

## Violências nas escolas: responsabilização de quem?

Romilda Teodora Ens

[romilda@bruc.com.br](mailto:romilda@bruc.com.br) - PUCPR

Rudinei Ribeiro

[rudineiribeiro@hotmail.com](mailto:rudineiribeiro@hotmail.com) - SEED/PR

Jociane Emília Silva Geronasso

[jocianegeronasso@gmail.com](mailto:jocianegeronasso@gmail.com) - SME/Araucária

### Resumo

Esta pesquisa analisa o tema violências nas escolas com base nos textos disponibilizados nos *anais* do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)/PUCPR, no período de 2002 a 2011, buscando os campos de responsabilização. O levantamento indicou uma produção de 3515 trabalhos aprovados, nos diferentes eixos, dos quais 154 referem-se ao tema. A análise dos artigos aponta para: motivos das violências, formas de superação, papel das escolas e formação do professor. Confirmam as tendências neoliberais, descentralizadoras, de Estado mínimo, colocadas pelas políticas educacionais. Além da responsabilização da escola pelos males sociais e/ou atribuição do compromisso pela criação e desenvolvimento de estratégias de superação dos dilemas causados pelas violências.

**Palavras-chave:** Políticas de formação de professor. Violências nas escolas. Estado do Conhecimento. Responsabilização.

### Violence in the schools: who is responsible for this?

#### Abstract

This research analyses the issue of violence in the schools from the texts available on the annals of - EDUCERE / PUCPR in the period from 2002 to 2011, searching the fields to attribute responsibility. The survey indicated a production of 3515 approved works, in the different areas, of which 154 relate to the theme. The analysis of the articles shows the following approaches: reasons for violence, ways of overcoming it, role of schools and teacher training. They confirm neoliberal trends, decentralization of the minimum state, proposed by educational policies. Besides this, they make the school responsible for the social illnesses and / or assign to it the commitment of creating and developing strategies to overcome the dilemmas caused by violence.

**Key words:** Policies of teacher training. Violence in the schools. State of knowledge. Responsibility.

### Introdução

Nas últimas décadas, o tema violências nas escolas tem sido objeto do noticiário das mídias impressas e televisionadas, bem como de preocupação dos espaços acadêmicos, principalmente, nos cursos de formação de professores. O que constatamos

é uma expansão e necessidade de estudos e pesquisas que contribuam para “aspectos nem sempre observados pelas políticas públicas que tendem a desconsiderar o sujeito que se forma, as condições sob as quais ele se forma e o processo de produção de sua profissionalização” (SOUZA; VILLAS BÔAS, 2010, p. 46).

Nesse sentido, estudamos “Como a temática violências nas escolas foi trabalhada pelos autores nas 10 edições do Educere/PUCPR?”. Realizamos o presente estudo por considerarmos que estudos do tipo estado do conhecimento possibilitam um retrato do objeto estudado, pois esses balanços permitem compreender como está a construção do conhecimento sobre violências nas escolas e nos fornecem elementos para que possamos avançar no conhecimento das pesquisas sobre o tema.

Para discutirmos violências nas escolas, o fazemos com base em um olhar sobre as pesquisas apresentadas, aprovadas e publicadas nos Anais do Educere de 2002 a 2011 e, tomamos como ponto de partida os relatos de Balazs e Sayad (2007, p. 569), no capítulo “A violência da instituição”, do livro “A miséria do mundo”, de Bourdieu, sobre as dificuldades do dia a dia de um diretor de escola, na década de 1990, na França.

As dificuldades que encontram e suscitam no ensino secundário as crianças de um meio socialmente muito afastado da escola, e que se traduzem também nas tensões que apareceram no estabelecimento desde outubro de 1990, acabaram pouco a pouco transformando sua função, obrigando-o a gerir, dia a dia, as manifestações, maiores ou menores, da violência.

E o desabafo de um professor:

Através do tom desencantado de sua conversa, o velho professor republicano de origem popular, que diz ter estado preocupado com o desafio de saber ‘como fazer para salvar o máximo de alunos’, deixa entrever toda a tristeza que lhe inspira sua experiência: a aversão pela violência dos alunos, mas também por aquela exercida pela instituição escolar, rivaliza em seu interior com o mal-estar que ele sente em se ver assim obrigado a usar de violência contra a representação que ele tinha feito para si da escola e de sua profissão de educador. Ele não pode aceitar que a escola seja hoje em dia tratada como se fosse uma delegacia, e se resignar a imaginar-se como um simples agente da manutenção da ordem, obrigado a ‘usar a força’ (p. 570).

Esses relatos trazem-nos para o hoje das escolas e de nossa sociedade. Constatamos violências em todos os espaços da sociedade, não ficando somente em uma determinada classe social, em uma faixa etária ou em uma determinada época e muito menos longe da escola. Ela é um problema que vem gerando “medos” nas sociedades de nossa época.

Os medos, conforme explica Bauman (2007, p. 32), em seu livro “Tempos líquidos”, caracterizam-se pela

[...] insegurança do presente e a incerteza do futuro [...]. Essa insegurança e essa incerteza, por sua vez, nascem de um sentimento de impotência: parecemos não estar mais no controle, seja individual, separada ou coletivamente, e, [...], faltam-nos as ferramentas que possibilitariam [...], [capacitar-nos] a recuperar e reaver o controle sobre as forças que dão forma à condição que compartilhamos, enquanto estabelecem o âmbito de nossas possibilidades e os limites à nossa liberdade de escolha: um controle que agora escapou ou foi arrancado de nossas mãos.

Diante dos desafios dos espaços que circulamos como professores e, principalmente do espaço escolar, constatamos que a escola para a qual os professores estão formados e nela trabalham não existe mais. Como nos diz Oliveira (2009, p. 23), ela não é mais “um espaço consagrado, legitimado, autorizado no sentido de que era portadora dos conhecimentos válidos, da moral, dos melhores valores e, sobretudo, da promessa de um futuro promissor”. Hoje, dentro de seus muros, adentram os “medos”, as “violências” e, como nos indica Bauman, em entrevista a Alba Porcheddu (2009, p. 667):

Nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos de nossos dias. Simplesmente não havíamos estado até agora em situação semelhante. A arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver.

Na tentativa de contribuirmos com a formação de professores, para “o educar e o cuidar”<sup>1</sup> de nossos alunos que buscam a Educação Básica no século XXI, iniciamos com a etimologia da palavra violência, que de acordo com Michaud (2001 apud PAREDES et al., 2006, p. 8), é assim posta:

Violência vem do latim *violentia*, que significa violência, caráter violento ou bravo, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos *a vis*, que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego da força física, mas também quantidade, abundância, ou caráter essencial de uma coisa.

---

<sup>1</sup> Atendendo ao especificado no artigo 6.º da Resolução CNE/CEB n. 04/2010, em que se propõe ser necessário, na Educação Básica, “considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana”.

A leitura dos significados da palavra “violência” envolve-nos e instiga-nos à leitura de conceitos já explicitados por Charlot (1997) que, segundo Abramovay *et al.* (2002, p. 87), esse autor reelabora o conceito de violências nas escolas, apresentando-o em três níveis:

Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;

Incivilidade: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;

Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Esses níveis de violências nas escolas, conforme mostra a continuidade dos estudos apresentados por Charlot (2005), estão na dificuldade de definição para a expressão “violências nas escolas”. Nesse sentido, o autor orienta-nos para a distinção entre *violência na escola*, *violência à escola* e *violência da escola*. Para o autor:

*A violência na escola* é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar – quando um bando entra na escola para acertar contas de disputa de bairro, a escola é apenas o lugar em que ocorre uma violência que poderia ter acontecido em qualquer outro local. [...]

*A violência à escola* está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar – quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou insultam, eles se entram a violência que visam diretamente à instituição e àqueles que a representam.

Essa *violência contra a escola* deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam [...]. (p. 127).

Com base nos aspectos apontados por Balazs e Sayad (2007), Bauman (2007), Charlot (2005), Oliveira (2009) sobre o cotidiano nas escolas, constatamos que, atualmente, diferentes manifestações de violências nas escolas provocam insegurança social dentro e no seu entorno, locais esses que aparentemente até há pouco tempo garantiam a “segurança” dos que ali estão. Diante dos fatos de violências, os professores na escola sentem-se intimidados para tratar sobre o assunto devido à sua formação e à carência de políticas públicas, em especial as educacionais, que promovam suporte para sua ação.

A complexificação do fenômeno e as ameaças “diária a integridade física, psíquica e da dignidade humana, [...] no âmbito escolar vêm comprometendo ainda mais a qualidade da educação no contexto da escola pública brasileira” (EYNG, GISI, ENS, 2009, p. 470).

### **Políticas educativas e o espaço da escola**

Concomitantemente aos “desafios educacionais contemporâneos”, em que a instituição é responsabilizada a organizar-se no sentido de amenizar os males do sistema econômico e suas consequências (inclusão, meio ambiente, sustentabilidade, cidadania), ou as funções de caráter paliativo: bolsa família (Lei n. 10836/2004); Projovem (Lei n. 11129/2005), além das políticas de saúde e alimentação (distribuição de leite, merenda escolar, entre outros), constatamos o paradoxo em que se encontra a educação brasileira em relação às políticas que a definem e regulam. Pois conforme esclarece Oliveira (2009, p. 17), “as políticas educativas na atualidade partem da noção de que a escola é espaço de ensino, mas antes de tudo de promoção de justiça social”. Com todas as novas funções atribuídas à escola e, conseqüentemente, aos professores, a escola que temos não terá condições de atender às expectativas anunciadas pelas políticas educacionais, ou seja, “por meio da escola que se espera corrigir determinados desequilíbrios característicos da estrutura social e econômica vigente”, como diz a autora (p. 17).

Toda a responsabilização<sup>2</sup> que vem nos últimos anos recaindo sobre a escola alerta-nos para a necessidade de estarmos atento à imposição da lógica do mercado no interior da escola. Sobre “Lei de responsabilidade social” no Brasil, Freitas (2011), ao contextualizar a situação educacional brasileira, apoiando-se em Ravitch (2010), explica que “não são poucos os relatos indicando que as atuais reformas educacionais empresariais em aplicação pelo mundo tenham gerado mais segregação e desigualdade acadêmica do que a ‘cantada’ equidade”.

Sobre a “ideia de responsabilizar os gestores educacionais pela qualidade da educação”, diz Freitas (2011) que esse é um processo que “vem de longa data, mas no Brasil, em termos legais, começa a ganhar forma nesta década”, basta acompanhar os

---

<sup>2</sup> Por *responsabilidade* deve-se entender a obrigação que pesa sobre um sujeito em satisfazer uma prestação (social) que lhe é positivamente atribuída. Cumprir encargos, desempenhar atribuições confiadas a um administrador público é uma obrigação que não sendo fielmente cumprida responde e (é responsabilizado) por eventuais omissões ou irregularidades (CURY, 2011, p. 3).

diferentes projetos de lei que estão em tramitação no Congresso Nacional, desde 2006 e que, no momento, como informa Ximenes (2012), com a instituição de Comissão Especial, as discussões sobre esse conjunto de propostas que compõem a regulamentação da chamada “responsabilidade educacional” no Brasil corre em paralelo ao Plano Nacional de Educação (PNE), quase sem alarde e nenhuma participação social. No entanto, como aponta Brooke (2006), segundo Ximenes (2012), algumas redes de ensino no Brasil já desenvolvem algumas experiências de responsabilização<sup>3</sup>, com bonificação a professores e escolas a partir do desempenho. Esse tipo de responsabilização apenas tem ampliado a “pressão produtivista sobre professores e escolas”, além de estimular “estratégias de resistência e a adoção de mecanismos de diferenciação na rede pública” (XIMENES, 2012, p. 358).

Outro aspecto que nos alerta é o apontado por Frigotto (2009), ao analisar as políticas educativas, ao destacar que houve um alargamento da escola pública, voltado às novas funções e papéis sociais, universalização do acesso, etc., o que exige ações que não são específicas dela e que, ao mesmo tempo, não são feitas à escola privada. Ainda segundo o autor, alguns dos ditos intelectuais da burguesia creem que podem resolver os problemas educacionais com programas fragmentados e continuam colocando a escola como responsável pela situação.

É fato também, como diz Ferreira (2009), que o aumento do número de alunos na instituição revelou ainda mais as desigualdades presentes na sociedade, como pobreza, cultura de massa e a falta de sentido. Essa falta de sentido é resultado da obrigação do governo de que quase toda a população passe pelos bancos escolares, na busca apenas do cumprimento de metas que garantem os acordos internacionais. No entanto, as classes populares não encontram sentido para isso, já que, hoje, passar pela escola não garante mais a ascensão social e o acesso certo ao mercado de trabalho. Assim, a escola fica com a responsabilidade de manter a ordem social e, de quebra, terá que garantir acesso à alimentação, à higiene e, por último, transmitir conhecimento sistematizado. Tudo isso pautado em políticas educacionais que tentam esconder os

---

<sup>3</sup> Segundo Brooke (2006, p. 380), os sistemas de responsabilização implantados em alguns países possuem alguns ingredientes básicos: 1) a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade); 2) o uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação); 3) os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões); 4) os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente consequências).

conflitos sociais e que responsabilizam<sup>4</sup> a escola (professores, gestores e alunos) pelos problemas ocorridos fora e dentro dela.

Aliado às questões de responsabilização, temos o questionamento que se faz sobre o papel da escola, segundo Oliveira (2009), se hoje esse espaço seria capaz de disseminar conhecimentos válidos. Problemas como baixo desempenho dos alunos em avaliações, desinteresse pela escola e pelo estudo, violências, indisciplina, evasão escolar etc. refletem esse tempo de crise da sociedade, do conhecimento e da própria escola, uma vez que ela não consegue acompanhar as constantes mudanças ocorridas, mantendo-se no mesmo formato, sem condições de atender às reformas que exigem “qualidade” e “responsabilização”.

Com relação ao que propõem as políticas educacionais frente a esse quadro de crise, Oliveira (2009, p. 25) afirma que “em um mesmo sistema, às vezes em uma mesma escola ou classe, a educação é dirigida à formação de força de trabalho e concomitantemente a escola atua como agência de assistência social”. Nesse sentido, diz a autora que

[...] a busca por maior eficiência do sistema sem as necessárias adequações das condições objetivas às novas demandas e sem que questões estruturais sejam reparadas (desequilíbrio na distribuição de renda, altos níveis de desigualdade social e os problemas dela decorrentes, tais como fome, violência; desemprego, etc.) estimula estratégias que podem por em risco a própria credibilidade do sistema educativo (p. 30).

São políticas educacionais que desde a década de 1990

[...] objetivaram a elevação da competitividade do país e sua inserção na globalização econômica por meio de uma flexibilização das relações capital-trabalho, da elevação do tempo de escolarização da força de trabalho, do apoio ao processo de acumulação, legitimação do sistema, garantia da ordem e controle social e da implementação de novas formas de regulação dos sistemas de ensino e das escolas, visando maior concorrência, eficiência e produtividade (OLIVEIRA, 2009, p. 242).

As características dessas políticas, dentre outras, podem ser especificadas como “pedagogia da concorrência”, segundo Libaneo, Oliveira e Toschi (2007 *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 241), que tem a avaliação como resultado da qualidade da escola; o estabelecimento de *rankings* e competições; ênfase na gestão e valorização de algumas disciplinas, etc. Nesse contexto, “os professores passaram a ser mais

---

<sup>4</sup> Sobre responsabilização educacional é preciso estar alerta ao que nos orienta Ximenes (2012), em seu texto “Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação”.

diretamente responsabilizados pelo desempenho dos alunos” (OLIVEIRA, p. 242). São políticas que distribuem algumas responsabilidades do âmbito federal e estadual para os municípios e escolas, ou seja, responsabilizando-os e exigindo desses sistemas a execução de políticas sem que para isso lhe dê recursos e profissionais suficientes.

Essa responsabilização possibilitou a universalização da educação pública. O que antes era sinônimo de um futuro melhor ou privilégio de uma elite agora se transforma em legislação e o acesso à escola é um direito e, também, um dever. A lei obriga que crianças e adolescentes estejam na escola, mesmo que esses e seus responsáveis não queiram. E, quando não é a lei, a própria necessidade social obriga a população a escolarizar-se (GOMES; PEREIRA, 2009). Esse processo transformou as vivências em sala de aula. Nessa situação, os autores explicam que “a escola não raro se torna um grupo estilhaçado, em que uns não suportam os outros e em que currículos e regulamentos não fazem muito sentido, renunciando-se, assim, às oportunidades educativas de ‘aprender a conviver’” (p. 205).

Nesse contexto, em que a vida escolar e os próprios edifícios escolares não possuem condições para atender aos alunos, essa, segundo Gomes e Pereira (2009, p. 205), passou a traduzir-se em grande parte

[...] no desinteresse dos alunos; na sistemática falta de respeito dos discentes para com os professores e funcionários, que perderam grande parte da sua autoridade, esta frequentemente talhada à moda antiga; na indiferença dos estudantes pela presença do professor em sala de aula, como se este fosse uma coisa inanimada, e na sala de aula como cenário de agressão contra o professor, conforme constataram Abramovay et al. (2006).

Assim, perguntamo-nos: violências nas escolas, responsabilizamos quem?

### **Caminhos da pesquisa**

O presente artigo focalizou os trabalhos apresentados no Educere, com o objetivo de realizar um estudo do tipo estado do conhecimento, ou seja, organizar um balanço de como está a construção do conhecimento sobre violências nas escolas. Com base nesse retrato do objeto estudado, avançar no conhecimento das pesquisas sobre o tema e inferir os espaços de responsabilização apontados pelas pesquisas.

O Educere é um evento acadêmico e científico organizado pela graduação e pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Ele acontece no câmpus Curitiba da PUC no Paraná, desde 2001, com o objetivo de discutir

questões investigadas pelos grupos de pesquisa nacionais e internacionais da área de Educação, bem como socializar os resultados das pesquisas realizadas por acadêmicos da graduação, da pós-graduação e profissionais da área da educação, promovendo a integração entre educação básica e educação superior.

O Congresso conta com seus anais disponíveis em *site* desde o ano de 2004. Nos anos de 2002 e 2003, os anais encontram-se impressos e no ano de 2001 não há registro de anais. Para esse estudo, utilizaram-se os anais do ano de 2002 a 2011. Até o ano de 2009, o Congresso tinha uma periodicidade anual. Após esta data, o congresso passou a ser de dois em dois anos. No ano de 2011, o Congresso completou dez anos de existência e consolida-se como fórum de debate de grupos de pesquisas nacionais e internacionais, de acadêmicos da graduação e pós-graduação, bem como de professores da escola básica. No triênio 2006/2009, foi avaliado pela Capes com Qualis E3.

O objetivo da pesquisa foi investigar e refletir como os trabalhos desse Congresso tratam da temática “violências nas escolas”. O estudo é descritivo, já que conta com um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema. Utilizamos o tipo de estudo denominado de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, que são pesquisas de caráter bibliográfico. Romanowski e Ens (2006, p. 40), apoiando-se em Brandão (1986), explicam que essas pesquisas “têm por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área”.

No desenvolvimento dessa pesquisa, passaram-se pelas seguintes etapas:

- levantamento dos resumos e dos textos nos Anais do Educere;
- leitura dos textos completos para estabelecer categorias de análise relativas ao aspecto tratado no artigo (nesta etapa, o processo de ida ao texto e volta ao texto foi constante);
- leitura do material para identificar o descritor na palavra-chave: violência, violências nas escolas;
- discussão para esclarecimento de dúvidas e definição para que fossem selecionados os textos que apresentassem os descritores indicados, por considerar-se que o pesquisador é o melhor credenciado para enquadrar seu trabalho;

- leitura dos textos, novamente para selecionar aqueles que mesmo não contendo os descritores indicados nas palavras-chave, tratavam do tema violências nas escolas;
- análise do conteúdo dos textos selecionados e tabulação dos dados, conforme categorização realizada;
- organização e síntese dos dados em quadros e tabelas;
- leitura analítica das informações contidas nas tabelas;
- síntese geral;
- inferências, considerações...

Após o levantamento das produções realizadas no evento sobre violências nas escolas, foi feita a categorização dos dados em: nome do artigo, autores, se a pesquisa contava com financiamento, palavras-chaves, autores utilizados que tratavam sobre a violência, objetivos, metodologia e resultados. Os artigos selecionados para esse trabalho foram aqueles que tratavam da temática da violência mesmo sem ter sido mencionada nas palavras-chaves. Os trabalhos envolvendo apenas o tema de indisciplina aqui não foram contemplados.

### **Resultados da pesquisa**

Dos 10 anos de Educere, o que se percebe é uma importância gradual que vem recebendo tal evento. A grande maioria dos trabalhos sobre violências nas escolas encontram-se nos últimos três congressos, chegando a alcançar um índice de 94,7% do total de estudos sobre a temática, sendo o restante subdividido nos outros sete encontros (Tabela 1). Como causa de tal elevação, poder-se-ia constatar, entre outros, a imposição aos programas de pós-graduação de participação em eventos e de publicações. No entanto, não se pode negar que há um aumento no número de pesquisas na área de educação e, por conseguinte, um estudo mais aprofundado das relações sociais e de suas possíveis consequências, impactando nas discussões acerca da sociabilidade nos ambientes escolares.

Foram selecionadas pelos pesquisadores, de um total de 3515 trabalhos aprovados para apresentação nos 10 anos de Educere, 154 (4,4%) que se referem à

temática violência (Tabela 1). Desses trabalhos, grande parte não contou com financiamento, o que caracteriza a escassez de financiamento para pesquisas na área de educação, aspecto esse explicitado por Yamamoto (2000, p. 282) no editorial da revista “Estudos de Psicologia (Natal)”:

O que o quadro nos mostra é a paradoxal situação da pesquisa no Brasil, no qual o sistema exige a produção de conhecimento para a concessão de bolsas, mas não atende as demandas dos próprios bolsistas para o desenvolvimento de suas atividades; o incentivo à qualificação em ritmo acelerado, não raro, com o compromisso de uma melhor qualidade da produção, e um estrangulamento na implantação das condições mínimas para o início da carreira do pesquisador.

Como vemos, há falta de incentivo inclusive com pesquisas relacionadas às “violências nas escolas”, nos seus mais diversos campos, pois a responsabilização pela produção de pesquisas, se autoformar, identificar, prevenir e combater as formas de violências nas escolas é do professor e das instituições escolares.

Ainda sobre dados gerais, a porcentagem de artigos sobre violência chegou ao seu ápice em 2008, no VIII Educere/CIAVE, com um pico de 10,5% em relação ao total de comunicações daquele ano (Tabela 1).

Tabela 1 – Trabalhos aprovados para apresentação nos 10 anos do Educere

Eventos realizados	Ano do evento	Trabalhos aprovados para apresentação		Trabalhos sobre violências		% do total por ano
		Por ano	% do total	Por ano	% do total	
I Educere	2001	Sem Anais	xxx	xxx	xxx	xxx
II Educere	2002	52	1,5	1	0,6	1,9
III Educere	2003	92	2,6	0	0	0
IV Educere	2004	165	4,7	1	0,6	0,6
V Educere	2005	177	5,0	0	0	0
VI Educere	2006	291	8,3	2	1,3	0,7
VII Educere	2007	355	10,1	4	2,6	1,2
VIII Educere	2008	473	13,5	50	32,5	10,5
IX Educere	2009	694	19,7	44	28,6	6,3
X Educere	2011	1216	34,6	52	33,8	4,3
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>3515</b>	<b>100.0</b>	<b>154</b>	<b>100,0</b>	<b>4,4</b>

Fonte: Organizada pelos autores, com base nos dados coletados – 2010-2011

Observações: Em 2002 e 2003, publicação de resumos. De 2004 em diante, publicação de trabalhos completos e disponíveis na página do evento.

Um dos aspectos pesquisados foram as metodologias/instrumentos utilizados. Observou-se, pela leitura dos resumos dos artigos, que não fica clara qual a metodologia utilizada e que se confunde muito esta com instrumentos de coleta de dados. Não obstante, a quantidade de sinônimos para indicar o mesmo instrumento e a interpretação dada pelos autores para defini-la dificultam um levantamento mais preciso, ou seja, ao indicar a metodologia, apontam claramente para entrevistas (20%), questionários (17%), observação (11%), análise de bibliografia sobre o tema (9%), entre outros. Alguns poucos trabalhos indicam o uso de mais de um procedimento de coleta de dados. Há, também, grande preocupação em indicar que os estudos possuem base qualitativa e o tratamento dos dados foi de análise de conteúdo, na busca de soluções para os problemas levantados.

Pode-se inferir das informações que, em se tratando de pesquisas sobre violências nas escolas, no Congresso Educere, os estudos apresentados estão na etapa de levantamento de dados, de averiguação, de se existe ou não o fenômeno “violência” nas escolas, quantas pessoas foram vítimas ou agressores e, por consequência, o apontamento de algumas causas e de algumas soluções que não encontram fundamento em políticas – como é o caso da formação de professores – ou em experiências escolares que funcionaram para combater o problema. São inferiores a 10% os relatos de experiências e/ou estudo de casos que apontam para soluções ou modos de lidar efetivamente comprovados em algumas escolas.

Quanto às palavras-chaves (Tabela 2), foram encontradas em torno de 290, relacionando o tema violência aos mais diversos campos de pesquisa, como, por exemplo, a homofobia, a família, a gestão escolar, a adolescência, as representações sociais, etc. No entanto, pode-se identificar em torno de 70 palavras-chaves, dos 154 artigos, que se referiam literalmente à violência, tratando da violência na, da e contra a escola. São categorias defendidas por Charlot como violência simbólica, sexual, oculta, doméstica, entre pares, *bullying*, racismo, entre outros.

Apesar de a palavra “violência” ser a palavra-chave mais utilizada (Tabela 3), seu uso denota a tentativa de justificar que o artigo refere-se a tal tema. Pode-se comprovar essa informação quando se depara com uma grande quantidade de textos que, no seu item central, tendem a identificar, levantar os números da “violência”, mostrando apenas que ela existe.

Tabela 2 – Palavras-chaves mais utilizadas nas pesquisas sobre violências nas escolas – 2002-2011

PALAVRAS-CHAVE	QUANTIDADE	%
Violência	47	10,56
Escola	31	6,97
Violência escolar	22	4,94
Educação	17	3,82
Indisciplina	13	2,92
<i>Bullying</i>	12	2,70
Relações	12	2,70
Educação para a paz	9	2,02
Representação social	9	2,02
Violência na escola	9	2,02
Formação de professores	8	1,80
Adolescência	7	1,57
Indisciplina escolar	6	1,35
Jovens	6	1,35
Homofobia	5	1,12
Disciplina	5	1,12
Agressão atos agressivos	4	0,90
Ensino Fundamental	4	0,90
Conflitos	3	0,67
Educação moral	3	0,67
Educação sexual	3	0,67
Escola pública	3	0,67
Lúdico	3	0,67
Mídia	3	0,67
Políticas educacionais	3	0,67
Professor	3	0,67
Violência da escola	3	0,67
Violência entre pares	3	0,67
Violência simbólica	3	0,67
Palavras-chaves que aparecem somente uma vez	128	28,76
Palavras-chaves que aparecem duas vezes	55	12,36
Artigos sem palavras-chaves	3	0,67
<b>TOTAL</b>	<b>445</b>	<b>100</b>

Fonte: Organizada pelos autores, com base nos dados coletados nos Anais do Educere – 2002-2011

Tabela 3 – Uso da palavra “violência” em diferentes amplitudes

PALAVRA-CHAVE VIOLÊNCIA	Total	%
Violência	47	49,47
Violência escolar	22	23,16
Violência na escola	9	9,47
Violência da escola	3	3,16
Violência entre pares	3	3,16

Violência simbólica	3	3,16
Indisciplina e violência	2	2,11
Violência contra a escola	1	1,05
Violência intrafamiliar	1	1,05
Violência oculta	1	1,05
Violência sexual intrafamiliar	1	1,05
Violência social	1	1,05
Violências pequenas	1	1,05
<b>TOTAL</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

Fonte: Organizada pelos autores, com base nos dados coletados nos Anais do Educere

Nos 154 trabalhos sobre violência do Educere, foram encontradas 880 referências, com 1253 citações (Tabela 4). Desse universo, 57% dos autores apresentaram menos de cinco citações em todos os trabalhos, num total de 718 citações e 43% apresentaram mais de cinco citações, totalizando 535 referências.

Tabela 4 – Autores mais citados nas pesquisas sobre violências nas escolas – 2002-2011

AUTORES	TOTAL	%	Porcentagem em relação aos artigos sobre violências – 154
ABRAMOVAY	59	4,7	38,3
FANTE	42	3,4	27,3
FREIRE	30	2,4	19,5
BOURDIEU	29	2,3	18,8
CHARLOT	23	1,8	14,9
LOPES	21	1,7	13,6
RUA	21	1,7	13,6
FOUCAULT	20	1,6	13,0
SPOSITO	19	1,5	12,3
PEREIRA	17	1,4	11,0
AQUINO	16	1,3	10,4
DEBARBIEUX	15	1,2	9,7
LEIS	14	1,1	9,1
LOPES NETO	13	1,0	8,4
ARENDT	11	0,9	7,1
MINAYO	11	0,9	7,1
OLIVEIRA	11	0,9	7,1
TAILLE	11	0,9	7,1
BLAYA	10	0,8	6,5
CANDAU	9	0,7	5,8
DEL PRETTE,	9	0,7	5,8
GONÇALVES	9	0,7	5,8
CHAUÍ	7	0,6	4,5
GARCIA	7	0,6	4,5

GUIMARÃES	7	0,6	4,5
MENIN	7	0,6	4,5
MILANI	7	0,6	4,5
OLWEUS	7	0,6	4,5
PUIG	7	0,6	4,5
VINHA	7	0,6	4,5
ARAÚJO	6	0,5	3,9
BAUMANN	6	0,5	3,9
CASTRO	6	0,5	3,9
PONTES, M	6	0,5	3,9
ALMEIDA	5	0,4	3,2
ALVES	5	0,4	3,2
AMADO	5	0,4	3,2
ESTRELA	5	0,4	3,2
MOSCOVICI	5	0,4	3,2
SANTOS	5	0,4	3,2
TOGNETTA	5	0,4	3,2
BARDIN	4	0,3	2,6
COSTA	4	0,3	2,6
FRELLER	4	0,3	2,6
JARES	4	0,3	2,6
MARTINS	4	0,3	2,6
RUOTTI	4	0,3	2,6
Outros (citados em três ou menos artigos)	694	55,4	
<b>Total</b>	<b>1253</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Organizada pelos autores, com base nos dados coletados nos Anais do Educere

A autora mais citada foi Mirian Abramovay, autora nacional que apresenta diversos livros e artigos sobre violência nas escolas. A segunda mais citada foi Cléo Fante, que tem seus estudos ligados ao fenômeno denominado de *bullying*, que é definido pela própria autora como:

Comportamentos agressivos e antissociais [...]. Sem termo equivalente na língua portuguesa, define-se universalmente como um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*. (FANTE, 2005, p. 28-29).

Os autores Freire, Lopes e Rua estão em 6% dos trabalhos com mais de cinco citações. Paulo Freire é um dos pensadores da pedagogia mundial e seus trabalhos

contribuem para as pesquisas educacionais. O autor Aramis Lopes Neto é coordenador do programa de *bullying* da Associação Brasileira Pais, Infância e Adolescência (ABRAPIA) e a autora Maria das Graças Rua é professora da Universidade de Brasília, tendo experiência na área de políticas públicas e gestão governamental, com ênfase em avaliação de políticas públicas, atuando em diversos temas, dentre eles a violência e a segurança pública.

Diante desses cinco autores, dois (FANTE; LOPES) tratam da temática do *bullying*, um fenômeno que sempre existiu nas escolas, mas que agora está começando a ser pesquisado e discutido com mais ênfase tanto na mídia como no meio acadêmico, produzindo, dessa forma, inúmeros trabalhos sobre o tema. As autoras Abramovay e Rua são pesquisadoras do tema violência e apresentam diversos artigos e livros em autorias conjuntas e Freire tem seu pensamento apoiado os textos que tratam da temática do desenvolvimento de uma cultura de paz nas escolas.

A legislação também subsidia a análise de 4% do universo de trabalhos com mais de cinco citações. As mais citadas são a Lei n.º 8069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Constituição Federal do Brasil de 1988 sobre os direitos à educação do cidadão e a Lei n.º 9394/1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e apresenta os princípios e fins da educação nacional.

Os dados das pesquisas publicadas nos Anais do Congresso podem ser agrupados em quatro eixos: motivos da violência, as formas de superação, a escola e a formação do professor.

#### a) Motivos da violência

No primeiro eixo, como principais motivos da violência, os trabalhos apontam para a distorção dos papéis sociais, principalmente o da família. Atribuem à família a causa primeira pelo comportamento agressivo, sendo em casa que os alunos têm o primeiro contato com cenas de violência, trazendo esses atos para a escola. Em casa também não há um espaço aberto para o diálogo devido à falta de tempo dos pais, o que torna o relacionamento de pais e filhos fragilizado. Outro ponto familiar são os fatores socioeconômicos dos alunos e sua baixa autoestima.

São aspectos enfatizados uma vez que a escola, enquanto uma instituição de controle social, também está sujeita tanto a receber como a produzir as violências. Dentro da

escola tem-se a violência como um reflexo das distorções produzidas pela sociedade e pelas desigualdades sociais. Além disso, na escola desenvolve-se uma ética individualista, fazendo com que ocorram atos de falta de respeito entre os alunos. Outro ponto é a banalização das violências nas escolas pela mídia, fazendo com que as intimidações presentes nas escolas consideradas como “brincadeiras” sutis tornem-se atos normais, havendo, muitas vezes, impunidade na escola. Denunciam que a naturalização e o conformismo estão presentes nas escolas, já que a juventude mostrada pela mídia, na sua maioria, é violenta e fragmentada, sendo vista na sua negatividade. Por outro lado, a própria mídia estabelece modelos de ser jovens, influenciando decisivamente no comportamento deles.

Outro ponto destacado é sobre a autoridade docente, que se utiliza do uso da força e da coerção com o objetivo de manter a ordem, acontecendo, assim, violência simbólica ou psicológica. Muitos educadores ainda acreditam que a força e a violência ainda educam. Alertam, também, para a atenção às drogas presentes nas escolas como fator para o aumento da violência. No entanto, possuem clareza sobre o papel do poder público e da inclusão de medidas e de práticas educativas para a prevenção, como políticas inexistentes. O que ocorre, geralmente, são ações isoladas dentro das escolas.

#### b) Formas de superação

Nos artigos publicados nos Anais do Educere, os autores dos trabalhos consideram que a violência deve ser enfrentada não só pelo governo, entidades civis e pesquisadores, como também por diferentes profissionais envolvidos com a temática, de forma interdisciplinar.

Tratam as políticas públicas como responsáveis por organizar seminários e projetos para envolver ainda mais a comunidade, como o policial e a família, nas atividades escolares e, desse modo, melhorar o relacionamento entre a comunidade para reduzir o problema das violências nas escolas. Alertam que somente trabalhos pontuais não atendem à prevenção da problemática, mas é necessário um grande trabalho social e coletivo.

Indicam como fundamental estudar mais os comportamentos violentos reconhecidos como *bullying*, a fim de trabalhar a divulgação de informações a respeito desse fenômeno entre os alunos e desenvolver estratégias de intervenção preventivas tanto de forma primária quanto secundária. Para isso, alertam sobre a necessidade de se ampliar

a capacitação de todos aqueles que têm o seu trabalho envolvido no atendimento à criança e ao adolescente, além de enfatizarem sobre a proposição de intervenção pedagógica para o recreio, visando amenizar as relações agressivas entre os estudantes. Incluem o incentivo à participação e corresponsabilidade nas iniciativas de amenizar a violência dos alunos nas escolas.

Discutem a necessidade de se criar um clima de mudança no ambiente escolar (cultura da paz), o desenvolvimento de habilidades sociais e melhorar a autoestima dos envolvidos: agressores, vítimas e testemunhas.

#### c) Escola

A complexificação do trabalho do professor mais uma vez é sobrecarregado pelo papel que se pretende ser assumido pela escola e, conseqüentemente, pelo professor, ou seja, um papel ativo na luta contra a violência. A escola não pode ignorar o sofrimento das crianças envolvidas com a violência. Cabe à escola desconstruir os conceitos de uma sociedade marcada por atos agressivos e violentos com impactos que danificam os seres humanos.

No entanto, a participação das escolas e dos professores tem ficado aquém do desejável, pelo “medo de represálias” do agressor, uma das justificativas de alguns professores para se omitirem de denunciar.

Por isso, a escola necessita ser um ambiente seguro, permitindo à criança socializar-se e desenvolver responsabilidades, defender ideias e, acima de tudo, assumir autonomia própria. É necessário um olhar mais atento, pois há indícios de *bullying*, por exemplo, que cabe à equipe da escola analisá-los e depois de estudados, planejar e desenvolver propostas de prevenção.

Uma ação coletiva será possível se a escola criar um espaço de reflexão, debate, estudo e análise diante dos temas de violência, já que se tem dificuldade em lidar com essa realidade.

#### d) Formação de professores

É preciso repensar a formação de professores quanto à mediação. O papel do professor frente aos casos de violência contra a criança é de fazer o diagnóstico e encaminhar casos ou suspeitas de maus-tratos infantis. Dessa forma, a inclusão do tema violências

nas escolas no currículo de formação docente se faz necessária. É necessário inserir nos programas de formação profissional disciplinas que abordem a violência como tema transversal e entender o cotidiano de trabalho como processo de formação continuada e permanente, com possibilidades de estruturar maneiras inovadoras para intervir em processos de conflito, sendo o educador um ator social e um agente de transformação.

A nova formação de professores e gestores precisa ser instrumentalizada para lidar com situações de violência. É preciso uma formação pedagógica que proponha informações que concebam o docente como um agente de transformação desse fenômeno que chega a passar “despercebido” na sala de aula, já que o professor sente-se impotente para lidar com o tema.

Alertam, também, ser preciso um investimento na formação do professor para o aprendizado de como lidar com a mediação, assim como com as diferentes formas de prevenção e/ou intervenção nas situações de conflito e no enfrentamento das violências nas escolas e também da prática do *bullying*.

### **Considerações finais**

O que demonstram esses dados? As violências nas escolas começaram a acontecer nos últimos cinco anos ou a violência é um assunto da “moda”? Que assuntos a universidade considera essencial para a escola para se manter distante desse tema? Quando a pesquisa sobre violências nas escolas começa no Brasil? Por parte do Estado, qual o seu papel no que diz respeito ao financiamento, formação de professor e diminuição dos fatores sociais e econômicos que atenuem as causas da violência? Quais as causas das violências nas escolas? Quem é responsável pelo combate à violência?

Os resultados encontrados nos artigos do Educere sobre violência acabam confirmando as tendências neoliberais, descentralizadoras, de Estado mínimo, colocadas pelas políticas nas últimas duas décadas. De acordo com essas tendências, a responsabilização é da escola pelos males sociais e/ou a ela é atribuído o papel de desenvolver estratégias de superação dos desafios tanto de sua competência – currículo, ensino, avaliação, etc. – quanto dos que afetam globalmente a sociedade – meio ambiente, violência, higiene, desigualdade, programas de assistência social.

O que se percebe nas políticas educativas também é uma responsabilização dos atores sociais, jogando sobre eles a culpa de não ter sido garantido algum direito, isto é,

a letra da lei, por exemplo, no que se refere à violência na escola, afirma ser dessa instituição e conseqüentemente de seus professores e funcionários manter a integridade física e psicológica dos alunos. No entanto, essa mesma lei não propõe mecanismos que possibilitem o cumprimento de tal responsabilidade. Parece ser essa lei somente a tentativa de achar um culpado caso algo dê errado. Deixa-se claro que não é que não seja um dever da escola zelar por seus alunos, mas a questão é a forma como são tratados os temas de violência no interior das escolas tanto pelo próprio Estado, como pelo sensacionalismo da mídia, uma vez que não se vislumbra a intenção de resolver esses conflitos, mas como foi dito, de achar culpados.

Outro aspecto dessas políticas é a desintegração, ou seja, não há uma integração entre o que a escola necessita e o que o governo oferece: os profissionais são escassos e mal pagos; quando há recursos, não há trabalhadores suficientes; quando há projetos que trazem os discentes para o ambiente escolar, não há espaço físico para recebê-los, etc.

No que se refere às violências nas escolas, por exemplo, não há políticas governamentais, como se constatou no levantamento de dados, que efetivem práticas de prevenção, nem tampouco diretrizes para a formação de professores para capacitá-los a trabalhar com esse tema. No entanto, das causas das violências nas escolas, são poucas as atribuídas à instituição escolar ou ao profissional professor, como é o caso da violência simbólica. Outros apontamentos inferidos são o descaso, a negligência, a naturalização de um comportamento que geralmente nasce na própria sociedade (família, drogas, mídia, desigualdade social etc.).

Apesar de ser coerente e de fazer sentido, a reprodução de um discurso de que para solucionar o problema da violência é necessária uma ação coletiva tem sido utilizada para esconder a falta de divulgação de exemplos de ações desenvolvidas por escolas que alcançaram essa meta. Ao contrário, o que se nota são docentes e gestores solitários, esporádica e alternadamente, desenvolvendo alguns trabalhos na tentativa de superação.

## Referências

- ABRAMOVAY, Mirian et al. *Escola e violência*. Brasília, DF: UNESCO, 2002.  
Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128717por.pdf>>.  
Acesso em: 15 maio 2010.
- BALAZS, Gabrielle; SAYAD, Abdelmalek. A violência da instituição. In:  
BOURDIEU, P. et al. *A miséria do mundo*. Vários tradutores. 4. ed. Petrópolis, RJ:  
Vozes, 2007. p. 569-586.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho nacional de educação. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes nacionais gerais para a educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <<http://www.ceepi.pro.br/Norma%20federal/2010%20Res%20CNE.CEB%2004-Diretrizes%20da%20EB.pdf>>.  
Acesso em: 20 ago. 2010.
- BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, mai./ago. 2006.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CURY, Carlos Jamil. *Lei de responsabilidade educacional*. Brasília, DF: Fórum Nacional de Educação, 2011. Disponível em:  
<[http://fne.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_responsabilidade\\_educacional.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/lei_responsabilidade_educacional.pdf)>. Acesso em:  
20 ago. 2012.
- DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). *Violências nas escolas e políticas públicas*. Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP: Verus, 2005.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In:  
FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 237-252.
- FONSECA, Marília. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento de escola? Reflexões sobre a reforma do estado e a gestão da escola

básica. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 271-286.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 65-80.

FREITAS, Luiz Carlos de. Lei de responsabilidade educacional? *ComCiência: Revista eletrônica de jornalismo científico*, Campinas, SP, v. 132, out. 2011. Disponível em: <<http://www.comciencia.br>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

GOMES, Candido Alberto; PEREIRA, Marlene Monteiro. A formação do professor em face das violências das/nas escolas. *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 201-224, jan./abr. 2009.

YAMAMOTO, Oswaldo. Editorial – Financiamento da pesquisa no Brasil: distorções e desigualdades. *Estudos psicologia*, Natal, [online], v. 5, n. 2, p. 279-287, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção da justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 237-252.

PAREDES, Eugênia Coelho; SAUL, Léa Lima; BIANCHI, Kátia Simone da Rosa. *Violência: o que têm a dizer os alunos e professores da rede pública de ensino cuiabana*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Tradução de Neide Luzia de Rezende, Marcello Bulgarelli. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, [online], v. 39, n. 137, p. 661-684, 2009.

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Escola de Educação e Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Congresso Educere. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/posgraduacao/educacao/educere.php>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez.2006.

SOUZA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS, Lucia P. Santiso. Contribuições para as políticas de formação de professor. In: GUERRA, Valeschka Martins et al. (Org.). Teoria das representações sociais 50 anos: programa e resumos. *Anais... JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 7. CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 5*. Vitória, 2011. Vitória: GM Editora, 2011.

XIMENES, Salomão Barros. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 353-377, abr./jun. 2012.

Submetido em 16/06/2013