon ce concept, le processus de formation devient un défi pour la compréhension des actions du quotidien de l'enseignant, comme un espace de production de la connaissance et d'autre part une partie intégrante de l'engagement avec la mission du MST- Le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre.

#### 3.2.4 Sur les Femmes: la coordinatrice du Centre de la Femme 8 Mars.

Sans difficultés, nous avons pris un contact à la fois tranquille et enrichissant avec la coordinatrice générale du Centre de la Femme 8 mars: genre et droits humains des femmes. La coordinatrice est une femme avec des gestes simples et francs, qui a exposé son point de vue de forme expressive, détaillée et objective, sur la violence contre les femmes, sans laisser transparaître ni de doutes ni d'hésitations. Avant, le questionnement à propos de la violence contre les femmes, sans plus tarder, elle a explicitée comment a surgit, qu'est-ce que c'est, et ce que fait le Centre de la Femme 8 Mars, dont le siège est à João Pessoa Paraíba, au Nord-est du Brésil.

Son apparition date de mai de 1990 et il est dû à la vaste articulation de femmes paraibanaïses et de familles de femmes victimes, avec l'objectif de lutter contre la violence, l'oppression et l'impunité. La période des années 90 est marquée pour plusieurs formes de violences contre la femme, y compris, des assassinats. Son nom est un hommage aux femmes, et spécialement à la date internationale du 8 Mars, commémorée dans tout le monde. Cela veut dire que toutes les femmes du monde sont honorées par notre organisation. Aucune femme ne se sentira étrangère dans notre pays, dans notre maison!

Ainsi, le centre cherche renforcer les espaces d'organisation politique des femmes dans le Paraíba, les formant pour conquérir leur rôle historique dans les transformations sociales, que se soit dans le milieu public ou privé, passant par le biais de classe et de race. Il se destine encore à l'échange entre femmes et leurs organisations locales et dans plusieurs parties du monde, en interaction à travers de nos expériences, dans le désir de construction

d'une identité féministe et d'une conscience critique sur les valeurs patriarcales et de leurs vastes et subtiles formes d'oppression. Notre public est formé par des femmes en train de bâtir une identité propre, une citoyenneté politique, des nouvelles relations sociales de genre, jumelées aux femmes du monde entier, par un même souhait et sentiment: lutter pour les droits humains des femmes.

Dans ce contexte, son objectif principal est de contribuer au renforcement d'une conscience critique des femmes, les préparant pour la participation à la vie privée et publique en tant que genre. En termes d'appui financier et institutionnel, le centre compte sur des institutions internationales et nationales: ICCO-Organisation Intercléricale pour la Coopération au Développement; OXFAM-Association pour la Coopération au Développement; Global Fund for Women; WDP -Women's World Day of Prayer; FNUAP-Fond des Nations Unies pour le Soutien de la Population; l'UNICEF; le CESE et Partner's of the Americas.

En ce qui concerne les services, ils sont offerts comme l'accompagnement psychologique et juridique aux femmes victimes de la violence. Le centre dispose d'une bibliothèque d'environ 800 titres sur la thématique de genre. Dans ce qui peut être considéré la plus grande de la ville et de l'État, la bibliothèque est ouverte au public en général. Son patrimoine est formé basiquement de dons de militants et sympathisants. Elle est une référence pour les étudiants universitaires et du secondaire, les journalistes, chercheurs, et militants des mouvements sociaux. Il existe aussi une vidéothèque, avec une collection de 70 vidéos traitant des questions de genre, marché de travail, la santé de la femme, le SIDA, la violence de genre, la méthodologie, la race, parmi d'autres.

### **Sur la violence,**

*« La violence contre la femme est un phénomène social qui se base sur la société patriarcale et sur le machisme qui imprègne toute notre société. Et cette société sexiste essaye de faire que beaucoup de femmes perdent leur identité et l'estime de soi, les obligeant à vivre dans une situation de conflits. Les conflits entre hommes et femmes, des luttes dans lesquelles les hommes destituent la liberté des femmes. Et cette destitution de la femme dans la société,*

*mène plusieurs de ces femmes à souffrir de tout type de violence , psychologique, physique, domestique, patriarcale, des violences caractérisées dans la loi Maria da Penha ».*

Comprendre le phénomène de la violence contre les femmes avec leurs particularités, surtout en ce qui concerne la violence patriarcale et le machisme, implique la compréhension que la société patriarcale est une forme de hiérarchie, où les hommes exercent le pouvoir et les femmes obéissent. Cette caractéristique de subordination féminine est imposée par le rôle des parents et des maris<sup>286</sup>. Le machisme est une expression qui décrit comment les hommes conservent la croyance sur l'infériorité des femmes. Expression employée dès le mouvement de libération de la femme, dans les années 80, période dans laquelle le mouvement avait comme un des principaux objectifs, de donner de la visibilité à la violence subie par la femme et d'essayer de la combattre par le biais des interventions sociales et juridiques. Notamment, la criminalisation de la conduite. Par conséquent, la domination patriarcale est une forme de violence où la femme est victime par le contrôle sexiste.

Malgré ces nombreux combats, malheureusement, au Brésil, la violence contre la femme augmente chaque jour de façon grandiose, comme les agressions verbales et physiques, mais surtout les homicides. À João Pessoa cette réalité n'est pas si différente, selon Waiselfisz<sup>287</sup>, João Pessoa est la deuxième capitale du pays en nombre d'assassinats de femmes, avec 12,4 meurtres par groupe de 100 mille femmes et, l'État de Paraíba occupe le septième rang pour le nombre d'assassinats de femmes. Ainsi, le taux d'homicides dans l'État, de six sur 100 mille femmes, est au-dessus de la moyenne nationale de 4,4.

Selon l'interviewée, ces homicides, ne sont que les conséquences de la violence que la femme subie, du mari, de l'amant, du copain, de l'ami, du voisin ou des personnes qui cohabitent avec elles. Même pour la violence en raison de la participation au trafic des drogues, dans la majorité des cas, elles sont influencées par leurs copains, et dans quelques cas, elles sont menacées par eux, avec fortes pressions et menace de mort, y compris par leurs familles, père, mère, soeur, frère.

---

<sup>286</sup> STREY Marcia Neves, *Psicologia social contemporânea*, 1998, Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

<sup>287</sup> WAISELFIJZ Júlio Jacobo, *Mapa da violência 2012: homicídios de mulheres no Brasil*, 2012, Instituto Sangari, São Paulo.

Dans le cours des luttes ont surgi de nombreuses manifestations: le retrait du soutien-gorge, dont l'interprétation par la société discriminatoire était qu'elles voulaient montrer leurs seins. À vrai dire, cela a été une façon de déclarer, « basta, désormais nous sommes libres !, assez des amarres ! », le soutien-gorge était un langage symbolique.

Les manifestations pour le droit au vote, ici au Brésil, ont permis que les femmes votent, sans être élues, dès 1931. En principe, seules les femmes mariées pouvaient voter dès que leurs maris le permettaient. Mais en 1932, toutes les femmes pouvaient voter et être élues. Une autre grande manifestation de lutte a été pour le droit à l'éducation tant qu'elles n'avaient pas le droit d'étudier dans les écoles. Bien que certaines femmes avaient déjà pu étudier, car elles s'habillaient tel qu'un homme et se faisaient passer pour des hommes.

Dans ce contexte de lutte pour l'éducation, il faut remarquer Nilsia Floresta et Maria de Lourdes Moura, les premières femmes à écrire sur l'éducation. Et, pas à pas, les femmes ont conquis leur liberté. Une liberté pour occuper toute place, dans la plus haute hiérarchie dans les sphères publiques ou privées. Parmi plusieurs exemples, nous remarquons les officiers Hildelene Lobato Bahia, commandant du quatrième navire du Programme de Modernisation et Expansion de Flotte - PROMEF, et Vanessa Cunha sa Conseillère immédiate. Par la première fois la femme brésilienne a atteint le poste plus haut de la hiérarchie dans la Marine Marchande Brésilienne, considéré un fait historique par les femmes.

Pour tout cela, les luttes et l'engagement grandiose les femmes ont fini par gagner une diminution de la violence contre elles, dans contextes violents les plus divers. Ce n'est pas simple, vu qu'elles ont été et continuent d'être agressées, qu'elles ont souffert et continuent à souffrir des violences dans leurs différentes formes, telle que la violence psychologique, physique, domestique, patriarcale, tout type de violences typifiées dans la loi<sup>288</sup>. Les femmes ont expérimenté et expérimentent l'âpre douleur de la situation d'oppression. Cependant, vu cela, l'important est lutter, mais sans imiter le machisme dans

---

<sup>288</sup> BRASIL, Lei n° 11.340, 7 de agosto de 2006, *Lei Maria Da Penha*, in, Diário Oficial da União, 08/08/2006, Brasília, Distrito Federal.

l'anxieux désir d'affirmation et de pouvoir, mais dans un combat généreux, se respectant soi-même et dans ce respect, le respect pour le prochain, ce qui veut dire l'amour<sup>289</sup>.

L'amour qui veut de l'engagement, ne se bâtit pas du jour au lendemain, mais comme la trame des tissus, exige de la patience, de la détermination, nécessite retard dans le choix des chemins à être parcourus, parfois avec douleurs, parfois avec joies, mais avec du sens pour être construits dans la gaine de l'amour<sup>290</sup>. Et, sans rancune et sans rancœur, et sans perdre la douceur, l'essentiel reste que la lutte des femmes contre la violence ait du fondement, ce que demandait Che Guevara « durcir, mais sans perdre la tendresse ».

### **Discrimination de genre et de génération dans le marché de travail**

*« Malgré de nombreuses conquêtes, malheureusement, nous sommes encore victimes de discrimination sur le marché du travail, notamment en matière de salaires. Tout en occupant les postes les plus élevés, les salaires sont inégaux en ce qui concerne les salaires des hommes, en général les femmes gagnent 46% de moins. Les femmes sont également victimes de discrimination dans l'emploi : elle n'est pas embauchée car elle a un enfant ou des enfants, parce qu'elle est mariée. L'option favorable est habituellement prise pour les femmes célibataires, pour la simple raison qu'elles n'ont pas de responsabilités maternelles. Y compris dans les sélections pour l'emploi, on trouve ces questions : Êtes-vous mariée? Avez-vous des enfants? Êtes-vous opérée? Si la femme est en âge fertile, avec l'intention d'avoir des enfants c'est déjà un point de moins. En outre, nous avons la génération de discrimination ».*

Avec l'émergence de l'industrie, les femmes ont été mises sur le marché du travail comme un moyen de servir de main-d'œuvre bon marché. Cependant, les hommes ne pensaient pas que cette disqualification contribuerait au début d'une lutte pour la liberté, qui sera conquise au long des années. Ainsi, après de nombreuses réclamations, les femmes ont

<sup>289</sup> TELLES Ligia Fagundes, *Mulheres e mulheres*, in, PRIORE Mary Del, (org.), *História das mulheres no Brasil*, 1997, (2<sup>a</sup> edição), Contexto, São Paulo, p. 672.

<sup>290</sup> MELO Fábio, CHALITA Gabriel, *Cartas entre amigos: sobre os medos contemporâneos*, 2009, (2<sup>a</sup> edição), Ediouro, São Paulo.

assumé des fonctions importantes sur le marché du travail, augmentant leur participation dans les différents secteurs de l'économie. Cependant, malgré cette inclusion significative, et de plus en plus instruites, il est toujours possible percevoir la différence accentuée des salaires entre les hommes et les femmes. La défense de ces droits est un vieux combat, mais seulement venu à avoir des répercussions au cours des derniers siècles, lorsque fatiguées de l'oppression, certaines femmes courageuses ont décidé sortir dans les rues pour lutter contre la discrimination, et dans ce cas, dans le monde du travail.

La discrimination contre les femmes dans le marché du travail se compose de plusieurs facettes. Entre autres, de ne pas être embauchée, car elle est mariée, ou pour avoir d'enfant. Généralement les postes sont occupés par les femmes célibataires, pour la seule option de ne pas avoir la responsabilité de la maison. Cela veut dire que la discrimination se caractérise deux fois, une fois en tant que femme, et une autre pour penser qu'une femme non mariée est irresponsable, sans activités au sein de la maison. Dans les entretiens pour les sélections d'emploi il est donc très commun d'entendre les questions: êtes-vous marié? Avez-vous des enfants? Êtes-vous opérée? Ce sont des précédents qui empêchent l'insertion d'une vaste majorité des femmes dans le marché du travail, en particulier dans le secteur privé, parce que les femmes du secteur public concurrencent sur un pied d'égalité avec les hommes. Mais il est impossible pour ce secteur d'absoudre toutes les femmes qui cherchent du travail et de l'emploi.

Enfin, briser ces barrières invisibles implique de rompre avec la « société des hommes » pour produire autant d'énergie. Dans le même temps, les tensions soulevées ont atteint un point de rupture. C'est à dire, pendant que l'homme prend pour référence la conquête, la production, la femme garde pour référence, l'infériorité et la dépendance<sup>291</sup>.

La discrimination de génération, se réfère à des femmes ayant dépassé l'âge de 60 ans.

---

<sup>291</sup> TOURAINE Alain, *Um nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, 2005, Librairie Arthème Fayard, Paris.

Leurs droits garantis sont par la loi<sup>292</sup>, pourtant, c'est une période vécue par de nombreuses femmes, avec beaucoup de souffrances. Beaucoup de ces femmes sont victimes de discrimination dans de nombreux cas. En particulier, elles sont victimes de discrimination sur le marché du travail, où elles sont considérées comme incapables. Ainsi, face à un problème très particulier, qui les mettent dans une position de faiblesse et de vulnérabilité devant des sentiments d'inutilité, causés par tous les mythes et les stéréotypes existants socialement.

### **Activités du Centre de la Femme 8 Mars dans les écoles.**

*« Notre travail consiste à cibler les écoles publiques municipales, par la facilité d'accès et un certain nombre d'écoles de l'État. En partenariat avec le Secrétariat de l'Éducation du Municipale de João Pessoa – SEDEC, nous développons le projet "Pédagogie de l'Égalité" et d'autres projets choisis par les écoles en fonction de leurs besoins. Ce travail est effectué depuis 2009, presque fixe, avec 20 écoles municipales. Les thèmes abordés sont: la citoyenneté, la violence, la discrimination, la sexualité, à travers des ateliers et des conférences ».*

Sans doute, l'ampleur du projet « Pédagogie de l'Égalité » est bien connue, il développé par le Centre pour les femmes ayant des enfants et des adolescents dans les écoles publiques de João Pessoa. La pertinence du projet réside dans le choix des thèmes très cohérent avec l'âge de l'apprenant, à la réalité de sa vie, et avec la réalité actuelle de la société dans laquelle l'étudiant est inséré. En d'autres termes, il existe une corrélation entre les problèmes et les besoins des élèves, c'est-à-dire que l'éducation des enfants et des adolescents est liée à une vision sociale.

---

<sup>292</sup> BRASIL, Lei nº 10.741, 1º de outubro de 2003, tratando do Estatuto das Pessoas Idosas. L'Art. 1 vise à réglementer les droits garantis aux personnes âgées d'au moins 60 (soixante) ans. L'Art. 26 inclut le droit pour les personnes âgées de poursuivre une activité professionnelle, dans le respect de leurs conditions physiques, intellectuelles et psychologiques. L'Art. 27 prévoit qu'au moment de l'admission des personnes âgées dans tout type de travail ou d'emploi, la discrimination et la fixation d'un niveau maximum de l'âge, y compris pour les concours, excepté dans les situations où la nature du poste l'exige, sont interdites, in, Diário Oficial da União, 03/10/2003, Seção 1, p. 2, Brasília, Distrito Federal.



En outre, le travail en collaboration avec des ateliers éducatifs permet de défier, questionner, réfléchir soigneusement avec de la motivation, ce qui génèrent la curiosité, esprit d'initiative, l'activité. De ceux-ci, naissent à leur tour, d'autres intérêts dans la recherche de solutions propres et contextualisées<sup>293</sup>. Et, de même façon, l'ouverture donnée aux écoles pour la présentation de sujets en fonction de leurs besoins et des réalités. Les ateliers et les conférences sont réalisés pendant deux heures, les ateliers avec des étudiants, et les conférences avec des élèves et leurs parents ou leurs tuteurs.

Les ressources pour le développement du projet proviennent des gouvernements, fédéral, de l'État et de la municipalité.

Ainsi, il est clair que le dévouement du Centre de la Femme 8 Mars, au travail pour les droits des femmes en situation de violence, avec de vraies propositions pour lutter contre les préjugés, les discriminations et les stéréotypes présents dans la société brésilienne aujourd'hui, en particulier dans l'État de Paraíba .

### 3.3 LA VIOLENCE DANS LA CIRCULATION À JOÃO PESSOA

*La prudence fait de nous multiplicateurs  
de la si rêvée paix dans la circulation.*

*Gilmara Branquinho*

Malgré les informations sur la violence de la circulation à João Pessoa, nous avons dû compter avec la coordinatrice du secteur de l'éducation de la SEMOB – Surintendance Executive de la Mobilité Urbaine de João Pessoa, car en dépit de ses nombreuses responsabilités et devoirs dans cet organisme, c'est avec plaisir qu'elle s'est disposée à nous accorder une entrevue.

---

<sup>293</sup> MÜTSCHLE Marly Santos, FILHO José Gonsales, *Oficinas pedagógicas: a arte e a magia do fazer na escola*, 1998, (5<sup>a</sup> edição), Loyola, São Paulo.

En ce qui concerne les facteurs qui contribuent à la violence dans la circulation, pour elle ils sont les suivants:

*« La croissance du nombre de véhicules, de l'immédiateté, le stress et l'imprudence des conducteurs, des motocyclistes et des piétons, sont les principales causes des accidents de la circulation ».*

Lorsqu'il est fait référence au nombre croissant de véhicules, il est nécessaire de préciser que les véhicules comprennent les voitures, vélos, motos, bus. La croissance rapide du nombre de ces véhicules a contribué à l'expansion du processus de déshumanisation de la société persoase, qui a continué à connaître une augmentation du nombre d'accidents. Si avant il y avait un plus grand espace pour le déplacement, aujourd'hui, avec la réduction de cet espace simultanément commencent à émerger un certain nombre de graves problèmes, le stress, l'immédiateté et l'imprudence, interférant sur le trafic qui n'est plus considéré comme un moment de collectivité et de respect mutuel, mais aussi un espace de troubles et d'agressions et de la violence qui causent des accidents.

Des problèmes évidents, de dispositifs de point culminants, comme le stress causé par les embouteillages, confrontés quotidiennement pour se déplacer autour de la ville, apportant des changements de comportement chez les conducteurs, par exemple, le manque de respect entre eux, les jurons, les discussions violentes.

Comme si cela ne suffisait pas l'agression marquée par le stress quotidien et ses effets sur le comportement des personnes dans la circulation, la circulation elle-même déclenche les réactions de stress. L'origine du comportement agressif d'un conducteur est l'élément déclencheur de l'agressivité des autres et ainsi de suite . Nous avons donc une image chaotique des conducteurs de mauvaise humeur, s'attaquant mutuellement, utilisant leur machine-corps pour jouer un combat sans vainqueur. Le stress prédispose aux accidents de la circulation et augmente indubitablement la violence urbaine.

Selon l'interviewés une des raisons de la violence c'est,

*« L'immédiateté, tout le monde veut se rendre à sa destination rapidement et, en raison des distances, et du grand nombre de véhicules, c'est évidemment impossible ».*

Nous corroborons avec Teles<sup>294</sup>, que la capacité de créer, d'aimer, de sentir la tendresse, l'empathie, la foi et l'espoir, de planifier et réfléchir, est caractéristique de l'être humain, nécessaire pour un contact sain avec l'autre, avec le proche. Cependant, c'est par des facteurs circonstanciels, que certains ne développent pas, ou ne parviennent pas à cultiver ces sentiments, ces compétences, et les conséquences apparaissent avec les imprudences, au jour le jour dans la circulation.

Quant à l'imprudence, le facteur le plus responsable des accidents de la circulation, l'interviewé dit à cet égard que c'est :

*« le manque de permis de tout conducteur, sans le permis approprié, par conséquent ignorent les lois de la circulation ».*

En ignorant la loi, le conducteur de voiture commet des infractions telles que le double parking, le stationnement sur les trottoirs, la conduite sans ceinture de sécurité, le dépassement de la vitesse permise, parfois dans son quartier, passant pour être sa zone de confort, ou en utilisant le portable, le lecteur de DVD installé dans la voiture, boire de l'alcool, entre autres infractions prévues par la loi. Le conducteur de moto,

*« occupe la première place, pour être un véhicule dangereux, pour l'inattention de ceux qui les mènent et surtout le manque de qualification de la majorité ».*

Il est à noter que vous pouvez voir sur toute route de la ville, les motocyclistes roulant à grande vitesse, entraînant un dépassement excessif et dangereux, et souvent sans l'utilisation du casque. Ces faits se produisent certainement par ignorance des lois de la circulation. D'où le grand nombre d'accidents parmi eux, et entre eux et la voiture.

---

<sup>294</sup> TELES Maria Luiza Silveira, *Educação: a revolução necessária*, 1992, (3<sup>a</sup> edição), Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

Quand il s'agit de circulation, nous ne pouvons pas laisser en dehors les cyclistes et les piétons, pour elle,

*« Un problème majeur pour les cyclistes dans notre ville est de circuler dans la direction opposée à d'autres véhicules et les piétons marchant sur les trottoirs extérieurs ».*

Circuler dans la direction opposée à d'autres véhicules, apporte des problèmes non seulement pour le cycliste lui-même, mais pour les conducteurs et les piétons, en particulier ceux qui marchent sur les trottoirs. Tandis que le piéton est celui qui peut marcher dans la direction opposée à des véhicules, mais dès lors beaucoup sont écrasés, même par ignorance des lois et le manque de bon sens et de responsabilité devant la circulation.

Le manque de connaissance de la loi sur la circulation entraîne comme conséquence des accidents. Mais de nombreux conducteurs, les motocyclistes, les cyclistes et les piétons connaissent les lois, donc ils savent ce qu'ils peuvent et ne peuvent pas faire. Malgré tout, la signalisation des voies existe afin de donner une meilleure sécurité aux conducteurs et aux passagers. Mais, même ainsi, chaque jour des accidents de la circulation se produisent parce que la connaissance des lois et des signes, même si efficient soient-ils, ne garantissent pas le contrôle<sup>295</sup> effectif de ceux qui, par le manque de respect, d'attention et de solidarité envers l'autre voisin, compose l'ensemble des comportements de l'activité de conduite.

Par conséquent, ces problèmes posent à la société d'aujourd'hui, plus que jamais la nécessité de programmes, de projets et de campagnes de sensibilisation, afin d'assurer « la sécurité de la circulation humaine, ce qui signifie la liberté des mouvements motorisés dans une tentative de réduire le risque pour l'intégrité physique et psychologique des personnes »<sup>296</sup>. Dans ce contexte, la SEMOB - Surintendance Executiva de la Mobilité

---

<sup>295</sup> HOFFMANN Maria Helena, CRUZ Roberto Moraes, ALCHIERI, João Carlos, (orgs.), *Comportamento humano no trânsito*, 2003, Casa do Psicólogo, São Paulo.

<sup>296</sup> HOFFMANN, Maria Helena; CRUZ, Roberto Moraes; ALCHIERI, João Carlos. (orgs.) *Ibid*, p. 11.

Urbaine de João Pessoa, selon la personne interrogée tente de promouvoir l'éducation pour la circulation, qui contient les indications suivantes:

*« La SEMOB- Surintendance Executive de la Mobilité Urbaine de João Pessoa au fil des ans a fait la promotion des campagnes éducatives importantes, par exemple, le passage piéton, développé depuis 2005, avec l'utilisation de slogans: "Respectez le passage pour piétons", "je respecte le passage piéton" et "je je suis fier de la ville qui respecte le passage piétons".*

L'ordre des slogans de la campagne suit les étapes du passage pour piétons. Premièrement, « respecter les piétons », action diffusée par la télévision et les médias en général, et par la performance des agents de la circulation à tous les passages pour piétons, avec feu rouge ou pas, les agents orientent les gens à franchir la ligne.

Parallèlement à cette activité, d'autres agents de la circulation développaient cette activité, à proximité des églises, des écoles, entreprises, comme un moyen de couvrir l'ensemble de la société. Après la reconnaissance de la bande de passage piéton, ils ont commencé à travailler avec le slogan « Je respecte le passage piéton », soulignant les normes de sécurité pour les conducteurs et les piétons, de sorte que, par l'accomplissement de ce qui détermine les lois de la circulation, soit un exemple pour les enfants. Enfin, la campagne « Je suis fier de la ville, qui respecte le passage piétons », correspondant aux connaissances acquises avec les slogans précédents.

*« En 2008, nous avons développé un projet dans les écoles publiques et privées, dans le but d'enseigner aux élèves à traverser la rue, avec les autorités scolaires et les autres, avec les élèves de la 5e année d'une manière ludique, à travers des dessins montrant leur vision par rapport à leur chemin de la maison à l'école ».*

Les premiers projets ont obtenu de bons résultats, étant donné que les responsables de l'école ont pu poursuivre le projet sans la présence d'agents de la circulation. Cependant,

*« L'école publique nous a informé qu'elle ne pouvait pas continuer car elle ne dispose pas de personnel tandis que l'école privée, étudiait les possibilités d'implantation, et ensuite nous contacterait, mais cela a jamais arrivé ».*

Le deuxième projet a permis aux agents de la circulation et dirigeants de la SEMOB - Surintendance Executive de la Mobilité Urbaine de João Pessoa, ce qui suit : observer ce que pensent les élèves de leur trajet quotidien de la maison à l'école, de l'école à la maison. Pour les élèves des écoles publiques, les dessins représentaient, les vélos, les motos, victimes d'accidents, tandis que l'école privée a montré, des voitures, les parents, le transport scolaire. Et en second lieu, il s'agissait en plus d'apporter aux écoles, l'éducation pour la circulation, de détecter les besoins des rues qui se trouvent dans le voisinage des écoles. Par exemple, l'existence de trous, l'absence de trottoirs, entre autres. Malgré les importants résultats obtenus avec ce projet, selon la personne interrogée,

*« il n'y a pas eu de continuité, parce que la direction a changé ».*

Malheureusement la discontinuité de projets est un fait vérifié dans tous les domaines, fédéraux, de l'Etat et locales. À ce sujet, nous avons exprimé auparavant notre point de vue. Cependant, parce qu'il s'agit d'une réalité contumière, nous laissons éclater clairement notre indignation, par l'irresponsabilité avec l'argent public, le manque de respect pour l'homme et aussi par le manque d'engagement à l'éducation dans toutes ses instances. Dans le cas de l'éducation routière, le besoin est urgent parce que c'est la vie humaine.

Par ce qui précède, nous comprenons que le coordonnateur de l'éducation de la SEMOB - Surintendance Executive de la Mobilité Urbaine de João Pessoa, cherche à s'acquitter de ses responsabilités en ce que dit le Code National de la Circulation: L'éducation routière est un droit universel et doit être encouragé dans les écoles maternelles et dans les écoles des Primaires, à travers la planification et la coordination entre les organismes et entités du Système National de la Circulation et de l'Education<sup>297</sup>.

---

<sup>297</sup> BRASIL, Lei 9.503, 23 setembro de 1997, institui o *Código de Trânsito Brasileiro*, in, Diário Oficial da União, 24/09/1997, cap. VI, art. 74, 76, Brasília, Distrito Federal.

Donc, l'absence ou la discontinuité des projets sur l'éducation routière dans les écoles de João Pessoa, signale la manque d'engagement des responsables de l'éducation, étant donné qu'elle est essentielle dans la prévention de la violence.

En concluant ce chapitre, nous laissons explicites les compréhensions suivantes:

Que face à nos lectures et de ce qui pensent les acteurs de la recherche sur la violence dans l'école, sous forme du préjugé, discrimination et exclusion, contre enfant et adolescent, noir, blanc, indigène, sans terre, ainsi que, le projet « École qui Protège », les principaux obstacles sont, le manque de cours de formation pour les professionnels de l'éducation, ainsi que la discontinuité de projets.

Tout au long de leurs vies ces acteurs se sont battus pour des droits légitimes et incontestables, bien que ces luttes aient été dissimulées et à peine racontées par l'histoire officielle.

Bien que des plaintes se fassent l'écho dans le monde politique, académique et journalistique et signalent la fragilité des relations sociales, ainsi qu'une perte de valeurs pour une plus grande individualisation<sup>298</sup>, nous pensons que la société du peuple paraibanaï sera capable de se délivrer des obstinations de la violence, dès le moment où elle se fixera le but de se reconnaître dans l'autre, pour permettre de coexister, respectant la manière de s'exprimer selon l'arc-en-ciel de la diversité, pour chaque enfant, adolescent, blanc, noir, indigène, chaque campagnard, il deviendra alors possible de tisser les liens de ces relations.

Enfin, malgré la violence qui est partout aujourd'hui, prise de différentes manières comme la marque de la plupart de notre sombre temps, elle peut être empêchée, grâce à l'action des organismes gouvernementaux, des écoles, des établissements d'enseignement. La

---

<sup>298</sup> RABOT Jean-Martin, *As famílias tribais: as hordas pós-modernas*, in, MARTIN Moises de Lemos (Org.) *Caminhos nas ciências sociais: memória, mudança social e razão-estudos em homenagem a Manoel da Siva Costa*, 2010, Grácio Editor, Universidade do Minho, Braga, Portugal,

société brésilienne peut et doit assumer ses responsabilités grâce à l'engagement à respecter les autres avec leurs personnalités, quelles que soient leurs différences.

C'est bien ce qu'ils pensent et disent, les acteurs protagonistes de ce projet, et ils nous ont fourni une connaissance et une expérience d'apprentissage enrichissante.

Il nous reste à dire que de nombreuses pensées ont imprégné notre parcours au cours de cette recherche. À chaque page construite, nous avons constaté à quel point elle était importante pour notre développement global d'enseignante, parce que l'éphémère est la seule chose permanente dans nos vies.



*Je n'ai peut-être pas réussi à faire le mieux,  
mais je me suis battu pour que le mieux soit fait.  
Je ne suis pas celui que je devrais être, mais grâce à Dieu  
je ne suis plus celui que j'étais avant.  
Martin Luther King*

## CONSIDÉRATIONS FINALES

La recherche que nous venons de développer sur le phénomène de la violence dans les écoles publiques de João Pessoa, a eu pour objectif d'enquêter sur la violence qui se manifeste sous la forme de préjugés, de discrimination et d'exclusion, et présente une réalité très préoccupante pour la société dans son ensemble.

Même si la violence n'est pas différente des autres écoles dans le pays, la demande ne vient pas par hasard, et reste une question liée à de nombreux facteurs. De sorte que, malgré ce qui a été fait, et ce qui est fait actuellement, il reste encore beaucoup à faire.

En conséquence, et au vu de ce qui précède, nous poserons quelques considérations impliquant d'abord une synthèse partielle de l'analyse, puis, une discussion sur l'analyse et finalement, la présentation des perspectives pour la recherche et les initiatives qui impliquent l'étude de la violence dans l'école.

La violence n'est pas un phénomène isolé, elle est ancrée dans l'absence d'une pratique pédagogique fondée sur les valeurs morales et éthiques, c'est-à-dire, celles qui considèrent toute la dimension humaine. En ce sens, le rôle de l'école, entre autres, est de développer un travail à partir de la « pédagogie du respect ». Son rôle est de rendre possible, aux enseignants/es, les spécialistes, une formation continue capable de fournir des connaissances théoriques et pratiques afin qu'ils puissent agir contre toute manifestation de violence, qui peut se produire dans la routine scolaire.

Il est évident que l'école elle-même ne dispose pas de conditions pour résoudre ce problème, à savoir le phénomène de la violence, et elle a besoin du soutien de secrétariats de l'Éducation de l'État ou de la Municipalité, et du Secrétariat d'Éducation Continue du gouvernement fédéral à travers du Ministère de l'Éducation - MEC chargé d'élaborer des programmes et des projets à cette fin.

Suivant ce raisonnement, nous avons cherché à connaître et comprendre les désirs et les préoccupations de l'enseignant/e, des spécialistes, signalés au cours des entretiens. Il s'agit in fine, de trouver les connaissances pour faire face au phénomène de la violence dans la routine quotidienne de l'école. Nous avons trouvé dans le projet « L'école qui protège », des préoccupations tant que politiques que publiques, pour prévoir la violence.

Un indispensable ancrage en vue d'une proposition relative à l'engagement de la prévention et pour empêcher la violence contre les enfants, dans les écoles, grâce la promotion de la défense de leurs droits, dans une situation de violence, que ce soit de préjugés, de discrimination ou d'exclusion. Dispenser et exécuter ces valeurs grâce, à travers des cours de formation à cette fin.

Sans doute, nous considérons que les cours de formations promus par « l'École qui Protège », ont produits des théories et pratiques adéquates pour la formation des participants en tant que sujets plus justes et solidaires, capables de construire avec les enfants et les adolescentes des chemins imprégnés de respect, solidarité, tolérance avec l'autre. Ainsi que la construction de chemins de participation et d'interaction avec la communauté scolaire, c'est pourquoi le projet se constitue dans une des possibles routes pour aider dans la prévention des violences dans l'ambiance scolaire.

Cependant, tous les chemins de la vie ne sont pas pavés ds fleurs, les épines malheureusement surgissent dans les plus belles promenades à travers l'éducation, et cette fois, empêchant la grande majorité des enseignants de participer à la formation du dit projet, surtout ceux qui justement, consacrent la plupart de leurs vies à l'éducation des enfants et adolescents à. Leur droit est violé, pourtant garanti par la LDB- Loi de Directrices e Bases de l'Éducação, la formation professionnelle continue, y compris les congés périodiques pour cette fin.

Pierreux constate lui aussi que, pour la discontinuité du projet, nous n'avons trouvé aucune justification plausible que ce soit. Or, nous ne pouvons penser que la discontinuité est liée au manque manifeste d'engagement des gouvernements responsables de l'éducation.

Mais, nous ne pouvons pas perdre l'espoir, car en contresens à tous ces obstacles, il y a beaucoup d'enseignants /es ceux qui, consciemment, avec persévérance et détermination, cherchent les connaissances et les pratiques fondées sur le respect des différences sans distinction de couleur, d'ethnie de sexe ou de classe sociale.

Ce n'est pas ce que nous pensons, mais ce que nous avons constaté dans au cours de notre contact avec les interviewés.

Néanmoins, on trouve des programmes qui méritent d'être mentionnés, l'Elos développés dans les écoles municipales, et le PROERD - Programme Éducatif de Résistance aux Drogues et la Violence dans les écoles de l'État. Ils sont des programmes éducatifs pour la prévention et la résistance à la violence, en particulier aux drogues avec l'adoption de stratégies visant à réduire la vulnérabilité, le développement de l'enfant et de la résilience des adolescents face à des menaces et des dangers de vie comme un moyen de valoriser la vie.

En supposant que les organismes publics chargés de surveiller et de contrôler l'accomplissement des droits des enfants et adolescents prévus par le statut des enfants et des adolescents-ACE, nous ne pouvions pas laisser en dehors de notre recherche, les représentants du Conseil pour les droits de l'enfant et de l'adolescence et le Conseil Tutélaire, y compris les participants à la formation de «l'École qui Protège».

Ceux-ci nous ont offert des informations pertinentes sur leurs activités dans les écoles. Le Conseil tutélaire, l'organisme délibérant qui contrôle les actions à l'attention des enfants et des adolescents, et son partenariat avec l'école reste fondamental, étant donné ses connaissances à la fois théoriques et pratiques à propos de la violence au centre de la famille et de l'école.

Plus encore, lorsqu'il s'agit de la violence dans les écoles, apparaît comme nécessaire, la connaissance sur la violence dans la circulation, en vue de son impact sur la vie des enfants et des adolescents, soit dans leurs déplacements, ou par des informations obtenues par les médias. Nos réflexions ont eu pour base les renseignements fournis par la

coordinatrice du secteur de l'Éducation de la SEMOB – Surentendance Exécutive de Mobilité Urbaine de João Pessoa, y compris, tout en soulignant l'engagement de l'organisme avec l'éducation à travers des projets développés dans les écoles de l'État et de la Municipalité de João Pessoa, parmi eux le «respect du passage piéton».

Il est important de souligner combien l'enrichissement de notre recherche doit également à la participation de représentants des mouvements, des peuples autochtones, les Afro-descendants, le MST - le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre et les femmes. Bien que chacun coexiste quotidiennement avec des préjugés, la discrimination et l'exclusion, ces mouvements sont organisés et sont politisés, et sous forme exemplaire et courageuse, ils jouent un rôle important dans le développement social, économique et politique du pays.

En ce qui concerne les programmes éducatifs, les autochtones disposent du Professorat Indigène, soutenu par le gouvernement l'État de magistère, le MST - le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre du PRONERA - Programme d'Éducation et de la Réforme Agraire, du gouvernement fédéral, en partenariat avec les universités publiques pour les cours de premier cycle et ceux d'origine africaine, avec la loi des quotas pour les cours de premier cycle, du gouvernement fédéral, également étendu aux indigènes.

Nous ne pouvons pas manquer de souligner qu'avec eux j'ai compris et appris comment il est possible construire avec conscience et consistance les luttes en cohérence avec la dignité humaine, les droits pris en charge dans les Lois, bien qu'en coexistence avec la souffrance. Avec eux, j'ai vu et entendu, en dépit de nombreuses difficultés, comment ils constuisent une éducation fondée sur le compromis, le sérieux, la responsabilité, le respect, la tendresse, l'affection et l'amour.

Bien que nous reconnaissons que les organismes publics responsables de l'éducation à João Pessoa laissent beaucoup à désirer, et qu'il y a encore beaucoup à faire, il est indéniable, de l'importance du projet «l'école qui protège » comme politique publique pour faire face aux diverses manifestations de la violence. Indéniablement, le travail que les écoles de l'État et de la municipalité de la banlieue de João Pessoa ont mis en oeuvre pour prévenir

et combattre la violence contre les enfants et les adolescents, en particulier les enseignants qui, sans intrépidité expriment de manière critique leur déception devant le manque d'engagement des organismes et amoureusement développent leurs pratiques pédagogiques dans le quotidien des classes.

Nous reconnaissons également que, pour reconstruire un environnement scolaire, en morceaux, par des actes de violence biaisées, discriminatoires et d'exclusion contre les enfants, blancs, noirs, indiens, sans terre, l'un des moyens d'avancer est d'accroître le respect pour les autres, indépendamment de tout projet ou programme développé à l'école.

Dès la construction du respect, systématiquement on passe à l'acquisition d'une conscience, du respect des différences, et simultanément sont agrégées la tolérance, la solidarité et l'amour. Mais ce parcours nécessite un engagement, le dévouement, l'amour. De plus, il requiert des connaissances, de la rigueur scientifique acquise grâce à des cours de formation continue pour les enseignants/es et d'autres professionnels de l'éducation. Il nécessite également la participation de tous ceux qui composent l'environnement de l'école parce que, il est impossible pour eux, les enseignants tout seuls, d'obtenir des résultats satisfaisants.

La formation continue nécessite des politiques publiques, exige un engagement, le sérieux des organismes chargés de l'éducation. Alors, ensemble, il faut y penser, réfléchir, et discuter, déconstruire, enfin, trouver des alternatives à la violence, trouver des moyens pour construire la paix.

Par conséquent, le travail développé jusqu'à présent ne peut pas être pensé comme achevé. Bien qu'une partie des multiples implications et les conséquences possibles aient été concentrées dans la recherche thématique spécifique, les vécus d'une période de temps si riche exige la progression des discussions lancées. Certaines informations et des "insights" ne pouvaient pas être utilisés, en plus, il n'était pas possible de tout couvrir et nous savons que ne sera jamais accomplie la compréhension totale des données recueillies.

Néanmoins, notre intention avec ce travail est de fournir des contributions aux enseignants/es, spécialistes et autres professionnels de l'éducation, dans le processus de prévention et de réduction de la violence contre les enfants et les adolescents dans les écoles publiques à João Pessoa, Paraíba-Brésil.

Par conséquent, sur cette ligne de pensée, le chemin à parcourir est toujours supérieur au chemin déjà parcouru, c'est la raison par laquelle nous n'arriverons jamais à la fin.

Nous acceptons le défi de comprendre le phénomène de la violence dans les écoles de João Pessoa, cherchant un moyen de collaborer avec ceux qui se sont engagés à respecter les droits des enfants et des adolescents, afin que la société devienne réceptive à les soutenir. Réclamer le droit de vivre avec dignité, les principes de discrimination sociale, explique en grande partie cette violence. Mais ici, se situe notre limite. Nous espérons donc que les responsables gouvernementaux et non gouvernementaux feront dès lors leur part.

Nous concluons en remerciant Dieu, l'architecte de l'univers, par la force, sans laquelle nous ne serions pas arrivées jusqu'ici.

## BIBLIOGRAPHIE

### Sociologie Générale

ARENDRT Hannah, *Origens do totalitarismo: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo*, 1998, (1949) Companhia de Letras, São Paulo.

BAUMAN Zigmunt, *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*, 2008, Zahar, Rio de Janeiro.

BAUMAN Zigmunt, *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*, 2005, Zahar, Rio de Janeiro.

BAUMAN Zigmunt, *Vidas desperdiçadas*, 2005, Zahar, Rio de Janeiro.

BAUMAN Zigmunt, *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*, 2003, Zahar, Rio de Janeiro.

BAUMAN Zigmunt, *Globalização: as conseqüências humanas*, 1999, Zahar, Rio de Janeiro.

BECKER Howard Saul, *Outsiders: études de sociologie de la déviance*, 1998, Métailié, Paris.

BECKER Howard Saul, "Whose side are we on?", in, *Social Problems*, University California Press, v.14, 1967.

BOBBIO Norbert, *Era dos direitos*, 1992 (7ª edição), (1986), Campos, Rio de Janeiro.

CASTEL Robert, *La discrimination négative: citoyens ou indigènes?*, 2007, Seuil, Paris.

ELIAS Norbert, SCOTSON John L., *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*, 2000, Zahar, Rio de Janeiro.

ELIAS Norbert, *A sociedade dos indivíduos*, 1994, Zahar, Rio de Janeiro.



GOFFMAN Erving, *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, 2008, (4ª edição), LTC, Rio de Janeiro.

MAFFESOLI Michel, *Le temps des tribus, le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*, 1988, Méridiens Klincksieck, Paris.

MAFFESOLI Michel, *Dynamique de la violence*, 1987, Librairie des Méridiens, Paris.

RABOT Jean-Martin, *As famílias tribais: as hordas pós-modernas*, in, MARTIN Moisés de Lemos (Org.) *Caminhos nas ciências sociais: memória, mudança social e razão – estudos em homenagem a Manuel da Silva Costa*, 2010, Grácio Editor, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

TOURAINE Alain, *Après la crise*, 2010, (1985), Seuil, Paris.

TOURAINE Alain, *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, 2005, Librairie Arthème Fayard, Paris.

TOURAINE Alain, *La voix et le regard*, in XIBERRAS Martine, *Les théories de l'exclusion: pour une construction de l'imaginaire de la déviance*, 1994, Méridiens Klincksieck, Paris.

TOURAINE Alain, *Qu'est-ce que la démocratie?*, 1994, Librairie Arthème Fayard, Paris.

XIBERRAS Martine, *Mídia e violência do imaginário*, in, Famecos, Porto Alegre, n° 29, Abril, 2006.

XIBERRAS Martine, *Les théories de l'exclusion: pour une construction de l'imaginaire de la déviance*, 1994, Méridiens Klincksieck, Paris.

## Violence

AZEVEDO F. A, *As ligas camponesas*, 1982, Paz e Terra, Rio de Janeiro.

CHAUÍ Marilena, *Ética e violência*, 1988, FPA, São Paulo.

COELHO Wilma Nazaré Baia, COELHO Mauro Cesar, (organizadores), *Raça, cor e diferença: escola e a diversidade*, 2010, (2ª edição), Mazza Edições, Belo Horizonte.

COELHO Wilma Nazaré Baia, CABRAL Rebeca Pereira, *Relações sociais no “paraíso racial”: considerações iniciais sobre o mito*, in, COELHO Wilma Nazaré Baia, COELHO Mauro Cesar, (orgs.), *Raça, cor e diferença: escola e a diversidade*, 2010, (2ª edição), Mazza Edições, Belo Horizonte.

COSTA Marcia Regina, PIMENTA Carlos Alberto Máximo, *A violência: natural ou sociocultural?*, 2006, Paulus, São Paulo.

DUMMETT Michael, *O que é racismo*, in, LEVINNE Michael P., PATAKI Tomas, (orgs.), *Racismo em mente*, 2005, Madras, São Paulo.

ELIAS Maria Auxiliadora, *Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar o problema*, 2011, Ática, São Paulo.

EMÍLIO Solange Aparecida, *Grupos e inclusão escolar: sobre laços, amarras e nós*, 2008, Paulus, São Paulo.

FALEIROS Vicente de Paula, *Formação de educadores (as): subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes*, 2008, MEC-Ministério da Educação, SECAD-Secretaria da Educação e Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília.

FALEIROS Vicente de Paula, FALEIROS Eva Silveira, *Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*, 2008, (2ª edição), MEC-Ministério da Educação, SECAD-Secretaria da Educação e Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília.

FAVARO Cleci Eulália, *Imagens femininas: contradições, ambivalências, violências*, 2002, EDIPUCRS, Porto Alegre.

FERRARI Dalka, *A violência nas relações cotidianas*, in, *Dialogo*, São Paulo, nº 5, ano II, Março, 1997.

GROSSI Patrícia Krieger et al, *Violência no meio escolar: inclusão social através da educação para a paz*, in, *Textos & Contextos*, Porto Alegre, nº 4, ano IV, Dezembro, 2005.

IANINI Otavio, *O preconceito racial no Brasil*, in, *Estudos Avançados*, São Paulo, nº 50, v.18, Janeiro, Abril, 2004.

JORON, Philippe, *Do copyright à co-pirataria comunicacional da violência*, in, *Famecos*, Porto Alegre, nº 29, Abril, 2006.

KENNEDY Lady Helena, *A revolução dos conflitos e direitos humanos no melhor dos mundos*, in: PER, Ahlmark et al., *Imaginar a paz*, 2006, UNESCO, Paulus, Brasília.

KRIEGEL Blandine. *A violência será um componente do ser humano?* In: PER AHLLMARK et al., *Imaginar a paz*, 2006, UNESCO, Paulus, Brasília.

MANGINI Cathia Rosana, *Privação efetiva social: implicações na escola*, in, MEDRADO Hélio I. P., *Violências nas escolas*, 2008, Minelli, Sorocaba, São Paulo.

MEDRADO Hélio Iveson Passos, et al., *Violencia nas escolas*, 2008, Minelli, Sorocaba, São Paulo.

MICHAUD Yves, *La violence*, 1989, Presses Universitaires de France, Paris.

MUNANGÁ Kebelengue, *Identidade, cidadania e algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil*, in, SPINK M. J. Paris, (org.), *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*, 1994, Cortez, São Paulo.

NEGRÃO Telia, *Nós e rupturas da rede de apoio as mulheres*, in, STREY Marlene N, et al (Orgs.), *Violência, gênero e políticas públicas*, 2004, EDIPUCRS, Porto Alegre.

NOVAES Regina Reyes, *De corpo e alma: catolicismo, classes sociais e conflitos no campo*, 1997, Graphia, Rio de Janeiro.

OLIVEIRA Eliane de, *Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade*, 2006, Liber Livro, Brasília.

OZÓRIO Luis Carlos, *Adolescentes hoje*, 1992, (3ª edição), Artes Médicas, Porto Alegre.

PAIXÃO Marcelo, *Manifesto anti-racista: ideias em prol de uma utopia chamada Brasil*, 2006, DP&A, Rio de Janeiro.

PARAIBA, *Enfrentamento as drogas*, in, *Revista do Governo do Estado da Paraíba*, Joao Pessoa, n° 9, ano 2, Março, Abril, 2013.

PARAÍBA. *Programa Educacional de Resistência as Drogas e a Violência - PROERD: escola, polícia, família*, 2013, Policia Militar da Paraíba, João Pessoa.

PINSKY Ilanna, BESSA Marco, (orgs.), *Adolescência e droga*, 2004, Contexto, São Paulo.

POCHMANN Marcio et al, (organizadores), *Atlas da exclusão social: os ricos do Brasil*, 2004, Cortez, São Paulo.

SOARES Vera, *O verso e o reverso da construção da cidadania feminina: branca e negra no Brasil*, 2000, Paz e Terra, São Paulo.

SODRÉ Muniz, *Sociedade, mídia e violência*, 2006, (2ª edição), EDIPUCRS, Porto Alegre.

SOREL Georges, *Reflexões sobre a violência*, 1993, Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

STEDILE João Pedro, *História e natureza das ligas camponesas 1954-1964*, 2006, Edição Popular, São Paulo.

STREY Marlene N., et al., (Orgs.), *Violência, gênero e políticas públicas*, 2004, EDIPUCRS, Porto Alegre.

TELES Ligia Fagundes, *Mulheres e mulheres*, in, PRIORE Mary Del (org.), *Historia das mulheres no Brasil*, 1997, (2ª edição), Contexto, São Paulo.

VALLE Luiza Elena L. Ribeiro, MATOS Maria José Viana Marinho (organizadoras), *Violência e educação: a sociedade criando alternativas*, 2011, WAK Editora, Rio de Janeiro.

WASELFISZ Júlio Jacob, *Mapa da violência 2011: os jovens do Brasil*, 2011, Instituto Sangari, São Paulo.

WASELFISZ Júlio Jacob, *Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes no Brasil, 2012*, CEBELA – Centro de Estudos Latino-Americano, Rio de Janeiro.

WASELFISZ Júlio Jacob, *Mapa da violência 2012: homicídios de mulheres no Brasil*, 2012, Instituto Sangari, São Paulo.

WASELFISZ Júlio Jacob, *Mapa da violência 2013: mortalidade por armas de fogo nas capitais*, 2013, CEBELA – Centro de Estudos Latino-Americano, Rio de Janeiro.

ZALUAR Alba M, *Um debate disperso: violência e crime no Brasil da democratização*, in, *Perspectiva*, São Paulo, nº 3, v. 13, Julho-Setembro, 1999.

## Méthodologie

ARNOLDI Marlene A. G. Colombo, ROSA Maria Virginia F. P. Couto, *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*, 2008, Autêntica, Belo Horizonte.

BARBIER Jean-Marie, *Elaboração de projectos de acção e planificações*, 1996, Porto Editora LDA, Porto, Portugal.

BARDIN Laurence, *L'Analyse de contenu*, 1977, Presses Universitaires de France, Paris.

BOGDAN Robert, BICKLEN Sári, *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, 1994, Porto Editora LDA, Porto, Portugal.

DESLAURIES Jean-Pierre, KÉRISIT Michèle, *La conception de la recherche qualitative*, in, PIRES Álvaro P PAUPART Jean, MAYER Robert, *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 1997, Gaëtan Morin, Montréal, Canada.

FRANCO Maria Laura P. B, *Análise de conteúdo*, 2012, (4ª edição), Liber Livro, Brasília.

GIL Antonio Carlos, *Métodos e técnicas de pesquisa social*, 2007, (5ª edição), Atlas, São Paulo.

KRIPPENDORFF Klaus, *Methodologia de análisis de contenido: teoria e práctica*, 1990, Paidós, Barcelona, España.

MAY Tim, *Social Research, Issues, method and press*, 2001, Open University Press, Buckingham Philadelphia.

MINAYO Maria C. de Souza, (org.) DESLANDES Ferreira, GOMES Romeu, *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, 2011, (30ª edição), Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

PIRES Álvaro P., PAUPART Jean, MAYER Robert, *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 1997, Gaëtan Morin, Montréal.

POUPART Jean, DESLAURIES Jean-Pierre, GROULX Lionel-H. et al., *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 1997, Gaëtan Morin, Montréal.

TRIVIÑOS Augusto N. S, *Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação*, 2008, (16ª edição), Atlas, São Paulo.

### **Legislations**

BRASIL, *Sumário Executivo: “Escola que Protege”*, 2004, MEC-Ministério da Educação, SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania, Coordenação-Geral de Ações Complementares, Brasília, Distrito Federal.

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

BRASIL, Resolução nº 37, 22 de julho de 2008, *estabelece Apoio financeiro a projetos de instituições públicas de ensino superior*, CD-Conselho Deliberativo, FNDE-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Resolução nº 217 A (III), adota e proclama a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 10/12/1948, Assembleia Geral das Nações Unidas, UNESCO, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Parecer nº 14, 14 de setembro de 1999, dispõe sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas*, in, Diário oficial da União, 19/10/1999, CNE-Conselho Nacional de educação, CEB-Câmara de Educação Básica, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Portaria nº 18, 11 de outubro de 2012, dispõe em seu art. 1º sobre a *implantação de reservas de vagas em Instituições Federais de Ensino*, in, Diário Oficial da União, nº 199, Seção I, 16/10/2012, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Portaria nº 282, 26 de abril de 2004, aprova o Novo *Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*, in, Diário Oficial da União, 27/04/2004, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Portaria nº 837, 30 de agosto de 2001, aprova o *Manual de Operação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA*, in, Diário Oficial da União, 11/09/2001, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Portaria nº 10, 16 de abril de 1998, estabelece a criação do *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA com a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados*, in, Diário Oficial da União, 28/04/1998, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Decreto nº 7.824, 11 de outubro de 2012, regulamenta a Lei nº 12.711, 29 de agosto 2012, que dispõe *sobre o ingresso nas universidades federais e instituições de ensino, o ensino médio de nível técnico*, in, Diário Oficial da União, 16/10/2012, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Decreto nº 7.083, 01 de janeiro de 2010, dispõe sobre a implantação do *Programa Mais Educação: educação básica integral no Brasil*, in, Diário Oficial da União, 27/01/2010, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Decreto nº 7.336, 19 de outubro de 2010, estabelece a criação da *Secretaria Especial da Saúde Indígena – SESAI*, in, Diário Oficial da União, 21/12/2010, Brasília, Distrito Federal.



BRASIL, Decreto nº 7.037, 21 de dezembro de 2009, regulamenta o *Programa Nacional de Direitos Humanos III – PNDH III*, in, Diário Oficial da União, 21/12/2009, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Decreto nº 4.887, 20 de novembro de 2003, regulamenta o procedimento para *Identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos*, in, Diário Oficial da União 21/11/2003, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Decreto nº 1.904, 13 maio de 1996, Institui o *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH*, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Decreto nº 1.973, 01 de agosto de 1996, promulga a *Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher*, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994, in, Diário Oficial da União, 01/08/2006, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Decreto nº 5.540, 2 de junho de 1943, considera o “*Dia do Índio*”, 19 de abril, in, Diário Oficial da União, 04/06/1943, Rio de Janeiro.

BRASIL, Lei nº 12.287, 13 de julho de 2010, estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB*, in, Diário Oficial da União, 14/07/2010, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Lei nº 11.692, 10 de junho de 2008, dispõe sobre o *Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM*, in, Diário Oficial da União, 11/06/2008. Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Lei nº 11.340, 7 de agosto de 2006, *Lei Maria da Penha cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher*, in, Diário Oficial da União, 08/08/2006, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Lei nº 3.627, 24 de abril de 2004, *institui o sistema especial de reservas de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições*

*públicas federais de educação superior*, in, Diário Oficial da União, nº 178, 15/09/2004, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003, Art. 79-B, estabelece as *Diretrizes e bases da educação nacional, incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”*, in, Diário Oficial da União, 10/01/2003, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Lei nº 10.678, 23 de maio de 2003, estabelece a criação da *Secretaria Especial de Políticas de Promoção Racial*, in, Diário Oficial da União, 26/05/2003, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Lei nº 10.741, 1 de outubro de 2003, dispõe sobre o *Estatuto do idoso*, in, Diário Oficial da União, 03/10/2003, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Lei nº 9.503, 23 de setembro de 1997, dispõe sobre o *Código de Trânsito Brasileiro*, in, Diário Oficial da União, 24/09/1997, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990, dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA*, in, Diário Oficial da União, 16/07/1990, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Lei nº 6.001, 19 de dezembro de 1973, dispõe sobre o *Estatuto do Índio*, in, Diário Oficial da União, 21/12/1973, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971, estabelece *Estudos Sociais como uma área de estudos para História e da Geografia como base das outras ciências humanas*, in, Diário Oficial da União, 12/08/ 1971, Brasília, Distrito Federal.

BRASIL, *Censo 2010: população/extensão territorial do Brasil*, 2010, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE.

BRASIL, *Sistema de indicadores de percepção social, segurança pública*, 02/12/ 2010, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA.

### **Éducation**

ALVES Rubem, *Por uma educação romântica*, (5ª edição), 2004, Papirus, Campinas, São Paulo.

ALVES Rubem, *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, (5ª edição), 2001, Papirus, Campinas, São Paulo.

ALVES Rubem, *A alegria de ensinar*, (6ª edição), 1994, Ars Poetica, São Paulo.

ANTONIO Severino, *Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outra vozes*, 2009, Paulus, São Paulo.

CONTRERAS José, *La autonomia del profesorado*, 1999, Ediciones Morata, Madrid, España.

FREIRE Ana Maria Araujo, *Educação para a paz segundo Paulo Freire*, in, *Educação*, EDIPUCRS, Porto Alegre, nº 2, ano XXIX, Maio, Agosto, 2006.

FREIRE Paulo, *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, 2011, (9ª edição), Paz e Terra, São Paulo.

FREIRE Paulo, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*, 2009, (40ª edição), Paz e Terra, São Paulo.

FREIRE Paulo, *Pedagogia do oprimido*, 2008, (47ª edição), Paz e Terra, São Paulo.

FREIRE Paulo, *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, 2006, (11ª edição), Paz e Terra, São Paulo.

FREIRE Paulo, *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, 2006, (3ª edição), Centauro, São Paulo.

FREIRE Paulo, *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, 1997, (8ª edição), Olho D'Água, São Paulo.

GARCIA Walter Esteves, *Administração educacional em crise*, 1991, Cortez, São Paulo.

GRUPIONI Luis D. Benzi, *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*, 2006, MEC-Ministério da Educação, SECAD-Secretaria da Educação e Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília.

LÜCK Heloisa et al., *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*, 2009, (6ª edição), Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

MACHADO Nilson José, *Cidadania e educação*, 2002, (4ª edição), Escrituras Editora, São Paulo.

MARQUES Mário Ozório, *Formação do profissional da educação*, 2003, (4ª edição), Unijuí, Ijuí-Rio Grande do Sul.

MORIN, Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, 1999, United Nations Educations, Scientific and Culturel, Organization, UNESCO, Paris.

MÜTSCHHELE Marly Santos, FILHO José Gonsales, *Oficinas pedagógicas: a arte e a magia do fazer na escola*, 1998, (5ª edição), Loyola, São Paulo.

NÓVOA Antonio, (org), *Vidas de professores*, 1995, (2ª edição), Porto Editora LDA, Porto, Portugal.

PARAÍBA, *Professores Municipais*, 2013, Setor de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de João Pessoa. João Pessoa.

PARAÍBA, *Professores Estaduais*, 2013, Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba. Subgerência de Estatística/SEC-PB. João Pessoa.

PENA-VEGA- Alfredo, et al, *Edgar Morin: ética, cultura e educação*, 2011, (4ª edição), Cortez, São Paulo.

RAMALHO Maria S. Soares, MONTENEGRO Claudia, *Projeto “Escola que Protege”*, João Pessoa-Paraíba, 2006, Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários-PRAC, João Pessoa-Paraíba.

ROSA Clóvis, *Gestão estratégica escolar*, 2004, (2ª edição), Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

TELES Maria Luiza Silveira, *Educação: a revolução necessária*, 1992, (3ª edição), Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

VARGAS Lisete A. Machado, *Escola em dança: movimento, expressão e arte*, 2007, Mediação, Porto Alegre.

ZABALZA Miguel, *Los diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, 2004, Narcea S. A. de Ediciones, Madrid, España.

## **Divers**

BOTTOMORE Tom, *Dicionário do pensamento marxista*, 1998, Zahar, Rio de Janeiro.

*BISPOS ACUSAM GOVERNO DE ADOTAR MÉTODOS AUTORITÁRIOS PARA GARANTIR A APROVAÇÃO DO PLANO*, in, Folha de São Paulo, São Paulo, 3 Fevereiro, 2010.

BOFF Leonardo, *Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra*, 2011, (17ª edição), Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

BOFF Leonardo, *A oração de São Francisco: uma mensagem de paz para o mundo atual*, 1999, (2ª edição), Sextante, Rio de Janeiro.

BOFF Leonardo, *O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*, 1998, (13ª edição), Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

BOFF Leonardo, *Teologia do cativo e da libertação*, 1980, Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

BOURDIEU Pierre, *Sur la télévision suivi de l'emprise du journalisme*, 1996, Liber, Paris.

CALDART Roseli Salette, *O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo*, in, GENTILI Pablo, FRIGOTTO, Gaudêncio (organizadores), *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*, 2011, (5ª edição), Cortez, São Paulo.

CASTRO Ana Maria, (org.) *Fome um tema proibido: últimos escritos de Josué de Castro*, 2003, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.

CICONELLO Alexandre et al., *Programa Nacional: efetivar direitos e combater desigualdades*, in, *Direitos Humanos*, Brasília, nº 4, Dezembro, 2009.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1993, *Declaração dos Direitos Humanos de Viena*, Viena, Austrália.

DUSSEL Henrique, *Ética da libertação: na idade da globalização e exclusão*, 2000, Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

FERREIRA Silvana Maria, *Peregrinos da terra prometida: Comissão Pastoral da Terra e trajetória político-religioso 1975-2003*, in, *Sacrilegens*, Juiz de Fora, nº1, v.1, 2004.

HOFFMANN Maria Helena, CRUZ Alberto Moraes, ALCHIERI João Carlos, (orgs), *Comportamento humano no trânsito*, 2003, Casa do Psicólogo, São Paulo.

MELO Fábio, CHALITA Gabriel, *Cartas entre amigos: sobre os medos contemporâneos*, 2009, (2ª edição), Ediouro, São Paulo.

MOURA Clovis, *História do negro brasileiro*, 1989, Atica, São Paulo.

MUNANGÀ Kebelengue, *Identidade, cidadania e algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil*, in, SPINK Mary Jane Paris, (Org.), *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*, 1994, Cortez, São Paulo.

NASCIMENTO Abdias, (org.), *O negro revoltado*, 1982, (2ª edição), Nova Fronteira, Rio de Janeiro.

PIOVISAN Flávia, *A constitucionalidade do PNDH-III*, in, *Direitos Humanos*, Brasília, nº 5, Abril, Edição Especial, 2010.

REIS Maria José, BLOEMER Neusa M. S, (orgs.), *Apresentação: hidroelétricas e populações locais*, 2001, Cidade Futura, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina.

RIBEIRO Darcy, *O Brasil como problema*, 1995, Francisco Alves, Rio de Janeiro.

RIBEIRO Darcy, *Testemunho*, 1992, (2ª edição) Siciliano, São Paulo.

SAADI Fátima, *Para que serve o teatro?*, in, SESC-Serviço Social do Comércio, CBTIJ-Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude, Rio de Janeiro, nº.3 Março, 2005.

SANTOS Milton, *Por uma geografia nova*, 2008, (6ª edição), EDUSP, São Paulo..

SCHERER-WARREN Ilse, *Redes de movimentos sociais*, 1996, (2ª edição), Loyola, São Paulo.

SCHERER-WARREN Ilse, *Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização*, 1999, Hucitec, São Paulo.

SERGIO D. J. Pena, BIRCHAL Telma S., *A inexistência biológica versus a existência social de raças humanas: pode a ciência instruir o eto social?*, in, Revista USP, São Paulo, nº 68, Dezembro-Fevereiro, 2005-2006.

SILVA Francisco Pereira, *Paraíba: memória cultural*, 2013, Grafset, João Pessoa, Paraíba.

SILVERIO Valter Riberto, *Interseccionalidade de Direitos Humanos como fundamento do antirracismo diferencialista*, in, Direitos Humanos, Brasília, nº 4, Dezembro, 2009.

STREY Márcia Neves, *Psicologia social contemporânea*, 1998, Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

### **Ouvrages Consultés**

ABRAMOVAY Miriam, *Escola e violência*, 2002, UNESCO, Brasília.

ABRAMOVAY Miriam, et al., *Juventud, violencia y vulnerabilidad social em América Latina: desafios para políticas públicas*, 2002, UNESCO, Brasília.

ADORNO Sergio, *A sociologia entre a modernidade e a contemporaneidade*, 1995, PPGS – Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.



AMARO Sarita, *Crianças vítimas de violência: das sombras do sofrimento à geneologia da resistência-uma nova teoria científica*, 2011, EDIPUCRS, Porto Alegre.

AQUINO Julio Groppa, (org.), *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*, 1998, (3ª edição), Summus, São Paulo.

ARANTES Valéria Amorim, (org.), *Inclusão escolar*, 2006, (4ª edição), Summus, São Paulo.

ARENDT Hannah, *Sobre a violência*, 2011, (3ª edição), (1991) Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.

ARENDT Hannah, *Condition de l'homme moderne*, 2001, (1958), Édition Calmann-Lévy, Paris.

BAUMAN Zygmunt, *Vida líquida*, 2009, (2ª edição), Zahar, Rio de Janeiro.

BAUMAN Zygmunt, *Tempos líquidos*, 2007, Zahar, Rio de Janeiro.

BISKER Jaime, RAMOS Maria Beatriz Breves, *No risco da violência: reflexões psicológicas sobre a agressividade*, 2006, Mauad X, Rio de Janeiro.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean Claude, *La reproduction*, 1970, Les Éditions de Minuit, Paris.

CANCLINI Néstor Garcia, *Diferentes, desiguais e desconectados*, 2005, Editora UFRJ, Rio de Janeiro.

CARLSSON Ulla, FEILITZEN Cecilia Von, (orgs.), *A criança e a violência na mídia*, 2000, (2ª edição), Cortez, São Paulo.

CHESNAIS Jean-Claude, *Histoire de la violence*, 1981, Éditions Robert Laffont, Paris.

COLOMBIER Claire, MANGEL Gilbert, PERDRIault Marguerite, *A violência na escola*, 1989, (3ª edição), Sammus, São Paulo.

CORTELLA Mario Sergio, FERRAZ Janete Leão, *Escola e preconceito: docência, discência e decência*, 2012, Ática, São Paulo.

CUNHA Manuela Carneiro, *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*, 2012, Claro Enigma, São Paulo.

DENZIN Norman K., LINCOLN Yvonna S., *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*, 2006, Artmed, Porto Alegre.

DESCOLA Philippe, *Les lances du crépuscule*, 1993, Pocket, Paris.

DURKHEIM Emile, *Les règles de la méthode sociologique*, 1988 (1895), Éditions Flammarion, Paris.

DUARTE José B., *A contestação escondida: as críticas de jovens à escola atual*, 2005, Cortez, São Paulo.

DURAND Gilbert, *Introduction à la mythodologie, mythes et sociétés*, 1996, Albin Michel, Paris.

FERREIRA Rosilada Arruda, *A pesquisa científica nas ciências sociais: caracterização e procedimentos*, 1998, Ed. Universitária da UFPE, Recife, Pernambuco.

FERREOL Gilles, NORECK Jean-Pierre, *Introduction à la sociologie*, 1996, Armand Colin, Paris.

GALEANO Eduardo, *Les veines ouvertes de l'Amérique latine*, 1981, Terre Humaine Plon, Paris.

GIRARD René, *La violence et le sacré*, 1972, Grasset, Paris.

GOFFMAN Erving, *Comportamento em lugares públicos*, 2010, (1963) Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

GOFFMAN Erving, *A repreensão do eu na vida cotidiana*, 2009, (17 edição), (1959) Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, 1973, Tome 2, Édition de Minuit, Paris.

GRAWITZ Madeleine, *Méthodes des sciences sociales*, 2000 (11<sup>ème</sup> édition), Dalloz, Paris.

GUIMARÃES Antonio Sergio Alfredo, *Preconceito e discriminação*, 2004, Ed. 34, São Paulo.

GURSKI Rose, *Três ensaios sobre juventude e violência*, 2012, Escuta LTDA, São Paulo.

HALL Stuart, *A identidade cultural na pós-modernidade*, 2011, (11<sup>a</sup> edição), DP&A, Rio de Janeiro.

JORON Philippe, *La fête à pleins bords, Bayonne: fêtes de rien, soif d'absolu*, 2012, CNRS Editions, Paris.

JORON Philippe, *La vie improductive: Georges Bataille et l'hétérologie sociologique*, 2010, Presses Universitaires de la Méditerranée, Montpellier.

KURLANSKY Mark, *Não violência: a história de uma ideia perigosa*, 2013, Objetiva, Rio de Janeiro.

LABORDE Jean, *L'héritage de violence*, 1969, Éditions J'ai Lu, Paris.

LEVISKY David Léo, (org.), *Adolescência e violência: consequências da realidade brasileira*, 2000, Casa do Psicólogo, São Paulo.

LIMA Marcos Costa, (org.) *A sociologia crítica de Octávio Ianni: uma homenagem*, 2005, Ed. Universitária da UFPE, Recife, Pernambuco.

MANTOAN Maria Teresa Eglér, (organizadora), *O desafio das diferenças nas escolas*, 2009, (2ª edição), Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

MAUSS Marcel, *Sociologie et anthropologie*, 1981, PUF, Paris.

MONNEYRON Frédéric et XIBERRAS Martine, *Le monde hippie: De l'imaginaire psychédélique à révolution informatique*, 2008, Éditions IMAGO, Paris.

MORIN Edgar, *Où va le monde?*, 2007, Editions L'Herne, Paris.

MORIN Edgar, *Sociologie*, 1994, Seuil, Paris.

OGIEN Albert, *Sociologie de la déviance*, 1995, Armand Colin, Paris.

ORTEGA Rosario, DEL REY Rosario, *Estratégias educativas para prevenção da violência*, 2002, UNESCO, Brasília.

REGO Teresa Crsitina, (org.), *Educação, escola e desigualdade*, 2011, Segmento, São Paulo.

SAWAIA Bader, (org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*, 2011, (11ª edição), Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

SANTOS Renato Emerson, LOBATO Fátima, (orgs.), *Ações afirmativas: políticas públicas contra desigualdades raciais*, 2003, DP&A, Rio de Janeiro.

SIMMEL Georg, *Sociologie et épistémologie*, 1991, PUF, Paris.

TOGNETTA Luciane Regina Paulino, et al., *Um panorama geral da violencia na escola : o que se faz para combatê-la*, 2010, Mercado das Letras, Campinas, São Paulo.

TOURAINÉ Alain, *Critique de la modernité*, 1992, Librairie Arthème Fayard, Paris.

TRASSI Maria de Lourdes, MALVASI Paulo Artur, *Violentamente pacíficos: desconstruindo a associação juventude e violência*, 2010, Cortez, São Paulo.

TRASSI Maria de Lourdes, *Adolescência-violência: desperdício de vidas*, 2006, Cortez, São Paulo.

VELHO Gilberto, ALVITO Marcos, (orgs.), *Cidadania e violência*, 2000, (2<sup>a</sup> edição), FGV, Rio de Janeiro.

WATIER Patrick, « *La place des sentiments psychosociaux dans La sociologie de Georg Simmel* », in, DEROCHÉ-Gurcel Lilyane, WATIER Patrick, *La sociologie de Georg Simmel 1908: éléments actuels de modélisation sociale*, 2002, PUF, Paris.

WATIER Patrick, *Une introduction à la sociologie compréhensive*, 2002, Circé, Belfort.

WEBER Max, *Essais sur la théorie de la science*, 1965, Librairie Plon, Paris.

WUNENBURGER Jean-Jacques, *L'imaginaire*, 2003, Presses Universitaires de France, Paris.

XIBERRAS Martine, *Pratique de l'imaginaire: Lecture de Gilbert Durand*, 2002, Les Presses de l'Université Laval.

XIBERRAS Martine, (sous la direction de), *Ruptures de La modernité. Épistémologie, éthique et politique*, 1997, Actes du colloque du CRI, centre de Recherche sur l'Imaginaire, *Les cahiers de l'imaginaire* – N° 14-15, L'Harmattan, Paris.

XIBERRAS Martine, *La société intoxiquée*, 1989, Méridiens Klincksieck, Paris.

ZWEIG Stefan, *Conscience contre violence*, 1976, Le Livre de Poche, Paris.

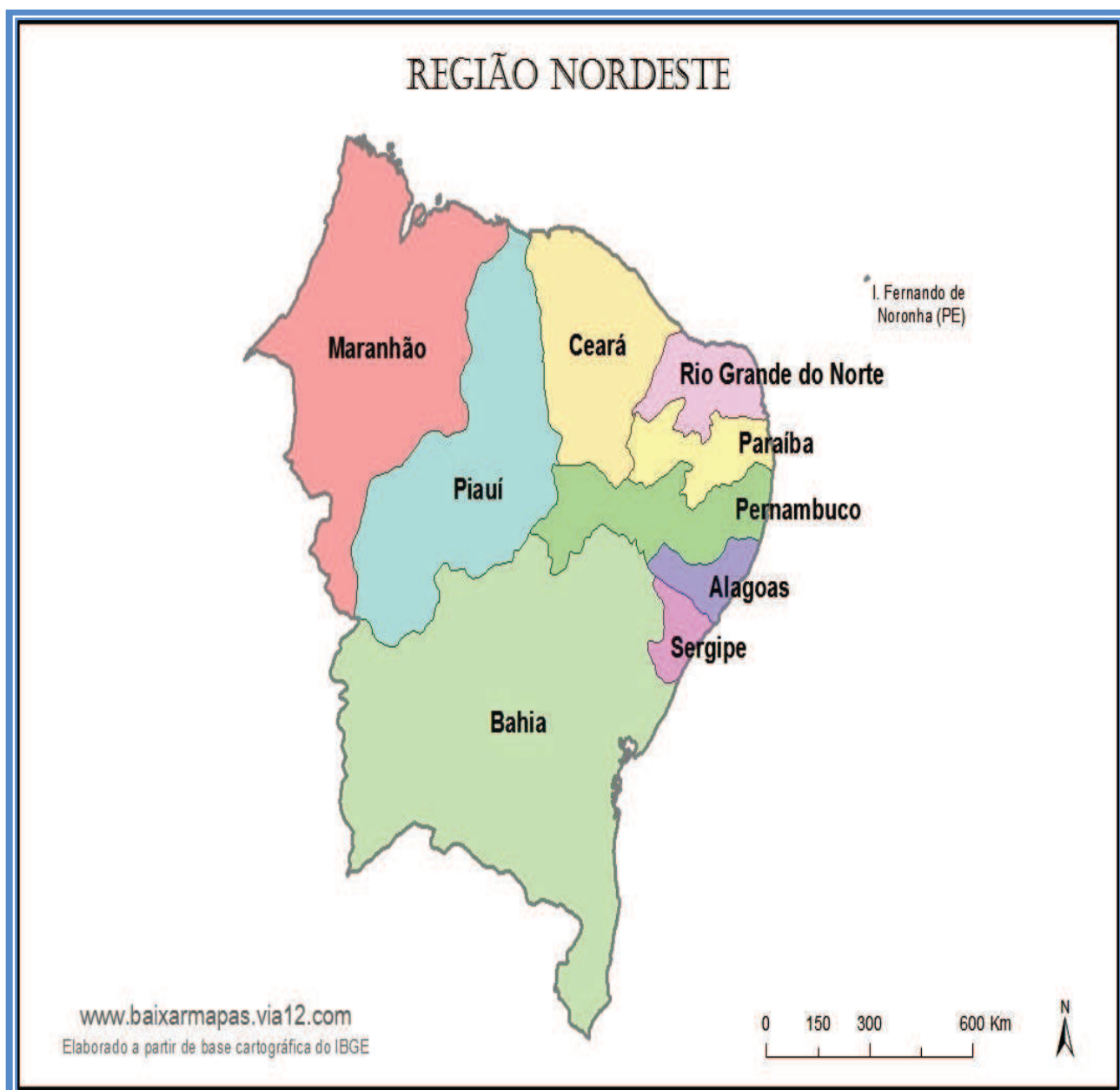
## ANNEXES

## Annexe n° 1 - Carte du Brésil



<http://www.guiageo.com/brasil-mapa.htm>

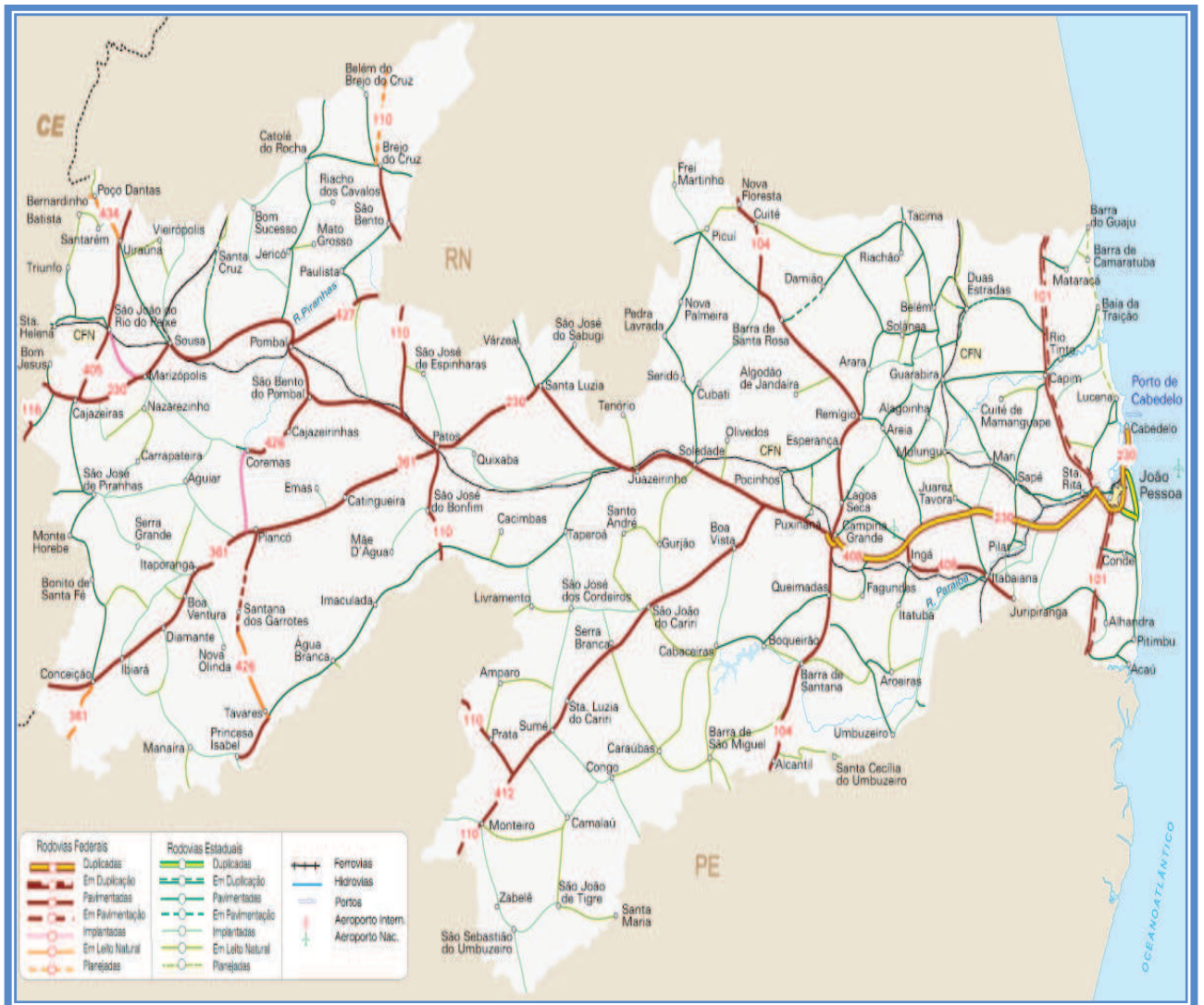
## Annexe n° 2 - Carte du Nord-est du Brésil



<http://www.baixarmapas.com.br/mapa-da-regiao-nordeste/>

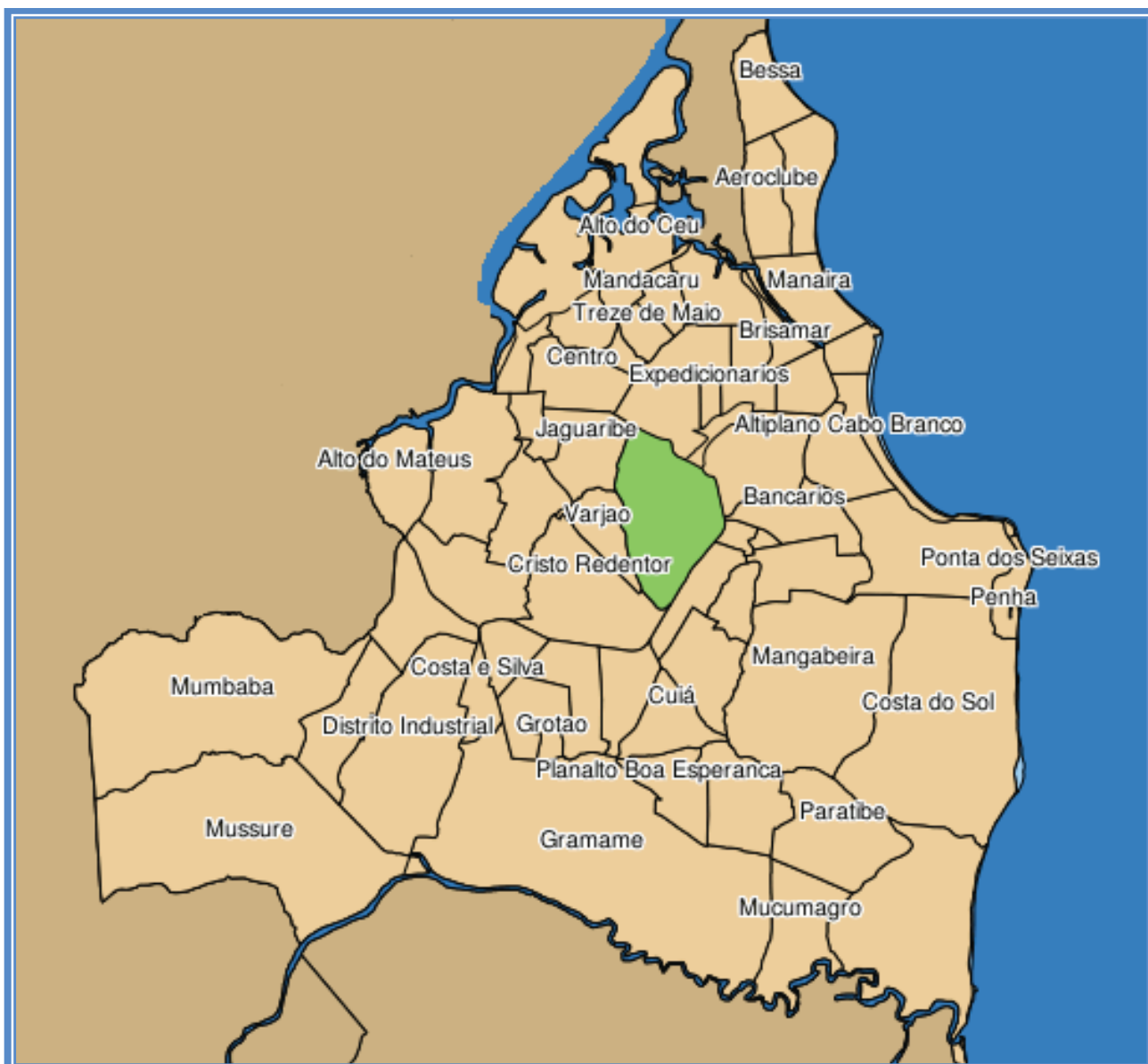


## Annexe n° 3 - Carte d'Etat de la Paraíba, Brésil



<http://www.brasil-turismo.com/mapas/paraiba.htm>

Annexe n° 4 - Carte de la ville de João Pessoa, Paraíba, Brésil



<http://geo.joaopessoa.pb.gov.br>

## Annexe n° 5 - Lettre envoyée pour les Interviewés



Mme Martine Xiberras  
Professeur des Universités  
Département de Sociologie  
Université Paul Valéry-Montpellier III  
Route de Mende  
34 199 Montpellier Cedex 05  
[Martine.xiberras@univ-montp3.fr](mailto:Martine.xiberras@univ-montp3.fr)  
[martinexiberras@aol.com](mailto:martinexiberras@aol.com)

## ATTESTATION

Montpellier, le vendredi 18 janvier 2013,

Je soussignée Mme Martine XIBERRAS, Professeur de Sociologie à l'Université Paul Valéry-Montpellier 3, France, équipe de recherche LERSEM, (E.A. n°2484 E2), déclare que Mme Maria Célia de ASSIS, est inscrite en Doctorat de Sociologie sous ma direction, à l'Université Paul Valéry-Montpellier 3, France. La doctorante a besoin d'interviewer les représentants des organismes qui font partie du Projet l'École que Pretège, dans la ville de João Pessoa-Paraíba-Brasil, objet de sa thèse.

Vous remerciant par avance de tout l'aide que vous pourrez lui apporter.

Mme Martine Xiberras  
Professeur des Universités en Sociologie

Centre de Recherches sur l'Imaginaire  
Institut de Recherches Sociologiques & Anthropologiques  
Route de Mende - 34199 Montpellier cedex 5 - Tél : 04 67 14 70 97 - Télécopie : 04 67 14 74 87

## INDEX DES AUTEURS

### A

ALVES Rubem, 108, 166, 167.  
 ANTONIO Severino, 159.  
 ARENDT Hannah, 74.  
 ARNOLDI Marlene A. G. Colombo, 47,  
 48.  
 AZEVEDO F. A., 93.

### B

BARBIER Jean-Marie, 128.  
 BARDIN Laurence, 57, 58, 59, 60, 62.  
 BAUMAN Zygmunt, 65, 69, 71, 100,  
 117, 139, 149, 166, 168, 188.  
 BECKER Howard Saul, 47, 112, 113.  
 BOBBIO Norbert, 74.  
 BOGDAN Robert, BICKLEN Sari, 17,  
 18.  
 BOTTOMORE Tom, 67.  
 BOFF Leonardo, 74, 103, 104, 106, 107,  
 115, 117, 170.  
 BOURDIEU Pierre, 118, 179.  
 BRASIL S mario Executivo Escola que  
 Prot g , 27.  
 BRASIL Constitui o da R epublica  
 Federativa, 83, 86, 89, 104.  
 BRASIL Resolu es, 28, 104.  
 BRASIL Parecer, 155

BRASIL Portarias, 175, 181, 182.  
 BRASIL Decretos, 75, 77, 82, 89, 101,  
 156, 189.  
 BRASIL Leis, 21, 73, 83, 89, 90, 102,  
 105, 109, 137, 138, 169, 174, 190, 195,  
 197, 203.  
 BRASIL Censo 2010, 71, 73, 125, 183.

### C

CALDART Roseli Salete, 96, 97, 98.  
 CASTEL Robert, 79, 116.  
 CASTRO Ana Maria, 72.  
 CHAUI Marilena, 67.  
 CICONELLO Alexandre, 75, 76.  
 COELHO Wima Nazar  Baia, 164, 173.  
 CONFERENCIA MUNDIAL DOS  
 DIREITOS HUMANOS, 101.  
 CONTRERAS Jos , 138.  
 COSTA Marcia Regina, 66, 67, 97, 98.

### D

DEUSLAURIES Jean-Pierre, 19.  
 DUMMETT Michael, 85.  
 DUSSEL Henrique, 82, 165.

### E

ELIAS Norbert, 69, 113.

ELIAS Maria Auxiliadora, 122.  
EMÍLIO Solange Aparecida, 186.

**F**

FALEIROS Vicente de Paula, 21, 130.  
FAVERO Cleci Eulália, 99.  
FERRARI Dalka, 68.  
FERREIRA Silvana Maria, 176.  
FRANCO Maria Laura P. B. , 57, 58, 59,  
62.  
FREIRE Ana Maria Araujo, 147.  
FREIRE Paulo, 91, 93, 99, 100, 132, 140,  
188.

**G**

GARCIA Walter Esteves, 137.  
GIL Antoni Carlos, 16, 47.  
GOFFMAN Erving, 68, 79, 112, 114.  
GROSSI Patrícia Krieger, 147.  
GRUPIONE Luis D. Benzi, 161.

**H**

HOFFANN Maria Helena, 201.

**I**

IANINI Otavio, 85

**J**

JORON Philippe, 66.

**K**

KENNEDY Lady Helena, 78.

KRIEGEL Blandine, 69.  
KRIPPENDORFF Klaus, 61.

**L**

LÜCK Heloisa, 134.

**M**

MACHADO Nilson José, 128.  
MAFFESOLI Michel, 111, 113.  
MANGINI Cathia Rosana, 109.  
MARQUES Mário Ozório, 132.  
MAY Tim, 47, 48.  
MEDRADO Hélio Iveson Passos, 114.  
MELO Fábio, CHALITA Gabriel, 70,  
195.  
MICHAUD Yves, 66, 119, 120.  
MINAYO Maria C. de Souza, 16.  
MOURA Clóvis, 87, 88.  
MORIN Edgar, 109, 115, 149.  
MUNANGÁ Kebelengue, 86.  
MÜTSCHLE Marly Santos, 198.

**N**

NASCIMENTO, Abdias, 88.

NEGRÃO Telia, 101.

NOVAES Regina Reyes, 94, 95.

NÓVOA Antonio, 191.

**O**

OLIVEIRA Eliane de, 79, 85, 174.

OZORIO Luis Carlos, 110.

## **P**

PAIXÃO Marcelo, 89, 171.

PARAÍBA, 127, 144, 145.

PENA-VEGA Alfredo, 106.

PINSKY Ilanna, 110, 111.

PIOVISAN Flávia, 78.

PIRES Álvaro P., 16, 17.

POCHMANN Márcio, 91, 92.

POUPART Jean, 47.

## **R**

RABOT Jean-Martim, 204.

RAMALHO Maria S. Soares, 46.

REIS Maria José, 178.

RIBEIRO Darcy, 70, 82, 84.

ROSA Clóvis, 134.

## **S**

SAADI Fátima, 158.

SANTOS Milton, 178.

SCHERER-WARREN Ilse, 80.

SÉRGIO D. J. Pena, 192.

SILVA Francisco Pereira, 125, 127.

SILVÉRIO Valter Ribeiro, 69.

SOARES Vera, 88.

SODRÉ Muniz, 118.

SOREL Georges, 66.

STEDILE João Pedro, 95.

STREY Márcia Neves, 193.

STREY Marlene N., 100.

## **T**

TELES Lígia Fagundes, 195.

TELES Maria Luiza Silveira, 200.

TOURAINÉ Alain, 79, 106, 152, 168, 197.

TRIVIÑOS Augusto N. S., 17.

## **V**

VALLE Luiza Elena L. Ribeiro, 123, 159.

VARGAS Lisete A. Machado, 159.

## **W**

WAISELFISZ Júlio Jacob, 71, 72, 81, 100, 105, 127, 194.

## **X**

XIBERRAS Martine, 79, 81, 110, 112, 116, 117, 118, 119, 179, 186.

## **Z**

ZABALZA Miguel, 191.

ZALUAR Alba M., 67.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>9</b>
<b>1 - CHEMINS MÉTHODOLOGIQUES: chemins de la pensée</b> .....	<b>17</b>
<i>1.1 LES SUJETS DE LA RECHERCHE</i> .....	21
1.1.1 Projet « École qui Protège »: MEC-Ministère de l'Éducation, SECAD-Secrétariat d'Éducation Continue, Alphabétisation et Diversité. ....	22
1.1.2 Projet « École qui Protège »: Université Fédérale de Paraíba – UFPB, Vice-Rectorat d'Extension et Affaires Communautaires - PRAC.....	39
<i>1.2 TECHNIQUES DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES</i> .....	50
1.2.1 Collecte des Données.....	50
1.2.2 L'Analyse et l'Interprétation des Données.....	61
<i>2. 1 PARCOURS SOCIO-HISTORIQUE DE LA VIOLENCE AU BRÉSIL</i> .....	71
<i>2. 2 QUELQUES ASPECTS DE LA RÉALITÉ SOCIALE BRÉSILIENNE: VIOLENCE ET POLITIQUES PUBLIQUES.</i> ....	76
<i>2.3 LES MOUVEMENTS SOCIAUX DU BRÉSIL</i> .....	88
2.3.1 Des Indigènes .....	88
2.3.2 Des Afro-brésiliens .....	92
2.3.3 Des Travailleurs Ruraux Mouvements Sans Terre – MST.....	99
2.3.4 Des Femmes .....	107
<b>3- LES ACTEURS: QUE'EST-CE QU'ILS PENSENT ET DISENT ?</b> .....	<b>133</b>
<i>3.1 CE QUE REVÈLENT LE DISCOURS SUR LE PROJET »ÉCOLE QUI PROTÈGE »</i> .....	140
3.1.1 Les écoutant, les professeurs et le spécialiste. ....	140
3.1.2 Ce que dit la représentante du Conseil Tutélaire :.....	161
3.1.3 Ce que dit la représentante du Conseil de la Municipalité de droits des enfants et des adolescents : .....	163
<i>3.2 LES REPRÉSENTANTS DES MOUVEMENTS SOCIAUX DANS L'ÉTAT DE PARAÍBA.</i> .....	165
3.2.1 Des indigènes: le cacique .....	165

3.2.2 À propos de ces cas d'ascendance africaine – Professeur des l'Écoles Quilombolas.	176
3.2.3 À propos des travailleurs ruraux du Mouvement Sans Terre – MST.	191
3.2.4 Sur les Femmes: la coordinatrice du Centre de la Femme 8 Mars.	209
<i>3.3 LA VIOLENCE DANS LA CIRCULATION À JOÃO PESSOA</i>	<i>216</i>
<b>CONSIDÉRATIONS FINALES</b>	<b>225</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>231</b>
Sociologie Générale	231
Violence	233
Méthodologie	237
Legislations	238
Éducation	242
Divers	244
Ouvrages Consultés	247
<b>ANNEXES</b>	<b>254</b>
Annexe n° 1 - Carte du Brésil	254
Annexe n° 2 - Carte du Nord-est du Brésil	255
Annexe n° 3 - Carte d'Etat de la Paraíba, Brésil	256
Annexe n° 4 - Carte de la ville de João Pessoa, Paraíba, Brésil	257
Annexe n° 5 - Lettre envoyée pour les Interviewés	258
<b>INDEX DES AUTEURS</b>	<b>259</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b>	<b>262</b>