

**MARIA CRISTINA ELIAS ESPER STIVAL**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO  
ESTADO DO PARANÁ E AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS (2003-2010):  
LIMITES E DESAFIOS.**

**CURITIBA**

**2013**

Maria Cristina Elias Esper Stival

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO  
ESTADO DO PARANÁ E AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS (2003-2010):  
LIMITES E DESAFIOS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito final à obtenção do título de doutora em educação.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Lourdes Gisi.

**CURITIBA**

**2013**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

S862p  
2013 Stival, Maria Cristina Elias Esper  
Políticas de formação continuada de professores do Estado do Paraná e as  
violências nas escolas (2003-2010 : limites e desafios / Maria Cristina Elias  
Esper Stival ; orientadora, Maria Lourdes . -- 2013  
200f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,  
2013.  
Bibliografia: f. 177-189

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores. 3. Educação permanente. 4.  
Violência na escola. 5. Educação e Estado - Paraná. I. Gisi, Maria de Lourdes.  
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação  
em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.7



Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Escola de Educação e Humanidades

**PUCPR**

GRUPO MARISTA

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 023  
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

**Maria Cristina Elias Esper Stival**

Aos vinte e oito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e treze, reuniu-se no Auditório Sobral Pinto da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lourdes Gisi, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anita Helena Schlesener, Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens, para examinar a Tese da candidata Maria Cristina Elias Esper Stival, ano de ingresso 2009, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ E AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS (2003-2010): LIMITES E DESAFIOS", que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 12:00. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Presidente:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lourdes Gisi \_\_\_\_\_

Convidado Externo:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Rodrigues Pereira \_\_\_\_\_

Convidado Externo:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anita Helena Schlesener \_\_\_\_\_

Convidado Interno:  
Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti \_\_\_\_\_

Convidado Interno:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elisabeth Blanck Miguel  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Stricto Sensu

Dedico em especial à minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*)  
e avôs, pelos ensinamentos.

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus, pela luz divina que me concedeu em toda a minha caminhada.

À querida orientadora Maria Lourdes Gisi, pela confiança e cumplicidade em todos os momentos e também pela competência ao me ensinar e paciência na realização da pesquisa.

À querida professora Maria de Fátima Rodrigues Pereira, pela leitura detalhada da tese e pelas contribuições na indicação de novas leituras.

À querida professora Romilda Teodora Ens, pela disposição em atender e acompanhar o desenvolvimento da pesquisa.

À querida Anita Helena Schlesener, que me orientou no mestrado em educação e incentivou na vida intelectual, acreditando na continuidade dessa pesquisa, e que hoje traz suas valiosas contribuições.

Ao querido professor Lindomar Wessler Boneti, que proporcionou condições de organizar a tese.

Ao meu querido Sandro Stival, pela paciência em todos os momentos incansáveis que vivenciei e pelo acompanhamento da trajetória da pesquisadora no decorrer dos últimos anos.

À minha filha amada, Bruna Esper Stival, que cresceu e acompanhou cada momento, sempre do meu lado, sempre educadora e perseverante.

À Secretaria Municipal de Educação, que me concedeu mais dois anos de bolsa e pela oportunidade de liberação para estudos, pois sem isso seria difícil concluir esse trabalho, pelo qual tive reconhecimento.

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná, pela liberação para estudos e licença concedida para realização desta pesquisa nos colégios públicos.

Aos gestores dos colégios pesquisados, pela confiança depositado nessa pesquisa, oportunizando momentos para efetivação das entrevistas com os profissionais da educação.

Aos meus queridos colegas professores, pedagogos e gestores dos colégios e da SEED, que disponibilizaram seu tempo para participar das entrevistas.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, por acreditarem sempre na educação.

Aos colegas da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, em especial à Coordenação dos Desafios Contemporâneos, Capacitação e Formação de Professores e o Programa de Desenvolvimento da Educação, pelos dados ofertados para a construção da tese.

A todos os colegas, pelas vivências no doutorado e pelas trocas de experiência no decorrer dos estudos.

Às duas escolas pesquisadas da rede pública estadual, pela oportunidade em colaborar, dando condições para a realização desse estudo.

Às Faculdades de Ensino Superior, que puderam compartilhar e por acreditar no meu trabalho, pois as trocas significativas contribuíram para essa caminhada.

Ao ensino público do Estado do Paraná, em especial aos nossos estudantes, que necessitam de um ensino público coerente com suas necessidades.

A todos os familiares e amigos que me proporcionaram momentos de vivência e incentivaram a enfrentar essa jornada.

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). (Q, 12, 2000, p. 16)

## RESUMO

O presente estudo tem como objeto de pesquisa a política de formação de professores sobre as violências nas escolas. Entende-se que a formação de professores para atuar frente às situações que envolvem violência no contexto escolar é fundamental na sociedade contemporânea para uma compreensão mais aprofundada referente à temática. Nessa perspectiva, foi definido como problema de pesquisa: Qual a relação entre as políticas de formação de professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná sobre as violências nas escolas e a concepção dos professores? Como objetivo, busca-se analisar as políticas de formação de professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná sobre as violências nas escolas e a concepção dos professores. Do ponto de vista metodológico, optou-se pelo materialismo histórico, tendo como categorias: totalidade, contradição e reprodução e como categorias de conteúdo: formação de professores e violências nas escolas. A pesquisa de campo foi realizada junto a 22 professores de dois colégios estaduais e 8 profissionais da Coordenadoria dos Desafios Educacionais Contemporâneos da Secretaria de Educação do Estado do Paraná que atuaram no período de 2003-2010, totalizando 30 participantes. Os dados foram obtidos mediante entrevista semiestruturada e para a análise dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011) e os estudos de Gamboa (2001). Foi realizada uma análise documental sobre a formação dos professores da Rede Estadual do Estado do Paraná em documentos de âmbito nacional e estadual. O estudo buscou suporte teórico em pesquisadores no tema das violências Abramovay (2002), Bourdieu (1975, 1998, 2001 e 2004), Debarbieux (2002), Gomes e Pereira (2009), Royer (2002), Schilling (2004 e 2011), Charlot (2002) e demais autores. Já em relação à formação de professores: Nóvoa (1997), Oliveira (2011), Pereira (2011), Saviani (2011), Gisi (2009), Ens (2010), entre outros, nas políticas em Boneti (2007) Mainardes (2006), Schlesener (2009). Constata-se que as propostas implementadas tiveram implicações que apontaram momentos contraditórios, mesmo tendo um discurso oficial e ações organizadas de cunho democrático. As políticas são de descontinuidade e há uma despreocupação e ausência de discussão acerca das questões educacionais na sociedade brasileira. Os profissionais têm dificuldades em perceber os problemas estruturais associados às desigualdades sociais. Em relação à formação continuada dos professores para atuação relacionada às violências nas escolas, constatou-se a necessidade de programas construídos coletivamente, que possam refletir as reais necessidades e que despertem nos professores maior compromisso com esta problemática.

**Palavras-chave:** Violências nas escolas; Formação de professores; Políticas educacionais.

## ABSTRACT

The present research studies the teachers' academic preparation policy concerning violence in schools. It is understood that the teachers' preparation to act facing situations that involve violence in the school context is of major importance in the contemporary society for a deeper comprehension of the subject. In this perspective, the research problem was defined: What is the relation between the academic preparation policy of the teachers belonging to the State Schools in Paraná concerning violence in schools and the teachers' conception? The purpose is to analyze the policies for the academic preparation of the teachers acting in the State Schools in Paraná concerning violence in schools and the teachers' conception. The methodology adopted was the historic materialism, having as categories: totality, contradiction and reproduction; and as content categories: teachers' academic preparation and violence in schools. The research was carried out with 22 teachers from 2 state schools and 8 professionals from the Coordination of the Contemporary Educational Challenges of the Education Secretary of the State of Paraná, who acted from 2003 to 2010, summing up 30 participants in total. The data were obtained from semi-structured interview and for the data analysis, Bardin's (2011) content analysis technique and Gamboa's (2001) studies were used. We also accomplished a documental analysis of the preparation of the state teachers of Paraná, in national and state range documents. The theoretical support was sought in the works of researchers on the violence theme: Abramovay (2002), Bourdieu (1975, 1998, 2001 and 2004), Debarbieux (2002), Gomes e Pereira (2009), Royer (2002), Schilling (2004 and 2011), Charlot (2002), among other authors. Concerning the teachers' academic preparation, the works of the following authors were researched: Nóvoa (1997), Oliveira (2011), Pereira (2011), Saviani (2011), Gisi (2009), Ens (2010), among others; and concerning the policies: Boneti (2007), Mainardes (2006), and Schlesener (2009). We can verify that the propositions implemented had implications that showed contradictory moments, even having an official discourse and democratic organized actions. The policies are of a discontinuity type and there is an unconcern as well as lack of discussion regarding the educational issues in Brazilian society. The professionals have difficulties in perceiving the structural problems associated to social disparities. With reference to the continued preparation of teachers' acting related to violence in schools, it has been verified the necessity of programs designed collectively, which may reflect the real necessities and that may arise in teachers a greater compromise with this problem.

**Key-words:** violence in schools; teachers' academic preparation; educational policies.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Legislação Educacional.....	77
Quadro 02 – Categorias de análise..	139

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de dissertações e teses sobre formação de professores e violências escolares(2003-2010).....	21
Tabela 2 – Teses e dissertações das áreas da saúde e educação tratam discutem violências nas escolas-2003-2010.....	24
Tabela 3 – Valores liberados – Fundo Rotativo 2011 – Colégio 1.....	55
Tabela 4– Ideb – Colégio 1.....	55
Tabela 5 – Rendimento escolar – Colégio 1.....	55
Tabela 6 – Rendimento escolar – Colégio 2.....	60
Tabela 7– Valores liberados – Fundo Rotativo 2011 – Colégio 2.....	62
Tabela 8 – Ideb – Colégio 2.....	63
Tabela 9 – Distribuição de vagas PDE por área/disciplina.2010.....	90
Tabela 10 – Demonstrativo do GTR por área/disciplina.....	81
Tabela 11- Vencimento dos professores.....	85
Tabela 12– Demonstrativo do GTR por área/disciplina.....	86

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quantidade de profissionais da educação que participaram das entrevistas.....	46
Figura 2- Organograma do Núcleo Regional de Educação de Curitiba- Setor santa Felicidade.....	47
Figura 3 – Organograma SEED – PR.....	48
Figura 4 – Formação acadêmica dos professores entrevistados.....	49
Figura 5 – Gênero.....	50
Figura 6– Faixa etária dos professores entrevistados – Colégio 1.....	55
Figura 7 – Formação acadêmica dos professores entrevistados – Colégio 1.....	55
Figura 8 – Tempo de magistério dos professores entrevistados – Colégio 1.....	56
Figura 9 – Faixa etária dos professores entrevistados – Colégio 2.....	57
Figura 10– Formação acadêmica dos professores entrevistados – Colégio 2.....	58
Figura 11 – Tempo no magistério dos professores entrevistados – Colégio 2.....	59
Figura 12 - Formação acadêmica dos profissionais entrevistados da SEED.....	94

## LISTA DE SIGLAS

AFIRSE – Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação

ALCA – Acordo de Livre Comércio das Américas

APMF – Associação de Pais e Mestres e Funcionários

APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná

AREI – Assessoria de Relações Externas e Interinstitucionais da Secretaria de Estado da Educação

BOPE – Batalhão de Operações Especiais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior

CDEC – Coordenadoria de Desafios Educacionais Contemporâneos

CEDCA – Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CEPE – Coordenação de Estudos e Pesquisas Educacionais

CEPID – Centros de Pesquisa, Inovação e Difusão

CIEVE – Comissão Interdepartamental de Enfrentamento à Violência nas Escolas

CEIEVCA – Comissão Estadual Interinstitucional de Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes

CFE – Conselho Federal de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

DCE – Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná

DEB – Departamento de Educação Básica

DG – Diretor-Geral

DPPE – Diretorias de Políticas e Programas Educacionais

DRHU – Departamento de Recursos Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ECOSOC – Conselho Econômico e Social das Nações Unidas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FACHLA – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes

FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências e Humanas

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GTR – Grupo de Trabalho em Rede

HEM – Habilitação Específica para o Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEC – Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IUFM – Institutos Universitários de Formação de Mestres

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MPC – Ministério Público de Contas

NEV – Núcleo de Estudos da Violência

NRE – Núcleo Regional de Educação

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OREALC – Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional – MEC

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional – PR

PEE – Plano Estadual de Educação

PeNSE – Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

PETI – Programa de Erradicação de Trabalho Infantil

PM – Polícia Militar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNEF – Programa Nacional de Educação Fiscal

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

PROEDUSE – Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas

PSE – Programa Saúde na Escola

PSS – Processo Seletivo Simplificado

QPM – Quadro Próprio do Magistério

RME – Rede Municipal de Ensino

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SciELO – *Scientific Electronic Library*

SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SECJ – Secretaria da Criança e da Juventude

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SEJU – Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania

SETI – Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

SECJ – Secretaria de Estado da Criança e da Juventude

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESP – Secretaria do Estado de Segurança Pública

SUED – Superintendência da Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UCB – Universidade Católica de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista de Rio Claro

USP – Universidade de São Paulo

UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UDF – Universidade do Distrito Federal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2-PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>29</b>
2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....	29
2.2 CATEGORIAS METODOLÓGICAS .....	37
2.3 CATEGORIAS DE CONTEÚDO .....	39
2.4 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA .....	42
<b>3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....</b>	<b>64</b>
3.1 NOÇÕES DE ESTADO E CONCEPÇÃO DE ESCOLA NOS ESCRITOS DE GRAMSCI.....	64
3.2 CONCEPÇÕES E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	72
<b>3.2.1 A década de 1990.....</b>	<b>78</b>
3.3 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ – UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA.....	90
<b>4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE ESTADUAL DO ESTADO DO PARANÁ .....</b>	<b>99</b>
4.1 CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA SEED ACERCA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA CDEC.....	101
<b>4.1.1 Formação continuada dos profissionais da educação .....</b>	<b>110</b>
<b>4.1.2 Acompanhamento e promoção de ações interinstitucionais .....</b>	<b>125</b>
<b>4.1.3 Diagnóstico, pesquisa e produção de material de apoio didático- pedagógico .....</b>	<b>129</b>
<b>5 FORMAÇÃO CONTINUADA E A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: O QUE PENSAM OS PROFESSORES.....</b>	<b>138</b>
5.1 VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS.....	149
<b>5.1.1 Causas das violências nas escolas .....</b>	<b>149</b>
<b>5.1.2 Ações da patrulha escolar comunitária.....</b>	<b>160</b>
<b>5.1.3 Atuação dos professores .....</b>	<b>162</b>
5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA .....	171
<b>5.2.1 Participação em cursos sobre violência nas escolas .....</b>	<b>171</b>

<b>5.2.2 Falta de interesse da direção e dos professores. ....</b>	<b>174</b>
<b>5.2.3 Concepção sobre a formação continuada .....</b>	<b>176</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>182</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>203</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>213</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A partir da minha trajetória profissional, por meio da narração e da descrição, retorno às lembranças significativas das experiências profissionais e acadêmicas. Ao fazer essa caminhada de regresso, observo a importância de ser pesquisadora para o exercício estético e reflexivo diante do significado vivido e exigido pelas análises aqui encadeadas, a fim de compartilhar as experiências no campo educacional, que marcaram minha vida, bem como as dificuldades, alegrias e a paixão que me guiaram entre o sonho e a realidade de me tornar profissional da educação. Com isso, busco focar a influência do contexto social e dos sujeitos na construção de uma identidade profissional que atendesse às necessidades e aspirações da realidade nas escolas públicas, para responder a tais questões.

A prática profissional é um processo ativo de resignificação de um passado que se reconstrói dinamicamente na relação com o presente. Relembrar a trajetória profissional, embora não possa revivê-la na íntegra, é poder reconstruir, a partir das concepções da minha existência na sociedade contemporânea, o significado das experiências vividas. É a partir dessa relação entre passado e presente, com olhar para o futuro, que apresento e contextualizo a vivência profissional para entender as inquietações, as ansiedades e as angústias provenientes de questões voltadas ao campo educacional brasileiro.

Portanto, ao retratar as condições, as situações e as contingências que envolveram o desenvolvimento da pesquisa (imbuídas de momentos que contribuíram não somente para o processo de formação humana, mas fortaleceram a dedicação no campo educacional), procuro destacar os elementos marcantes de um novo repensar, visando romper paradigmas: seja em busca de coerências ou ao encontro das relações sociais estabelecidas com o mundo. Então cito, “O homem deve ser definido filosoficamente como o ser que produz sua existência” (PINTO, 1979, p. 48). Além de considerar o processo

autoavaliativo, acredito na concretização do projeto de vida. É possível a cada dia acreditar nas mudanças em consonância com Freire (2000, p. 94), quando diz que “Mudar é difícil, mas é possível”, pois mediante todas as dificuldades sempre há esperança em reverter o quadro de vida.

Para refletir sobre os fatores que envolvem a educação como problema central, recorro a obra *Educação no Brasil* do professor Anísio Teixeira, de 1976, no qual comentou que a escola pública é o caminho para integração social, como tentativa de responder ao desafio da crise vivenciada a partir da década de 1920. A preocupação desse autor é de que a educação é um direito e assim salienta em torno das relações humanas:

O público não é algo de total e de constantes, mas 'grupos'<sup>1</sup> de interessados, que surgem, ampliam-se, restringem-se ou desaparecem, conforme as irradiações, retrações e expansões da convivência humana. (TEIXEIRA, 1976, p. 318).

Nesse sentido, o compromisso social e público enquanto pesquisadora requer esse mesmo valor enunciado por Teixeira(1976), o de reconhecer o significado dos sujeitos que estão inseridos no contexto da escola pública na contemporaneidade. A primeira aproximação com o objeto de investigação sobre o tema violência nas escolas deu-se com uma pesquisa bibliográfica e documental, no curso de pós-graduação *lato sensu*, intitulada *Organização do Trabalho Pedagógico (2003)*, com o objetivo de refletir sobre a temática as violências nas escolas. Assim, realizamos o primeiro trabalho sobre o tema: *Violência escolar: uma reflexão sobre o fenômeno da violência e suas implicações na prática pedagógica das escolas*, sob a orientação da professora Doutora Araci Asinelli Luz, da Universidade Federal do Paraná.

Durante o mestrado em educação (2005-2007), pela Universidade Tuiuti do Paraná, com o estudo sobre *Políticas Públicas do Estado do Paraná: violência nas escolas públicas e a ação da Patrulha Escolar Comunitária*, inserido na Linha de Pesquisa: Políticas públicas e gestão da educação, relatar determinadas situações, que contribuíram para novas pesquisas em educação. A orientadora

---

<sup>1</sup> Aspas usadas pelo autor.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anita Helena Schlesener possibilitou-me momentos de reflexões sobre a escola na sociedade contemporânea e o papel de professora frente às questões sociais, políticas, legais e econômicas. Os resultados da pesquisa foram publicados em livro impresso em 2008, sobre o tema.

Por conseguinte, o interesse por esse assunto partiu dos estudos realizados, de algumas pesquisas realizadas, além de vivências a respeito desse fenômeno. A pesquisa nasceu da constatação no papel de pedagoga, pois percebe-se as contradições entre as condições necessárias para o exercício da função docente e a presença da polícia, chamada para solucionar o problema da violência no interior da instituição escolar. Referente às políticas públicas estaduais, nos sentido de refletir sobre a presença da Patrulha Escolar Comunitária no interior das escolas públicas e as leis vigentes instituídas pelo governo do Estado do Paraná. A essa situação, evidencia o fato de que a intervenção da polícia no ambiente escolar não só demonstra relações de dominação que permeiam o processo educacional, em que a dominação simbólica já não cumpre sua função e toma espaço com a violência explícita.

Nesse período, houve a participação da pesquisa como colaboradora do grupo de estudos<sup>2</sup> da violência do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná, criado em 1997, coordenado pelo professor de sociologia Pedro Rodolfo Bodê de Moraes<sup>3</sup>, que depois participou de minha banca de defesa no mestrado em educação, em 2007.

A continuidade do estudo no *stricto sensu*, mantendo o objeto de pesquisa, possibilitou o estudo com profundidade em dois colégios públicos do município de Curitiba, devido à influência no contexto escolar e social dessas instituições de ensino. Segundo Kosik, os pesquisadores têm a preocupação tão profunda que o indivíduo passa a perder a posse de si mesmo enquanto sujeito de suas ações:

---

<sup>2</sup> O Centro de Estudos em Segurança Pública e Direitos Humanos propõe projetos de intervenção social, construídos coletivamente em escolas públicas da região metropolitana de Curitiba. Isso é feito visando desenvolver um processo educativo para reduzir as influências e implicações da cultura do medo e da punição.

<sup>3</sup> CV. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9901027858838220>>. Acesso em: 25 set. 2012.

“Não é o homem que tem preocupação, é a preocupação que possui o homem” (1976, p. 69).

Mediante tais discussões, durante o mestrado em educação e como professora do ensino superior, atuante nos grupos de pesquisa apontados, houve a necessidade de continuidade das pesquisas acadêmicas voltadas às políticas<sup>4</sup> da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, visando o enfrentamento<sup>5</sup> das violências nas escolas e o interesse em pesquisar a formação de professores e entender a concepção das violências nas escolas da rede estadual de ensino do Estado do Paraná. Nesse tempo, ao acompanhar no ambiente escolar, todo o percurso da equipe da Coordenadoria dos Desafios Educacionais Contemporâneos despertou o interesse pelo doutorado em educação o que se somam ao reflexo de minha trajetória profissional dedicada à educação, em especial, pois percebi o ser necessário contribuir intensamente e cada vez mais com essa área de conhecimento no Brasil. E nesse contexto, que me apoio em Freire(2005) pesquisador comprometido com a formação humanizadora para mudança e transformação na sociedade.

Dessa realidade, segundo Gisi (2008), há necessidade de se fundamentar tais fenômenos para que sejam discutidos, analisados e aprofundados no meio acadêmico, em virtude da dificuldade de compreender as situações de violência no cotidiano escolar. Essa preocupação é voltada a investigar a formação continuada destinada aos professores da rede estadual de ensino do Paraná, no período de 2003 a 2010, referente à temática das violências no contexto de dois colégios estaduais do município de Curitiba. Portanto, essa investigação possibilitou abordar a temática em relação às categorias: formação continuada de professores e as violências escolares.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná vem se constituindo um centro irradiador e aglutinador das

---

<sup>4</sup> Na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no seu organograma na 2ª gestão -Governador Roberto Requião, havia assessoria de relações externas e interinstitucionais. Atualmente, mudou para Coordenadoria dos Desafios dos Temas Contemporâneos.

<sup>5</sup> A professora, Yvelise Arco-Verde, (Secretária de Estado da Educação do Estado do Paraná neste período), proferiu palestra durante o III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas, realizado concomitantemente ao VIII Congresso Nacional de Educação (Educere), em 2008.

questões educacionais brasileiras, sendo referência no universo acadêmico do País. Assim, a pesquisa vincula-se à linha de história e políticas da educação e temática das violências no contexto escolar assume maior complexidade e amplitude na sociedade contemporânea, desencadeando situações no cotidiano escolar que se refletem na dinâmica educacional e na formação dos professores

Nesse sentido, a perspectiva com relação às contribuições no doutorado em educação, é também compromisso com a educação brasileira, bem como, na articulação e relevância intelectual no meio acadêmico. Portanto, ao focalizar o tema e o objeto abordado: *Políticas públicas de formação continuada de professores do estado do Paraná acerca das violências escolares(2003-2010)*, pretende-se investigar as políticas educacionais implementadas para formação dos profissionais da educação da rede estadual do Paraná, durante o período histórico e as concepções dos professores.

A primeira etapa desta pesquisa compreender o mapeamento da produção sobre o tema feito junto o banco de teses resultou-se de consultas *on-line* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>6</sup>, que constam no Banco de Teses da referida instituição<sup>7</sup>. Nesse estudo, o mapeamento priorizou-se atendeu às categorias da pesquisa da formação dos professores e violências escolares e a formação dos professores voltada ao tema da violência. Gatti afirma que:

Dentre as temáticas que a pesquisa em educação aborda, a formação de professores é a que contou com maior número de trabalhos, tanto nos anos 1980 como nos anos 1990, e mesmo na década atual. Os focos dessas pesquisas são muitos e heterogêneos, indo de alguns poucos estudos demográficos amplos as questões de subjetividade e identidade. Sua contribuição para os processos formativos de professores parece ser desigual e difícil de avaliar com precisão. (GATTI, 2011, p. 117).

Ao lançar as palavras-chave na página como assunto/expressão exata referente : formação de professores e à violência escolar, tivemos a tabela 1.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 1 ago. 2012.

<sup>7</sup> Levantamento solicitado pela pesquisadora à bibliotecária da biblioteca da PUCPR, em 2012.

**TABELA 1: Número de dissertações e teses sobre formação de professores e violências escolares(2003-2010).**

ANO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES		VIOLÊNCIAS ESCOLARES	
	MESTRADO	DOCTORADO	MESTRADO	DOCTORADO
2003	329	76	9	10
2004	413	76	17*	4
2005	424	99	13	14
2006	437	111	10	2
2007	462	115	21	7
2008	516	131	26	3
2009	507	144	22	6
2010	466	168	26	5*
<b>TOTAL</b>	3554	920	144	51

Quadro 1 – Pesquisa por assunto/expressão exata no banco de teses da Capes

Nota\* 1 Pesquisa de mestrado e doutorado em educação que tem proximidade com esta tese.

Fonte: Banco de Teses da CAPES-2012 e atualizado em 2013.

Observam-se estudos sobre a temática em âmbito nacional, o que pode ser constatado nas pesquisas em dissertações de mestrado e teses de doutorado em educação. Para esse estudo, as pesquisas realizadas, exclusivamente pelo meio eletrônico (*internet*), cobrindo o período compreendido entre os anos de 2003 a 2010, formam o recorte histórico apresentado no decorrer da pesquisa.

Houve a preocupação em organizar o mapeamento por núcleos(formação de professores e violências escolares) para melhor visualização das categorias apontadas. As implicações científicas referentes à temática da violência escolar, face à formação continuada de professores, vêm sendo discussão ampliada no meio acadêmico, tendo um universo da investigação que perpassa pelas políticas de formação continuada de profissionais da educação, no sentido de embasar teoricamente para entender as violências nos espaços escolares. Há uma discussão que inicia com maior intensidade na sociedade e com relação à formação de professores, Peixoto e Pereira(2008, p.3)pesquisaram e apontaram que:

Nesse imenso campo, as muitas e variadas propostas para a formação de professores têm os seus fundamentos em projetos políticos e em perspectivas históricas semelhantes e raramente contrastantes.

As autoras fizeram um mapeamento sobre a formação de professores nas últimas três décadas(1970, 1980 e 1990), por ser uma temática evidenciada no conjunto das reformas educacionais, sendo um debate contínuo em vista de que a formação de professores e seu trabalho têm que ser pensados para além do projeto ligado aos interesses do mercado. Esses estudos vêm sendo abordados sem levar em consideração as questões de ordem econômica, política e social. A realização desses balanços possibilita contribuir com a organização e análise para definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para explicar as rupturas sociais.

Destacamos o estudo da formação dos professores desenvolvido por professores e pesquisadores, como André e Romanowski (1999), que mapearam as dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. Para ilustrar, no artigo *Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil*, as autoras analisam as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1990 a 1996, dos artigos publicados em 10 periódicos da área, no período 1990 a 1997, e das pesquisas do Grupo de Trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), entre os anos de 1992 a 1998. As autoras constataam que:

Os estudos sobre formação continuada analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%). Embora o número de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, abrangendo 14,8% do total de trabalhos sobre formação docente, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade formação. (ANDRE; ROMANOWSKI, 1999, p. 302).

Nesse sentido, algumas descrições dos trabalhos pesquisados com produções a respeito de formação de professores e violências nas escolas, os quais foram utilizados para subsidiar a pesquisa: Gomes e Pereira (2009): percepções dos licenciados a respeito das violências; Gonçalves, Piovesan, Link, Prestes, Lisboa (2005): possibilidades e limites de uma experiência de formação

continuada de professores de ensino fundamental. Nesse sentido, temos Silva e Salles, do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro (UNESP): uma reflexão, por meio de uma revisão de estudos na área, a respeito das tendências teóricas que têm permeado a discussão sobre violências escolares.

Para a pesquisa, tivemos que abordar com profundidade a formação dos professores do Estado do Paraná, frente às violências nas escolas, utilizando autores que fazem a discussão da formação de professores e as violências escolares. A respeito Gomes (2007) expressão que a literatura, apesar de escassa, dedica importantes reflexões e pesquisas a respeito do papel do professor em face das violências escolares, tanto no Brasil como em outros países.

No que tange aos artigos localizados no *site* do *Scientific Electronic Library (SCIELO)*, que permitiu uma pesquisa diversificada e também alternativa, tendo como filtro a palavra “violência escolar”, obteve-se a média de 85 trabalhos científicos produzidos, a partir de 1985 até 2008, predominando 49 artigos de pesquisadores das Universidades no Brasil e no exterior, dentro do recorte (anos de 2003 a 2010). Esse mapeamento demonstra que foram 22 artigos produzidos pela área da saúde e 29 pela educação.

**TABELA 2-**Teses e dissertações das áreas da saúde e educação tratam discutem violências nas escolas-2003-2010.

ANO	MESTRADO-DOCTORADO		
	NÚMERO DE TRABALHOS		
Núcleo	VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS	SAÚDE	EDUCAÇÃO
2003	6	3	3
2004	4	3	1
2005	5	3	2
2006	5	2	3
2007	3	1	2
2008	8	3	5
2009	10	2	8
2010	8	5	5
TOTAL	49	22	29

Fonte: Cielo, 2012.

As pesquisas estabelecem relações com a temática das violências nas escolas, bem como os pontos relevantes da análise da sociedade do ponto de vista do campo da saúde. Ressaltamos que no campo da saúde, ao mapear os resumos de teses e dissertações sobre as publicações em periódicos da área educacional, o tema violências nas escolas abordado de forma expressiva.

Destacamos a questão das políticas públicas analisadas para formação de professores e prevenção dos problemas sociais que ocupam o espaço escolar. Para o estudo das violências no contexto escolar, utilizamos teóricos e estudos, como: estudo de base populacional no sul do Brasil, baseado em Palazzo, Kelling, Béria, Figueiredo, Gigante, Raymann, Bassani (2008). A tendência da mortalidade por homicídios de homens de 15 a 49 anos residentes no Paraná foi analisada no período de 1979 a 2005 por Lozada, Mathias, Andrade e Aidar (2009).

A autora Zaluar (2007) propõe estudos sobre a violência urbana no Brasil, e segundo Bittar (2008), tendo uma discussão crítica do fenômeno conclui que o estado atual e da conjuntura brasileira de convivência com o fenômeno da violência, além de alarmante, revela como o Estado de Direito não se consolidou. Outra análise importante diz respeito ao emprego da linguagem, de acordo com Walty (2003), incidência de verbos que pertencem ao campo semântico da violência.

No campo da saúde, temos como referência os estudos das professoras da Universidade Federal de Santa Catarina, como Ribeiro, Eckert, Souza, Silva (2007), que destacam as medidas de disciplinamento adotadas pelos pais; Malta (2010), da Coordenação Geral de Vigilância de Doenças e Agravos da Secretaria de Vigilância em Saúde e Ministério da Saúde e outros autores. Nesse sentido, a vivência de violência entre escolares brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE); Marriel, Assis, Avanci, Oliveira (2006), que estudam a associação entre autoestima de adolescente e as violências que ocorrem no ambiente escolar. Os autores Liberal, Aires, Aires, Osório (2005) fazem uma revisão das estratégias para tornar o ambiente escolar seguro. Já no campo da psicologia, temos o estudo do comportamento agressivo de crianças do

sexo masculino, na escola, e a sua relação com a violência doméstica; os autores Maldonado, Williams (2005), Ribolla, Fiamenghi Junior (2007) falam sobre a compreensão do fenômeno da violência sob o ponto de vista dos adolescentes, sob a abordagem da teoria da Representação Social.

Para as práticas educativas parentais, com ênfase em castigos e punições corporais, por meio do relato de estudantes, são relevantes nesse estudo os pesquisadores Weber, Viezzer e Brandenburg (2003).

A Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desde 1997, no Brasil, iniciou pesquisas voltadas à problemática de violência no âmbito escolar. Outro aspecto importante aqui destacado é o XI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE, tema geral foi referente aos problemas de indisciplina e violência na escola, com publicações de pesquisadores brasileiros, como: Arco Verde (2001), Boneti (2001), Ferreira (2001), que discutiram os temas com os pesquisadores estrangeiros.

Nos trabalhos de Oliveira, Martins e Oliveira (2007), outro aspecto observado importante: as medidas e estratégias utilizadas para enfrentar a problemática da violência. Francischini e Neto (2007) surgem na defesa dos direitos desses sujeitos.

Com relação às políticas públicas implementadas pelo Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), está o Projeto “Escola que Protege”, citado pelos entrevistados que exigiu análise nesta tese por ser considerado uma política eficiente no enfrentamento da violência, que passa pelo envolvimento de diversos e estratégicos atores sociais, entre eles, a comunidade escolar.

Em função do agravamento da problemática das violências nas escolas, em 2002, a Unesco lançou um livro que reúne e analisa dados sobre a violência, coletados em escolas localizadas em quatorze capitais brasileiras (ABRAMOVAY, RUA, 2002). Essa pesquisa sobre as violências nas escolas tratou a violência de três formas diferentes: violência contra a pessoa e o patrimônio; as incivildades e a violência simbólica, que é a percepção da falta de sentido da ação pedagógica, em função do desprazer ocasionado, bem como a má qualidade do ensino. Outro

aspecto focalizado na pesquisa diz respeito à percepção dos estudantes de que a escola está inserida em um ambiente considerado violento.

Portanto, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília realizou pesquisas de autores como Gomes, Valenzuela, Silva, Portugal, Amorim, Paim, Tanno e Morgado (2006), que escrevem a respeito das percepções de adolescentes matriculados em estabelecimentos educacionais do Distrito Federal, debatendo a questão das violências nas escolas e nas comunidades. Njaine e Minayo (2003) também falam das práticas de violência, como o porte de arma de fogo no ambiente escolar e a inter-relação entre essas práticas e as instituições que cumprem um papel de socialização dos jovens: escola e família.

Os autores Sposito e Galvão (2004) refletem sobre a experiência e as percepções de jovens na vida escolar e o conhecimento, a indisciplina, a violência. Galvão, Gomes e Capanema (2010) entendem necessário que a gestão escolar seja democrática, não burocrática, com uma liderança efetiva, além de dinâmicas curriculares significativas para os alunos, que enfatizem valores e emoções, no quadro de mudanças paradigmáticas da educação. Para Chrispino e Dusi (2008), as políticas públicas para redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz são fundamentais; Chrispino e Santos (2011) abordam o conflito escolar como fruto da massificação da escola; Ristum e Bastos (2003) comentam que a postura na veiculação da mídia é uma referência à violência; Souza e Ristum (2005) abordam o estudo sobre as concepções de violência e práticas docentes e para Pino (2007), os noticiários nacionais referem que a violência tornou-se uma preocupação constante da população no Brasil. O autor Pais (2008), da Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, debate sobre a existência das máscaras no cenário de escolas que são retratadas como “escolas do diabo”.

Os estudos apresentados evidenciam a problemática das violências nas escolas e motivam investigações relacionadas a essa problemática. Nessa perspectiva, para entende a implementação de políticas, mesmo sendo consideradas adequadas e necessárias, sempre são recontextualizadas, de

acordo com o entendimento dos profissionais e o contexto no qual elas estão inseridas.

Com a finalidade de apresentar as análises das políticas apontadas sobre as políticas e programas do Estado do Paraná, no período de 2003 a 2010, recorreremos ao conceito ou categorias o ciclo de políticas de Stephen Ball<sup>8</sup>, que considera como sendo constituído por um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas.

Para Mainardes (2011, p. 157), estudioso desta temática:

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Ball considera como sendo três os ciclos principais do ciclo de políticas: “o contexto da influência, de produção do texto e o contexto da prática, sendo que todos estão interligados e inter-relacionados”. Posteriormente, o autor acrescentou ainda mais dois contextos: “o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política”. Posteriormente, considerou que “o contexto dos resultados/efeitos é uma extensão do contexto da prática, e o contexto da estratégia [...] do contexto da influência” (MAINARDES, 2011, p. 158).

A importância do estudo de Ball tem relação com as influências que sofrem as políticas durante todo o processo e, em especial, ao serem implementadas com a participação dos que se encontram atuando no cotidiano escolar, pois cada etapa apresenta disputas e grupos que buscam influenciar as políticas que ora oportunizaram avanços em determinados momentos e em outros retrocessos.

Nesse sentido, as seguintes questões surgem como norteadores do trabalho:

- 1- De que forma as políticas de formação continuada de professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná abordam a temática das violências nas escolas?

---

<sup>8</sup> Stephen Ball, professor e pesquisador do *Institute of Education*, da Universidade de Londres, Reino Unido. *E-mail*: s.ball@ioe.ac.uk

- 2- A formação propiciada pela Rede Estadual de Ensino do Paraná subsidia de forma teórico-metodológica o professor no tratamento pedagógico das questões relacionadas ao problema das violências nas escolas?
- 3- As políticas públicas de formação continuada de professores, implementadas na Rede Estadual de ensino do Paraná, têm propiciado uma formação para entender as violências nas escolas como um fenômeno social cujas causas não se limitam aos espaços escolares?

A problemática do estudo, portanto, pode ser representada pela seguinte pergunta: Qual a relação entre as políticas de formação continuada da Rede Estadual de Ensino do Paraná sobre a concepção dos professores e as violências nas escolas?

Para tanto, o objetivo desse estudo implica em analisar a relação entre as políticas de formação continuada da Rede Estadual de Ensino do Paraná e a concepção dos professores.

O objetivo do estudo se volta para uma reflexão sobre as políticas formuladas e implementadas no período da gestão do Governo do Estado do Paraná e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), que tem como função gerir a política educacional do Estado<sup>9</sup>. Tem como pressuposto garantir a formação de qualidade em todos os níveis e etapas de ensino básico paranaense, a fim de atender às especificidades de cada região, considerando as diversidades culturais e sociais, numa perspectiva democrática no Estado do Paraná. Assim, a proposta de estabelecer e organizar o trabalho pedagógico e administrativo do sistema de ensino no Estado do Paraná, que foram apontados na gestão do governador Roberto Requião<sup>10</sup>, com os seguintes princípios no campo

---

<sup>9</sup> Governo do Paraná, 2ª gestão (2003-2006), 3ª gestão (2007-2010).

<sup>10</sup> Em 1991 [...], Requião assumiu pela primeira vez o Governo do Paraná. Desse governo, temos a série de obras, como a construção da Ferroeste, das usinas de Segredo e de Salto Caxias, da duplicação de Curitiba-Garuva e da Ponte Ayrton Senna – ligação entre o Paraná e o Mato Grosso do Sul. E de programas como Casa da Família, Escola Oficina, Bom Emprego, Panela Cheia e Paraná Rural. Na educação, o governo Requião treinou professores e fez o maior programa de construção e recuperação de salas de aula. O programa Escola Oficina, para meninos e meninas de rua levado a todo o Paraná. Foram criados cinco parques ambientais, dobrando a área de preservação do Estado. Neste período, foi implantado o Programa Paraná Rural, que readequou estradas rurais e desenvolveu técnicas agrícolas para recuperação do solo, como combate à erosão, plantio de matas ciliares, recuperação de rios em todos os municípios do Paraná. Este

educacional<sup>11</sup>: “defesa da educação como direito de todos os cidadãos”; valorização dos profissionais da educação; garantia de escola pública, gratuita e de qualidade; atendimento à diversidade cultural e gestão escolar democrática, participativa e colegiada. (PARANÁ, 2006)

Tais aspectos foram reforçados no Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná do ano de 2004. Por isso a necessidade de rever se os esforços para criar de fato as relações democráticas no espaço escolar, assumindo compromisso com os menos favorecidos, que têm dificuldades históricas e teóricas de apreensão do conhecimento e de seu capital cultural (BOURDIEU, 2004), foram enunciados politicamente, e também de desvelar como os profissionais da educação compreenderam as políticas sobre as violências nas escolas.

Os princípios enunciados estão voltados ao trabalho educativo da escola pública paranaense, que necessitava de uma organização pedagógica na tentativa de socializar as novas gerações, adaptando-as às mudanças para o mundo do trabalho e da educação como já apontou Kuenzer, (2001). Nessa perspectiva, a convivência, a formação de hábitos, a cultura, o saber são mecanismos que habilitam os jovens à formação para a vida de modo crítico e consciente.

---

programa tornou-se referência para o Banco Mundial em preservação ambiental e melhoria da produção agrícola. Em 2002, Requião foi eleito novamente, [...]. O segundo mandato de Requião foi marcado pelas políticas sociais e pela recuperação do Estado, que passou a ser um elemento importante na retomada do desenvolvimento paranaense. O programa Leite das Crianças garantiu um litro de leite por dia para cada criança de baixa renda. Os avanços na educação incluem a publicação e distribuição gratuita de livros didáticos; a criação do Portal da Educação, onde professores dividem experiências e ampliam seus conhecimentos; a compra de 40 mil computadores para as escolas; a ligação de toda a rede escolar com fibra ótica; a implantação de um plano de cargos e salários para os professores e grandes investimentos no ensino universitário público estadual. Em 2006, Requião foi reeleito governador do Paraná [...]. A eleição ao terceiro mandato ao Governo do Paraná mostra o quanto Requião lutou, combateu e venceu, com forte apoio popular, os representantes da ditadura militar e do poder econômico no Estado. Faz ainda o maior enfrentamento que este país já viu contra as consequências do neoliberalismo. “Entre 2003 e 2008, construímos 75 novas escolas e reformou outras 251, um investimento de R\$ 105 milhões. Agora, ele está construindo 14 escolas, licitando outras 31 e concluindo o projeto de mais 46 unidades, num investimento de R\$ 273 milhões. Até 2010, foi programado, além do que foi citado, mais 92 novas escolas. “E para resolver de vez as dificuldades do transporte escolar, o governo comprou um mil, cento e quarenta ônibus, um investimento de R\$ 133 milhões. A maior parte deles de uma montadora de carrocerias do Paraná, com domicílio industrial, em Cascavel, gerando a contratação de mais 350 trabalhadores”. Trechos extraídos que mencionam os aspectos educacionais do Governo do Paraná. Disponível em: <<http://www.robortorequiao.com.br/site/trajetoria>>. Acesso em: 26 jul. 2012.

<sup>11</sup> Extraído de: Introdução às Diretrizes Curriculares. Paraná: SEED, 2006.

As pesquisas em educação, referente ao universo escolar, perpassam pelo entendimento das políticas públicas de formação de professores, de refletirem sobre sua própria prática pedagógica e as questões sociais. O compromisso pedagógico e ético pelo ensino público<sup>12</sup> está consolidado na trajetória de cada segmento da escola na construção de um ensino de melhor qualidade (ALMEIDA, 2004), que afirme em garantir a universalização do acesso à escola básica gratuita, que é um direito do cidadão e dever do Estado. Com isso, as políticas públicas estão voltadas ao conjunto da sociedade e presentes na intervenção da prática social dos profissionais da educação e dos estudantes.

---

<sup>12</sup> Conforme Silva (1990), que trata a escola pública e a escola privada como entidades radicalmente distintas no movimento e no momento atual do capitalismo brasileiro.

## 2.PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

### 2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Com a finalidade de explicitar os fundamentos teórico-metodológicos percorridos durante a efetivação da pesquisa, buscou-se apresentar uma análise da concepção representada por aspectos da realidade no contexto social e histórico. Nessa perspectiva, é necessário entender que:

No capitalismo histórico, o mercado (e não somente o Estado) supõe sempre diversos graus de violência e coação. Não existe mercado sem a concomitante existência de mecanismos historicamente variáveis de violência, tanto de caráter material quanto simbólico. O desenvolvimento e ampliação crescente destes mecanismos é um atributo que traçam a direção assumida pelas políticas neoliberais neste fim de século. (GENTILI, 2008, p. 223).

Tal entendimento, realizado sobre a atual conjuntura possibilita compreender a lógica que informava o governo do Estado do Paraná no período de 2003 a 2010. Por meio das relações sociais, para se desenvolver e dar continuidade à espécie, os modos de produção são históricos e devem ser interpretados como uma forma que os homens encontraram. As relações dialéticas produzidas na estrutura econômica desdobram-se no conjunto das relações políticas, conforme “O 18 Brumário”, de Marx, que considera o modo como a classe burguesa ascendente constrói sua revolução apoiada no passado.

Inteiramente absorta na produção de riqueza e na concorrência pacífica, a sociedade burguesa não mais se apercebia de que fantasmas dos tempos de Roma haviam velado seu berço. Mas, por menos heroica que se mostre hoje esta sociedade, foi não obstante necessário heroísmo, sacrifício, terror, guerra civil e batalhas de povos para torná-la uma realidade. E nas tradições classicamente austeras da república romana, seus gladiadores encontraram as ideias e as formas de arte, as ilusões de que necessitam para esconderem de si próprios as limitações burguesas do conteúdo de suas lutas e manterem seu entusiasmo no alto nível de grande tragédia histórica. (MARX, 2002, p. 22-23).

Um dos aspectos a salientar dessas colocações de Marx, é que a classe burguesa, enquanto classe dominante, determina a compreensão geral da história, que também expressa suas contradições. Já na obra “A Ideologia Alemã”, que constitui uma teoria da transformação revolucionária da história existente, explicita a relação entre estrutura e a superestrutura. “A consciência da necessidade de estabelecer relações com os indivíduos que o circundam é o começo da consciência de que o homem vive em sociedade” (MARX; ENGELS, 1996, p. 44). Nesse sentido, o homem desenvolve a consciência no contexto histórico concreto que vive para abordar manifestações da condição humana. O homem é um ser histórico e, como tal, é determinado pelas condições históricas, enquanto atua para transformá-las.

A tese do materialismo histórico pressupõe entender o processo histórico, desde as sociedades mais remotas até as atuais, perpassa pelos confrontos entre classes sociais decorrentes da propriedade dos meios de produção. Segundo Marx (1983), a sucessão de um modo de produção por outro ocorre devido as contradições entre forças produtivas e meios de produção. Assim, é na idade feudal, com o desenvolvimento do comércio, que as relações servis começaram a se mostrar como um entrave ao desenvolvimento das forças produtivas, provocando uma implosão dentro desse mesmo sistema e originando outro novo: o capitalismo.

Transformado em coisa, alienado do produto de seu trabalho, separado dos outros, isolado, o homem está jogado no mundo, suscetível a todas as formas de violência, geradas dessa primeira redução à situação de mercadoria. A mercadoria passa a definir as relações entre os homens, assim o valor procura penetrar no campo histórico das relações sociais.

Assim, o objeto que Marx trata nos seus escritos é o próprio homem trabalhador, que gera a produção capitalista ao patrão, numa relação entre homens que aparece como relação entre as coisas. A crítica de Marx ao sistema capitalista de produção mostra contradições existentes que se tornam mais acentuadas de acordo com cada época. A relação existente entre as forças

produtivas e as relações de produção foi apontada na obra de Marx (1982, p. 25) como sendo a verdadeira base da sociedade, do seguinte modo:

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência.

Portanto, faz-se necessário no contexto da sociedade capitalista que a classe proletária construa uma consciência definida (consciência de classe), para, efetivamente, transformar a sociedade. A crítica marxista, no momento em que foi realizada, implicava a preparação do processo revolucionário. O proletariado<sup>13</sup>, segundo Marx, é a classe capaz de transformar essa realidade porque é a única que, no sistema capitalista, é diretamente antagônica à classe burguesa e vive em seu âmago a contradição, é a classe explorada pela burguesia, assim, todas as outras dela dependem para sua emancipação.

A classe proletária é a única capaz de levar a revolução até o fim e de organizar a produção e a superação do capitalismo. Isso não significa que o proletariado seja a única classe revolucionária, ao contrário, o desenvolvimento do modo de produção capitalista e sua crise estrutural geram contradições que podem colocar outras classes e frações de classes na luta contra o capitalismo.

Para Marx, de acordo com Konder (1987), é por meio do trabalho que o homem domina a natureza e modifica a realidade, é por ele que o homem se cria e recria. Porém, com a apropriação privada os meios de produção, na divisão social do trabalho, com o aparecimento das classes sociais, assim o trabalho evidencia um “sofrimento” para humanidade que tende a favorecer um processo alienante. Conforme Konder (1987), para impedir ou superar a alienação e a

---

<sup>13</sup> De acordo com Netto (1998), não é casual que, já no percurso anterior de Marx e Engels, o que os distinguiu de todos os autores que, nos anos quarenta, trataram da questão operária, é o fato de eles jamais tomarem o operário como vítima passiva ou objeto ativo, criador, produtivo dos trabalhadores.

divisão de classes, a única forma, segundo Marx, é desencadear uma luta de classes para busca da revolução socialista.

O aumento expressivo da exploração do trabalho pelo capitalismo agrava não somente o processo de alienação do proletariado, mas também dos capitalistas. A busca incessante pelo capital gera o tirar vantagem de suas relações com outros capitalistas. Por isso, a burguesia, cega pelo capital, também não consegue ter uma visão totalizante da sociedade.

Nesse trabalho teórico, a opção foi pelo materialismo dialético como método da presente pesquisa, pois entendemos que somente a partir das suas categorias metodológicas podem-nos compreender as mudanças na estrutura do modo de produção e suas implicações no contexto social. O nível metodológico, de acordo com Gamboa (2007, p. 72), as formas de aproximação ao objeto (delimitação do todo, sua relação com as partes) e (des)consideração dos contextos traz muitas informações a respeito. Tais categorias permitem, além disso, saber como essas modificações interferem na dinâmica escolar.

Tal questão vem sendo analisada no trabalho de Gamboa que destaca: se pretendemos o aprimoramento da pesquisa, é preciso encarar a reflexão sobre os métodos e suas relações com as técnicas no contexto das temáticas que os fundam. Analisando 502 dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, entre 1971 e 1984, Gamboa classificou 9,5% desse total como produções caracterizadas por uma Abordagem-Crítico-Dialética.

A metodologia utilizada para a sua tese tem abordagem qualitativa e quantitativa, que para Bardin “precisemos que a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação” (2011, p. 146). Esta abordagem possibilitam o estudo em profundidade dos colégios públicos da Rede Estadual de Ensino do Paraná e de sua explicação no contexto teórico, como fontes de pesquisa tomamos o levantamento das ocorrências, que consta no (Anexo A). Os colégios que fazem parte do campo de pesquisa são da Rede Estadual da Região Metropolitana de Curitiba, sendo fruto de análise, em 2004, pelo Núcleo Regional de Educação de Curitiba, por meio de um mapeamento realizado por questionário

fechado sobre as temáticas das violências e práticas de sala de aula, disponibilizado nos colégios. Assim, em tabelas posteriores desse trabalho, estão expostos dados relevantes dos colégios 1 e 2. É nessa busca que a investigação originou-se do envolvimento com as questões educacionais, frente aos problemas ocorridos no cotidiano escolar. No exercício efetivo como pedagoga da escola pública, sentiam necessidade de pesquisar pontos fundantes. Entende-se por investigação, como diz Gambóia(2007, p.26).

[...] vem do verbo latino *Vestigio* que significa a busca de algo a partir de vestígios. Como a investigação constitui um processo metódico, é importante assinalar que o método ou modo, ou caminho de se chegar ao objeto, o tipo de processo para chegar a ele é dado pelo tipo de objeto e não o contrário, como pode ser entendido quando o caminho ganha destaque, dado o êxito de certos métodos em certos campos, chegando a ser priorizado de tal maneira que o objeto fica descaracterizado (desnaturalizado, recortado ou enquadrado nos códigos restritos das metodologias).

Para fins dessa investigação, estabeleceram-se categorias metodológicas da dialética, que são totalidade, contradição e reprodução do método dialético que permitem uma compreensão da realidade, que podem subsidiar e nortear o pensamento dialético, possibilitando ir além da aparência, isso porque os sujeitos da pesquisa são agentes históricos que interagem na sociedade. No que se refere às concepções de objeto e sujeito, os pressupostos gnosiológicos seriam as “Maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar e formalizar, ou maneiras de relacionar o sujeito e o objeto. Critérios de construção do objeto científico” (GAMBOA, 2007, p. 72).

São as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, sistematizando e conferindo sentido, cientificidade, rigor e importância. Todavia, existem dificuldades metodológicas que precisam ser superadas. Não é possível selecionar as categorias com propriedade quando não se define o objeto com clareza ou não se identifica sua determinação mais simples.

Na construção, o nível técnico compreende as fontes; técnica de coleta; organização; sistematização; tratamento de dados (GAMBOA, 2007). No interior das escolas pesquisadas, foram feitas entrevistas semiestruturadas com

professores das escolas, pedagogos e gestores. Segundo Ludke e André (1986), a entrevista constitui um instrumento flexível, coerente para efetivar a pesquisa e esclarecem que:

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Concordamos com as ideias dos autores sobre a entrevista, levando em conta e de acordo com as considerações realizada nessa pesquisa entrevistas com 30 profissionais da educação. O trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito educacional destaca a preocupação e a inquietação com as problemáticas elencadas no contexto escolar. Isso para identificar as representações, por meio das entrevistas, que os pedagogos, gestores e professores estaduais têm sobre a formação de professores e violências dentro das duas escolas públicas estaduais da região metropolitana de Curitiba- Paraná.

Trata-se de uma metodologia de ação educativa e que, segundo Oliveira (1981, p. 19), promove “o conhecimento da consciência e também a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem se trabalha”. Uma concepção da pesquisa que Pinto (1979, p. 456) considera “fundamentalmente como ato de trabalho sobre a realidade objetiva”. Portanto, a pedagogia histórico-crítica, denominada por Saviani (2007), na perspectiva da dialética, para entender os processos pedagógicos escolares na compreensão da problemática da violência numa vertente histórico-social, vem ao encontro da prática social, possibilitando criar momentos de reflexão sobre a formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do Paraná. Sendo assim, Junges e Stival(2011, p.228) esclarecem que:

Ao propor realizar uma “pesquisa dialética”, na perspectiva materialista histórica, o pesquisador deve despojar-se de qualquer pensamento unilateral, fragmentado e acabado do mundo, das coisas e das

contradições, do lugar e do tempo em que está inserido e de que estes elementos fazem parte de um todo interligado: uma sociedade política, econômica e cultural, garantindo o rigor metodológico que lhe cabe.

Assim, ao efetivar um trabalho que possa ser categorizado. Logo, a categorização segundo o autor:

É uma operação de classificação de elementos constituídos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem em grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo sob um título genérico, agrupamentos esse efetuado em razão das características comuns destes elementos). (BARDIN, 2011, p. 147).

Para análise das entrevistas, optou-se pela técnica da análise de conteúdos proposta por Bardin (2011, p. 94), que aponta que “A análise de conteúdo das entrevistas é muito delicada. Este material verbal exige uma *perícia* mais dominada de que a análise de respostas abertas ou à análise de imprensa”.

Para Bardin (2011, p. 125), a análise dos dados por meio do conteúdo organiza-se em três polos cronológicos, sendo eles: pré-análise; exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, que serão apresentados na sequência do texto.

Primeiramente, a pré-análise, que seria o momento de organizar o material a ser analisado, no sentido de formular hipóteses ou questões norteadoras elaboradas que possibilitem e subsidiem a interpretação final. Inicia-se o trabalho propriamente dito com apontamentos dos documentos analisados (BARDIN, 2011) ou faz-se a edição dos dados, por meio dos documentos levantados. Os documentos selecionados na pesquisa foram os seguintes: Plano de Gestão da Equipe da Coordenadoria dos Desafios Educacionais Contemporâneos, Caderno temático(2008); Plano Estadual de Educação, Proeduse;<sup>14</sup> Instruções e

---

<sup>14</sup> O Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas (PROEDUSE) foi implantado no ano de 2005 no Estado do Paraná, fruto da parceria da Secretaria de Estado da Educação (SEED), para atender a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Secretaria da Criança e da Juventude (SECJ), por meio da Resolução n. 1417/2005 – SEED, de 2 de junho de 2005, que se refere à garantia de escolarização básica no ensino fundamental e médio para adolescentes, cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade (internação provisória e internação) nos Centros de Socioeducação. O trabalho do PROEDUSE visa possibilitar ao adolescente que cumpre medida socioeducativa de privação de liberdade e ao egresso, oportunidades educativas com inserção do adolescente do programa de semiliberdade e aqueles de meio aberto: liberdade assistida e Prestação de Serviços à Comunidade – PSC.

Deliberações Estaduais e Legislações nacionais e materiais complementam os dados das entrevistas.

Conforme explica Bardin (2011), seria a leitura flutuante, dos documentos e dados sistematizados, o ponto de partida para levantamento das hipóteses e das questões norteadoras, em função de teorias próximas das temáticas abordadas e que são frequentemente intensas.

Nesse sentido, a segunda etapa da análise de conteúdo refere-se à exploração do material, mencionada por Bardin (2011), como administração sistemática das decisões tomadas, assim corresponde à codificação, ou seja, é a transformação dos dados brutos em núcleos de compreensão do texto.

Após leituras aprofundadas dos índices recortados do *corpus* textual, identificaram-se as temáticas que se evidenciam no decorrer da produção, e que contribuem na elaboração do registro de forma sistematizada. Feita a identificação das unidades de registro, há possibilidade de elencar as categorias que emergiram dos dados. Nesse momento da pesquisa, em contato com diversos documentos legais e relatórios descritivos da equipe da SEED, foi possível categorizar, na perspectiva de Bardin (2011), e classificar elementos constitutivos de um conjunto, utilizando a diferenciação seguida de reagrupamento, segundo analogias e critérios em razão das características comuns.

Para finalizar, a terceira etapa apresentam o tratamento dos resultados, durante o qual foram realizadas inferências e interpretação dos achados, baseando em referências que possibilitam a discussão da temática. Seria, então, o momento do retorno ao acervo bibliográfico relacionado que integra o processo investigativo, que gera um embasamento teórico consolidado e pontos significativos da pesquisa. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que permite dar sentido à interpretação, que leva as inferências para construir e analisar o que se esconde de fato sob a realidade aparente. Segundo Bardin, corresponde ao tratamento dos dados brutos de maneira a serem significativos.

Nessa etapa, consideramos que o processo de análise transversal sintética (BARDIN, 2011, p. 97), exigiu do pesquisador leitura cautelosa e um trabalho

árduo para transcrição das 30 entrevistas, que consumiu meses de análise de trabalho ao longo dos anos de 2011 e início de 2012. Segundo Vianna,

Nesse caso, corre-se, com bastante frequência, o risco de se ter um número demasiadamente elevado de páginas de transcrições, envolvendo centenas de laudas, fato esse que torna bastante complicado a tarefa de análise. Assim, é fundamental o domínio de algumas técnicas para esse tipo de análise, que é diferente. (VIANNA, 2007, p. 97).

Para dinamizar os referentes-núcleos (BARDIN, 2011), foram mapeados primeiramente por escola pesquisada e na sequência pelas falas apresentadas dos professores, após reagrupados pelas aproximações nas respostas realizadas com palavras-chave, evidenciadas em cada questão. Isso foi feito para que a organização dos dados coletados pudesse facilitar uma análise criteriosa. Esse procedimento adotado foi realizado de forma manual, o que exigiu a análise das falas em sua íntegra. A partir dessa análise, foram definidas as categorias metodológicas e de conteúdos, apoiado-se em Gamboa (2007).

## 2.2 CATEGORIAS METODOLÓGICAS

No âmbito do materialismo histórico, consideram-se as categorias do próprio método dialético analisadas: totalidade, contradição e a reprodução.

A totalidade permite entender que tudo se relaciona com tudo, ou seja, a ação de cada sujeito apresenta problemas que estão interligados, logo fazem parte de um todo. Assim, existe uma ação tida individual e uma em conjunto, de modo que não se podem compreender as coisas, os fatos, as situações sem levar em consideração a visão do todo no contexto apresentado e analisado. Portanto, neste estudo, é preciso analisar o fenômeno das violências no contexto escolar, tendo a preocupação em analisar as políticas educacionais e econômicas, a realidade social das escolas públicas, dos estudantes, dos professores no que ressaltamos a formação continuada organizada e pela equipe de professores da rede estadual de Ensino do Estado do Paraná.

Assim, a totalidade não quer dizer todos os fatos e nem soma de partes. O conhecimento de todos os fatos e o exaurimento de todos os aspectos é algo que

o conhecimento humano não tange e nem é tal o sentido da totalidade (CURY, 2000, p. 36).

Nesse sentido que a dialética, para entender os problemas reais para sanar dúvidas, precisa do sujeito uma visão de totalidade da realidade social apresentada neste panorama vigente. De acordo com Konder (1987), é a partir da visão do conjunto que se consegue entender cada uma de suas partes. Assim, o conhecimento da realidade sempre é menor do que ela realmente representa. A alteração da totalidade reflete por meio de sucessivas mudanças nas partes que a compõem. Para o autor, é nessa dialética entre totalidade e contradição que o real pode ser entendido como um todo que implica sua criação, processos de concretização, estruturação e finalidade, num conjunto de elementos em que a negatividade se faz presente (CURY, 2000, p. 35).

A contradição é analisada pela dialética como o movimento dos fatos analisados na sua real existência, considerando os diversos âmbitos estudados para construção de uma nova mudança. Ao analisar a formação continuada ofertada pela SEED no período de 2003 a 2010, no sentido de rever nas entrevistas o que os professores consideram avanços e retrocessos na educação paranaense.

Com relação à pesquisa, ao analisar as políticas educacionais do Estado do Paraná no que se refere à formação de professores destinados às questões das violências no contexto escolar, saber sobre esse assunto tem sua importância. Logo, a existência de cursos voltados a esta temática altera o panorama da educação paranaense, apresentado, assim, uma nova concepção de formação dos profissionais da educação para garantir melhoria na sua prática docente e pedagógica. Para esclarecer a reprodução o autor aponta que:

O conceito de reprodução das relações de produção incide sobre a totalidade, sobre o movimento dessas sociedades ao nível global e impulsiona aquelas análises que ficam apenas na exterioridade recíproca das instituições. A dialética reprodução – contradição- totalidade permite perceber como as instituições não só refletem as estruturas mais amplas, mas também cooperam para produzir e reproduzir as relações sociais. (CURY, 2000, p. 41)

Temos de certa forma, o que reproduz as desigualdades que se verificam na sociedade, por meio de mecanismos de dominação, da burocratização dos sistemas escolares, que se consolidam por meio das políticas públicas, conforme Mainardes e Ball. Diante disso, vale retomar a reflexão sobre o papel do professor na sociedade atual: o sistema educacional está formando o professor para exercer efetivamente a função de educador? Partindo do pressuposto de ser a escola como espaço em formação, o professor pode ainda comprometer-se com a educação emancipadora, ou seja, tornar-se sujeito de crítica e transformação.

Nesse sentido, as categorias permitem uma análise das continuidades e descontinuidades das políticas educacionais implementadas no Estado do Paraná acerca das violências nas escolas no período de 2003 a 2010. Houve momentos de divergências, e conflitos existentes no decorrer da história da educação paranaense, abordadas no decorrer deste estudo.

### 2.3 CATEGORIAS DE CONTEÚDO

As categorias do conteúdo específicas para cada pesquisa e determinadas a partir de seus objetivos exigem que entendam com clareza. A coleta e organização dos dados, num movimento do geral para o particular; do particular ao geral, na investigação e na exposição, devem ser realizadas. Os pressupostos ontológicos apontam que “Categorias abrangentes e complexas, concepção de homem, de educação e sociedade, concepções de realidade” (GAMBOA, 2007, p. 72).

Tais categorias, como violências nas escolas e formação continuada, surgem justamente da necessidade de explorá-las de forma detalhada e cautelosa, pois são análises que constituem, na construção da pesquisa, um processo de complexidade e pontos de divergências que podem estar relacionados e interligados. Com relação à escola, seria o espaço público de análise e a construção de novas perspectivas de trabalho produtivo (SILVA JUNIOR, 1995) do docente. Assim, é necessário descrever as especificidades que

o espaço escolar apresenta e representa para a comunidade escolar<sup>15</sup>: Para se entender a visão do contexto escolar, que apresenta determinadas especificidade que são criadas no cotidiano escolar, veja-se a citação abaixo:

[...] pode-se afirmar que o conceito de cotidiano escolar contribui, portanto, para que se compreenda a investigação sobre e na escola em outras bases. Por um lado, considerando-se que a vida nas escolas resulta de uma complexa construção na qual os sujeitos tomam parte, indica-se a importância de que tais processos sejam reconstruídos pela pesquisa. (GARCIA, 2010, p. 181).

Logo, percebe-se que mediante tal dinamicidade, a escola pública propõe construção com determinado momento histórico e apresenta preocupação dos profissionais por meio das mobilizações e organização “[...] que almejam uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora” (SAVIANI, 2008, p. 404). Nota-se isso ao tratar da escola como espaço público que necessita de análise dos problemas existentes, bem como seu marco histórico no campo educacional, que a princípio o neoliberalismo determina ações impostas, sem levar em consideração a história consolidada.

[...] o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao *mesmo tempo*, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação. (GENTILI, 2008, p. 229).

Para analisar o espaço público, no caso a escola, tratar das violências nelas presentes, como categoria de conteúdo, faz-se necessário que seja analisada a pluralidade das dimensões envolvidas quanto ao estudo do fenômeno violência. Assim, essa pesquisa adotou a categoria (violência), em determinado momento, com a expressão no plural “violências nas escolas” (SCHILLING, 2008), na tentativa de situar a questão nas múltiplas facetas ocorridas no interior das escolas públicas. Para o autor Connel:

---

<sup>15</sup> A pesquisadora inclui todos os segmentos da escola pública, sejam estudantes, pais e/ou responsáveis, profissionais da educação e demais sujeitos do entorno de determinada escola.

As escolas públicas exercem o poder tanto através da obrigatoriedade de frequentá-las quanto através das decisões específicas que tomam. As notas escolares, por exemplo, não são meros pontos de apoio do ensino. Elas são também minúsculas decisões jurídicas, com *status* legal, que culminam em grandes e legitimadas decisões sobre as vidas das pessoas – o avanço na escola, a seleção para um nível mais alto de instrução, as expectativas de emprego. (CONNEL, 2008, p. 21).

Em termos metodológicos, também se procurou explicitar a categoria que demonstre buscar indicadores além das divergências sobre o fenômeno que ora é apontado nas diferentes conotações. Nesse sentido, os mecanismos advindos do Estado do Paraná foram utilizados, no período de 2003 a 2010, para tratar a formação continuada dos profissionais da educação mediante políticas vigentes de âmbito nacional e estadual. Portanto, tal análise exigiu entender a concepção, bem como as controvérsias e contradições, a fim de entender o projeto social do Estado do Paraná, no período de 2003 a 2010. Temos os problemas sociais que estão interferindo no processo educacional, tendo assim uma desvalorização permanente do papel da escola pública, razão pela qual o autor abaixo aponta a divergência de ideias implantadas no contexto da escola pública.

Por causa dessa história, as escolas públicas e sua clientela proletária têm uma relação profundamente ambivalente. Por um lado, a escola corporifica o poder do Estado; daí a queixa mais comum de pais e estudantes: de professores/as que “não se importam, mas que não podem ser obrigados/as a mudar por outro lado, a escola transformou-se na principal portadora de esperanças para um futuro melhor para a classe trabalhadora, especialmente onde as esperanças do sindicalismo ou do socialismo se extinguiram. (CONNEL, 2008, p. 21).

Retratar a escola pública por ser foco do trabalho pedagógico desenvolvido, a fim de mudar a realidade posta. Para entender essa questão, ou seja, a categoria sobre a formação de professores, é preciso saber que ela perpassa pela discussão da posição e identidade construída referente à escola pública. Para, Oliveira aponta que:

Apesar da crise de legitimidade da escola que põe em xeque não só sua função social, mas também seu caráter público – pela defesa dos particularismos, aqui compreendido como a defesa do interesse de partes, de grupos específicos, que se contrapõem ao universalismo – continua a se esperar dela a distribuição de posições sociais que permita mobilidade social. (OLIVEIRA, 2011, p. 30).

Ao explicitar a noção weberiana de Estado enquanto um aparato burocrático que se constitui em espaço das relações de poder e exerce a violência de modo legítimo, isto é, exerce uma relação de homens que dominam seus iguais, pode-se entender que sociedade civil e o Estado são entidades que se relacionam entre si. Para demonstrar a função do Estado, Weber evidencia nas conferências sobre política como vocação as relações de poder, a partir da formação do indivíduo. Tais ideias são apresentadas na perspectiva da sociologia política com a referência à presença de Weber que aponta o estudo dos mecanismos institucionais do Estado, bem como a autoridade de Estado na sua obra:

Se inexistissem estruturas sociais fundadas na violência, teria eliminado o conceito de Estado e emergiria uma situação que mais adequadamente designaríamos como anarquia no sentido específico da palavra. Naturalmente, a força não se constitui no meio único do Estado – ninguém jamais o afirmaria – porém a força constitui-se num elemento específico do Estado. Na época atual, a relação de violência e Estado é profundamente próxima. (WEBER, 2003, p. 9).

Dessa forma, legitimamos uma nova identidade de Estado como uma associação que tem por função a organização da dominação. Percebe-se que o Estado tem como função o uso da força em abordar os fatos vivenciados e empregados, por Weber.

Para demonstrar a trajetória da pesquisa, abordaremos a caracterização do campo da pesquisa.

## 2.4 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa contém o levantamento de dados sobre violência realizada em dois colégios estaduais do município de Curitiba, considerando as características e a realidade de cada instituição no que se refere aos aspectos de violências. Também com a entrevista a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética<sup>16</sup> da PUCPR, totalizando 30 profissionais da educação entrevistados, sendo determinados e garantidos para efetivação das entrevistas no documento para o

---

<sup>16</sup> Parecer n.0005160/11, Protocolo CEP 6095, aprovado no dia 29 de junho de 2011.

comitê de ética colégios que apresentaram nos últimos anos aspectos de violências na escola.

No colégio denominado 1, 14 profissionais inscritos na pesquisa e que participaram de diversos momentos de formação de professores, entre uma das modalidades o grupo de apoio<sup>17</sup> realizado em 2010, pela professora que estava finalizando o seu projeto de intervenção do Programa de Desenvolvimento da Educação-Paraná<sup>18</sup>, o qual será apresentado na formação continuada implementado no Estado do Paraná no próximo capítulo.

Houve implementação do projeto pela pesquisadora no segundo semestre de 2010 e o referido trabalho apresentou textos-base, destinados pelo grupo de profissionais da educação que cumpriram as 32 (trinta e duas)<sup>19</sup> horas previstas no documento vigente. O registro de frequência foi efetivado a cada encontro (presencial e semipresencial<sup>20</sup>), que resultou na lista de concluintes a ser encaminhada pela Coordenação do PDE/SEED à Coordenadoria de Capacitação para esta proceder à garantia de certificação de cada participante do evento. A certificação dos participantes estava vinculada a 100% de frequência, conforme dispõe a Resolução n.º 2467/06<sup>21</sup> da SEED. (PARANÁ, 2006).

A opção pelo colégio para efetivar a pesquisa se deu pelo elevado índice de violência constatado em pesquisa local e pelo descontentamento dos professores nos relatos apresentados no decorrer da reunião pedagógica apontada. A escolha do colégio 2 ocorreu em virtude de trabalho efetivado pelos pesquisadores da Universidade Tuiuti do Paraná, iniciada no segundo semestre do ano letivo de 2010, e com a autorização da mantenedora<sup>22</sup> para que pudesse ser viabilizado um

---

<sup>17</sup> Instrução n. 006/2010 – SEED/SUED.

<sup>18</sup> Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar n. 103/2004, de 15 de março de 2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná.

<sup>19</sup> Orientações para o grupo de apoio à execução do projeto de intervenção pedagógica na escola.

<sup>20</sup> Organizado em consonância com o(a) professor(a).

<sup>21</sup> Dispõe sobre a pontuação dos eventos de formação e/ou qualificação profissional e produção do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.

<sup>22</sup> Após este contato, foram expostas as características de trabalho e autorizada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná SEED-PR. Diante disso, tal acompanhamento aconteceu com profissionais e alunos nas diferentes turmas em que estudam nas séries do Ensino Médio (1ª à 3ª séries).

trabalho de intervenção sobre a violência escolar. O estudo iniciou-se por meio de um questionário realizado com os professores durante a reunião pedagógica no mês de março de 2011, com autorização do diretor e participação efetiva de todos os profissionais da educação do respectivo colégio.

Como instrumento de pesquisa, foram utilizados questionários aplicados com 7 perguntas abertas voltadas à atuação dos professores, gestores e pedagogos da instituição. A pesquisa na escola resultou de um projeto de pesquisa de duas professoras e um acadêmico do Curso de Pedagogia, ingresso na iniciação científica da Universidade de Tuiuti do Paraná, pertencentes à Linha de Pesquisa<sup>23</sup>: Cultura, Educação e Sociedade, que investiga o campo da cultura da escola.

O grupo de pesquisa se propôs a investigar o fenômeno da violência social que reflete nos processos escolares em determinada instituição pública estadual do Município de Curitiba. A discussão sobre a gestão da sala de aula, frente ao fenômeno da violência social, demanda uma análise da cultura da escola, que se constitui pelo conjunto dos saberes escolares e práticas pedagógicas que refletem os problemas enfrentados pela sociedade escolar. Recorremos ao texto intitulado: *Gestão da sala de aula: o “manejo de classe” como uma nova roupagem?* (AMARAL, 2006, p. 98). A autora aborda que gerir democraticamente uma sala de aula é criar condições de respeito mútuo, é criar condições de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-lhes as diferenças e trabalhando-as em benefício deles mesmos

A coleta de dados dessa pesquisa teve o propósito de obter informações sobre as políticas de formação de professores, no que diz respeito à questão das violências, por meio do procedimento gravado, efetuado na entrevista semiestruturada, permitindo captar respostas mediante as questões postas

---

<sup>23</sup> Linha de pesquisa é definida como sistema de referência para as pesquisas desenvolvidas, congregando-as em termos da temática dos objetos de investigação, bem como do(s) modelo(s) teórico-metodológico(s) adotado(s). Os pesquisadores da Universidade estão vinculados a Grupos de Pesquisa. Os Grupos de Pesquisa e as Linhas de Pesquisa –com seus respectivos projetos de pesquisa – deverão ser registrados na Coordenadoria de Pesquisa, Iniciação Científica, e Editoração Científica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, para que a Instituição possa fazer um acompanhamento do universo dessas pesquisas.

apresentadas no roteiro norteador<sup>24</sup>, composto de cinco perguntas abertas e as outras cinco fechadas, respondidas pelos entrevistados (identificação, sexo, formação acadêmica e tempo de magistério) que geraram gráficos apresentados na seqüência neste.

Durante o processo de construção das cinco questões abertas utilizadas na técnica da entrevista, realizada no segundo semestre de 2011, destinadas aos 14 professores do colégio<sup>25</sup> denominados 1 e no colégio 2, sendo 8 professores, totalizando, assim, 22 professores que são efetivos no quadro do magistério do Estado do Paraná, além de 8 professores da Coordenadoria dos Desafios Educacionais Contemporâneos.

Assim, totalizaram 30 professores e gestores que participaram das capacitações organizadas no período de 2003 a 2010, ofertados nos encontros realizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), Diretoria de Políticas e Programas Educacionais, Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos – Coordenação Formação continuada de professores. Primeiro professores da rede estadual do Paraná, que lecionam no Colégio Estadual 1 e no Colégio Estadual 2, colégios localizados no município de Curitiba. Segundo profissionais que participaram da implementação dos cursos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), Diretoria de políticas e Programas Educacionais, Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos voltados ao enfrentamento da violência escolar.

Foram excluídos da pesquisa os profissionais da educação que não participaram de capacitações ofertadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), Diretoria de Políticas e Programas Educacionais, Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos, bem como os profissionais da educação que estão atualmente trabalhando na Diretoria de políticas e Programas educacionais – Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos.

Nesse estudo, houve preocupação em verificar a concepção dos profissionais da educação, no que diz respeito às políticas educacionais de

---

<sup>24</sup> Apêndice n.2.

<sup>25</sup> O termo colégio é destinado às instituições consideradas de grande porte e que possuem Ensino Médio.

formação continuada de professores da SEED, no que se refere às violências nas escolas. Assim, “as entrevistas semiestruturadas incluem uma lista de questões previamente preparadas, mas o pesquisador utiliza-se apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado” (LANSHER; KNOBEL, 2008, p. 174).

Durante a efetivação das entrevistas com os profissionais da educação, houve um bom entrosamento com os professores e proximidade da pesquisadora, sendo feitas análises das planilhas<sup>26</sup> dos cursos ofertados no período de 2003 a 2010, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED): Diretoria de Políticas e Programas Educacionais, Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos – Coordenação de Formação continuada de professores, que são dados fundamentais a serem apresentados durante essa tese.

Os dados apresentados para a realização desse estudo estão relacionados à natureza das preocupações com a formação dos professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná, cujos objetos de estudo são a formação continuada e as violências no contexto escolar.

Partindo do princípio de que a realidade social constitui uma totalidade histórica e concreta, as políticas públicas educacionais fazem parte dessa totalidade, manifestadas durante o período analisado de 2003 a 2010. Os participantes da pesquisa de professores envolvidos na pesquisa, são 14 professores do Colégio 1 que participaram dos cursos ofertados pela mantenedora e 8 professores do colégio 2, em virtude da formação e parceria estabelecida entre instituições do ensino superior, além de 8 profissionais que efetivaram um trabalho durante o período pesquisado mediante ações realizadas pela Coordenadoria dos Desafios Educacionais Contemporâneos.

---

<sup>26</sup> Anexo n. 2, documento disponibilizado pela Coordenadoria de formação continuada - SEED, em 2011.

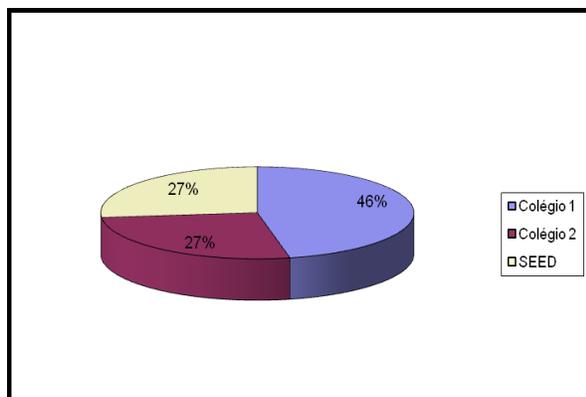


Figura 1 – Número de profissionais da educação que participaram da entrevista

Fonte: Dados da pesquisadora, 2011.

Conforme a figura 1 os participantes da pesquisa são os seguintes dados: com (46%) professores do Colégio Estadual 1 e (27%) do Colégio Estadual 2, que participaram das capacitações ofertadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e (27%) profissionais da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais e Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos<sup>27</sup> no período de 2003 a 2010. Colégios localizados na região do município de Curitiba, de acordo com organograma do núcleo Regional de educação. Ressaltamos que os dois colégios pertencem ao Setor de Santa Felicidade (Figura 2), conforme o organograma da secretaria.

---

<sup>27</sup> “São demandas que possuem uma historicidade, por vezes fruto das contradições da sociedade capitalista, outras vezes oriundas dos anseios dos movimentos sociais e, por isso, prementes na sociedade contemporânea. São de relevância para comunidades escolar, pois estão presentes nas experiências, práticas, representações e identidades de educandos e educadores”. (PARANÁ, SEED, 2009, p. 3).

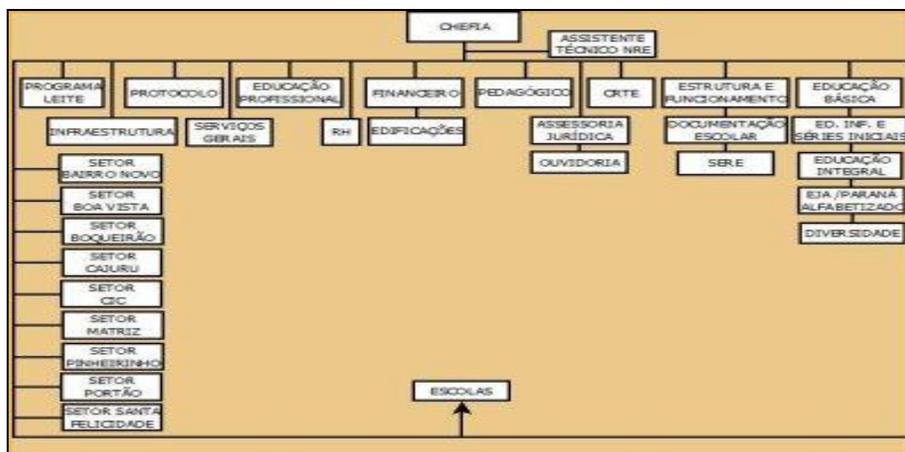


Figura 2 – Organograma do Núcleo Regional de Educação – Setor Santa Felicidade-Curitiba  
Fonte: PARANÁ, 2012.

Os oito profissionais da educação entrevistados que participaram na elaboração dos cursos na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), Diretoria de Políticas e Programas educacionais e Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos<sup>28</sup> de formação referente à temática das violências (Governo 2003 a 2010). O estudo sobre os cursos ofertados, no período de 2003 a 2010, que foi organizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), Diretoria de Políticas e Programas Educacionais com a Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos.

Pelo organograma da estrutura organizacional (figura 3) da SEED<sup>29</sup>, para melhor visualização como a coordenação estabelece relações com os demais departamentos, para o acompanhamento e promoção de ações interinstitucionais analisados no capítulo 3.

<sup>28</sup> Organograma da SEED, apresentado na página 48.

<sup>29</sup> Decreto 1396 – 5 de Setembro de 2007. Publicado no [Diário Oficial n. 7551](#) de 5 de Setembro de 2007 Súmula: Aprovado o Regulamento da Secretaria de Estado da Educação-SEED. O GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, incisos V e VI, da Constituição Estadual e tendo em vista as Leis n. 8.485, de 03 de junho de 1987 e 15.466, de 31 de janeiro de 2007, Art. 1º. Fica aprovado o Regulamento da Secretaria de Estado da Educação – SEED, na forma do Anexo ao presente Decreto. Art. 2º. Fica revogado o Decreto nº. 5.123, de 04 de dezembro de 2001 e as demais disposições em contrário. Art. 3º. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação. Curitiba, em 5 de setembro de 2007, 186º da Independência e 119º da República. Roberto Requião Governador do Estado; Maurício Requião de Mello e Silva Secretário de Estado da Educação; Enio José Verri Secretário de Estado do Planejamento e Coordenação Geral; Maria Marta Renner Weber Lunardon Secretária de Estado da Administração e da Previdência. Jussara Borba Gusso Chefe da Casa Civil, em exercício.

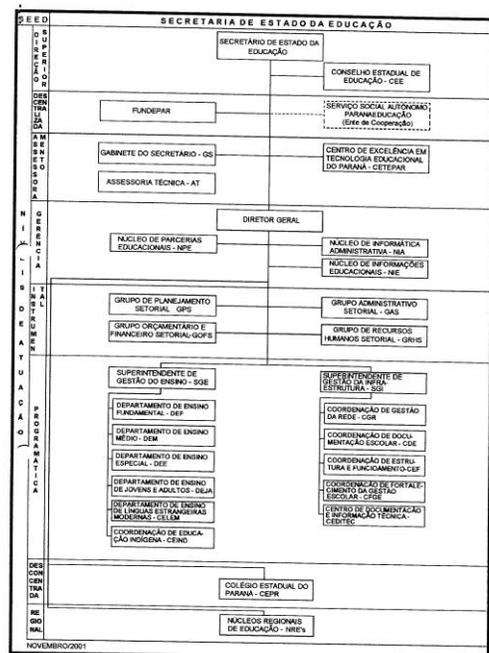


Figura 3 – Organograma da SEED – PR  
Fonte: PARANÁ, Casa Civil, 2012.

As entrevistas foram realizadas nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2011, com prévio agendamento, diretamente com os entrevistados nos diferentes momentos, como: hora-atividade, no contraturno, antes do horário de início das aulas, bem como mediante a autorização do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO<sup>30</sup> assinado pelos respectivos entrevistados para efetivação das entrevistas, que tiveram duração de 30 a 50 minutos.

No colégio 2, tivemos a participação de oito professores atuantes na rede estadual nas diferentes áreas de formação acadêmica, sendo um dado relevante a ser apresentado, independente de a pesquisa ter a preocupação de analisar a formação continuada dos professores pela participação dos eventos promovidos pela mantenedora durante a gestão de 2003 a 2010. Os demais profissionais que

<sup>30</sup> Apêndice n. 4.

participaram da pesquisa foram oito que trabalham na Coordenadoria dos Desafios Educacionais Contemporâneos durante o período da mesma gestão, ou seja, participaram ativamente da sistematização do plano de ação da equipe<sup>31</sup>.

Na equipe da SEED, tivemos profissionais que iniciaram o trabalho durante o período vigente 2003-2010, ocorrendo alterações no decorrer da gestão: constatamos profissionais que permaneceram no trabalho e alguns foram remanejados para outros setores após término da gestão. Com isso, tivemos entrevistados nas diferentes áreas nos colégios pesquisados, de acordo com a figura 4:

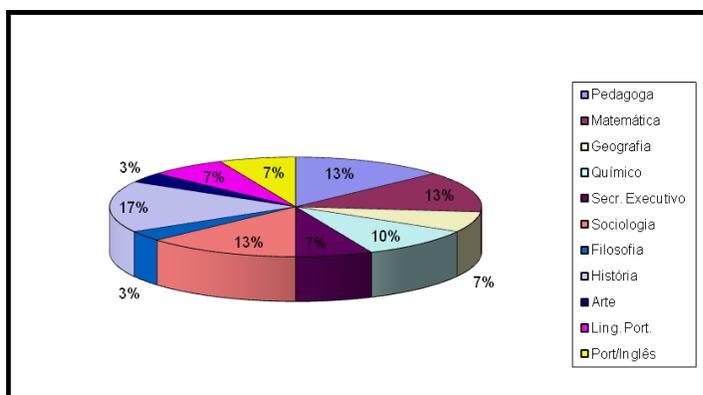


Figura 4 – Formação acadêmica dos professores entrevistados  
Fonte: Dados da pesquisadora, 2011.

Os professores entrevistados do gênero<sup>32</sup> feminino totalizaram 73% e 27% do gênero masculino (Figura 5), com formação acadêmica nas áreas de: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Filosofia, Sociologia, Arte, História, Química, Pedagogia, Geografia, e uma modalidade, em um dos colégios, voltada à formação em Secretariado Executivo. (Figura 4).

<sup>31</sup> Dados fornecidos pelos professores no dia da entrevista, em 2011.

<sup>32</sup> Com tivemos a participação tanto de professores do sexo masculino quanto do feminino, nos dois colégios pesquisados, a pesquisadora utilizou, nas falas, o gênero masculino para manter o sigilo dos participantes.

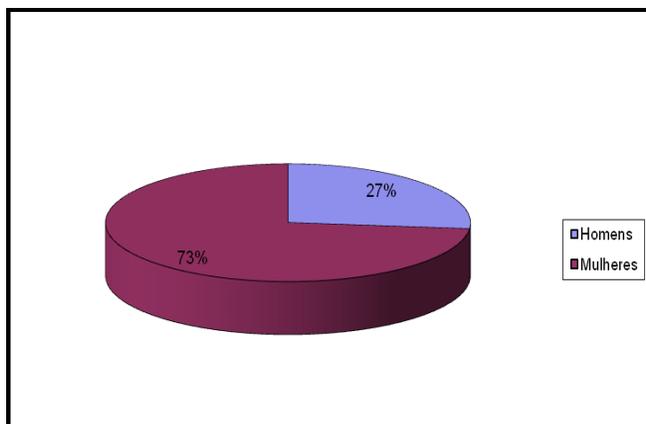


Figura 5 – Gênero

Fonte: Dados da pesquisadora, 2011.

As entrevistas foram realizadas em salas de aula isoladas do barulho, mesmo assim, houve momentos de interrupção. O colégio 1 está localizado no bairro Santa Felicidade, que fica a 7 km do Centro da cidade de Curitiba, nesta instituição se preserva a cultura trazida pelos imigrantes italianos a Curitiba. Ao manter suas atividades educacionais e culturais, esse colégio oferece os cursos de Ensino Fundamental (séries finais), Ensino Médio e Ensino Profissional<sup>33</sup> (Curso Técnico em Administração, Secretariado, Meio Ambiente e Informática), em sistema bimestral, curso integrado e subsequente<sup>34</sup>. Com relação ao colégio

<sup>33</sup> Os Cursos Técnicos ofertados na Forma Subsequente têm duração de 1 a 2 anos e são destinados a alunos concluintes do Ensino Médio que queiram complementar seus estudos a fim de ter uma profissionalização.

<sup>34</sup> Resolução SEED 4030 – 25 de Novembro de 2009, publicado no Diário Oficial nº. 8150 de 29 de Janeiro de 2010. Súmula: Autoriza o funcionamento do Curso Técnico em Administração – Eixo Tecnológico: Gestão e Negócios, subsequente ao Ensino Médio, com oferta presencial, no Colégio Estadual [...] – Ensino Fundamental, Médio e Profissional.

O Diretor Geral da Secretaria de Estado da Educação, no uso das atribuições que lhe foram delegadas pela Resolução n. 08/03 de 31 de janeiro de 2003, considerando: a LDB n. 9394/96, o Decreto Federal nº 5154/04, as Deliberações n. 03/98 e 09/06, 04/08 e o Parecer n. 460/09-CEB, todos do Conselho Estadual de Educação, RESOLVE: Art. 1º Autorizar o funcionamento do Curso Técnico em Administração – Eixo Tecnológico: Gestão e Negócios, subsequente ao Ensino Médio, com oferta presencial, no Colégio Estadual [...] – Ensino Fundamental, Médio e Profissional, situado na [...] do Município e NRE de Curitiba, mantido pelo Governo do Estado do Paraná. § 1º O ingresso ao Curso Técnico citado no caput do artigo é destinado aos alunos egressos do Ensino Médio.

§ 2º Na conclusão do Curso, o aluno receber o Diploma de Técnico em Administração.

§ 3º Com o presente ato, o curso em questão fica autorizado pelo prazo de 01 (um) anos, a partir do início do ano de 2010.

1, considere-se que em 2011 atendia 1618 estudantes distribuídos em 57 turmas, nos turnos manhã, tarde e noite; e, em 2010, 1831 estudantes, distribuídos nas 61 turmas, totalizando 44 profissionais do setor administrativo e 88 professores regentes, sendo todos com licenciatura plena nas diferentes áreas técnicas para atuarem nos cursos profissionalizantes do ensino médio.

Possui uma ampla estrutura física, com reformas recentemente realizadas e que tem aparência agradável. A direção atual articula eventos promovidos durante o ano letivo, que envolvem a comunidade escolar. Há monitoramento de câmaras de gravação em diversos pontos que são efetivamente utilizados para detectar determinados problemas com os estudantes, como: brigas, conflitos, drogas e outros. Para maior controle na entrada, são usadas carteirinhas, que são cobradas na entrada pelo funcionário da portaria, sendo retiradas somente ao final da última aula, com o professor da turma.

Depois do horário de início das aulas, nos vários períodos, o portão permanece fechado e para informações da rotina escolar, são atendidos por um funcionário que encaminha para os determinados segmentos da instituição. O mecanismo utilizado para demarcar o intervalo de cada aula é uma determinada música cronometrada para que os estudantes se agilizem e percebam a finalização das atividades propostas. Para esclarecer tal organização no ambiente escolar, a autora Estrela, aponta que:

O tempo escolar regula a vida na instituição, fragmentando-a em parcelas artificialmente estabelecidas. Os rituais comandam a vida na escola pontuando a relação entre o professor e aluno e entre os alunos por toques de campainha que soam a libertação quando as aulas são sentidas como enfadonhas ou a escravização quando o aluno está

---

§ 4º A Direção do estabelecimento de ensino deverá solicitar o reconhecimento, conforme o estabelecido na Deliberação n. 09/06-CEE, 120 (cento e vinte) dias antes do término do 2º semestre de 2010.

§ 5º A Instituição foi Credenciada para ofertar Cursos de Educação Profissional, através da Resolução n. 667/06 de 06/03/06. § 6º O estabelecimento de ensino foi autorizado a funcionar através do Decreto n. 1595 de 06/02/76. § 7º Quando ocorrer a cessação do Curso Técnico, a Direção deverá oficializar SEED/CEF a fim de formalizá-la legalmente. Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Secretaria de Estado da Educação, em 25 de novembro de 2009. *Ricardo Fernandes Bezerra Diretor Geral/SEED.*

envolvido na tarefa e interessado em não a interromper abruptamente. (1992, p. 44).

O Projeto Político-Pedagógico do colégio 1 apresenta texto com as contextualização e justificativa para as atividades propostas as seguintes considerações:

Assim, consideremos que a existência de condições de segurança na escola é fundamental para o sucesso educativo de todos os alunos, em especial daqueles que se encontram em meios particularmente desfavorecidos, em situação de risco de exclusão social e escolar. Para prevenir e combater a insegurança e a violência na escola e no meio envolvente, é fundamental consolidar o Programa Patrulha Escolar Comunitária. Este visa garantir a segurança, prevenindo e reduzindo a violência no meio escolar e envolvente, ao mesmo tempo que se constitui como dinamizador de iniciativas promotoras dos valores de cidadania e de civismo. A segurança deve ser uma preocupação comum a todos os membros da comunidade educativa – pessoal docente e não docente, alunos, pais, pedagogos, direção e comunidade local. Além de um bom conhecimento e informação neste âmbito, importa criar uma cultura de segurança, nomeadamente interiorizando procedimentos e comportamentos e adotando as necessárias medidas de prevenção. É recomendável que a temática da segurança esteja integrada no Projeto Político-Pedagógico da escola, tendo em vista uma melhor sensibilização de todos e contribuir para desenvolver um comportamento coletivo de segurança. Em meados de 2009, articulando APMF e Direção, foram instaladas 16 câmeras de segurança, garantindo, dessa forma, uma proteção a mais aos alunos, professores e funcionários. (PARANÁ, 2012-2014, p. 38).

Para aquisição de equipamentos de segurança, percebemos a mobilidade da comunidade escolar para aprovação das possíveis obras de manutenção do colégio como património público, visando garantir segurança a todos, e garantindo harmonioso, em que os estudantes se sentem pertencentes e envolvidos na organização do trabalho pedagógico. Com a criação do Programa Fundo Rotativo<sup>35</sup>, eliminou-se burocracia, possibilitando aos gestores uma maior autonomia no gerenciamento dos recursos, obtendo respostas mais imediatas de suas necessidades básicas, como: na aquisição de materiais (limpeza,

---

<sup>35</sup> Ele foi criado pela Lei n. 10.050, de 16 de julho de 1992 e regulamentado pelo Decreto n. 2.043, de 12 de janeiro de 1993, reestruturado pela Lei n. 14.267, de 22 de dezembro de 2003, pelos Decretos n. 3.392, de 21 de julho de 2004 e n. 3.457 de 13 de dezembro de 2011.

expediente, didático, esportivo, gás, lâmpadas, entre outros) e na execução de pequenos reparos (troca de vidros, limpeza de caixa-d'água, fechaduras, instalação elétrica e hidráulica, entre outros), conforme pode ser observado na tabela 3:

**Tabela 3-- Valores liberados – Fundo Rotativo 2011 – Colégio 1**

Cota	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Total
cota extra - informática	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.000,00
cota extra - alimentícios	0,00	0,00	0,00	0,00	1.556,60	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.556,60
cota normal consumo	0,00	6.675,90	6.675,90	5.562,40	5.543,70	5.543,70	5.543,70	5.686,50	5.067,70	5.067,70	5.067,70	0,00	56.434,90
cota normal serviço	0,00	6.675,90	0,00	0,00	5.543,70	0,00	5.543,70	0,00	0,00	5.067,70	0,00	0,00	22.831,00
escola cidadã - merenda	0,00	0,00	3.207,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.896,00	0,00	0,00	0,00	0,00	6.103,00
<b>Total Distribuído</b>	0,00	13.351,80	9.882,90	5.562,40	12.644,00	5.543,70	12.087,40	8.582,50	5.067,70	10.135,40	5.067,70	0,00	87.925,50

Outro ponto a ser levantado é o do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes<sup>36</sup> ao final das etapas de ensino: 4ª e 8ª séries do ensino

<sup>36</sup> Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, Art. 5, “Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental [...]”. Assim, percebe-se que o município que ampliou o ensino fundamental para nove anos, os pais e ou responsáveis deverão solicitar a matrícula dos filhos que tenham 6 anos de idade completos até o início do ano letivo. (BRASIL, 2006).

fundamental (atualmente, com a mudança da nomenclatura, ficou da 5ª a 9ª séries) e 3ª série do ensino médio, com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

Na tabela 4, estão projetados os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apontando as metas projetadas, visando tentativa de mudança nesse panorama. O referido índice demonstra o que será discutido no capítulo 2, sobre as políticas públicas a partir da década de 1990.

**Tabela 4**– Ideb – Colégio 1

IDEB OBSERVADO				METAS PROJETADAS							
2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3.9	4.1	4.1	4.0	3.9	4.1	4.3	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9

Fonte: INEP-2012

Já na tabela 5 quadro referente ao rendimento escolar, configura-se o aumento significativo de aprovação em 2011, no ensino fundamental, sendo que no ensino médio o resultado reflete a taxa de reprovação.

**Tabela 5**– Rendimento escolar – Colégio 1

INDICADOR	ENSINO	2007	2008	2009	2010	2011
Taxa de Aprovação	Ensino Fundamental - Anos Finais	-	82.6%	78.8%	69.5%	83.7%
Taxa de Aprovação	Ensino Médio - Total	74.0%	71.2%	68.0%	70.4%	63.9%
Taxa de Reprovação	Ensino Fundamental - Anos Finais	17.3%	16.4%	18.8%	25.6%	16.3%
Taxa de Reprovação	Ensino Médio - Total	21.7%	22.5%	22.6%	17.6%	30.9%
Taxa de Abandono	Ensino Fundamental - Anos Finais	0.5%	1.0%	2.4%	4.9%	-
Taxa de Abandono	Ensino Médio - Total	4.3%	6.3%	9.4%	12.0%	5.2%

Fonte: INEP-2012.

Conhecendo o perfil dos participantes da pesquisa no colégio 1-(figura 6,7 e 8).

---

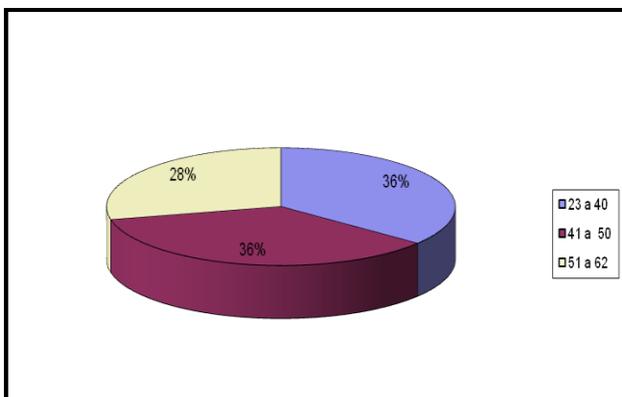


Figura 6– Faixa etária dos profissionais entrevistados – Colégio 1  
Fonte: Dados da pesquisadora, 2011

Com relação à faixa etária do colégio 1, (figura 6) tivemos a participação de 14 professores, sendo 36% de professores entre 23 a 40 anos, 36% de 41 a 50 anos e 28% de professores entre 51 a 62 anos. Os professores que têm mais de 41 anos, portanto, pressupõe-se uma trajetória profissional que registra sua experiência no campo educacional.

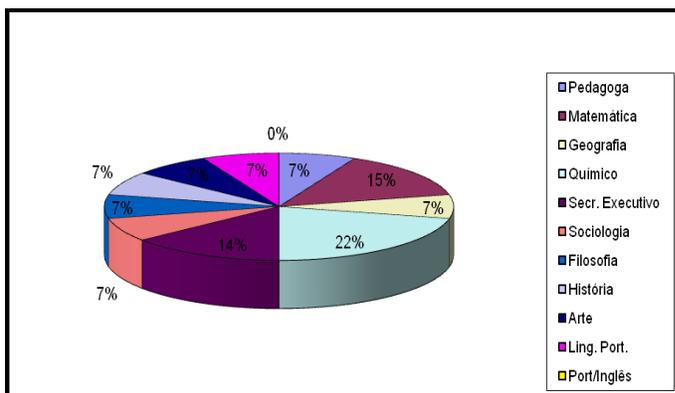


Figura 07– Formação acadêmica dos professores entrevistados – Colégio 1  
Fonte: Dados da pesquisadora, 2011.

Na figura 7, está projetada a formação acadêmica dos 14 professores envolvidos no trabalho de pesquisa que participaram do encontro, em 2010, para tratar sobre a temática da violência. Em tais eventos, houve momentos dentro do colégio, durante um semestre, com encontros semanais, que abordavam a violência no contexto escolar. Todos os profissionais envolvidos receberam

certificação garantida pela Coordenadoria de Formação continuada da SEED. Já com relação ao tempo que exerce o magistério, temos o seguinte resultado:

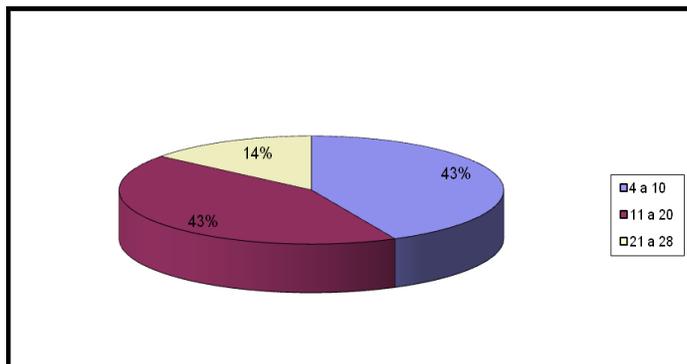


Figura 8- Tempo de magistério dos profissionais entrevistados – Colégio 1

Fonte: Dados da pesquisadora, 2011

Nesse colégio, percebemos profissionais da educação que estão iniciando sua trajetória profissional na rede estadual de ensino, tendo a porcentagem de 43% de 4 a 20 anos de profissão, sendo somente 14% que estão na faixa de 21 a 28 anos, ou seja, rumo à aposentadoria por tempo de serviço.

Iniciamos a primeira abordagem no colégio da Rede Estadual de Educação do Paraná no colégio 2, localizada na área urbana da capital Curitiba e que atende aproximadamente 1.199 estudantes, assim distribuídos: 40 turmas do Ensino Fundamental Regular de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, no período diurno, com a Complementação Curricular e Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (Fase II – 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>) e Médio, no período noturno.

Nesse sentido, o colégio 2 em seu Projeto Político-Pedagógico<sup>37</sup> descreve situações dos índices altos de evasão escolar que implicam um repensar em termos de organizar o espaço escolar a fim de atender as necessidades de cada estudante. Apresenta o fluxo de estudantes do ensino fundamental, médio, cursos técnicos de administração integrado e subsequente<sup>38</sup>, com atividades escolares

<sup>37</sup> Instrução n. 007/2010 – SUED/SEED.

<sup>38</sup> Resolução 2330 – 23 de Abril de 2012. Publicado no [Diário Oficial nº. 8703](#) de 30 de Abril de 2012. Súmula: credencia o colégio estadual [...] – ensino fundamental, médio e profissional. a superintendente da secretaria de estado da educação, no uso das atribuições que lhe foram delegadas pela Resolução nº 878/11 de 03 de março de 2011 e Resolução nº 916/11 de 04 de março de 2011, considerando: a LDB n. 9394/96 e as deliberações n. 03/98 e 02/10, ambas do conselho estadual de educação, resolve: art. 1º credenciar o colégio estadual [...] – ensino

nos três turnos –manhã, tarde e noite. As turmas de ensino fundamental de 6 a 9 anos estão concentradas no período da tarde, totalizando, assim, 37 turmas com total de 935 estudantes. No que diz respeito são 30 profissionais da educação com licenciatura plena entre os efetivos na Rede Estadual do Paraná e estudantes acadêmicos que lecionam no regime de Processo Seletivo Simplificado – PSS<sup>39</sup>.

O colégio 2 já ocorreram estudos com os professores e demais funcionários com o intuito de compreender a complexidade e amplitude assumida pela violência, drogas, exclusão e indisciplina na sociedade, desencadeando, assim, situações enfrentadas no dia a dia, que refletem no espaço escolar as situações culturais, sociais, científicas e de cunho pedagógico.

Nesse sentido, formulamos as questões norteadoras da pesquisa: Como o problema de violência social repercute em sala de aula? Como os docentes vêm gerenciando os problemas das violências na contemporaneidade no espaço de sala de aula das escolas públicas?

A escola pública brasileira se depara com situações políticas alternantes que geram novos problemas sociais, econômicos, políticos e culturais, agregando-

fundamental, médio e profissional, situado na Rua [...] município e NRE de CURITIBA, mantido pelo Governo do Estado do Paraná, para a oferta da Educação Básica, pelo prazo de 05 (cinco) anos, a partir da data da publicação da presente Resolução, nos termos do Capítulo III, Seção II, da Deliberação n. 02/10-CEE/CEB.

§ 1º A direção da instituição de ensino deverá solicitar a renovação do credenciamento, 180 (cento e oitenta) dias antes de expirar o prazo concedido no caput deste artigo.

§ 2º O Decreto n. 2591 de 06/12/76 reorganizou a instituição de ensino citada no caput do artigo, com oferta do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série).

§ 3º O ato de credenciamento a que se refere este artigo não autoriza o funcionamento, renovação ou reconhecimento de cursos, modalidades e programas.

§ 4º Para a implantação, renovação ou reconhecimento de qualquer curso, modalidade ou programa, a instituição de ensino deverá apresentar projeto específico, encaminhando-o ao NRE de sua jurisdição, sujeitando-se às diligências que forem necessárias, em atendimento às normas vigentes para o sistema de ensino do Estado do Paraná.

§ 5º Uma instituição de ensino só poderá iniciar atividades escolares de curso, modalidade, série, ciclo ou período, após a publicação do ato autorizatório, conforme Artigo 35, Deliberação n. 02/10-CEE/CEB.

ART. 2º Ficam revogadas as disposições em contrário. Curitiba, 23 de abril de 2012.

<sup>39</sup> Lei Complementar n. 108, de 18 de maio de 2005, na Lei Complementar n. 121, de 29 de agosto de 2007. O Processo de Seleção Simplificada – PSS, de que trata este Edital, é destinado a selecionar profissionais aptos a serem convocados para atuar nos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino, exclusivamente para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, suprindo as vagas existentes em todo o território estadual, nos casos previstos no inciso VI, do art. 2.º, da Lei Complementar n. 108, de 18 de maio de 2005, enquanto são adotadas as providências para chamamento dos candidatos aprovados no último Concurso Público realizado para essa função.

se aos já existentes e ampliando a crise no ensino público. A escola, mediante tais questões, reproduz relações autoritárias como reflexo e resposta às situações geradas na sociedade, comprometendo, sobremaneira, a qualidade de ensino e aprendizagem institucional. O perfil dos professores do colégio 2(figuras 9,10 e 11).

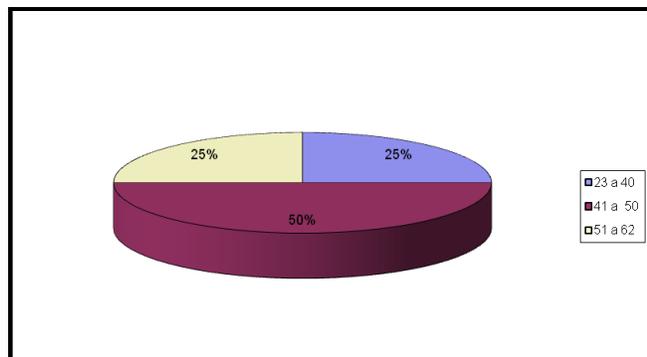


Figura 9– Faixa etária dos profissionais entrevistados – Colégio 2

Fonte: Dados da pesquisadora, 2011.

Com relação à faixa etária do colégio 2,(figura 9) tivemos a participação de oito professores que vivenciaram os cursos organizados pela SEED e demais instituições. Assim, temos um cenário com 50% de professores entre 41 a 50 anos, 25% de professores entre 23 a 40 anos e a mesma porcentagem de 51 a 62 anos. Nesse colégio, os dados evidenciam que há um número de professores acima de 41 anos.

Com relação à formação figura10 e tempo de magistério(figura 11).

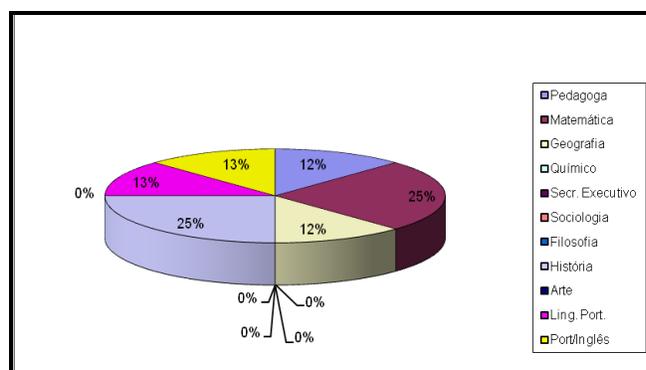


Figura 10- Formação acadêmica dos professores entrevistados – Colégio 2

Fonte: Dados da pesquisadora, 2011.

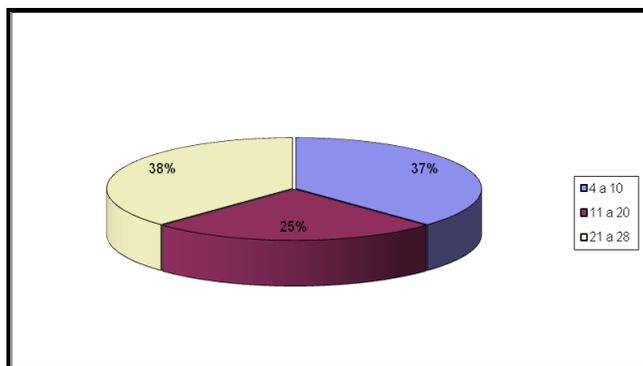


Figura11– Tempo no magistério dos professores entrevistados – Colégio 2

Fonte: Dados da pesquisadora, 2011.

As respostas apontadas no questionário geraram inquietação desta pesquisadora, pelo distanciamento dos professores frente aos problemas sociais. Retornou ao colégio 2 para efetivar as entrevistas dessa pesquisa, com os profissionais da educação que relataram a realização de cursos ofertados pela SEED, MEC e demais instituições sobre a temática das violências.

Com base na pesquisa apresentada e comparação de dados, foram obtidos os seguintes resultados(tabela 6):

Tabela 6- Quadro 7 – Rendimento escolar – Colégio 2

Indicador	Ensino	2007	2008	2009	2010
Taxa de Aprovação	Ensino Fundamental - Anos Finais	-	70.3%	72.8%	61.3%
Taxa de Aprovação	Ensino Médio - Total	83.9%	70.4%	80.4%	71.2%
Taxa de Reprovação	Ensino Fundamental - Anos Finais	14.0%	19.8%	9.0%	22.3%
Taxa de Reprovação	Ensino Médio - Total	16.1%	16.9%	7.2%	20.0%
Taxa de Abandono	Ensino Fundamental - Anos Finais	-	9.9%	18.2%	16.4%
Taxa de Abandono	Ensino Médio - Total	-	12.7%	12.4%	8.8%

Fonte: Inep – 2012

Os indicadores acima referentes ao colégio 2, retirados do *site* da SEED, mostram as taxas de aprovação, reprovação e abandono no ensino fundamental e médio, com índices significativos sobre a reprovação crescente, em 2010, no ensino fundamental e do abandono escolar, que sinaliza uma preocupação da instituição em atender aos adolescentes. De acordo com professor entrevistado, que justifica a abertura e a necessidade da Educação de Jovens e Adultos no ano de 2007 e, assim, sucessivamente, conforme informação a seguir:

Foi em 2007, e agora estou cessando, não foi cessar vou ficar com 7º e 8º anos, porque a gente foi suprindo esta defasagem que a gente tinha, e o CEEBJA abriu para 15 anos que facilitou bastante, enxugou um pouco as escolas então conseguiu, organizando e fazendo um fluxo, um fluxo para que fosse colocando esses alunos no, passando eles para noite, e você estuda a noite que você tem aluno na mesma idade, não tem como coagir, depois a noite são todos alunos responsáveis e trabalhadores, assim as brincadeiras são diferentes não tem brincadeiras dentro da escola, são diferentes, certo e segundo a agente fez um trabalho bom com os professores, os professores que pegaram estas turmas, já sabiam que turmas iriam pegar, eram turmas barras eram pesadas no começo, elas eram complicadas, porque eram alunos complicados, no começo, nos tínhamos passando para noite esta faixa de 14 e 15 anos, na 5 e 6 séries, 16 anos e 17 anos na quinta série. Alunos que poderiam estar terminando o ensino médio, mas foi um resgate aqueles que estariam enxugou, das esquinas, trouxe para dentro da escola. (PD, 2010)<sup>40</sup>

Essas mudanças tiveram acolhimento legal. Na tentativa apresentada, aponta-se a Resolução n. 3645/2010 – GS/SEED Art. 1.º Prorrogar os efeitos da Resolução n. 3235/2008, de 9/7/08, que autoriza matrículas nos Cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA, da Rede Pública Estadual, aos adolescentes submetidos a medidas privativas de liberdade, e aos adolescentes que estão em cumprimento de medidas socioeducativas, bem como a inclusão no sistema de ensino, a qualquer momento, ao longo do ano letivo, quando encaminhados pela autoridade judiciária ou Conselho Tutelar. O colégio selecionado apresentou numerosos problemas e constantes incidentes violentos que geraram uma repercussão no meio educacional.

Dados relevantes para participar do Programa Fundo Rotativo, que é um instrumento de repasse de recursos financeiros aos estabelecimentos de ensino da Rede Estadual, para a manutenção e outras despesas relacionadas com a atividade educacional. O programa foi criado para oportunizar aos diretores o gerenciamento de recursos financeiros, de acordo com as necessidades básicas de cada instituição, como: aquisição de materiais (limpeza, expediente, didático, esportivo, gás, lâmpadas, entre outros) e execução de pequenos reparos (troca de

---

<sup>40</sup> Na pesquisa, os participantes foram denominados por letras para salvaguardar o anonimato. Assim, os entrevistados são designados por (PA, PC e outros).

vidros, limpeza de caixa-d'água, fechaduras, instalação elétrica e hidráulica, entre outros).

Pressupõe-se que com a criação do Fundo Rotativo, eliminou-se a burocracia, possibilitando aos diretores maior autonomia para o gerenciamento dos recursos financeiros desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação ao longo dos anos e durante sua gestão. Segundo o Estatuto da APMF (2003), o Fundo Rotativo foi considerado um instrumento preciso, que viabiliza, com maior rapidez, o repasse de recursos financeiros aos Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual, para a manutenção e outras despesas relacionadas com a atividade educacional. As despesas deverão passar pela aprovação do Conselho Escolar<sup>41</sup> e Associação de Pais, Mestres e Funcionários<sup>42</sup>.

Com relação à questão do Fundo Rotativo, para o colégio 2 foi distribuído o total de R\$ 36.497,70 equivalente à quantidade de estudantes do colégio. Temos na tabela 7 um demonstrativo dos valores liberados, em 2011, para ser utilizado com a manutenção necessária da própria instituição

Tabela 7- Valores liberados – Fundo Rotativo 2011 – Colégio 2

---

<sup>41</sup> O Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE instituiu os conselhos de escola por meio da Deliberação n. 020/91. Esse documento contém as normas de funcionamento dos conselhos escolares do Paraná, estabelecendo que “todas as escolas devem ter um órgão máximo de decisões coletivas, o colegiado, que deve abranger representação de toda a comunidade escolar, reforçando o princípio constitucional da democracia”. Essas normas foram legitimadas pela Resolução n. 4839/94 da Secretaria Estadual de Educação, e posteriormente foram revogadas e substituídas pela Deliberação n. 16/99 do CEE e Resolução n. 2122/00 – SEED. Em 2005, a SEED baixou a Resolução n. 2124/05, que orienta a análise e a aprovação do novo Estatuto do Conselho Escolar para a Rede Pública Estadual. Desse modo, os conselhos escolares implantados nas escolas públicas paranaenses podem ser compreendidos na primeira proposta de políticas de democracia participativa.

<sup>42</sup> APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários, e similares, – pessoa jurídica de direito privado, é um órgão de representação dos pais e profissionais do estabelecimento, não tendo caráter político partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos, não sendo remunerados os seus Dirigentes e Conselheiros, sendo constituído por prazo indeterminado. PARANÁ, Estatuto APMF – Associação de Pais Mestres e Funcionários. Curitiba-PR, 2003.

Cota	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Total
COTA EXTRA CONSUMO INFORMATICA	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.000,00
COTA EXTRA GENEROS ALIMENTÍCIOS	0,00	0,00	0,00	0,00	1.306,70	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.306,70
COTA EXTRA GENEROS/MAIS EDUCAÇÃO	0,00	0,00	0,00	0,00	1.800,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.800,00
COTA EXTRA SERVIÇOS/TRANSPORTE	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.800,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.800,00
COTA NORMAL CONSUMO	0,00	5.586,20	5.382,20	3.445,90	3.459,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	17.873,80
COTA NORMAL SERVIÇO	0,00	5.586,20	0,00	0,00	3.459,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	9.045,70
ESCOLA CIDADANA MERENDA	0,00	0,00	2.671,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.671,50
<b>Total Distribuído</b>	<b>0,00</b>	<b>11.172,40</b>	<b>8.053,70</b>	<b>3.445,90</b>	<b>10.025,70</b>	<b>2.800,00</b>	<b>1.000,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>36.497,70</b>

Fonte: MPC-2011.

Com o processo de descentralização<sup>43</sup>, cabe à instituição escolar, por meio do Conselho Escolar, rever a melhor forma de utilizar a verba no espaço escolar. Para esclarecer tais aspectos, recorreremos às ideias dos autores citados, pelo fato de entender a relação de controle do Estado, utilizando outros mecanismos e delegando outras funções para os gestores das escolas.

Não se trata aqui de afirmar que o Estado abre, ou abrirá, mão do controle sobre a educação, mas sim que busca adquirir flexibilidade administrativa adotando um tipo de gestão que mescla aspectos de descentralização e centralização. Descentralização decisões operacionais específicas e a responsabilidade pela eficiência da escola, contudo acirra o controle sobre decisões estratégicas – avaliação, currículo, programa do livro didático, formação de professores, autorização de cursos e escolha dos dirigentes. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 98-99).

Assim, constatamos que os gestores estão envolvidos mais nos aspectos administrativos do que pedagógicos. Mesmo assim, o colégio tem um espaço físico amplo, porém com precariedade no prédio.

Na tabela 8, temos o Ideb, observado de 2005 a 2009, e as metas projetadas de 2007, com o resultado 3.9, considerado relevante com relação ao

<sup>43</sup> PARANÁ. Avaliação do Sistema Suprimento de Recursos Descentralizados – SRD. Curitiba-PR, Fundepar, fev. 1986.

projetado, que resultou em 2.7; logo, houve uma redução em 2009 para 2.8 e em 2011, o resultado de 3.0, abaixo da meta para o referido ano.

Tabela 8-- Ideb – Colégio 2

IDEB OBSERVADO				METAS PROJETADAS							
2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2.4	3.9	2.8	3.0	2.5	2.7	3.1	3.6	4.0	4.3	4.5	4.8

Fonte: INEP-2012.

A qualidade educacional está evidenciada pelas informações produzidas pelos indicadores, que não consideram um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que eles abandonem a escola antes de completar a educação básica. Por outro lado, um sistema em que todos os estudantes concluem o ensino médio no período adequado à idade-série passa a não ser interessante, caso eles aprendam pouco na escola.

Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, e não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de todo o processo, todos os objetivos fossem atingidos, coroando com êxito a aprendizagem.

Nesse sentido, tivemos duas realidades de colégios estaduais que são atendidos pelo Setor de Santa Felicidade, porém apresentaram elementos distintos na organização do trabalho pedagógico. No tocante à efetivação da gestão da escola, percebemos o mecanismo utilizado para manutenção da escola, bem como a preocupação no atendimento escolar da comunidade escolar. Durante as entrevistas realizadas, constatamos momentos de desabafo do professor no encaminhamento utilizado pelo colégio, no que diz respeito aos problemas do cotidiano escolar, que serão expostos nos próximos capítulos.

Após a apresentação da presente introdução, no capítulo 2, abordaremos a formação de professores, com o resgate do contexto histórico, a fim de compreender as relações da trajetória dos professores, os reflexos das políticas públicas a partir da década de 1990, momento relevante para repensar e entender a lógica do capital que repercutiu no Estado do Paraná.

No capítulo 3, apresentaremos as Políticas de Formação Continuada da Rede Estadual do Estado do Paraná, implementadas no período de 2003-2010, ressaltando as questões vivenciadas pelos profissionais da educação no que diz respeito às violências das escolas estaduais, apresentando as ações viabilizadas pela Coordenadoria dos Desafios Educacionais Contemporâneos sobre a temática da violência escolar.

Com relação ao capítulo 4, analisada as concepções e entendimento dos professores acerca da violência escolar, dentro das categorias violências na escola e formação de professores. Nas considerações finais, teceremos aspectos relevantes para ampliar a discussão no contexto acadêmico e o entendimento para compreensão da sociedade contemporânea e novas maneiras de repensar sobre a escola pública.

### **3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

#### **3.1 NOÇÕES DE ESTADO E CONCEPÇÃO DE ESCOLA NOS ESCRITOS DE GRAMSCI**

Demonstraremos um ensaio das ideias do pensador italiano Antonio Gramsci, tendo como base teórica seus clássicos, a fim de ilustrar sua concepção de Estado. Retomar a leitura de um autor que contribuiu com aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, ressaltou um novo repensar sobre a dinâmica da sociedade, bem como análise no campo educacional.

Para a análise de Gramsci, “Maquiavel jamais diz que pensa ou se propõe ele mesmo a mudar a realidade; o que faz é mostrar concretamente como deveriam atuar as forças históricas para se tornarem eficientes” (Q, 13, 43). Nesse estudo da obra de Maquiavel, resgata a necessidade de distinguir a violência entendida como o uso da força bruta e o conflito o dissenso, gerados pelo antagonismo por seus efeitos benéficos já que, do confronto e da desunião, nascem as boas leis.

Nessa perspectiva, ao destacar elementos necessários para análise do Estado, o aporte teórico utilizado foi: Maquiavel, a política e o Estado moderno (1968); Cadernos do Cárcere (2000); e os Quaderni. A opção teórica pelo autor Gramsci deve-se ao seu legado histórico, considerando uma análise da concepção de Estado e suas contradições sociais que se acirraram a partir do século XIX. Nesse século que apresentou crise burguesa e a contradição existente entre a produção social e apropriação individual do meio de produção posto pela comparação de duas realidades diversas: a italiana e a brasileira. Assim, tais ideias serviram para ilustrar compreender a estrutura de Estado a fim de esclarecer as políticas educacionais do Paraná no período analisado.

Para possibilitar uma reflexão sobre a dimensão da estrutura do Estado Moderno manifesta-se no modo como produzem e desenvolvem na sociedade as relações econômicas, sociais, políticas e culturais, que empregou determinadas ações punitivas, na busca de garantir os direitos da política vigente da classe dominante. Nesse sentido, Gramsci reconheceu o campo de divergências e contradições vividas no seu momento histórico, sendo assim, dedicou a escrever suas obras, visando a crítica ao Estado vigente e possibilidades de mudanças daquele momento histórico, características e especificidades de cunho educativo,

ou seja, uma nova perspectiva de acesso à escola para todos, considerando uma instituição educativa da sociedade civil.

Portanto, tais aspectos são importantes a serem apresentados nessa tese, para analisar o ensino público do Estado do Paraná, com a implementação de políticas públicas para formação de professores voltadas às discussões sobre as violências escolares no período de 2003-2010. Nas entrevistas realizadas com os professores/gestores dos colégios e SEED, observaram-se elementos sobre as intervenções do Estado na vida escolar dos estudantes e da comunidade escolar, ora momentos propondo/impondo alternativas para serem viabilizadas nas escolas públicas paranaenses. Relatos estes que são categorizados e analisados nas respostas dos entrevistados a partir do capítulo 3.

O Estado do Paraná viveu políticas de descontinuidade nos últimos anos, conforme relatado nessa tese nas políticas públicas educacionais, a partir da década de 1990, no que tange à formação continuada dos professores da rede estadual paranaense. Ao atender às exigências internacionais impostas, percebemos momentos com avanços significativos na complexidade de cursos ofertados com tentativas e possibilidades de debater temáticas contemporâneas voltadas à prática pedagógica dos profissionais da educação paranaense. Partindo desse contexto, o tema da violência escolar é uma discussão que começa a despertar interesse dos governantes com a problemática que tem grande repercussão no território brasileiro. Para isso, as questões teóricas e históricas presentes nos escritos de Gramsci trazem à igualdade nas condições do direito em estudar, numa escola consolidada de ideias para construção do caráter e que seja produtiva para a humanidade.

Portanto, as instituições escolares são influenciadas e acabam sendo descaracterizadas do verdadeiro papel social, mesmo tendo revelado limites e possibilidades para um novo processo educacional marcado historicamente nas escolas públicas paranaenses. Para isso, Gramsci ilustra:

Quando se estuda um período histórico, revela-se a grande importância dessa distinção. Tem lugar uma crise que, às vezes, prolonga-se por dezenas de anos. Esta duração excepcional significa que se revelaram (chegaram à maturidade) contradições insanáveis na estrutura e que as

forças políticas que atuam positivamente para conservar e defender a própria estrutura esforçam-se para saná-las dentro de certos limites e superá-las (Q, 13, p. 37).

Sanar as contradições que emergem num momento de crise pode exigir investir em educação do Estado do Paraná o projeto educativo que proporcionava seguir os princípios democráticos de uma escola pública paranaense e que atendesse às necessidades dos filhos da classe trabalhadora.

O Estado do Paraná vivenciou momentos de crises que são explorados juntamente no capítulo das políticas públicas nos anos 1990, tendo uma concepção neste período que consistiu em reformas educacionais nas escolas públicas paranaenses, em busca da eficiência para obter resultados satisfatórios, visando adequar a educação paranaense aos ditames do novo paradigma da acumulação capitalista, para criar mecanismos de controle de avaliação e autonomia do ensino, que teriam que responder aos interesses da lógica do mercado.

Por isso, para entender o Estado do Paraná, é fundamental partir da explanação do conceito de Gramsci sobre o Estado, utilizando os Cadernos do Cárceres 13 e 15 e sobre a obra de *Maquiavel a política e o Estado Moderno*. As referidas obras possibilitam sustentar o debate, a fim de explorar elementos de um Estado ampliado (Gramsci), com classes antagônicas e interesses próprios, mesmo que seja necessária a utilização dos aparelhos repressores do Estado na reivindicação de direitos de uma minoria.

Nas tentativas de superação em busca do processo democrático, ressaltamos que o espaço escolar é considerado como mudança na vida dos homens. Para inviabilizar um debate nesse sentido, constatamos nos cursos ofertados pela Coordenadoria de Formação de Professores da SEED, que não puderam atender todo o universo de profissionais da educação, mas podemos considerar que se criou a cultura do estudo sobre os temas pertinentes à prática educativa de sala de aula. Para isso, recorremos a Gramsci que apresenta:

Se todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a

fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será instrumentos para esta finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade, ser maximamente eficaz e produtor de resultados positivos. (Q, 13, p. 28).

Assim, é preciso considerar que a escola é um espaço educativo e que o papel primordial e ético do Estado é garantir sua efetivação e a identidade do verdadeiro educador, isto é apropriação da cultura e da moral. Nesse sentido, a escola pública é uma instituição que enfrenta inúmeras críticas que são relatadas pelos entrevistados nessa tese, mesmo tendo compromisso com o ensino público paranaense, fruto dos esforços nas relações de trabalho, a fim de convertê-la numa prática educativa e democrática. “Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam estas condições” (Q, 12, p. 45). Nesse sentido, as políticas de formação de professores devem estar articuladas a um projeto coletivo da sociedade paranaense, tendo como proposta norteadora subsídios teóricos e práticos para a vida social dos estudantes das escolas públicas.

Assim, Gramsci, ao interpretar a obra de Maquiavel, “O Príncipe”<sup>44</sup>, apresentou toda a discussão referente a uma superestrutura como reflexo do conjunto das relações sociais de produção, tendo a sociedade política que sistematiza as leis vigentes e uma sociedade civil constituída de locais privilegiados de formação necessária para se pensar homogêneo, próprias do Estado que Gramsci denomina exercício da hegemonia, no sentido de dominar locais que exercem influência na vida dos homens, como escola, mídia e igreja. Portanto, Maquiavel foi um dos grandes responsáveis pela noção moderna de poder, tendo como renovação real e questionável a ética e a política.

Tal poder vigente como uma correlação de forças para Maquiavel era conhecido pela afirmação “os fins justificam os meios”, que levou inúmeras interpretações, as quais empregaram um termo pejorativo “maquiavélico”, que traz uma bagagem errônea de crítica da própria igreja. Maquiavel tratou com seriedade

---

<sup>44</sup> “O Príncipe” é provavelmente o livro mais conhecido de Maquiavel e foi completamente escrito em 1513.

a política e como parte do povo que ele supõe constituirá um novo Estado que retratava a Unificação da Itália e a Fundação do Estado Italiano.

É no período em que instauram os Estados Modernos, acompanhado por reflexões profundas sobre a estrutura interna do poder, no sentido mais radical do emprego da palavra, a sua origem natureza e significado, que traz consigo a reflexão sobre a violência, sendo utilizada como estratégia para manutenção do poder. Contudo o encaminhamento a ser adotado é que um bom governante é aquele que reconhece a realidade do conflito e busca o equilíbrio das forças em luta, organizando a ordem social e política.

Temos uma nova perspectiva de pensar na complexidade da formação humana, a fim de rever o quadro vigente das exigências do modo de produção e os momentos históricos que oscilam de acordo com as necessidades da lógica do mercado. Tais aspectos interferem no modo de agir e pensar dos homens. Portanto, aqui está documentada a força em direção incansável do processo cultural, sendo um direito ético proporcionado pelo Estado a toda população.

Neste sentido, o Estado, voltando a nossa realidade paranaense, gerou desarticulação por parte dos profissionais da educação, pelas excessivas horas de trabalhos e impossibilidades apresentadas nas entrevistas para acompanhar determinados cursos ofertados pela mantenedora e demais instituições. Assim, para esclarecer, Gramsci aponta que:

O “excessivo” (e, portanto superficial e mecânico) realismo político leva muitas vezes à afirmação de que o homem de Estado só deve atuar no âmbito da “realidade efetiva”, não interessar pelo “dever ser”, mas apenas pelo “ser”. Isto significaria que o homem de Estado não deve ter perspectivas para além do tamanho do seu nariz. (Q, 13, p. 34).

Mediante esta passagem, percebemos que o Estado intervém na vida da população, que começa a desacreditar no seu projeto social. Por isso, o Estado reconhece a força no papel da educação. Assim, os escritos de Gramsci apresentam atualmente uma contribuição inovadora para a compreensão da estrutura do Estado e empregam determinadas posturas e discursos, desresponsabilizando o seu verdadeiro papel.

Nesse contexto, o debate sobre a reforma escolar insere-se num processo de organização política do Estado, entendendo-se a formação do intelectual como uma das metas na luta por uma nova ordem social. Assim, os núcleos de discussão e análise das sociedades: política e civil, em que a escola se faz presente em ação e decisão para formação humana, assim o próprio estado perde sua identidade de luta educacional. Temos, portanto, duas esferas que caminham juntas e se constituem de acordo com tal realidade. A sociedade política, que controla os mecanismos de repressão empregados pela classe dominante, e a sociedade civil, composta por instituições civis que atendem à produção e à formação cultural do homem na sociedade, locais que empregam o consenso os referidos contextos garantem a formação do consenso e de difusão da concepção de mundo das classes dominantes entre todas as camadas da população.

A formulação do movimento da livre troca baseia-se num erro teórico do qual não é difícil identificar a origem prática: a distinção entre sociedade política e sociedade civil, que de distinção metódica se transforma e é apresentada como distinção orgânica. Assim, afirma-se que a atividade econômica é própria da sociedade civil e que o Estado não deve intervir na sua regulamentação. Mas, como na realidade fatural sociedade civil e Estado se identificam, deve-se considerar que também o liberalismo é uma “regulamentação” de caráter estatal, introduzida e mantida por caminhos legislativos e coercitivos: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática, do fato econômico. Portanto, o liberalismo é um programa político, destinado a modificar, quando triunfa os dirigentes de um Estado e o programa econômico do próprio Estado; isto é, a modificar a distribuição da renda nacional. (Q, 1968, p. 32).

Destacar um projeto de escola unitária, como objetivo na reconstrução da escola, não mais uma escola para a classe burguesa e outra escola para a classe trabalhadora. É importante na medida em que impede a dualização do homem, desde o início de sua educação, além de ser uma escola que trabalha os valores do novo homem. Mas tal projeto implica o envolvimento da sociedade civil na discussão e construção de uma escola que atenda aos seus interesses.

Para haver reforma cultural, ou seja, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma anterior reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? É por isso que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mais precisamente, o programa de

reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral. (Q. 13, p. 19).

Assim, a finalidade da escola apresentada na sociedade contemporânea, com seus limites e possibilidades de efetivar um trabalho propriamente pedagógico, considerando como local de construção de um projeto hegemônico das classes dominantes, que seja consolidado uma escola de qualidade, democrática, de massas, universal, pública e gratuita, ou seja, uma escola pública brasileira que acredita na transformação social.

A leitura de Gramsci foi importante como subsídio para a reflexão sobre a educação em determinado momento da história brasileira. Hoje essa leitura ainda apresenta elementos essenciais para o debate, principalmente ante a necessidade de rever as políticas públicas a respeito do sistema escolar. Ressaltamos o papel dos professores e demais funcionários das escolas públicas paranaenses que fazem parte de toda discussão nesse período analisado, ou seja, há uma análise da proposta de Plano e Cargos e Carreiras dos profissionais da rede estadual de Ensino do Paraná. Nesse sentido, todos são educadores e, para Gramsci, intelectuais que atuam nas escolas como dirigentes do processo educacional.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função da educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (Q. 12, p. 36).

Portanto, os professores, ao repensarem a real consciência de sua função política e histórica na educação, compreenderiam a ação educativa. A leitura de Gramsci da situação do intelectual italiano permite refletir sobre a realidade do intelectual no sistema escolar brasileiro. A “Escola Unitária” de Gramsci é a escola do trabalho intelectual e manual que enfatiza a formação não de limitados especialistas, mas a formação de um novo tipo de homem, de intelectuais que sejam especialistas e ao mesmo tempo dirigentes, ou melhor, “especialistas da

política”, que sejam capazes de unificar a teoria e a prática, desenvolvendo todo e qualquer tipo de trabalho. Essa escola tem como objetivo a formação dos valores fundamentais do humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária tanto para os estudos posteriores como para a profissão.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e a prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (Q, 12, 2000, p. 36).

Por isso sua proposta de escola unitária não é uma proposta isolada, mas sim uma proposta fundamentada na coletividade e no compromisso com a classe operária. Sua proposta de escola unitária faz parte de um projeto maior: construir uma nova ordem de relações sociais de produção.

A consciência política é o objetivo máximo de toda a formação do professor que para isso postula a influência determinante da prática política e a interferência da experiência da militância. O caminhar junto é, para o educador, a forma de crescer e cumprir sua tarefa, de concretizar seu papel de militante como intelectual orgânico com a “função diretiva e organizativa, isto é, educativa, intelectual” (GRAMSCI, 1979, p. 15).

Essa consciência política que se liga por dentro com os grandes anseios populares é um compromisso que não pode se desenvolver sem um ato pessoal dos profissionais da educação (professores, pedagogos e diretores), que os responsabilizam por uma causa: a partir de uma *opção política*. Tal opção política tem sentido enquanto significa uma “tomada de partido” diante da ambivalência da prática pedagógica e enquanto significa uma posição frente a estas ou aquelas forças políticas já presentes no contexto da prática pedagógica como prática ligada à formação da hegemonia.

[...] che ha sempre il fine di creare nuovi e più alti tipi di civiltà, di adeguare la “civiltà” e la moralità delle più vaste masse popolari alle necessità del continuo sviluppo dell’apparato economico di produzione, quindi di elaborare anche fisicamente dei tipi nuovi d’umanità. (Q. 13, par. 7, p. 1566).

Portanto, para Gramsci, a concepção de Estado reconheceu as contradições existentes e sua força no controle da vida das pessoas. Assim, a importância das discussões presentes nessas obras para apontar as considerações sobre os limites e contribuições para uma teoria do Estado. “O Estado é todo conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais as classes dirigentes justificam e mantêm não somente a sua dominação, mas também conseguem obter a consenso ativo dos governados” (Q. 15, p. 1787).

Evidenciamos como contribuição mais importante de Gramsci aquelas observações feitas em sua metodologia sobre *como* investigar na ciência política, assim como, o destaque dado aos intelectuais e à ideologia na análise dos processos históricos. E por último, não vê o Estado apenas como um aparelho de violência/repressão mais um aparato jurídico-político, cuja organização e intervenção varia de acordo com a organização social, política, econômica e cultural da sociedade, em função das correlações de forças entre as frações de classes vigentes.

Pode-se refletir sobre a gestão democrática nas escolas públicas brasileiras como um processo de abertura à participação da comunidade escolar, sob a forma de democracia representativa (escolha de representantes para compor conselhos, escolha de dirigentes) e sob a forma de democracia direta (participação em reuniões, assembléias, planejamentos coletivos, etc.), que precisa ter no horizonte um projeto de sociedade. Diante da realidade acima descrita, são inúmeras as dificuldades para implantar e consolidar tais políticas que sustentariam a organização de determinados espaços.

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico e de que mesmo a expressão de Taylor, “gorila amestrado”, é um metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica é, um mínimo de atividade intelectual criadora. (Q, 1995, p. 7).

Mesmo que Gramsci tenha analisado um referencial histórico da sociedade capitalista de 1920, num contexto repleto de conflitos, acreditava na classe trabalhadora em busca da consciência crítica a partir da realidade posta em rumo ao projeto socialista. Tais reflexões permanecem atuais para a conquista de um projeto de sociedade que privilegie os cidadãos, para formação de homens conscientes e livres.

Para finalizar, Gramsci foi importante como subsídio para a reflexão sobre a educação em determinado contexto da história brasileira. Gramsci, por sua vez, talvez por ser mais contemporâneo, permite uma aproximação mais efetiva das características do Estado no nosso século. Os escritos de Gramsci subsidiam atualmente ao debate do projeto de escola pública que vem sendo organizada para o Brasil, ressaltando as políticas públicas implementadas nos últimos anos, relatadas nessa tese.

### 3.2 CONCEPÇÕES E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesse momento do capítulo, vamos descrever aspectos da formação de professores dentro do contexto histórico vivenciado pela educação brasileira. Para efetivar a explanação, há necessidade de destacar a pedagogia com uma visão do papel do professor no final do século XIX e início do XX.

A pedagogia tradicional predominou até o fim do século XIX, em que focava a atuação do professor e a concepção pedagógica era a preparação moral e intelectual dos alunos, sendo o professor o transmissor dos conteúdos. Já a pedagogia nova chegou ao Brasil em 1920, com a escola nova, o foco central do processo de aprendizado foi direcionado ao aluno, sendo uma das manifestações na prática escolar utilizando métodos de projetos<sup>45</sup> para proporcionar a descoberta realizada pelo aluno. Para entender tal visão, o autor abaixo registra:

O movimento da Escola Nova, no Brasil, nos anos 20 do século passado veio questionar a educação escolar tradicional e inovou, propondo uma

---

<sup>45</sup> Método apresentado por um dos entrevistados que comenta da aplicabilidade nos tempos atuais.

escola em que o aluno passasse a ser ouvido e que fosse local de formação de um homem novo. (LIBÂNEO, 2007, p. 173).

A concepção era de como aprender, baseando-se nos aspectos psicológicos do processo de aquisição do conhecimento, ou seja, o aprendizado surge pela própria ação da criança, pelo processo ativo. Na década de 30 até o momento atual apresentou resultados na evolução da educação brasileira. Com o Manifesto dos Pioneiros<sup>46</sup>, defendia-se uma escola pública obrigatória, laica e gratuita, retirando o espírito livresco para empregar a utilização de ações práticas e para todas as classes sociais.

Os primeiros cursos de formação de professores, em instituições de nível superior, surgem no Brasil nos anos 30<sup>47</sup>, principalmente, como resultantes da preocupação em regulamentar a formação, ou seja, o preparo de docentes para a escola secundária. Mesmo assim, havia uma inquietação voltada aos processos de ensino, instrumentos de medidas, bem como às técnicas determinadas para atuação dos professores.

Com esse intuito, criam-se novas unidades de ensino inseridas em diferentes projetos de universidade que emergem, no período de 1931 a 1939, incluindo modelos de organização das unidades responsáveis pelo processo de preparação de professores: modelo federal já enunciado no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931; o modelo da USP, criado por Decreto Estadual em 1934; e o modelo da Universidade do Distrito Federal (UDF), criado em 1935, por Decreto de Pedro Ernesto, prefeito da capital.

O destaque do marco legal, nessa evolução da estrutura dos cursos de licenciatura, deve-se ao Decreto-Lei n. 1.190 de 4/4/39<sup>48</sup>, que favoreceu a fundação da Faculdade Nacional de Filosofia, erigida sob modelo-padrão para as

---

<sup>46</sup> [...] delinea o “planejamento do sistema educacional” esboçando o “plano de reconstrução educacional” (SAVIANI, 2008, p. 247).

<sup>47</sup> Foi Criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP).

<sup>48</sup> Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

demais escolas. Nela era prevista a existência de uma seção especial de didática, responsável por um curso ordinário com o mesmo nome, e duração calculada em ano, que se acrescenta aos cursos de bacharelado, com duração de três anos, fornecidos pelas demais seções da Faculdade. Já o Decreto-Lei n. 9.092, de 26/3/46, que amplia o regime didático das faculdades de filosofia, de aplicação facultativa, equipara a duração dos cursos de bacharelado e licenciatura, dispondo que no quarto ano os alunos poderiam optar por duas ou três cadeiras ou curso ministrado pela faculdade.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961, o Parecer n. 192/62, do Conselho Federal de Educação, estabelece –se que os currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreendem as matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio e trata desta última parte do currículo.

As transformações provocadas na escola de 1º e 2º Graus, pela Lei de Reforma 5.692/71, exigiram que novas propostas fossem formuladas no âmbito da formação de professores. Ao que podemos usar aqui uma expressão do conselheiro Valnir Chagas<sup>49</sup>, “nova escola, no magistério”. Para Libâneo:

Nos anos 60, surgiram movimentos antiescola, de desescolarização, acompanhados, em seguida, pela concepção de escola como espaço reprodutor das desigualdades da sociedade capitalista, o reprodutivismo. (2007, p. 173).

Nesse contexto, a escola atende essa intencionalidade de proporcionar ações de exclusão da classe popular. No que diz respeito ao perfil do novo professor, emerge a figura do professor polivalente. Mas, além da polivalência,

---

<sup>49</sup> Deixou um importante legado de suas publicações tendo contribuído para gênese e regulamentação do sistema brasileiro de educação, por meio de sua atuação no Conselho Federal de Educação de 1962 a 1976, com a idealização em favor da reforma do ensino de primeiro e segundo graus e foi um dos principais autores também da reforma universitária, sendo um dos fundadores da UnB.

outros quatro princípios básicos constituem-se no suporte da nova concepção de magistério. São eles: a progressividade, a cumulatividade, a especificidade e a concomitância. Numa resposta direta ao esquema 3 mais 1, que divorciava conteúdos e processos, sugere a concomitância entendida como variação dos conhecimentos em vista da formação pedagógica, desta em função daqueles e de ambos em face dos objetivos a atingir.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – aprovada pela Lei 4024, em 1961 –, tinha como principais características: a garantia de igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e particulares; a obrigatoriedade do ensino primário, conquistada na legislação anterior – foi prejudicada pelas isenções que a lei permitia e que, na prática, anulava a sua obrigatoriedade; a estrutura de ensino não foi alterada: continuava o ensino pré-primário, o ensino primário de 4 anos, o ensino médio, nas modalidades: ginásial em 4 anos e colegial em 3 anos, e o ensino superior; a unificação do sistema escolar e a sua descentralização; a autonomia do Estado para exercer a função educadora e o da distribuição de recursos para a educação. A Lei 5.540/68 destinada ao Ensino Superior estabeleceu o parcelamento do trabalho na universidade, instituiu os cursos através dos créditos, adotou o vestibular unificado e classificatório e criou uma estrutura burocrática.

A LDB 4024/61 não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Apenas se fez presente a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitaria o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais.

Iniciativas favoráveis à formação de professores primários em nível superior começam aparecer neste período. Nesse sentido, é importante destacar o primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62), deixa entrever que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário. Com isso, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo de curso, diluindo-

se numa das muitas habilidades profissionais de ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

Assim, a Lei 5.692/71, construída durante a ditadura militar, que estabelece diretrizes e bases para o primeiro e segundo graus, contemplou o curso de normal e no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau o magistério, transformou-se numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escolas de nível ginasial.

Portanto, a Lei 5.692/71 objetivou a obrigatoriedade escolar de 1º grau para oito anos e direcionou o ensino para a qualificação profissional dirigida a mercado industrial altamente rotativo e com o crescimento econômico associado e dependente do capital estrangeiro. Assim, retratando o Estado do Paraná, que a partir dos anos 70, o Banco Mundial que abordaremos no decorrer do texto, tem iniciado acordos de cooperação com o Brasil, no que diz respeito aos projetos de cofinanciamento, sendo um dos Estados para efetivação da interação (OLIVEIRA; FONSECA, 2001). Assim, para se entender tal encaminhamento, as Secretarias de Educação organizavam os treinamentos dos profissionais da educação, como apontam os autores:

Com o advento da reforma de ensino de 1º e 2º graus no início dos anos 1970 e a Reforma da Secretaria da Educação em meados dessa mesma década (1976), as ações de treinamento e capacitação profissional passam a ter a sua coordenação e, em muitos casos, a própria execução centralizadas na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP e no Departamento de Recursos Humanos - DRHU, órgãos criados pelo Decreto Estadual n. 7.510, que reorganizou a estrutura básica da Secretaria Estadual de Educação para atender às exigências da Lei Federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971. {...} Data dessa época a utilização dos termos treinamento, capacitação, reciclagem. (FILHO; ALVES, 2003, p. 280).

No início dos anos 70, encontramos um apego à taxonomia e à operacionalização, tendo uma sustentação embasada em aspectos humanistas da psicologia, voltados para educação e à formação de professores. Assim, no fim dos anos 70 e no início da década de 80, ocorre o final de ditadura, começando

uma nova era numa perspectiva de princípios democráticos e de abertura aos espaços políticos da sociedade civil.

Finalmente, ao esforço desenvolvido para melhorar a formação dos professores para as séries iniciais deve ser acrescentada a progressiva remodelação pela qual passou o curso de Pedagogia, a partir dos anos 80, de modo a procurar se adequar, também, a preparação do professor para as séries iniciais, tarefa essa que vinha desempenhando sem estar devidamente instrumentalizado.

A visão crítico-reprodutivista da educação<sup>50</sup> desempenhou, pois, um papel importante na década de 1970. Suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizada de resistência para política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola usada como instrumento de controle da sociedade, para perpetuar as relações de dominação vigente. O mérito da tendência crítico-reprodutivista foi dar sustentação teórica e desmistificar a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face das relações sociais. Principalmente na segunda metade dos anos 1970, essa tendência balizou uma razoável quantidade de análises críticas da política educacional brasileira, objetivadas em artigos, dissertações de mestrado e teses.

Dos anos 1970 para os 1980, como os professores pensavam sua prática educativa? Pode-se dizer que eles tinham uma cabeça escolanovista, devido à predominância da influência progressista nos cursos de educação, os professores absorveram o ideário da Escola Nova. Isso quer dizer que o aluno ocupava o centro do processo educativo, que se realizaria na relação professor-aluno (com os interesses dos alunos), entendendo que o segredo de boa aprendizagem era a atividade dos alunos, pois se esperava contar com a biblioteca de classe, laboratório, material rico e variado. Foi o primeiro ato do seu drama, sua cabeça era escolanovista, mas as condições em que teria de atuar eram as da escola tradicional.

---

<sup>50</sup> Dermeval Saviani (1984) classifica em três as concepções: a) teorias não críticas; b) teorias crítico-reprodutivistas; c) teoria histórico-crítica.

Podemos dizer que a política educacional da ditadura caracterizou-se por proporcionar uma formação escolar básica segundo uma perspectiva tecnicista para a inserção dos trabalhadores nos processos produtivos. Os anos 80 registram acontecimentos marcantes, caracterizando um período de intensa mobilização social e de conquistas importantes na história da educação brasileira, como a elaboração da Constituição Federal do Brasil de 1988, lei que muda a configuração da escola pública que atende toda a população, ou seja, uma escola para atender as diferenças. Nesse período apresentado houve o predomínio da globalização neoliberal que se consolidou ao final dessa década com repercussões nos anos 1990 com o colapso da União Soviética. O neoliberalismo<sup>51</sup> traz a redução dos gastos sociais como uma das premissas essenciais.

A política educacional do período consistiu em reformar para tornar eficiente e eficaz a educação, visando adequá-la aos ditames do novo paradigma da acumulação capitalista, para criar mecanismos de controle de avaliação e autonomia do ensino e da produção científica. No campo educacional, a liberdade concedida ao capital levou a continuidade e ampliação da tendência privatizante.

Assim, na década de 1980, as pedagogias contra-hegemonias ensaiaram vir em socorro do professor, transformadas de forma tênue e chamadas de esperança numa busca constante para apontar um caminho de uma educação efetivamente crítica e transformadora.

### **3.2.1 A década de 1990**

Abordaremos os processos educacionais no Brasil no que tange à discussão referente às políticas públicas a partir de 1990, no sentido de apontar

---

<sup>51</sup> É face do Estado na ordem burguesa Neoliberalismo, ou estado neoliberal, são termos empregados para designar um novo tipo de Estado que surgiu na região nas últimas duas décadas. Vinculado às experiências de governo neoconservadores como Margareth Thatcher, na Inglaterra. Ronald Reagan, nos Estados Unidos ou Brian Mulroney, no Canadá, a primeira experiência de neoliberalismo econômico implementada no Chile depois da queda de Allende. Mais recentemente capitalismo popular de mercado propugnado pelo governo de Carlos Saúl Menem na Argentina ou o modelo de Salinismo no México representam, com as peculiaridades dos casos argentino e mexicano, um modelo neoliberal. (TORRES, 2008, p. 107).

um panorama sobre o objeto investigado nessa tese da formação de professores. Portanto, reconhecemos o significado relevante de outros contextos históricos, porém, nesse estudo, desvelamos esta década próxima do período pesquisado, a fim de ressaltar elementos importantes voltados ao Estado do Paraná – Brasil.

Para isso recorreremos ao aporte teórico específico para esta análise, bem como documentos legais que permanecem em discussão nos diversos encontros nacionais. Apontaremos ideias de Silva (2002), Torres (2008), Richi t(1992), Frigotto e Ciavatta (2003), entre outros.

O estudo histórico das políticas educacionais expressaram tensões econômicas, políticas, sociais e educacionais. Portanto, tiveram força suficiente para se impor à estrutura da dominação que caracteriza a sociedade brasileira. E sobreveio na década de 1990 o império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras, que demonstrava à minimização do Estado, que se apresenta distante do seu papel em garantir serviços públicos de saúde e educação. No campo educacional ocorre a racionalidade financeira, a fim de atender à lógica do mercado no sentido de custo-benefício, eficácia na execução e excelência no produto.

Tivemos nessa época mudanças ocorridas na forma de orientar e organizar as reformas educativas no território brasileiro, tendo alterações na esfera federal, estadual e municipal. Tais reformas que estavam em consonância com os compromissos assumidos pelo Brasil, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e na Declaração de Nova Déli (1993). O primeiro desses eventos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial.

A Conferência de Jomtien apresentou uma “visão para o decênio de 1990” para atendimento à demanda da universalização da educação básica. Tais intenções estão consolidadas na Constituição Federal de 1988, que sustenta o discurso de uma escola para todos e democrática, porém calcadas em ideias de flexibilidade na utilização dos recursos públicos, a fim de garantir uma escola

pública de qualidade, de forma descentralizada, por conta de um Estado que vai se apresentando cada vez mais distante das questões educacionais.

Começaram as exigências da pedagogia oficial, pois o professor deveria ser eficiente e produtivo, enfim, racionalizar e planejar as atividades. O professor não sabia, mas ele intuía, sentia na pele, que tudo isso não passava de uma tentativa, ainda que abordada de “taylorizar”, o ensino. Seu trabalho tendia a ser objetivado. Já não era mais o processo do trabalho pedagógico que se ajustaria a seu ritmo, mas era ele que se deveria ajustar ao ritmo. A escola reproduzia as relações sociais vigentes por meio da formação da força de trabalho e da inculcação da ideologia dominante, sua função era garantir a exploração dos trabalhadores e reforçar e perpetuar a dominação capitalista. Homogeneizar o ensino, deixando as diferenças de cada estudante como uma forma de moldar e dominar sua vida.

A política educacional do período consistiu em reformar para tornar eficiente e eficaz a educação, visando adequar a educação aos ditames do novo paradigma da acumulação capitalista, para criar mecanismos de controle de avaliação e autonomia do ensino e da produção científica. No campo educacional, a liberdade concedida ao capital levou a continuidade e ampliação da tendência privatizante. O neoliberalismo traz a redução dos gastos sociais como uma das premissas essenciais.

Para reforçar tais ideias mencionadas e ilustrar a análise feita da versão do documento Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, versão 2008, bem como o currículo Básico (1990), pesquisadores da Unicentro da cidade de Guarapuava-Paraná apontaram que:

Segundo essa vertente do pensamento, a racionalidade moderna (científica, tecnológica e administrativa), lograda pela modernidade, não cumpriu com a promessa de contribuir para o progresso material e ético da humanidade: ao contrário, ela intensificou os conflitos sociais. Ao identificar como característica central do mundo atual a complexidade do conhecimento, e considerar como determinante o papel da produção e da gestão de informações, autores pós-modernos definem como elemento central do processo de produção das diferenciações sociais o conhecimento (donde a denominação sociedade do conhecimento), em contraposição à concepção marxista, que identifica as relações sociais de produção, portanto o trabalho como elemento central, dentre os diversos

condicionantes da estrutura social. (HIDALGO; MELLO; SAPELLI; 2010, p. 48).

Tal repercussão é um reflexo da educação contemporânea, portanto há necessidade de rever as agências multilaterais (Banco Mundial; Cepal, Unesco, Unicef, etc.) que alteram a dinâmica das escolas brasileiras e que tiveram uma grande repercussão no Estado do Paraná, com abertura de parcerias, mudanças na prática educativa e a atuação do Estado, no sentido de fazer ajustes a esses principais conferências mundiais. Ao retratar o documento sobre o Banco Mundial que na concepção de formação dos profissionais de Educação se contrapõe à concepção de educador defendida pelo Banco Mundial, que se baliza na ideia do modelo educativo convencional no qual recebe críticas tais quais concordamos:

Relega ao docente a um papel secundário e passivo; não contempla a participação e a consulta do magistério como condição fundamental no desenho, execução e eficácia das políticas e, em particular, da reforma educativa; tem uma visão estreita e de curto prazo da formação docente; e concebe capacitação como um problema de adequação dos docentes a fins e objetivos preestabelecidos; privilegia no docente o seu conhecimento e a sua atualização em conteúdos, diminuindo a importância de sua formação pedagógica. (TORRES, 2008, p. 178)

Podemos destacar ainda no plano econômico, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) e, no plano educacional, como apontaremos, a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC).

A Cepal é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Foi criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável.

As políticas neoliberais implementadas no Brasil com Fernando Henrique Cardoso “era FHC”, que foi um retrocesso tanto no plano institucional e organizativo quanto, e particularmente, no âmbito pedagógico (FRIGOTTO;

CIAVATTA, 2003) e no Estado do Paraná pelo governador Jaime Lerner<sup>52</sup> (Gestão 1995-2003). Período marcado pelo auge do neoliberalismo no Brasil e Estado do Paraná que atendia às exigências capitalistas, sendo considerado um Estado de referência. Durante o governo Lerner, a população paranaense vivenciou instituições públicas serem privatizadas, tivemos momentos marcantes que geraram o aumento da pobreza e a desigualdade no Estado.

Adotou-se, na prática das escolas públicas paranaenses, a pedagogia das competências, que apresentava como outra face da pedagogia do aprender a aprender, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos, num contexto de insatisfação, como vamos rever a seguir:

As competências requeridas dos professores da escola pública não têm comparação com a “fé comunicativa” que ainda é suficiente para os missionários. Em uma sociedade em crise e que tem vergonha de si mesma, a educação é um exercício de *equilibrista*. Como reconhecer o estado do mundo, explicá-lo, assumi-lo, até certo ponto, sem aceitá-lo nem justificá-lo. (PERRENOUD, 1998, p. 142).

Com tais ideias implementadas vem a ideologia da qualidade total, que está ligada à reconversão produtiva, promovida pelo toyotismo ao introduzir (em lugar da produção em série e em grande escala em atendimento à necessidade do consumo de massa) a produção em pequena escala direcionada a determinados nichos do mercado altamente exigente. Conforme Kuenzer (2001), a concepção pedagógica dominante pode ser caracterizada por meio de duas expressões

---

<sup>52</sup> É político, arquiteto e urbanista brasileiro, tendo sido prefeito de Curitiba por três vezes (1971-75, 1979-84 e 1989-92) e governador do Paraná por duas. Foi eleito presidente da União Internacional de Arquitetos em julho de 2002. Foi eleito presidente da União Internacional de Arquitetos (UIA) em julho de 2002. Atualmente, Lerner é urbanista e consultor das [Nações Unidas](#) para assuntos de urbanismo. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Jaime\\_Lerner](http://pt.wikipedia.org/wiki/Jaime_Lerner)>. Acesso em: 20 ago. 2012.

aparentemente paradoxais e contrárias em si: exclusão/includente; inclusão/excludente.

Configura-se então, nesse contexto, uma verdadeira pedagogia da exclusão. Trata-se de preparar os indivíduos, mediante sucessivos cursos, para se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição com efeito. Sendo assim,

[...] ter figurado entre as preocupações centrais de seus elaboradores ao construir o modelo de competência docente é o reconhecimento dos graves preconceitos que se manifestam no cotidiano escolar e que têm sido responsáveis pela exclusão de grande número de crianças e adolescentes da escola pública brasileira, tendo como agravante a culpabilização das vítimas por seu insucesso na escola. (FILHO; ALVES, 2003, p. 289).

Tal realidade social, econômica e política trouxe, para o campo educacional marca de uma política de cunho autoritário, gerando dificuldades, impedindo os direitos civis e políticos, e, como consequência, desencadeando desigualdade social de forma exacerbada.

Nesse quadro referencial, a Lei de Diretrizes e Base da Educação 9.394/96 estabelece que a formação de professores para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Assim, o legislador optava por inserir uma nova instituição no panorama educacional, provavelmente por inspiração dos Institutos Universitários de Formação de Mestres (IUFM) franceses. Já no Estado do Paraná, a valorização dos Profissionais da Educação constitui-se um dos princípios básicos estabelecidos pela SEED, que oferta eventos de formação continuada aos profissionais da educação, respaldados e contidos na LDB 9394/96, em seu artigo 61:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com

habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

No que se refere ao ensino fundamental, em seu artigo 62, a LDB define “como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. Para a formação dos “professores” leigos algumas iniciativas foram tomadas, entre elas, o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO<sup>53</sup>), financiado pelo Banco Mundial. A criação de Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores e a manutenção da formação de professores das séries iniciais e da educação infantil, em nível normal médio, assim se deu o processo de regulamentação da LDB.

Outro fator relevante e discutido é a formação continuada dos professores que tem, por finalidade, permitir um novo repensar das suas práticas e saberes, através das situações vivenciadas no contexto escolar. A educação brasileira na contemporaneidade é fruto de princípios e políticas neoliberais do governo federal que, aparentemente, demonstra à população brasileira questões voltadas aos interesses ditos coletivos. Na realidade, são políticas afinadas com econômica e posturas da globalização com atitudes excludentes, ressaltando aspectos da cultura dominante de estrangeiros que ditaram as políticas públicas no decorrer da ditadura militar.

Em 1996, os governos-membros atualizaram sua missão institucional, estabelecendo que a Comissão deve desempenhar-se como centro de excelência,

---

<sup>53</sup> Em 1997, a Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC –, o Fundo de Fortalecimento da Educação – FUNDESCOLA –, os estados e municípios propuseram, mediante celebração de parcerias, o desenvolvimento deste Programa, voltado para a habilitação de professores sem a titulação mínima legalmente exigida, como estratégia para melhorar o desempenho do sistema de Educação Fundamental em todas as regiões do país. O PROFORMAÇÃO iniciou sua oferta nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A primeira turma foi implantada em 1999, como um Projeto Piloto, nos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, habilitando em julho de 2001, 1.323 professores. Em 2000, foram implantados os Grupos I e II, envolvendo os estados do Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Sergipe e Tocantins, foram diplomados mais 22.056 professores. Disponível em: <<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/historico.asp>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

encarregado de colaborar com seus Estados-membros na análise integral dos processos de desenvolvimento. Esta missão inclui a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas e a prestação de serviços operativos nos campos da informação especializada, assessoramento, capacitação e apoio à cooperação e coordenação regional e internacional.

Hoje, para as conferências, para retratar essa questão, a Conferência Nacional de Educação – CONAE(2010) – é um espaço aberto, pelo poder público, para que todos os segmentos da sociedade possam participar das discussões sobre educação. Está organizada para tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós-graduação, sendo realizada em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país. O documento da CONAE apresenta estrutura dos seis eixos temáticos: I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV – Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; V – Financiamento da Educação e Controle Social; VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

No quadro 1, em destaque os eixos formação de professores e violências nas escolas como categorias analisadas nessa tese e de uma forma sintética, demonstramos a legislação educacional e documentos que apresentam tais temáticas. Nesse quadro, as categorias apontadas foram mapeadas nos referidos documentos legais: Leis de Diretrizes e Bases Nacionais 9393/96; Programa Desenvolvimento de Educação; Conferência Nacional de Educação; Plano Nacional de Educação e Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

#### **Quadro 1- Legislação Educacional**

CATEGORIA	LDB 9394/96	PDE-MEC 2007	CONAE (2010)	PNE 2011-2020	POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
<b>Formação de professores</b>	Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a	XXI- instituir programa próprio ou em regime de colaboração para	c) Favorecimento da construção do conhecimento pelos/as profissionais da	<b>7.1)</b> Formalizar e executar os planos de ações articuladas dando	VI - programas de apoio a projetos educacionais e

	<p>valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:</p> <p>I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;</p> <p>II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;</p> <p>III - piso salarial profissional;</p>	<p>formação inicial e continuada de profissionais da educação.</p>	<p>educação, valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática educativa, mediante a participação em projetos de pesquisa e extensão, desenvolvidos nas IES e em grupos de estudos na educação básica.</p>	<p>cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar.</p>	<p>de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e</p> <p>VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não formal e com outras iniciativas educacionais e culturais.</p>
<b>Violências nas escolas</b>	<p>Art. 53-I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;</p> <p>II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;</p>	<p>XXVI-transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar.</p>	<p>u) Implementar programas de formação inicial e continuada que contemplem a discussão sobre gênero e diversidade étnico-racial, de orientação sexual e geracional, de pessoas com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e transtornos funcionais especiais, com destaque para as lutas contra as variadas formas de discriminação sexual, racial e para a superação da violência contra a mulher e outras formas de violências que influem negativamente no processo ensino-aprendizagem. (MEC, 2010, p. 89).</p>	<p><b>7.14)</b> Garantir políticas de combate à violência na escola e construção de uma cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade escolar.</p>	<p>VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;</p>

Fonte: Dados da pesquisadora, 2012.

As leis representam forças políticas e sociais que se confrontam e observamos que, a partir desta década de 1990, temos uma preocupação em rever novos programas a serem adotados no espaço escolar, em consonância

com a formação continuada de professores. O projeto de lei que o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva encaminhou ao Congresso com a proposta do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 traz diretrizes para a valorização dos profissionais da educação. Nessa construção dos referidos documentos apontados no quadro, ocorreu a participação de estudantes, pais, profissionais da educação, gestores, agentes públicos e sociedade civil organizada de modo geral, que têm em suas mãos, desde janeiro de 2009, a oportunidade de conferir os rumos da educação brasileira.

Tanto a formação de profissionais para a educação básica, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação profissional, de jovens e adultos, do campo, escolar indígena, especial e quilombola), como a formação dos/das profissionais para a educação superior (graduação e pós-graduação), independentemente do objeto próprio de sua formação, devem contar comum a base comum. Esta base deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos/as e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, além do entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nuclear dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadora. (MEC, 2010, p. 78).

As políticas educacionais retiram a educação do chamado campo dos direitos sociais – construído historicamente e subordinado ao controle social – e a submete ao campo das atividades mercantis, passando a ser determinada cada vez mais pela lógica totalitária do capital.

A Lei Nacional n. 10172/2001 – Plano Nacional de Educação<sup>54</sup> e Plano Estadual de Educação<sup>55</sup> e o Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>56</sup>

---

<sup>54</sup> O PNE foi aprovado pelo Congresso Nacional, por meio da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Tem duração de dez anos e os estados, o Distrito Federal e os municípios devem elaborar planos decenais correspondentes, para adequação às especificidades locais e a cada circunstância. (LIBANEO, 2007, p. 158).

<sup>55</sup> O conteúdo deste documento, resultado de trabalho coletivo, iniciado em meados de 2003, foi revisado pela Equipe de Sistematização da SEED. Encontra-se em versão preliminar, carecendo de ajustes técnicos. Após apreciação pública, será consolidado, para posterior encaminhamento ao Poder Legislativo Estadual. Extraído do documento, 2005.

(PDE/MEC); com relação ao PNE, a duração de dez anos poderia garantir a efetivação de políticas educacionais, mantendo a continuidade das propostas independente do plano de governo vigente em cada período. Com essa mudança, prevê-se que a política de financiamento educacional brasileira ampliará.

O montante de recursos, conforme a escala de implantação gradual do Fundo, prevista pelo governo federal, também terá um aumento significativo. A Emenda n. 53/06, ao instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), representou um avanço em termos da implementação progressiva do direito à educação, pois incluiu o atendimento à educação infantil e ao ensino médio entre suas metas, mas é preciso que haja um controle rigoroso para que os recursos sejam aplicados, conforme o que se estabelece na legislação, em especial, no que diz respeito à valorização do magistério.

Toda dinamicidade perpassa pela Coordenação de Formação Continuada do Estado do Paraná, vinculada ao Departamento de Políticas e Programas Educacionais<sup>57</sup>, instituída pela Resolução 1457/04. Essa Coordenação viabiliza a realização de eventos direcionados a uma rede de 65.000 profissionais da educação do sistema público educacional, composta por professores, pedagogos, diretores, secretários, merendeiras, inspetores, bibliotecários e auxiliares de serviços gerais.

A formação inicial e continuada do professor precisa assegurar aos habilitados saber como: trabalhar coletivamente e em equipe, discutir políticas sociais, combater a naturalização da exclusão escolar, desarticulação as premissas neoliberais no campo das ideias e práticas e não abrir mão dos princípios democráticos e de justiça social. (SILVA, 2002, p. 170).

---

<sup>56</sup> Em 24 de abril de 2007, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. A prioridade é a Educação Básica, que inclui o Ensino Infantil, Fundamental I e II e Médio.

<sup>57</sup> A Diretoria de Políticas e Programas Educacionais assegura a integração entre as ações dos departamentos, coordenações e demais segmentos de atuação da Secretaria de Estado da Educação, articulando suas políticas e programas educacionais, a fim de garantir uma educação básica pública com qualidade.

O principal programa da segunda gestão do ex-presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva para educação é o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE/ MEC 2007, que surgiu das organizações do MEC com os grupos de empresários, por meio do Plano do Compromisso Todos pela educação (2006). Gostaríamos de ressaltar que a sigla não deve se confundir com o Plano de Desenvolvimento da Escola, parceira estabelecida entre o MEC e Banco Mundial e tampouco com o PDE/PR, que diz respeito a política de formação de professores implementada no Estado do Paraná (2004), política esta que será apresentada e analisada nessa tese.

O Estado do Paraná, ao tratar da política de formação de professores, procurou atender às exigências da proposta apontada pelo Ministério da Educação (MEC) no que se refere às concepções necessárias apresentadas nos documentos e estudos que consideraram polêmicos na política educacional. O MEC, com a demonstração das possíveis mudanças no país, implementou, no dia 15 de março de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi lançado oficialmente em 24 de abril em acordo ao Decreto n. 6094/2007.<sup>58</sup> Nesse contexto, o Estado do Paraná apresentou novas propostas para a formação de professores da rede estadual de ensino.

Para uma demonstração da efetividade do PDE/PR, é apresenta-se no quadro que segue 7.191 professores já concluíram o PDE/PR<sup>59</sup> nas 17 áreas curriculares de ensino, além das áreas de Pedagogia, Gestão Escolar e Educação Especial. Com duração de dois anos, o PDE oferece, ao professor da Rede Pública Estadual, a possibilidade de ascensão na carreira, além de promover a troca de conhecimentos entre o ensino básico e o ensino superior, fazer, portanto, a formação continuada.

Tabela 10- Quadro 11 – Distribuição de vagas PDE por área/disciplina

---

<sup>58</sup> Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

<sup>59</sup>Dados extraídos do Relatório PDE.

n°	Áreas disciplinas	Número de vagas /ano			
		2007	2008	2009	2010
01	Português	2007	2008	2009	2010
02	Matemática	200	210	447	420
03	Geografia	160	15	277	275
04	História	110	110	212	215
05	Ciências	80	90	193	190
06	Educação física	90	100	230	230
07	Arte	40	30	50	50
08	Física	30	30	21	25
09	Química	30	20	38	35
10	Biologia	30	20	59	60
11	Filosofia	10	10	06	10
12	Sociologia	10	10	01	10
13	Pedagogia	130	140	373	385
14	Língua estrangeira moderna	80	70	100	110
15	Disciplinas técnicas	20	20	23	25
16	Gestão escolar	50	50	95	95
17	Educação especial	50	50	95	95
<b>Total geral</b>		1200	1190	2401	2400

Fonte: Relatório do PDE-SEED 2010.

Na tabela 10, temos a quantidade de profissionais que fizeram a formação pelo PDE/PR nas diversas instituições públicas do ensino superior, e que necessariamente, neste montante, todos concluíram até o final do curso.

Além do PDE/PR, a SEED ofereceu aos profissionais de educação dos municípios paranaenses os cursos: DEB itinerante; encontro pedagógico da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; seminário paranaense de educação infantil e anos iniciais; encontros com secretarias municipais de educação e grupos de estudos. A SEED propôs curso para atender às demandas de formação superior ou continuada dos profissionais da educação em definir, em

parceria com os municípios, a implantação de novos polos e atuar como parceria no seu funcionamento.

### 3.3 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ – UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

O PDE foi criado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério, sendo que o governador Orlando Pessuti sancionou no dia 27 de julho de 2010, durante sessão da Escola de Governo<sup>60</sup>, a Lei Complementar 103/2004<sup>61</sup>, sendo implementada pelo Decreto n. 4.482, de 14 de março de 2005, que torna o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) uma política de Estado permanente. O governador em exercício reafirmou seu compromisso com o PDE e com a qualidade do ensino paranaense. Assim, a estrutura física do Programa é mantida e pelo menos 3%<sup>62</sup> dos professores estatutários devem participar do curso ofertado a cada ano. Outras questões consideradas importantes nessa política de Formação Continuada PDE/PR dizem respeito à parceria entre a Educação Básica e o Ensino Superior, bem como à extensão do programa aos

---

<sup>60</sup> A Escola de Governo do Paraná foi prevista pela Constituição Estadual e instituída em 25 de outubro de 2004, pelo Decreto Estadual n. 3.764, sob a forma de Sistema Integrado de Formação e Desenvolvimento de Recursos Humanos. Constitui-se em um instrumento de convergência das ações das unidades responsáveis pela formação e desenvolvimento de recursos humanos no âmbito da Administração Pública do Poder Executivo Estadual. Considera um espaço para concepção, discussão, compreensão e inovação das práticas gerenciais e do desenvolvimento das pessoas, por meio da formação e a adoção de novas posturas de gestão, na perspectiva de um processo contínuo de modernização do Estado. A Gerência Executiva da Escola de Governo do Paraná está vinculada ao Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Administração e da Previdência. No mesmo endereço onde atua a Gerência Executiva está instalado o Centro de Formação e Desenvolvimento em Gestão Pública e a Central de Estágio do Governo do Estado.

<sup>61</sup> O PDE-PR é instituído pela Lei Complementar 103 de 15/03/2004 – publicada no Diário Oficial do Estado sob n. 6.687 em 15/03/2004 – cuja súmula dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná; e implementado por Decreto n. 4.482 de 14/03/2005 – publicado no Diário Oficial do Estado sob n. 6.933 em 14/03/2005. Apesar da mesma sigla, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE do Governo Federal e o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE-PR foram criados e desenvolvidos em esferas e contextos distintos, atendendo a objetivos próprios.

<sup>62</sup> Mudanças ocorreram nos últimos anos para ingresso dos profissionais da educação.

demais professores da rede paranaense de ensino. O PDE/PR foi implantado efetivamente a partir de 2007, iniciando a formação com total 1200 professores.

Portanto no efetivo trabalho pedagógico, a secretária da educação neste contexto, professora doutora Yvelise Arco-Verde (2007), lembrou que o PDE se tornou uma referência nacional. “Hoje, é o maior programa educacional de formação de professores em andamento no Brasil e referência para o sistema Nacional de formação docente implementado pelo MEC”. Em 2010, a professora Simone Bergmann, ex-coordenadora do PDE, ressaltou a importância da lei:

É uma conquista importante da categoria. Valoriza a formação do professor com vistas às reais necessidades das escolas já que o objeto de estudo, no PDE, vem da prática pedagógica do professor em sala. Para a melhoria da educação pública no Brasil, todos os níveis da educação precisam estar integrados, observou a coordenadora do Programa. (BERGMANN, 2010).

O PDE significa o resultado de parceria entre a Secretaria da Educação (SEED) e a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), trata-se de uma política educacional considerada pioneira na formação continuada para os professores e tem a duração de dois anos.

O programa foi constituído em 2006, quando foram elaboradas as propostas com as respectivas atividades e os documentos legais sendo as resoluções e instruções que regulamentam o PDE/PR. Na sistematização do programa, procurou-se uma concepção de formação continuada diferenciada, criticando a forma fragmentada, homogênea e aligeirada ocorrida nos anos anteriores, mas que revelasse a realidade e a necessidade educacional em que estão envolvidos os professores e os estudantes, bem como aspectos: social, econômico e político do entorno da instituição escolar.

Para destacar a política de valorização dos professores que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná, dentro de princípios político-pedagógicos da SEED, tal política assume uma nova concepção de Formação Continuada, sintetizada nos seguintes pressupostos:

O reconhecimento dos professores como produtores de saberes sobre o ensino e aprendizagem; organização de um programa de formação

continuada atento às reais necessidades de enfrentamento dos problemas ainda presentes na Educação Básica paranaense; superação do modelo de formação continuada de professores concebido de forma homogênea, fragmentada e descontínua; organização de um programa de formação continuada integrado com as Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná; criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber; consolidação de espaços para discussões teórico-práticas, utilizando-se de suportes tecnológicos que permitam a interação entre os professores participantes do Programa PDE e os demais professores da rede. (PARANÁ, 2010, p. 4).

Com base nos princípios que norteiam o PDE, pressupõe-se que no primeiro ano, com afastamento de 100% da carga horária, os professores se dedicam exclusivamente aos trabalhos acadêmicos<sup>63</sup> ofertados pelas universidades conveniadas que contribuem com a formação dos professores, seja na organização dos eventos, bem como na orientação dos artigos científicos. Logo, no segundo momento, os profissionais envolvidos ficam afastados em 25% da carga horária de suas atividades educacionais do ambiente escolar que possui sua lotação na escola que trabalha. Para ingresso no programa em 2007<sup>64</sup>, os profissionais se submeteram a uma prova, com questões objetivas de conhecimentos gerais e fundamentos da educação.

Assim houve o primeiro processo de seleção em 2006 para os profissionais da educação com interesse de efetivar um trabalho na escola, mas a partir de 2009, cada professor, no último nível para participar o profissional (QPM), deveria estar no nível II<sup>65</sup>, referência 11, dentro da sua linha funcional do magistério. (Tabela 11), referente a níveis e salários da categoria.

Tabela 11 – Vencimento dos professores

---

<sup>63</sup> A pesquisadora cumpriu o PDE em 2009.

<sup>64</sup> Houve trabalhos apresentados que propiciaram discutir a questão da violência no ambiente escolar, nos PDE, de 2007 a 2011, porém este dado não consta no relatório do PDE (2011).

<sup>65</sup> De 2006 e 2007 poderia participar os profissionais QPM, Nível II, Classe 11, e efetivando um trabalho permanente, visando o avanço para Nível III.

<b>Tabela de Vencimentos dos Professores - Jornada 20 horas</b> ATUALIZADA COM 6,65% - OUTUBRO/2012 (Lei Complementar 150 de 29/08/2012)												
	NÍVEIS	Classes										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
PDE	Nível III	2.234,00	2.345,70	2.462,99	2.586,14	2.715,44	2.851,22	2.993,78	3.143,47	3.300,64	3.465,67	3.638,96
Especialização	Nível II	1.306,18	1.371,48	1.440,06	1.512,06	1.587,66	1.667,05	1.750,40	1.837,92	1.929,82	2.026,31	2.127,62
Lic. Plena	Nível I	1.044,94	1.097,19	1.152,05	1.209,65	1.270,13	1.333,64	1.400,32	1.470,34	1.543,85	1.621,05	1.702,10
Lic. Curta	Nível Esp. III	888,20	932,61	979,24	1.028,20	1.079,61	1.133,59	1.190,27	1.249,79	1.312,27	1.377,89	1.446,78
Lic. Curta	Nível Esp. II	783,71	822,89	864,04	907,24	952,6	1.000,23	1.050,24	1.102,75	1.157,89	1.215,78	1.276,57
Magistério	Nível Esp. I	731,46	768,03	806,43	846,75	889,09	933,55	980,22	1.029,24	1.080,70	1.134,73	1.191,47
<b>Mensalidade APP: R\$ 32,91</b> (4,5% - Classe 1 - Nível Especial I)						<b>Auxílio transporte (AT): R\$ 304,83</b> (24% - Classe 5 - Nível I)						

Fonte: APP-2012

O professor poderá participar do PDE e elaborar um Plano de Trabalho, ou seja, uma proposta de intervenção<sup>66</sup> sobre a prática escolar da instituição que o professor efetivamente trabalha.

No decorrer do programa, o professor PDE é orientado por um professor da Universidade/Faculdade Públicas abrangendo doze instituições de ensino superior estaduais e duas instituições de ensino superior federais, tendo professores orientadores com titulação de mestre ou doutor, para a orientação da pesquisa na escola, da proposta de intervenção pedagógica e para a produção de material didático e artigo científico. No processo de formação continuada do programa, o professor PDE desenvolve uma intensa carga horária de cursos direcionada à educação, à pesquisa, às áreas específicas e à formação tecnológica.

Dentre as ações desenvolvidas pelo professor PDE, destaca-se a atividade Grupo de Trabalho em Rede – GTR, que deverá coordenar e prestar tutoria<sup>67</sup> com um grupo de 20 professores, em média, das escolas paranaenses, de forma virtual, cujo objetivo é socializar as ações desenvolvidas no processo a finalidade é efetivar os debates em torno de seu projeto de intervenção pedagógica. Assim, por meio da internet, os professores da rede (escolas) tomam conhecimento sobre

<sup>66</sup> Atividade que será realizada sob a orientação do professor orientador da IES. Deve partir da delimitação clara da situação-problema, seguida da justificativa, dos objetivos, da fundamentação teórica, das estratégias de ação, do cronograma e das referências. Esses elementos serão apresentados a seguir, devendo ser aprofundados em conjunto com os professores orientadores.

<sup>67</sup> Utilizam o Moodle, uma plataforma que vem sendo utilizada para outros tipos de atividades que envolvem formação de grupos de estudo, treinamento de professores e até desenvolvimento de projetos de [Educação a distância](#) para que os grupos possam necessitam interagir colaborativamente via [internet](#).

o que os professores PDE estão conhecendo nas instituições superiores e participam de discussões sobre as pesquisas desenvolvidas pelo professor PDE.

Além da elaboração e aplicação do projeto de intervenção pedagógica, o essa política proporciona interação entre o professor PDE e os demais professores por meio do Grupo de Trabalho em Rede (GTR<sup>68</sup>) que acontece em ambiente virtual. O GTR<sup>69</sup> propicia a socialização do conhecimento e da pesquisa entre os professores, permitindo que questionem e investiguem a metodologia utilizada no processo de ensino e aprendizado referente à temática<sup>70</sup> pertinentes a sua prática pedagógica. (Tabela 12).

Tabela 12- Demonstrativo do GTR por área/disciplina

ÁREA/DISCIPLINA		2007	2008	2009	2010/11
<b>Português</b>	Nº de GTR	181	55	447	416
	Inscritos	3259	2000	4101	4362
	Concluintes	1243	1196	2430	3546
<b>Matemática</b>	Nº de GTR	138	138	278	275
	Inscritos	3467	2839	4011	4125
	Concluintes	1559	1710	2468	3499
<b>Geografia</b>	Nº de GTR	84	57	171	168
	Inscritos	1433	1247	2333	2474
	Concluintes	542	626	1312	2010
<b>História</b>	Nº de GTR	105	144	212	212
	Inscritos	2411	1641	2547	2669
	Concluintes	849	848	1307	2066
<b>Ciências</b>	Nº de GTR	81	113	193	189
	Inscritos	1454	1091	1668	2019
	Concluintes	590	585	1012	1670

<sup>68</sup> O GTR é parte integrante do Plano Integrado de Formação Continuada do PDE e tem como propósito ser desenvolvido no 2º e 3º períodos do Programa, com carga horária para o professor PDE/Tutor de 64 horas. Para os demais professores da Rede, inscritos no GTR como participantes, a carga horária será de 64 horas, o que equivalerá a 6 pontos para a progressão na carreira. INSTRUÇÃO n. 009/08 – SUED/SEED.

<sup>69</sup> Os Grupos de Trabalho em Rede – GTR constituem uma atividade do Plano Integrado de Formação Continuada do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, caracterizando-se pela formação continuada de professores da Rede Pública Estadual de Ensino, na modalidade a distância. A pesquisadora disponibilizou na rede um trabalho voltado à temática da violência.

<sup>70</sup> Entre os temas, será levantado o número de projetos desenvolvidos referente à questão da violência e outras questões pertinentes da prática educativa.

<b>Educação Física</b>	Nº de GTR	93	133	231	227
	Inscritos	1485	1202	2195	2440
	Concluintes	454	646	1203	1991
<b>Arte</b>	Nº de GTR	2	64	50	51
	Inscritos	74	762	1250	765
	Concluintes	30	359	614	636
<b>Física</b>	Nº de GTR	8	12	21	15
	Inscritos	296	280	517	225
	Concluintes	112	108	250	192
<b>Química</b>	Nº de GTR	15	30	38	35
	Inscritos	531	411	710	525
	Concluintes	219	218	386	470
<b>Biologia</b>	Nº de GTR	31	40	59	60
	Inscritos	565	419	687	860
	Concluintes	240	239	336	658
<b>Filosofia</b>	Nº de GTR	2	0	6	5
	Inscritos	74	0	150	75
	Concluintes	24	0	44	55
<b>Sociologia</b>	Nº de GTR	2	1	1	1
	Inscritos	74	40	25	15
	Concluintes	26	16	11	11
<b>Pedagogia</b>	Nº de GTR	120	182	373	379
	Inscritos	2980	1918	3160	4278
	Concluintes	1089	983	1918	3303
<b>LEM</b>	Nº de GTR	81	91	100	108
	Inscritos	1580	1354	1571	1542
	Concluintes	627	660	864	1274
<b>Disciplinas Técnicas</b>	Nº de GTR	10	10	23	25
	Inscritos	233	199	560	375
	Concluintes	50	81	259	286
<b>Gestão</b>	Nº de GTR	50	65	105	95
	Inscritos	1014	1085	2164	1425
	Concluintes	336	477	1163	1150
<b>Educação Especial</b>	Nº de GTR	48	65	96	93
	Inscritos	1776	2345	2400	1395
	Concluintes	925	1615	1800	1306

<b>TOTAL</b>		<b>8 925</b>	<b>10 367</b>	<b>17 377</b>	<b>24123</b>
--------------	--	--------------	---------------	---------------	--------------

Fonte: Relatório do PDE-SEED 2006 a 2010.

Também, de acordo com a proposta do PDE/PR, este professor participa de cursos nas universidades<sup>71</sup>, seminários de integração<sup>72</sup>, seminário de PDE<sup>73</sup>, os temáticos<sup>74</sup>, inserções acadêmicas,<sup>75</sup> teleconferências<sup>76</sup>, simpósios, congressos, grupos de estudos<sup>77</sup>, elaboração e apresentação de trabalhos escritos, etc.,

<sup>71</sup> Destinado para todos os professores os cursos específicos que irão abordar conteúdos referentes aos Fundamentos da Educação, à Metodologia da Pesquisa e aos das disciplinas específicas das disciplinas/áreas de ingresso do professor PDE no Programa, sempre na sua relação com as diretrizes da Educação Básica.

<sup>72</sup> Objetivam apresentar a proposta do PDE aos novos professores, explicitando os seus fundamentos político-pedagógicos e a sua proposta curricular, além de constituir um espaço de intercâmbio entre os professores PDE.

<sup>73</sup> Tem a finalidade de promover a discussão de temas educacionais nucleares, relativos à educação e ao ensino na atualidade. Esses seminários destinam-se ao aprofundamento das citadas temáticas com palestrantes de reconhecida referência na área e também possibilitam a integração entre os professores PDE.

<sup>74</sup> São eventos regionalizados a serem realizados ao início de cada período para subsidiar e esclarecer os professores PDE sobre as especificidades das ações a serem desenvolvidas no decorrer deles.

<sup>75</sup> Atividade que oportuniza a participação dos professores PDE em eventos ofertados nas próprias IES a que estão vinculados, tais como: cursos, seminários, jornadas, simpósios, grupos de estudos, grupos de pesquisa, dentre outros.

<sup>76</sup> Atividade que visa possibilitar que os professores PDE possam interagir, utilizando recursos tecnológicos apropriados, num mesmo espaço/tempo para conhecer e apreender as reflexões já sistematizadas por docentes renomados da área educacional, o que irá contribuir, mais uma vez, com o seu processo de formação/atualização profissional.

<sup>77</sup> Inventários de experiências produzidos a partir das discussões dos grupos de estudos de 2008. No ano de 2008, os grupos de estudos promovidos pela CDEC contemplaram as demandas de prevenção ao uso indevido de drogas e enfrentamento à violência na escola. No primeiro semestre, os estudos destacaram as discussões sobre prevenção ao uso indevido de drogas e, no segundo, a abordagem teórica para os estudos foi sobre o enfrentamento à violência na escola. O grupo de estudo é uma modalidade de formação continuada descentralizada, que oportuniza a participação do professor em encontros de estudos na sua área de formação e/ou atuação, bem como nas questões socioeducacionais demandadas por esta Secretaria. A natureza do grupo de estudo está vinculada à leitura, reflexão, discussão e produção sobre determinada área do conhecimento educacional e consiste num estímulo ao estudo, à reflexão, discussão e ao debate. Essa produção permitirá a prática da escrita e o trabalho coletivo para melhor aproveitamento dos conhecimentos adquiridos. O objetivo dos grupos de estudos é de suscitar questões relativas aos desafios que a sociedade nos apresenta e que, por vezes, adentram as nossas escolas, como as drogas e a violência. Tratar destes temas aprofundando o conhecimento, com um viés pedagógico e uma compreensão crítica e histórica, contribuirá para respaldar o trato dessas questões na escola e movimentar o pensamento reflexivo pertinente e provocativo, sobre a identidade que a escola contextualiza. E que a partir desses estudos se possa enfrentar, de forma coletiva, o processo da violência escolar, objetivando a melhoria qualitativa do processo pedagógico. As temáticas de drogas e violência constituíram-se em um único grupo de estudos da Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos, visando às discussões, reflexões e proposições de ações, que resultaram nos relatos de experiências elaborados pelos participantes dos grupos de

proporcionando discussões e reflexões que objetivam superar as dificuldades teórico-práticas e aprofundar o conhecimento e as questões relacionadas à sua prática pedagógica.

O Estado do Paraná, a partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, como já dito, que é um programa de 2007 programas do MEC que conta com a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atua em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. A abrangência do programa seria com todas as secretarias municipais e estaduais de educação que tenham aderido ao “Compromisso Todos pela Educação” e que tenham realizado o plano de ações Articuladas – PAR<sup>78</sup>.

No entanto, a composição global do PDE agregou, já na origem, outras 29 ações que, no processo de execução do plano, foram ampliando-se de tal modo que, em março de 2009, o *site* do MEC estampa, no âmbito do PDE, 41 ações. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. (SAVIANI, 2009, p. 5).

Percebemos que as ações viabilizadas passam pelo processo de ampliação e que obriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Nesse sentido, o Estado do Paraná abre a possibilidade de ampliar uma discussão com o governo federal, visando captação de recursos financeiros, para o desenvolvimento da educação pública paranaense.

Com a crise econômica internacional, a discussão sobre a esfera estatal perpassa pela ideia do público não estatal, logo, a concepção evidenciada pelo

---

estudos, caracterizando a escola a partir das ações de intervenção pedagógica. Assim, após criterioso processo de seleção, os relatos selecionados estão descritos neste Caderno. Texto extraído do Caderno temático Série Cadernos Temáticos dos Desafios Educacionais Contemporâneos II, em 2011.

<sup>78</sup> O Plano de Ações Articuladas é o conjunto de ações, apoiado técnica e financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do *Compromisso Todos pela Educação*, sendo base para o termo de convênio ou cooperação firmado entre o MEC e o ente apoiado, e para atender as Secretarias Estaduais de Educação e Secretarias Municipais de Educação. O PAR configura-se como um planejamento dinâmico da educação dos Municípios, Estados e Distrito Federal em caráter plurianual, com duração prevista, inicialmente, até 2011. Outro aspecto relevante do PAR é o seu processo de elaboração, ou seja, um processo plural, democrático e participativo, que conta com gestores, representantes da sociedade civil e educadores locais. Extraído do Manual técnico operacional do módulo de monitoramento do plano de ações articuladas – (PAR, 2009, p. 3).

Estado do Paraná, nesse período analisado e estudado de 2003-2010, demonstra a existência de efetivar investimentos ou uma mera regulamentação administrativa. Nesse sentido, os professores entrevistados apontaram questões pertinentes sobre tal concepção sobre a formação de professores, configurando elementos implementados na reforma do processo educacional do Estado do Paraná. Assim, com relação às políticas de formação de professores no Brasil, houve avanços de 1996 a 2008, período apontado nessa pesquisa que a autora menciona como:

Entre os anos de 1996 e 2008, alguns projetos focando a formação continuada de professores têm sido desenvolvidos no Brasil e com isso avanços têm sido alcançados. Essas propostas buscam promover a formação de profissionais da educação, capacitando-os para desempenhar os novos papéis exigidos pela escola pública, bem como adequar o ensino oferecido às demandas da sociedade e do mercado do trabalho em transformação. (RICHIT, 1997, p. 177).

Mesmo assim, ao analisar as políticas públicas no Brasil, vamos explorar as políticas implementadas no Estado do Paraná. Ao destacamos o PDE-PR, tivemos a foi compreender o PDE/PR como uma política de formação continuada de profissionais da educação com o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Quadro dos Funcionários da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná, e na aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na sua prática pedagógica, vamos demonstrar nas entrevistas realizadas com os profissionais da educação da Coordenadoria de desafios dos temas contemporâneos.

#### 4. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE ESTADUAL DO ESTADO DO PARANÁ

Nesse capítulo, abordaremos as políticas de formação continuada de professores da rede estadual de ensino, implementadas no período 2003-2010, sob a ótica dos professores. Nesse sentido, serão apresentadas entrevistas realizadas com os profissionais que apontaram questões pertinentes sobre as ações e a concepção das violências nas escolas.

Para documentar tal questão, percebemos na fala transcrita na íntegra de um professor entrevistado, a sua vivência nesse período e a concepção diferenciada ao que se propuseram num governo democrático:

[...] início em 2003 junto com a mudança de carreira vinha a perspectiva, de um docente com uma nova, uma nova concepção, eu comecei a chamar que era um professor, um sujeito epistemológico, um sujeito do conhecimento, e eu usei este termo. Lembro-me que as pessoas não entendiam direito, sobre o que eu queria falar com isso, mas era mostrar se ele tem a lida do conhecimento com os alunos, ele precisaria estar constantemente se atualizando. Então, veja, nós estamos no mesmo tempo falando de contrato, de professores novos de carreira, e formação isso tudo, se misturava e como o outro, problema sério, que foi detectado logo de início, que era a necessidade de Diretrizes Curriculares, para o Estado do Paraná, isso porque na perspectiva anterior, houve uma eu diria assim, uma distorção da própria política do estado que acabou terceirizando muito, tanto a formação como os conteúdos, dois mesmos foi uma, assim um mal que se trouxe, para educação, porque se perdeu, para a produção da escola (PE).

As políticas educacionais nas últimas décadas propostas para eficiência dos sistemas, por meio de resultados satisfatórios, seria para gerar novas forças no interior da escola, aspecto esse bem argumentado pelo professor entrevistado. Nesse contexto, o conteúdo da citação a seguir propõe tal discussão no que se refere aos professores, ou seja, a necessidade de repensar ações de cunho coletivo:

Outro fator a destacar nessas políticas é a responsabilização dos docentes pelas condições de trabalho, suas carreiras e seus destinos. Não se trata de vitimá-lo, mas é necessário interrogar que sujeitos são esses a que se referem essas políticas. Até que ponto essas políticas tomadas de forma desarticulada e diferenciada entre municípios e estados não estariam promovendo o estímulo ao individualismo e à competição, à carreira “solo”, reforçada pelos mecanismos de avaliação de desempenho individual em contraposição à dimensão do sujeito político que constrói sua subjetividade coletiva? (OLIVEIRA, 2011, p. 36).

Portanto, para enriquecimento e domínio de habilidades que subsidiam sua prática educativa frente aos diferentes problemas que possam surgir. Com relação ao debate Nacional do PNE (2010), destacado no capítulo anterior, no primeiro momento da redação do quadro, fica demonstrada a justificativa de alteração, em virtude de entenderem que a violência não é um fenômeno somente da escola, mas do contexto social, cultural e político. Portanto, aponta que há vários tipos de violências que invadem a escola.

Os professores apresentam diferentes posicionamentos referentes à temática voltada a sua licenciatura e às condições durante sua trajetória acadêmica. Nelas, veem a discussão sobre a violência escolar num distanciamento e que na sua prática docente enfrentam dificuldades em lidar com essas questões, mesmo reconhecendo a importância que elas têm dentro de um processo democrático construído no coletivo escolar e apontam a importância da comunidade nesta caminhada. Quanto a isso, Oliveira destaca que:

Os professores são os principais responsáveis pela articulação e plano de ação da escola. Do que deveria atribuir um sentido comum aos diferentes agentes (segmentos); contudo, as condições objetivas e subjetivas não estão asseguradas, quer porque lhes falta tempo remunerado para o desenvolvimento dessas novas tarefas que não são poucas, espaços físicos de convivência (sala de professores, etc.) quer porque lhes faltam conhecimento e referenciais sobre o universo sócio-histórico de seus alunos. (OLIVEIRA, 2010, p. 33).

Fato este que de início surge no decorrer das discussões articuladas pela SEED, com as Coordenações da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais, além do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, quando apresentaram, como uma proposta interdepartamental, a organização de eventos<sup>79</sup>, como: 1- Seminário Integrado sobre Drogas, 2- Evasão, 3- Indisciplina,

---

<sup>79</sup> Demonstrados na planilha, anexo n. 2.

e 4- Violência nas Escolas, que serão descritos e analisados com base nas entrevistas apresentadas no decorrer do texto.

Outro material surgido no mesmo período é o Caderno Temático de Enfrentamento à Violência na Escola, o qual se propõe: a) refletir sobre o papel da educação na prevenção ao enfrentamento à violência na escola Pública Estadual do Paraná; b) propiciar subsídios teóricos e metodológicos por meio dos recursos didáticos. Os artigos científicos de pesquisadores com esses conteúdos procuram explicitar os tipos de violência que se fazem presentes na escola, identificando os fatores de risco e de proteção, experiências vivenciadas em escolas para lidar com as problemáticas, apresentam sugestões de livros, filmes pertinentes relacionados ao tema e *sites* como o acervo destinado aos profissionais da educação.

Assim, os Cadernos temáticos<sup>80</sup> – “Desafios Educacionais Contemporâneos” seria um suporte didático-pedagógico para as escolas da rede pública estadual de ensino, além de articular esse processo pedagógico às propostas pedagógicas e ao projeto político-pedagógico para ampliar a discussão com o colegiado das instituições no que tange ao enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes no cotidiano escolar. Tal documento seria uma das tentativas organizadas no período da Gestão do Estado do Paraná, sendo distribuído para as duas mil escolas da Rede Estadual do Paraná, a fim de que os professores pudessem ler e manusear o material como suporte teórico em suas práticas pedagógicas. Após a implementação, a equipe da Coordenadoria dos Desafios Educacionais Contemporâneos organizou eventos para a divulgação do material e indicativo, a fim de que pudessem ser utilizados.

---

<sup>80</sup> Depósito legal na Fundação Biblioteca Nacional, conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004. É permitida a reprodução total ou parcial desta obra, desde que seja citada a fonte. Projeto aprovado pela FNDE repassa recursos financeiros diretamente para as Associações de Pais, Mestres e Funcionários das Escolas Estaduais do Estado do Paraná, para execução dos Programas Federais como: PDDE, MAIS EDUCAÇÃO, PDE/Escola e ESCOLA ABERTA. A partir de 2010, as orientações, controle e prestação de contas da execução financeira dos Programas Federais passaram a ser coordenadas pela Coordenadoria de Apoio Financeiro à Rede Escolar. A pesquisadora entrou em contato com a SEED/setor de convênios para tentar rever os valores disponibilizados para produção do material e não foi disponibilizado.

#### 4.1 CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA SEED-PR ACERCA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA CDEC.

Tal discussão perpassa pela fala dos professores entrevistados que contextualizam a abertura e a ampliação de parcerias, com o intuito de avançar a educação pública paranaense.

Para reforçar a discussão sobre a formação continuada, ofertada aos profissionais da educação, na gestão do governador Roberto Requião, apresentamos os dados das entrevistas realizadas no segundo semestre de 2011, com a equipe da Coordenadoria dos Desafios Educacionais Contemporâneos, que organizou toda a discussão sobre o enfrentamento à violência no contexto da escola.

A formação continuada, segundo Perrenoud (2000) e Roger (2002), pode subsidiar, por meio de habilidades e competências, a prática do professor em aspectos divergentes. Tal exposição serve como *pano de fundo* para a abertura do debate, a fim de se estabelecer críticas sobre o modelo educacional proposto pela equipe de trabalho de SEED, durante o período analisado. Teremos pontos de divergências e contradições que poderemos perceber durante as entrevistas.

Para Roger<sup>81</sup> (2002), há oito elementos que devem fazer parte da formação de professores para que se sintam capacitados, a fim de lidar com os conflitos e pensar procedimentos de ação para a prevenção da violência na escola. Entre esses elementos, está o que será demonstrado no subcapítulo: O que os professores pensam sobre a formação continuada.

Tais ideias reforçam a visão sobre as competências necessárias para a atuação dos professores para enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão, pensando no futuro e ações viáveis para o presente. O autor aponta que:

A competência dos professores é tomar consciência lúcida dessa situação e assumir suas responsabilidades sem ultrapassar seu mandato. Pode-se desejar-lhes retidão, coragem, otimismo e mil outras qualidades. Sem esquecer que *competências* de análise, de descentralização, de

---

<sup>81</sup> Diretor do Centro de Pesquisas e Intervenção no Sucesso Escolar (CRIRES). Pesquisador e especialista na formação de professores na questão da violência e dos comportamentos agressivos nas escolas.

comunicação, de negociação são também indispensáveis para navegar, dia após dia, nas contradições de nossos sistemas sociais. (PERRENOUD, 2000, p. 154).

Em consonância com as ideias apresentadas, ressaltamos que o autor destaca cinco, sendo as competências específicas para uma educação coerente para cidadania. São elas: “prevenir a violência na escola e fora dela; lutar contra o preconceito e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta; analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula; desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça” (PERRENOUD, 2000, p. 143).

Apresentamos concepções divergentes sobre a formação dos professores para que estes saibam lidar com as violências no contexto escolar. Pretendemos, a partir dessa discussão, entender e compreender a concepção que a SEED se propôs a efetivar no período de 2003 a 2010.

Tais aspectos são contextualizados, referenciando à Formação Continuada dos Profissionais da Educação com a temática dos assuntos contemporâneos. Teve início pela Assessoria de Relações Externas e Interinstitucionais – AREI – e da Coordenação de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE, sendo implementada no início da segunda gestão do governador Roberto Requião, em 2003.

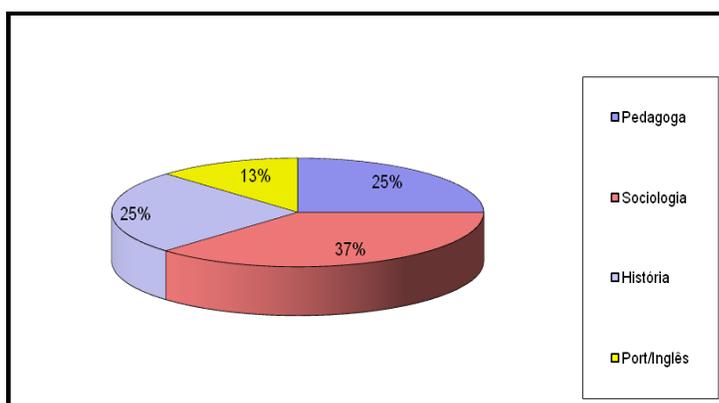


Figura 12 – Formação acadêmica dos profissionais entrevistados da SEED

Fonte: Dados da pesquisadora, 2011.

Nessa tabela, percebemos que os profissionais envolvidos na organização da equipe são da área das Ciências Humanas, tendo consonância com o trabalho realizado na escola e sua formação na graduação ou até mesmo na própria SEED. Para manter a originalidade da fala de cada professor no decorrer das entrevistas gravadas, procuramos transcrevê-las na íntegra, para manter sua originalidade. Vejamos o relato de um dos professores entrevistados sobre o programa de formação continuada de professores, entrevistado PA, explicou:

Contribuiu, porque eu trabalhei muito com a questão da violência contra mulher. Foi um fator que quando recebi o convite para vir pra cá por minha formação digamos assim. Contribuiu muito aqui, não é só mais um lugar que eu trabalho aqui, pra mim é uma paixão, assim é que estou aqui. Para mim, é uma paixão, assim estou aqui agora não só falando quanto técnica, mas como questão profissional do pessoal.(PA)

Em alguns depoimentos detalharam a aderência da sua formação inicial para efetivar um trabalho na equipe da Coordenadoria de Desafios Educacionais Contemporâneos – CDEC, logo, o debate sobre violência tem esta caminhada de estudos e formação docente.

A Coordenadoria de Desafios Educacionais Contemporâneos – CDEC –, vinculada ao Departamento da Diversidade, que foi implementada em 2007, no organograma da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, tendo assumiu a demanda da AREI extinta neste mesmo período. O setor de Diversidade surgiu pela demanda de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Sexualidade em 2009. Tal temática foi desativada da CDEC e se concretizou como núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência<sup>82</sup> e o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Segundo o professor entrevistado:

Na ocasião também a história da cultura afro-brasileira, e indígena que compõe, a Coordenação de Desafios Educacionais. Hoje por exemplo a história cultura afro-brasileira já tem um grupo constituído um núcleo e ligado ao Departamento da Diversidade, porque daí houve uma outra

---

<sup>82</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SEPPIR, 2005.

mudança, essas discussões retornaram, para o Departamento da Diversidade. (PSI).

Atualmente vinculada à Diretoria de Políticas e Programas Educacionais, a CDEC atende às demandas da Educação Ambiental<sup>83</sup>, Educação de Direitos Humanos, Educação Fiscal<sup>84</sup>, Enfrentamento à violência na escola, prevenção ao uso indevido de drogas, também vinculados aos programas organizados pelo Governo Federal do Ministério da Educação. A partir de 2009, também foram adotados os programas: Atitude<sup>85</sup>; Gestão ambiental integrada em microbacias; Escola aberta<sup>86</sup> e Saúde na escola<sup>87</sup>.

<sup>83</sup> Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

<sup>84</sup> O Programa Nacional de Educação Fiscal teve seu princípio em 1996, no Seminário do Conselho Nacional de Políticas Fazendárias, ocorrido em Fortaleza/CE, que registrou a importância da conscientização tributária. Naquele mesmo ano, celebrou-se um Convênio de Cooperação Técnica entre a União, os Estados e o Distrito Federal, atribuindo entre as atividades de cooperação, a elaboração e a implementação de um programa nacional permanente de conscientização tributária para ser desenvolvido nas Unidades da Federação. No ano seguinte, foi aprovada a criação do Grupo de Trabalho Educação Tributária, oficializado em 1998, por meio da Portaria n. 35/99 do Ministério da Fazenda. Em 1999, tendo em vista a abrangência do programa que não se restringe apenas aos tributos, mas que aborda também as questões da alocação dos recursos públicos arrecadados e da sua gestão, houve a alteração de sua denominação, que passa a ser: Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEFO), Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF) que foi regulamentado por meio da Portaria Conjunta do Ministério da Fazenda e da Educação n. 413 de dezembro de 2002. Essa mesma portaria define as competências dos órgãos envolvidos na implementação do Programa. A Carta de Brasília, ao tratar da Reforma Tributária em 2003, enfatizou que “todas as unidades federadas deverão promover um esforço e trabalho integrados com vistas à educação fiscal e ao combate à sonegação”. Disponível em:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=173>>.

Acesso em: 26 jul. 2012.

<sup>85</sup> O Programa Atitude criado pela Secretaria do Estado da Criança e deliberado pelo [Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – Cedca/PR \(Deliberação 17/2009\)](#), chega às comunidades paranaenses com uma proposta inédita de participação social na busca pela superação das violências que envolvem as crianças, os adolescentes e suas famílias e as comunidades que concentram indicadores de exposição às situações de violência. Acontece em municípios paranaenses, possui uma equipe padrão composta por profissionais das áreas de Psicologia, Serviço Social, Educação Física, Artes e Ciências Sociais, que atuam na identificação dos casos de violência, para fortalecimento das redes de proteção; usuários de álcool e outras drogas; o fortalecimento das estruturas de atendimento aos adolescentes e o estímulo à participação social da juventude e anseios de cada comunidade. Jovens dispostos a participar do Programa Atitude podem atuar nos [núcleos](#) como [bolsistas-atitude](#).

<sup>86</sup> O Programa Escola Aberta foi criado pelo Governo Federal a partir da Resolução CD/FNDE/N. 052, de 25 de outubro de 2004, para contribuir com a melhoria da qualidade da educação e para fortalecer os laços entre a escola e a comunidade. As ações do programa são dirigidas à ampliação do acesso às atividades educativas, culturais, esportivas, de lazer e de geração de renda. Dessa forma, o programa tem como um dos objetivos contribuir para a redução da violência escolar, especialmente dos jovens, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social.

Em 2007, com a implantação da Coordenadoria de Desafios Educacionais Contemporâneos – CDEC –, a equipe de profissionais da educação selecionaram temas sociais contemporâneos pela necessidade em discutir tais temáticas com os professores. Aspecto esse, retratadas durante as entrevistas de dois profissionais que atuaram nesta gestão. As alterações e mudanças de funções, deram-se em virtude dessa pesquisa ser realizada na gestão atual. Essa pesquisadora foi em busca dos professores nos locais de trabalho, sendo que três permanecem na SEED em outras funções; três permanecem na mesma coordenadoria<sup>88</sup>, um retornou à escola e um foi para a universidade. Ao serem questionados sobre o início das propostas adotadas, um deles explicou:

Veio oriunda do anseio da sociedade, dos movimentos sociais, do anseio da sociedade contemporânea, que estavam postos naquele momento. Em 2007 surge esta coordenação desafios. São desafios, para educação temos algumas coisas colocadas nas Diretrizes, que foram formulados pelos professores do Estado do Paraná. (PAP)

O professor(PE) referido aponta os movimentos organizados em grupos que organizados pela gestão, nesse período. Para entender tal contexto, recorreremos a Arroyo, que descreve:

Nas últimas décadas, os docentes participaram das fronteiras dos movimentos sociais, sindicais e culturais onde estavam em jogo os direitos populares. Nessas fronteiras não foram apenas formas conquistadas pelos direitos, mas também foram alargados os conteúdos dos direitos sociais, entre eles o direito à educação se restringe a ter toda criança na escola e ao domínio de habilidades primárias, para os movimentos sociais de que professores participaram esse direito é mais largo, é o direito ao conhecimento, ao saber, à cultura e seus significados, à memória coletiva, à identidade, à diversidade, ao desenvolvimento pleno como humanos. (ARROYO, 2011, p. 53).

A fala do professor(PE) destaca os encontros efetivados com os profissionais sobre a temática da violência.

---

<sup>87</sup> Decreto n. 6.286, de 5 de dezembro de 2007, institui o programa saúde na escola – PSE, e dá outras providências.

<sup>88</sup> Na nova gestão (2011-2014) mudou a nomenclatura para Coordenação de Desenvolvimento Socioeducacional.

A discussão do Plano Estadual de Educação, que era outra demanda do sindicato, e para discutir este plano o Estado estava assim, sem, discussão nenhuma e nós resolvemos discutir temática em cada núcleo. Cada escola poderia discutir, para depois comentar sobre o plano. Então cada núcleo se responsabilizou por uma temática, o enfrentamento da violência, tudo por causa do plano Estadual, porque a escola precisava retomar esta, prática da discussão do debate, que foi em 2004, começou em 2004 e ficou em 2005. Infelizmente não foi publicado o plano porque ficou sendo de político na assembléia, e pelo próprio encaminhamento. (PE)

O professor(PL) faz referência ao Plano Estadual da Educação, destacando na sua fala uma marca significativa na prática docente:

Havia essa demanda da sociedade da mídia que também a gente questiona. A especulação da violência nas escolas a gente questiona, mas é uma demanda real, a mídia coloca para a sociedade e que a secretaria naquele momento buscava responder o contexto era esse. Você não tinha nenhum trabalho de pesquisa na área dentro da secretaria (P.L)

Os professores apresentaram dois pontos importantes na fala: o primeiro foi o aspecto da influência da mídia<sup>89</sup> no contexto social que neste período trouxe inúmeras reportagens voltadas ao campo televisivo e jornalístico, mobilizando a sociedade como um todo; no ambiente escolar, apresentou repercussões de uma mudança necessária de postura pedagógica. O segundo aspecto evidenciado foca a importância da pesquisa como um determinante necessário para a Secretaria de Estado do Paraná quanto a repensar e analisar os casos de forma cautelosa e criteriosa. Assim, para o professor, a demanda da SEED desencadeia:

Em um determinado momento isso mudou. A escola começou a reclamar muito da violência, não sei se porque ela começou a responder junto, e não sabia como fazer o enfrentamento, mas passou a ser. Ela que começou a apresentar uma demanda, de uma ação para a secretaria, eu não sei precisar em números isso, mais eu sei, que este comportamento mudou frente esta questão da escola, me lembro, de antes não no início, da gestão, mas no final, no final da gestão, das escolas reclamarem, dos alunos reclamarem dos comportamentos, das gangues. É, reclamarem de proteção, que tudo isso para mídia causava impacto na escola. (PE)

---

<sup>89</sup> Disponível em:

<<http://www.paranaonline.com.br/editoria/cidades/news/402576/?noticia=pesquisa+revela+que+a+escola+e+palco+de+violencia>>. Acesso em: 28 set. 2012.

Tais dados não puderam ser documentados durante a gestão, apesar de otimizar tentativas para levantamento dos dados.<sup>90</sup> Esses pontos foram considerados frágeis, segundo o professor que destaca:

Acho que o pessoal da Diversidade tinha isso, então eles fizeram e tinha o levantamento, do tipo de violência na escola. Tinha muita pesquisa e no ano seguinte tinha, este grupo se desfez, para pesquisar e ficou o ano inteiro pesquisando. Chegou no final do segundo e do terceiro ano. Não aguento mais pesquisa, eu sei que está faltando dado, mas sei que percebi, era muita insegurança para você agir, que você não tem dado, percebi que havia muita insegurança porque você não tem dados é difícil você propor, uma formação continuada, formação continuada na questão da violência, quem vou chamar, vou chamar o pessoal da patrulha para falar? E era aquela fala, uma fala técnica que eu queria uma fala educacional, e eu não tinha esta fala educacional. (PE)

Mesmo não obtendo tais dados levantados, há necessidade de repensar uma formação continuada que foi sendo descrita pelos professores no decorrer das falas, fazendo a contextualização do momento histórico que difere do processo de implantação, pois os professores reconhecem o surgimento da Coordenadoria dos Desafios Educacionais Contemporâneos. Assim, consideramos esses dados relevantes, posto que todos deveriam estudar e conhecer a sua história. Vejamos os depoimentos dos professores a seguir:

Então no momento desta criação, eu não participei deste momento, eu não participei deste momento, mas em 2003, na gestão anterior do Requião, que tínhamos o AREI, que era a professora S<sup>91</sup> que trabalhava e neste momento eu trabalhava em outro setor da secretaria. [...] enquanto existiu o AREI eles já trabalhavam algumas nuances sobre a situação de violência, antes a questão de drogas e algumas situações mais de fenômenos que social, mais enquanto uma linha de trabalho voltada a questões interinstitucionais. Não tinha um foco específico, de estudos, isso ocorreu até 2005, em 2006, para 2007 quando eles estruturaram, foi onde eu não participei. (PF)

Eu fazia parte da equipe de história, técnico pedagógico até então, há dois anos, entrei em 2004 na Secretaria. Ela me convidou para assumir a Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos. Esta coordenação começou assim, nós assumimos algumas demandas que

---

<sup>90</sup> Anexo n.3-Pesquisa realizada nesse período não pode ser considerada rigor científico.

<sup>91</sup> Para salvaguardar o anonimato dos nomes mencionados pelos entrevistados, eles foram designados por letras do alfabeto.

estavam, com o AREI, e outras que estavam chamadas de SEP. Seria coordenação de pesquisa educacional. (PSA)

Peguei em andamento eu saí, eu fiz o curso em 2009, eu peguei mais o menos em 2007. Não foi do início, porque eu peguei em andamento no foi no começo do trabalho, da violência na escola sim, eu me lembro que entramos eu e o L., e fizemos um andamento, com a demanda nesta época. (PL)

Os professores entrevistados reconhecem e apontam a fragilidade da equipe por diferentes fatores, que foram implantados e adotados como tentativa de instituir uma equipe de trabalho com princípios que norteassem tais ações para formação de professores.

O professor (PL) ao destacar a parceria e proximidade para desempenhar suas atribuições, porém ocorreu uma interrupção das atividades propostas que impossibilitaram a continuidade do trabalho com a equipe. Assim, houve uma caminhada restrita, já que o professor, por ingressar no PDE, necessitou de afastamento das suas atividades para desenvolver o seu projeto.

[...] há uma fusão entre constitui-se o Departamento da educação básica, e a professora F. sai para coordenar, esse novo departamento da Diversidade. Daí neste contexto que é formada esta Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos que esta situação da questão das drogas, e da questão da violência elas já faziam parte da Secretaria e daí a gente, e até seria interessante verificar também, estava no AREI, que coordenava. Eles terão outros encaminhamentos na coordenadoria dos desafios educacionais para estes assuntos como o enfrentamento a violência na escola, prevenção do uso indevido de drogas, da educação ambiental, da educação fiscal, e na ocasião também estava a história cultura afro-brasileira, e indígena que compõe, a coordenação de desafios educacionais. Hoje, por exemplo, a história cultura afro-brasileira já tem um grupo constitui um núcleo e ligado ao departamento da diversidade, porque daí houve uma outra mudança, essas discussões daí retornaram, e para o Departamento da Diversidade. (PSI)

Nesse momento, demonstraremos as três ações viabilizadas pela equipe de enfrentamento à violência, no período analisado. São eixos norteadores seguidos durante a gestão e contemplados nos relatórios das ações apresentadas ao final de gestão em 2010. O primeiro eixo: Formação continuada dos profissionais da

educação; o segundo eixo: Acompanhamento e promoção de ações interinstitucionais; o terceiro eixo: Diagnóstico, pesquisa e produção de material de apoio didático-pedagógico, apontados, aqui, pelos entrevistados:

Trabalhávamos aqueles três eixos que era o eixo da formação continuada dos profissionais de educação, o eixo da produção de material pedagógico que dava todos os subsídios para os professores. É a articulação entre as instituições para poder trabalhar as questões de enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes, [...] gestão para outra percebe visível todo processo de transformação, por mais que a gente diga, assim entra governo sai governo, as coisas permanecem. Não, isso muda, muda porque todos os eixos de ações de produção elas vão mudar, isso é fato! Então, a forma como você trabalhar como você vai produzir material como que você vai agir as tuas ações que enquanto técnico elas mudam porque como que você vai chegar a produzir eventos ações de formação mesmo para esses técnicos então? Não tem verba, não tem como você chegar a estes técnicos e trabalhar a formação deles. (PA)

[...] tenho que destacar que a formação continuada era um dos eixos da coordenação além da formação continuada. Havia também a produção de materiais de apoio didático pedagógico, e também esta articulação interinstitucional. Eu vejo que seria uma característica que diferencia a gente de lá, porque, além deste trabalho na secretaria, tínhamos um contato direto, exemplo: a Secretaria de Estado da Justiça da Cidadania, da Secretaria da Saúde, enfim outras, não só, por parte do governo estadual mas também, mas até mesmo pela iniciativa da sociedade, organizações não governamentais, por exemplo também. (PS)

### **3.1.1 Formação continuada dos professores da CDEC; desafios e angústias**

O primeiro eixo a ser destacado é a formação continuada<sup>92</sup> como eixo norteador do plano de ação da Coordenadoria dos Desafios Educacionais Contemporâneos para efetivar um trabalho pedagógico com os profissionais da educação, de acordo com as necessidades e aspirações dos grupos de professores nas escolas da rede estadual do Paraná. Assim, a abertura para

---

<sup>92</sup> Tem como objetivo articular os conceitos e análises teóricas pertinentes à temática da violência como as necessidades de formação continuada dos profissionais da educação, dentre as seguintes atividades: oficinas; grupos de estudos; reunião técnica; seminários. Essas atividades permitem que os profissionais da educação problematizem e compreendam o fenômeno da violência, na perspectiva de ações possíveis para o enfrentamento à violência na escola. Documento impresso da SEED, 2009.

debate bem como escutar as inquietações dos profissionais auxiliaram na definição de ações a serem viabilizadas pelos profissionais da educação da Coordenadoria dos Desafios Educacionais Contemporâneos. Foi traçada a estratégia da política pública de educação para o enfrentamento e prevenção das violências contra crianças e adolescentes, por meio de apoio aos projetos<sup>93</sup> que visam à formação continuada de profissionais da educação básica.

Com relação às políticas públicas de formação continuada de professores, implementadas na Rede Estadual de Ensino do Paraná, tinham como objetivo subsidiar teoricamente os professores acerca da violência escolar. Tal aspecto faz-se necessário para compreender práticas pontuais no espaço escolar em que os profissionais precisam de gerenciamento de uma forma mais coesa e precisa, utilizando elementos teóricos que vêm sendo garantidos pela Coordenadoria dos Desafios Educacionais Contemporâneos. Gomes (2012) argumenta que uma formação continuada articulada deve envolver teoria e prática desde o início dessa proposta para favorecer os professores para lidarem com o fenômeno da violência.

Portanto, a literatura focaliza a importância dos professores, enfatizando a sua preparação para uma sociedade e uma escola que mudam continuamente. Urge, portanto, inserir na formação inicial dos novos mestres os elementos necessários (embora não suficientes, para superar as violências), para que a formação continuada não se constitua em remendo para a primeira. Tal preparação, segundo o primeiro princípio legal da formação de educadores, segundo a legislação brasileira, deve-se fazer sob a égide do entrelaçamento de teorias e práticas. (GOMES, 2012, p. 7).

Tal indicativo subsidiou a prática e a efetivação do trabalho desta coordenadoria, sendo assim apontados:

Quando se fala de formação continuada, não basta um único evento, uma única formação, nós buscávamos nos nossos eventos, amenizar e tirar todas as dúvidas no menor tempo possível. Então a formação pedagógica fez colocar isso em forma didática, de forma em colocar isso assim, é fácil, é fácil compreender isso, de busca isso e sempre ficava um gostinho de quero mais. Nunca conseguimos esgotar todos os assuntos

---

<sup>93</sup> O referido projeto em 2008 foi desenvolvido em quatro Núcleos Regionais de Educação: Curitiba, Área Metropolitana Norte, Foz do Iguaçu e Paranaguá, com 434 participantes.

todos os informes, que iniciavam e queriam todos, os pontos para a gente pudéssemos dar um faça isso, de dar a receita. Na verdade, não era isso, esta conotação, nós queríamos dar subsídios, para que eles mesmos pudessem entender, e tentar resolver esta situação para este formado. A formação pedagógica foi bem importante, eu pude dar focos didáticos, sim eu tinha que fazer isso, isso, eu tinha uma noção que o professor tivesse, lá na ponta que ele recebesse, e programava o evento para que ele conseguir alcançar, que eu conseguisse alcançar um mínimo de objetivo, para justamente isso. Sabe, então começava a correr com aquela ideia, grande de rede, para que ele no final se sentisse parte dessa rede, e se ele não conseguisse resolver o problema. (PF)

Assim, é possível afirmar que ainda há uma distância entre a concepção de uma formação continuada, consolidada de fato para dar subsídios teóricos aos professores da rede estadual, em detrimento a prevalecer, ainda, uma visão tecnicista de fornecer orientações e técnicas necessárias para lidar com o fenômeno da violência no contexto escolar, sendo o esforço predominante apresentado nas falas:

Questão ela tinha bastante, ela era muito efetiva sabe, nesse sentido porque assim é, eu percebo que tinha uma ação bastante continuada. Sabe, era um dos objetivos que tínhamos por ser continuada, nós tínhamos o seminário que era ele em conjunto, ela era articulada com a questão da rede então isso era muito importante as ações eram articuladas com outros departamentos eu acho que isso vai possibilitar esse seminário tinha ele essa possibilidade de articular então era extremamente importante é outra questão era o itinerante então que tava sempre acontecendo junto com os professores que isso era importante que você atingia os professores não ficavam somente com que eram. Mas isso acontecia diretamente com os professores e nós também podíamos estar lá fazendo essa ponte juntamente com eles. (PA)

Como sabemos, a formação continuada sobre a temática da violência contou, inicialmente, com trabalho permanente da Polícia Militar do Paraná, sendo que o professor entrevistado acompanhou toda a trajetória desse trabalho desenvolvido com uma representante da SEED. Após a implantação do trabalho, os policiais<sup>94</sup> estiveram nas escolas públicas para desenvolver orientações educativas para evitar problemas de violência no espaço escolar.

---

<sup>94</sup> Houve em 2003 um curso destinado aos policiais ofertado pela SEED, descrito na planilha no anexo n. 2.

Sim, isso vem da formação da polícia militar, vem a formação embora eles, trabalham para escola eles trabalham, um sobre o ponto de vista deles, militares. Nós temos o olhar pedagógico, então a minha intenção sempre foi de fazer a formação da polícia da patrulha. Neste sentido, entre os muros de dentro escola, entre os muros da escola, para dentro é diferente, é diferente, a ação pedagógica, é diferente uma postura militar. (PL)

A questão da indisciplina se resolveria com a presença da Patrulha Escolar na escola, e a gente focava que a questão da indisciplina... é trato pedagógico, alguma coisa, o regimento escolar, focava as nossas discussões. A professora F, que é pedagoga, sempre teve esta preocupação, de fazer as discussões da violência no encaminhamento pedagógico, e isso que é o diferencial. Tem discussões sobre violência, indisciplina e *bullying*, mas não tem encaminhamento pedagógico, e a gente fazia muito focado para o encaminhamento pedagógico, tanto que a gente convidou a coordenação da gestão escolar, a professora M. na época que foi com a gente, nos seminários, ela foi para uma ação, intervenção a gente fez uma ação de intervenção, também em algumas escolas que tinham uma situação típica, em duas escolas na verdade. (PAP)

Para reforçar as ideias apresentadas sobre os subsídios teóricos, o autor argumenta a necessidade de garantir uma formação voltada à compreensão dos fatos ocorridos e não simplesmente o modelo de receitas prontas e acabadas.

Sendo o professor uma liderança estratégica da escola, é importante que ele esteja capacitado a agir em face das violências, não apenas com receituários, fórmulas e até recursos aprendidos por ensaio e erro, mas, sobretudo, com uma iluminada compreensão dos fatos, de modo que possa intervir e efetivamente liderar o processo educativo. (GOMES, 2012, p. 2).

Esse momento retrata o trabalho da Coordenadoria de Formação Continuada quando apresentaram o processo avaliativo dos cursos ofertados, bem como os avanços dos cursos e necessidade de melhoria e novos encaminhamentos.

Na época nós até tivemos o CFC avaliação dos cursos<sup>95</sup>, repassados para as coordenadoras. O retorno era favorável... era em formato de oficinas, ainda a inclusão de Faxinal do Céu. Naquele momento, nós tivemos duas ou três oficinas apresentando o caderno, fazendo a discussão da violência e o retorno a SEED têm quantitativo, inclusive com relação à avaliação dos cursos, em gráficos, quantitativos e qualitativos. Os cadernos chegaram nas escolas, foram feitas as capacitações com os núcleos principalmente, daí com alguns professores também. Com alguns cursos, agora, eu, nesse retorno, você vai ter com essa avaliação dos cursos, o que eu posso falar é de um núcleo ou outro, um técnico e outro, falando: o caderno tá bom! Você via que em algumas capacitações eles elogiavam, mas era muito setorial, era um ou outro que comentava. (PL)

Percebemos que os cursos ofertados fornecem subsídios teóricos para repensar o segundo caderno, no sentido subsidiar uma discussão voltada à prática educativa e garantia de outras instâncias, favorecendo a realização de um trabalho escolar fundamentado. Mesmo assim, os assessoramentos organizados para a equipe seriam oportunos para garantir a fundamentação teórica dos profissionais da SEED, ou seja, sem esse trabalho produtivo, estariam com dificuldade para compreender as relações sociais vivenciadas no espaço escolar.

Olhe eu acredito que sim! É muito difícil você falar bem deste ponto da teoria para a prática, falar sobre esse, o desdobramento é uma coisa você falar do quantitativo para o qualitativo, mesmo coisa, assim, mas o semelhante. Então, mas eu acho que houve uma grande contribuição, uma grande contribuição mesmo porque nós trabalhávamos com docentes, tínhamos, levávamos em conta, a produção e já o trabalho deles dirigido à pesquisa, e implementado em determinadas regiões, com docentes da USP e várias universidades, que desenvolviam esta pesquisa e aplicavam na escola e tinham muito para trazer. A gente fazia uma seleção de artigos, e esses artigos eram trabalhados, com os professores, eles eram estudados. (PL)

A seguir, o registro apresentado pelo grupo sobre uma avaliação referente à angústia vivenciada pelos professores.

Provavelmente não, eu vejo que demandaria mais tempo, do ponto de vista teórico nos tivemos o apoio na questão da violência veio a professora A<sup>96</sup>, da USP, veio na reunião técnica, em duas ou três

---

<sup>95</sup> Dados que a pesquisadora havia solicitado para a coordenação de formação continuada sobre as avaliações dos profissionais sobre cada curso da planilha fornecida, em 2011, e não disponibilizado, pedido não solicitado pelos organizadores no término de cada curso.

<sup>96</sup> Consultora da SEED.

ocasiões, e ela ajudou muito. Foi muito interessante de certa forma, eu também acho interessante mencionar o nome da professora R.M. Ela é da PUC de Minas Gerais, fez uma fala conosco inclusive, num evento de formação que nos fizemos infelizmente, só que restrito, ficou, para núcleo de Curitiba e área metropolitana, sul e na área metropolitana norte, ocorrido em 2008, foi no Ministério Público. No centro nós estávamos procurando uma aproximação no trabalho, foi muito interessante a fala dela. Havia 150 profissionais na ocasião, em média então pouco o número, mas o que a gente pensa: é que nós procuramos fazer contato com docente, que pesquisavam do assunto que tinham referência, e que contribuíram muito do ponto de vista teórico, para pensar o fenômeno da violência na escola, porém eu penso que é tímido diante da complexidade, e do tamanho da rede de ensino do Paraná. Diante da rede teria que ter um aporte maior, mas mesmo significativo, para poder atingir, eu não saberia responder, o que atingiu, mas com certeza é muito tímido. (PS)

A equipe avalia como dificuldade na efetivação dos cursos ofertados a apropriação teórica e a prática por parte dos professores, referente aos estudos organizados sobre violência, ora pela quantidade de professores, ora pelo espaço físico e iniciativas pontuais para abertura da discussão sobre a temática da violência. Mesmo assim, o contato direto com as universidades leva-nos a subtender a preocupação dessa Coordenadoria em obter fundamentação teórica de pesquisadores, além de ressaltar a dificuldade em estabelecer um contato com os que tivessem proximidade com os temas estudados.

Partindo dessa discussão teórica, tivemos interesse sobre os cursos ofertados pela Rede Estadual de Ensino do Paraná, que subsidiou de forma teórica e metodológica os profissionais da educação no tratamento pedagógico das questões relacionadas ao problema da violência escolar, ou seja, o programa de formação voltado para as violências nas escolas atingiu os objetivos propostos. A equipe da coordenadoria, nesse período, reconhece a dimensão de uma rede estadual pela quantidade de escolas e professores para atendimento no processo de formação. Com isso, vão organizando uma identidade enquanto espaço de formação; mesmo não atingindo todos os profissionais da educação, acreditavam na expansão e disponibilidade de materiais sistematizados para aprofundamento do debate na escola. Para tanto, tinham uma metodologia própria para subsidiar o trabalho com os professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná.

Primeiro a gente fazia a discussão do conceito de violência, depois para eles entenderem, esta questão que você falou da totalidade, eles entenderam a sociedade em que eles vivem, o que é o fenômeno da violência. Existem várias tipologias de violências, tem que fazer esta questão, depois a gente ia entrando nas outras questões, falava de indisciplina, falava de *bullying*, falava de ato infracional. Isso na oficina do seminário integrado, porque no itinerante era a discussão, do caderno que a gente focava, e a questão da legislação, a gente focava muito então era isso, e depois a gente não queria dar uma receita pronta, [...] . (PAP)

[...] porque foram realizados grupos de estudos com dois anos. Realizamos o primeiro, fizemos em conjunto o uso indevido de drogas e a violência. Foram seis encontros, desenvolvidos ao longo do ano, aos sábados que os professores têm oportunidade de se encontrar, e debater. Me parece que, aproximadamente, 1500, nos teríamos condições de levantar esses dados, de pessoas que participaram, desse processo de formação por meio dos grupos de estudos. Uma outra forma também foi a própria elaboração do caderno temático, que daí a gente percebeu também que por questão da rede, muitas vezes a gente encaminhava, o caderno para o núcleo e muitas vezes que pudemos perceber é que muitas escolas não viam este caderno, na biblioteca. Daí é algo que foge um pouco da coordenação, no caso teríamos que talvez acompanhar se de fato aquilo está sendo efetivado, o que a gente percebe é que ao longo do caminho, vai se perdendo. Bom, com o grupo de estudo e a elaboração do caderno temático, nos tivemos várias falas assim, com alguns professores, no meio dos núcleos e agora no caso, foi um início. (PS)

Ao apresentar as falhas da coordenação nesse período, ou seja, os limites e possibilidades do grupo de fato efetivar um trabalho, o Caderno Temático seria um material de apoio que de qualquer forma possibilitaria contato direto com os professores que desempenham seu papel no universo escolar.

Existiu um momento, existiu um momento, que sim que as pessoas passavam, mas cada caso é um caso, cada escola é uma escola. Você não pode, não pode generalizar a violência, porque ela depende de uma ação em si, ela depende até do domínio de um professor em sala de aula, domínio de classe. Então mesmo que eu quisesse não tem uma receita pronta, cada caso é um caso. Neste sentido se houve neste caso, essa ideia foi bem frustrante, mas eu levei a compreensão como estou te falando. Uma construção e nós trabalhávamos também com o livro que fizemos, a respeito da violência na escola, acho que o professor L, deve ter passado, nós temos excelentes artigos ali, e com muita discussão em cima. Não era uma discussão só com o tema, esteja o conteúdo, do livro violência dentro da escola, o conteúdo tem muitos artigos que trabalham, com direcionamento com postura, com clareza necessária, numa escola para que esta escola, que não venha a confundir, as suas ações pedagógicas, no sentido de gerar violência, então foi um trabalho muito bom. (PL)

Fazendo parte deste sistema, ele agride, ele agride, ele agride o aluno, quando vinha a ideia, de punição, e daí eu jogava assim, tem que ser comigo, pense, que o maior direito que você viola, que o seu aluno não vai para escola. Mas eu tenho direito de ter uma licença, ótimo! não estou tirando o seu direito, mas você está violando o direito do seu aluno de ter aula, é um direito dele de ter aula, então você está violando. Então é de começar este tipo de conversa, para que o professor entendesse, não estava subjugando, ou pelo menos, protegendo, ele estava mostrando os dois lados, que a reflexão fosse dele. Então toda a reflexão partia neste sentido de entender, o fenômeno da violência, que nesta questão eu também sou vítima, e também sou agressor, ninguém é só vítima, e o aluno neste sentido, então, a punição, até nos tínhamos fala da Patrulha escolar, (P JL)

As violências no ambiente escolar apresentam uma configuração diferenciada, principalmente quando o espaço é público, visto que desconsidera um local de formação plena da sociedade. Por isso, é importante esclarecer os pressupostos teóricos e explicitar o sentido da violência na sociedade contemporânea.

Assim, a concepção do Estado como instrumento de uma classe dominante, designada pelo fato de ser proprietária dos meios de produção e do controle que este exerce, desempenha a função de regulador da ordem social. Segundo Cury (2000, p. 55):

O Estado, entendido não apenas como organização burocrática de poder, mas como uma estrutura reguladora do sistema capitalista, serve aos desígnios das classes sociais que dele se apossam e através dele exercem a hegemonia legitimadora da dominação. (2003, p. 55).

Já demonstramos outra vertente de debate na perspectiva Gramsciana, tendo o Estado como educador nessa dinamicidade, e ao perceber na fala dos entrevistados a busca incansável do direito de interesses isolados, que acabam utilizando mecanismos reguladores do próprio estado para demonstrar quem tem poder vigente, a importância do estudo sobre as violências, como enunciado anteriormente nas escolas, tem relação com o fato de se constituir um tema atual e que vem assumindo maior complexidade na sociedade atual.

[...] começava a correr com aquela ideia, grande de rede, para que ele no final se sentisse parte dessa rede. E se ele não conseguisse resolver o problema, para que ele pudesse acionar alguém que pudesse colaborar e

ajudar, nesse trabalho. O foco era justamente este em sala de aula, que a gente tinha justamente dois grandes objetivos: primeiro era caracterizar o fenômeno da violência, não que, vamos caracterizar o que eu entendo como violência. Então esta era o grande, chavão, então começou entender um pouco a violência, o que eu produzo, como violência, o que recebo na sala de aula o que eu tenho, e daí o que eu posso fazer. Então partimos desses eixos, desse para fazer com que o professor, saísse da nossa formação, pelo menos com uma vontade de buscar, mais e daí eles poderiam, procurar pela gente. Assim vamos ligar, procurar mandar *e-mail*, então a gente fazia este contato, e o professor tinha a gente mais perto, deles sabe. (PF)

Percebemos que tal encaminhamento metodológico não apresenta proximidade com as aspirações ou até mesmo necessita dos professores para saber questões conceituais e legais. Enfim, serem reconhecidos como profissionais que necessitam de respaldo legal, e direitos que possam subsidiar a sua prática docente. Assim, os professores destacam que os estudantes estão repletos de direitos no Estatuto da Criança e de Adolescente, por entenderem que este órgão veio mais para proteger os estudantes.

A resposta da punição, uma retomada do controle, daí nós não comungávamos. No caderno temático, você não vai encontrar nada que, tivemos esse cuidado não sei se vai aparecer lá ou se apareceu, não foi da própria... A professora F falava: Vocês não vão trabalhar com a questão da punição e do controle, vamos colocar contra esta questão. Aí é o caminho mais difícil, o que é mais difícil é toda a escola, compreender esta ausência da punição e do controle, que é uma resposta mais a punição e o controle, para a prática pedagógica do professor. E entre aspas é muito mais cômodo, muito mais visível, imediata, ele vai se desvincular daquela questão, utilizando a repressão e o controle, como um mecanismo que para ele é mais, imediato e mais concreto. Então mais esta, a discussão contra esta, a presença dois é mais difícil fazer, inclusive o debate a e própria efetivação, da proposta que era da coordenação. (PF)

Eu acho que a escola primeiramente dever tratar a escola em si como está, acontecendo toda a situação pedagógica dentro da escola. Esse seria o primeiro passo e como a escola se relaciona porque precisa muita clareza nas atitudes, nas reflexões é preciso, que o professor, desempenha, envolva sua prática, numa forma tal que venha ao encontro de situações que também, que também elucidem situações de senso comum, dentro da própria escola e que ultrapassem. Porque também dentro da escola, tem o senso comum, digamos assim na prática, esse aluno, esse aluno digamos, desestruturado familiarmente, ele traz problemas de maneira que você pudesse enxergar isso de outra forma, de outra forma, não é só isso. Existe, além disso discursos que formam o senso comum dentro da escola, e também a relação entre professor e professor. É a relação entre professor e diretor, e toda a relação com a comunidade, que deve ser avaliada, e reavaliada sempre, para que as

coisas sejam claras e realmente, postas de uma forma tal que, eu não dê aula por dar aula, meu aluno não vá lá cumprir, apenas cumprir isso, também é básico, para que as coisas se transformem, numa forma negativa e que evolua, para um desentendimento melhor, (PL)

[...] o entendimento de que de fato é a violência e o porquê que ela existe. Porque a violência ela sempre existiu! A violência ela faz parte da história da humanidade, infelizmente nós temos assim. Na mídia ela se apresenta como se fosse uma coisa de hoje de agora, e a gente então tem que lutar. É uma luta em que você vai falar assim que todo processo de violência juntamente com os profissionais tem que tá muito é subsidiado, porque você tem o primeiro enfrentamento com eles. Então assim é que você fala sobre a questão da violência em primeiro lugar, e depois você tem que falar sobre a questão do ECA. E uma outra coisa também que a gente enfrenta é a questão do senso comum também, porque muito deles entendem que o ECA veio pra simplesmente é proteger a criança é o adolescente. Eles não veem como somente direito, eles não entendem que é o direito e o dever da criança e do adolescente, tão somente historicamente. (PA)

[...] a professora F fez em mais de uma, quando você conversar com ela, ela via falar, mas ela era a pedagoga da Gestão escola. Fazia uma fala neste seminário integrado, da questão dos encaminhamentos pedagógicos, do projeto político pedagógico, e os professores tinham muitas dúvidas. Uma vez que a gente foi para Cianorte, os próprios pedagogos, eles não sabiam como faziam os encaminhamentos como se construía o projeto político pedagógico, apesar de aparecer, que é uma coisa superada, mas não é superada. A gente precisa discutir mais o projeto, não tem o entendimento, do projeto político pedagógico, a questão do regimento escolar, também. Às vezes, vinha para oficina e falar, sobre a questão da indisciplina. Então eu perguntava para eles: e a questão do regimento, como é construído? (PAP)

Nos eventos promovidos pela SEED, realizados com a tentativa de atingir um número significativo de profissionais da educação, este órgão enfrentou alguns dilemas e impasses provenientes dos profissionais, que não garantiram uma incorporação e entendimento da temática. Assim, no trabalho do grupo de estudo<sup>97</sup> que seria um grupo reduzido e a proximidade com os profissionais dariam condições de atingir os objetivos propostos e repensados pela Coordenadoria dos Desafios Educacionais Contemporâneos, como se observa nesta fala:

Olha, isso é muito relativo, em parte sim. Eu também quando estava pensando, nesta questão, de como se envolver no trabalho da coordenação eu tive acesso, a uma pesquisa, que foi feita em Pernambuco. O tema era educação ambiental, e daí eu verifiquei assim, 98% dos professores, que estavam se formando, em licenciatura disseram que achavam importante aquele momento, trabalhar com a

---

<sup>97</sup> Outra modalidade de formação dos profissionais da educação.

educação ambiental na escola. Isso em Pernambuco. Desses, 43% disseram que tiveram, oportunidade de fazer uma discussão, referente à educação ambiental, no seu curso de licenciatura, e desses 34% se não me engano, disseram que sentiram preparados para efetivar este trabalho na escola, descontando as diferentes áreas do conhecimento. Bom e ai fiquei imaginando que se um tema relativamente tranquilo, para você trabalhar nas questões ambientais, há esta dificuldade fiquei imaginando, a dificuldade que as pessoas, não têm para estar trabalhando com temas mais complexos, como a violência e as drogas. (PS)

Mesmo assim, a Coordenadoria teve a oportunidade de conhecer experiências entre outros Estados para contrapor e estabelecer ligações com a prática viabilizada no Paraná. Partindo dessa vivência, faz a transposição a uma discussão complexa das violências e das drogas.

Na pesquisa documental apresentada anteriormente no percurso metodológico, sobre a formação dos professores da Rede Estadual do Estado do Paraná (de acordo com a legislação vigente), verificamos assim a terminologia registrada nos documentos: LDB; ECA; Diretrizes; PNE e PEE. Formas estas para atender às necessidades solicitadas, bem como havia mencionado a exigência na abordagem desta temática da violência, no processo de formação continuada dos profissionais da Educação. Tema esse que demanda reflexão na sociedade como um todo, já que a escola deverá efetivar discussão e subsidiar seus profissionais. Nesse sentido, a formação realizada possibilitava um entendimento, devendo ser analisado como um fenômeno social. Isso se pode notar na exposição deste professor:

Em relação, a concepção uma preocupação, que a gente tinha era assim, a discussão até vigente, e ainda hoje me parece. Na SEED era na questão da cultura da paz. E daí eu fui buscar um pouco de informações sobre a cultura da paz, e o que eu verifiquei que estes estudos da paz, se estou certo em relação a isso, se iniciaram após, a segunda guerra mundial, um trabalho da ONU e da UNESCO. Então a paz era entendida como ausência de guerra, até devido este contexto, saindo de uma segunda a guerra mundial bom depois isso vai modificar, com o passar do tempo e a paz, precisa ser entendida com a ausência de violência, e daí no final da década de 80, e início da década de 90, um contexto mais liberal, de globalização, começa então, a esta ideia da cultura da paz, e me parecer que o marco para isso, você pode me corrigir. (PS)

No capítulo 3 já demonstramos questões sobre as influências das Nações Unidas (ONU), que tem como intuito monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Percebemos que os entrevistados da SEED se posicionam contrários aos cursos ofertados aos professores. Tais cursos tiveram conotação como princípio norteador da paz no mundo, que entendiam como questão descontextualizada do contexto da sociedade.

[...] enfatizavam muito esta questão mesmo do impacto da violência no processo pedagógico, algo que me parece que a gente não deu conta ainda. Acho que isso seria o viés que a escola poderia assumir, sabe. Não ficar se preocupando é claro com as outras questões, talvez perceber a violência nesta influência mesmo da alteração do próprio fazer pedagógico, que altera o processo ensino aprendizagem. Em seguida, me parece que a próxima equipe se concentrou mais na questão das redes sociais que também são importantes. Enfim, eu penso que estas pessoas, vão ter oportunidade de aprofundar o assunto, agora assim falo de falta uma política mesmo que estabeleça assim um diagnóstico, com alguns eixos de atuação que de certa forma, norteiam o trabalho independente, se é da turma A, da turma B da turma C, enfim que tenha uma caminhada e a gente não tem isso. Até onde eu sei, nós não temos no Paraná, uma política estadual que traz uma diretriz não só no campo da educação, no campo da segurança, no campo da saúde, etc..., ao passo que na questão de drogas, eu vejo que isso nós conseguimos, por meio do conselho estadual sobre drogas, conseguirmos estabelecer uma política estadual sobre drogas. (PS)

Nesse sentido, havia a necessidade de entender a abordagem do fenômeno da violência escolar no processo de formação continuada para professores da rede estadual, ofertado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), através da sua Diretoria de Políticas e Programas Educacionais e da Coordenação Desafios Educacionais Contemporâneos. A concepção da equipe que norteava as ações seria realizar uma abordagem política sobre os temas destacados dentro de uma perspectiva pedagógica, a fim de atender às necessidades das escolas públicas da rede paranaense.

Tal entendimento estava respaldado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>98</sup>, em destaque os Temas Transversais<sup>99</sup>, que a equipe pontua o movimento histórico da época na educação brasileira, considerando uma política neoliberal, tendo assim uma escola pública repleta de projetos viabilizados sem estabelecimento da prática social dos estudantes.

Ao tratar do referido documento que faz parte da reforma educacional brasileira, em meados dos anos 1990, como modelo para as mudanças implementadas na Espanha, sob a coordenação de César Coll Salvador, da Universidade de Barcelona, os Parâmetros Curriculares Nacionais surgiram das discussões no MEC, das quais Coll participou como assessor técnico.

Já no Estado do Paraná tivemos momentos marcantes que registraram formações a partir de 1998, depois da implementação discussões sobre o documento norteador do PCNs, em que se enfatizava que o importante é o que o estudante efetivamente aprende, não o conteúdo transmitido pelo professor. Vejamos, portanto, a situação contraditória colocada pelo professor:

Parece-me que tende a buscar, aparar as arestas, de uma sociedade que é capitalista, cheia de contradições, é desigual, me parece que esta discussão, ela passa por isso. Este aparar as arestas, ao mesmo tempo, esta discussão da cultura da paz e do aprender a conviver, também remete aos Parâmetros Curriculares, e a secretaria não vinha trabalhando na perspectiva dos PCNs. A gente pega este contexto da década de 90 com os PCNs, e gente teve todo um quadro, dentro do estado do Paraná, de fragmentação da matriz curricular, da implementação de uma pedagogia de projetos, de projetos pontuais, com começo, meio e fim? (PS)

---

<sup>98</sup> Coleção de dez volumes que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, organizados da seguinte forma: um documento Introdução, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais – seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física (1997).

<sup>99</sup> Três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde.

Assim, percebe-se que os modelos de organização didática, como a pedagogia de projetos, esvazia os conteúdos sistematizados no interior das nossas escolas públicas paranaenses e analisa a construção histórica de currículo sistematizado pelos professores paranaenses.

Enfim este contexto, que a gente queria estar superando, então o enfrentamento da violência, veio nesta perspectiva. Hoje eu vejo que a discussão em relação ao *bullying*, isso é muito próprio meu, não estou dizendo que é a visão da secretaria, me parecer que ela também tem este papel, meio de você aparar os conflitos. A gente sabe que os conflitos eles são, inerente à sociedade e eles estão presentes, na escola são, conflitos de ideias, conflitos gerenciais, étnicos raciais, de classes. Mas, não necessariamente como o conflito ele vai, ter que se desencadear para um ato, violento mas é que no meu ver entra, a importância da gente estar implementando nas escolas, de fato esta democracia, participativa que é por meio do diálogo, que é por meio das ações conjuntas, das tomadas de decisões, que a gente vai promover, a participação humana, social enfim, ou seja que via cumprir, a função social da escola. (PS)

Então o nosso trabalho vinda neste sentido, e ele ganhou num segundo momento, até pelas experiências das ações, institucionais, um foco muito forte nesta questão da gente estar, promovendo esta articulação, com a rede de proteção. Era uma fragilidade que a gente tinha um trabalho junto às regionais da SECJ Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, com doze regionais. Vinha neste momento então de estar aproximando, estas instituições, para que elas pudessem, estar dialogando nos municípios, fortalecendo a rede de proteção. (PS)

Nas respostas elencadas, observa-se que a equipe da Coordenadoria dos Desafios Educacionais Contemporâneos buscou uma linha norteadora que pudesse fundamentar a concepção do trabalho desenvolvido nas escolas. Evidencia, também, referindo-se a diferentes concepções que nortearam as práticas pedagógicas nas escolas, tendo início pelo PCNs, a cultura da paz com outro enfoque, o trabalho de determinadas ONGs, enfim, todos em consonância com os princípios de gestão daquele governo federal vigente. Mesmo assim, a equipe procurou estudar e se aprofundar nas discussões, embasando-se de subsídios teóricos para maior sustentação sobre o assunto em questão.

A nossa referência foram os textos da professora F.S, que a gente procurou outros textos e mais histórico, crítico, fazendo o contraponto, com a cultura de paz, porque tinha naquele momento, tinha o projeto não violência, que é uma ONG. Aí a gente até foi assistir algumas falas, deles

para ver o que é, a discussão e a gente percebeu, que não era a nossa discussão, a nossa discussão é de cunho pedagógico. É uma discussão crítica, fazendo uma análise da sociedade, uma análise da conjuntura, da sociedade em que a gente vive, para que a gente pudesse discutir a violência, porque a gente não tem como ir, sem estar bem embasado, a gente tem que ter toda a discussão, este suporte teórico, para fazer estas discussões, com os professores. Os professores, eles entenderem esta totalidade, eles não vão aceitar uma discussão vazia, totalmente, de cultura de paz, que promova a paz, seja tolerante, dos discursos da tolerância, a gente fazia era questão do respeito. (PAP)

[...] questão autonomia, liberdade para fazer essa discussão, a questão da produção de material didático pedagógico, questão da pesquisa era uma questão muito fundamental no trabalho. A questão da violência eu acho assim que era um período enriquecedor com relação às questões teóricas sim porque esse fenômeno de pesquisa ele é fundamental para você é trabalhar, para você refletir, chegar. Não ter subsídio e para você conseguir é não que você vá, como é que vou te dizer assim não que você vá combater como um todo esse fenômeno, mais você conseguir enfrenta esse fenômeno de uma forma ou de outra você vai conseguir você tem que ter subsídios, mas para você ter subsídios teóricos e metodológicos e esse momento foi fundamental. (PA)

A importância do estudo sobre as violências, como enunciado anteriormente nas escolas, tem relação não somente com o fato de se constituir um tema atual e que vem assumindo maior complexidade na sociedade atual. A violência escolar vem se tornando uma questão complexa, uma vez que suas causas não estão restritas ao espaço escolar.

Acho que tem duas questões, primeiro pensar na violência como estrutura do sistema capitalista, uma discussão mais profunda ainda, e a violência como mercadoria. Uma relação que a sociedade ganha proporções, que na escola vai ter uma leitura diferente. Naquele momento, a gente pensava violência como um desdobramento do que veem da estrutura da sociedade. Então nós nunca descartamos a hipótese desse vínculo da violência na escola e da violência maior do sistema e da estrutura sem ser anacrônico, da luta de classes da sociedade e tem desdobramento na escola, certo. (PJL)

Para ressaltar a noção de sociedade dentro de um sistema capitalista:

A violência está no fundamento do sistema capitalista e na exploração do trabalho. Logo a violência assume múltiplas formas, estendendo-se aos costumes e valores, por exemplo, nas várias formas de desrespeito, dignidade humana e exclusão social. Nesta condição, os trabalhadores cumprem o papel de aumentar as taxas de acumulação à custa da exploração da força de trabalho, aumentando igualmente os índices de

miséria e exclusão. A contradição entre o homem e a sociedade contrapõe o homem enquanto indivíduo egoísta e o homem enquanto pessoa moral, isto é, como trabalhador alheio às questões da sociedade. (STIVAL, 2008, p. 61).

Tal contradição podemos perceber nos decorrer das entrevistas por conta do movimento histórico e político vivido, ora percebem os aspectos de uma sociedade capitalista, onde o consumismo e a alienação estão presentes, ora citam as correntes teóricas que fizeram sustentação no Estado do Paraná.

Na verdade, nós trabalhávamos com a construção histórico crítica. O fenômeno da violência estava a pautado na cultura da paz, então a gente procurava fazer este contraponto, porque da cultura da paz e porque não trabalhar. Então a gente procura não deixar claro, que a concepção, assim porque se você não tem, claro uma concepção, fica difícil, você negar a outra, então nos procurávamos não afrontar, nem ao menos evidenciar, mas fazer os contrapontos entre, o que a gente procurava evidenciar, quando histórico crítica quando marxista. Mas de processo do que cultura de paz, então assim a gente não trabalhava a cultura da paz, a gente não trabalha então o que você trabalha, então o que você faz marxista. Tema Linha marxista tem o histórico crítico, tem um pouco do tecnicismo, tem! Então nós pensamos assim: porque não trabalhávamos a cultura da paz? Porque a gente acreditava que, os temas contemporâneos eram justamente esses. Era algo que você poderia senão prever, de remediar ou de fazer uma ação preventiva, e porque a cultura de paz, só para citar um exemplo, trabalha a questão da tolerância. Quando você tolera alguém, você se coloca superior a ela. Então estou te tolerante, então sou superior, então eu aguento e não é esta a questão. (PF)

Vimos nessas falas a discussão dos Direitos Humanos numa concepção diferenciada. O Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)<sup>100</sup> está inserido num compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil. Há também, como sustentação, as questões do PNEDH que incorporam pontos essenciais em seus documentos. Tal debate perpassa em nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela cultura de paz. Vejamos o que dizem estes professores entrevistados:

---

<sup>100</sup> O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, como resultado do trabalho do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, a partir do PNEDH, fica mais fácil visualizar como a sociedade civil, organizações governamentais e não governamentais, organismos internacionais, universidades, escolas de educação infantil, do ensino fundamental e médio, mídia e instituições do sistema de segurança e justiça podem contribuir na construção de uma cultura voltada para o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana. Disponível em: <<http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

Trabalhávamos com embasamento em direitos humanos, em direitos humanos, não se tratava de valores, entende? Dissesse que a formação procurasse desenvolver valores, resgatar valores, porque hoje não se respeita, porque não respeita os pais, então nós não trabalhávamos nesta linha. A nossa linha tinha o embasamento em direitos, a dignidade, mas totalmente, baseado nos direitos humanos, em direitos humanos. Foi a nossa concepção e nossa forma de pensar, e que até hoje eu acredito, que é exatamente por aí o caminho, independente de ser a violência, ou com as classes excluídas, ou situação da vida e acredito que o embasamento deve ser em direitos humano. (PL)

Ao tratar dos direitos humanos, a equipe da Coordenadoria dos Desafios Educacionais Contemporâneos teve a preocupação em tratar tal temática, nesse sentido, a consultora do Caderno Temático sobre a violência traz esta discussão pertinente em virtude das ações viabilizadas na USP, com o Grupo de Estudos e pesquisas sobre temas de Direitos Humanos e Cidadania.

Aliás, esta é uma grande dificuldade que a gente enfrentaria. E no papel de coordenador, porque, e cada coordenação tem lá as suas ações, e elas conversavam muito pouco, até pela própria dinâmica que ela tinha, de trabalho, não sei se você lembra se o S. falou da SIEFEM, a SEED é assim! Nós pedimos que fosse, instituída na secretaria uma Comissão interdepartamental de enfrentamento a violência, então esta comissão no primeiro momento, se reuniu para fazer, aquele diagnóstico junto às escolas. No segundo momento a gente a recompôs a comissão, o objetivo maior era estar articulando às diferentes coordenações, dos departamentos da SEED, para fazer uma ação conjunta, como, por exemplo, falei da lei, fruto disso. (PS)

Bom pergunta então... pelo que pude acompanhar em si, penso que as diretrizes, ela acabaram auxiliando muito. Inclusive teve um período da nossa coordenação, muito interessante. Logo que ela estava se constituindo em 2006, havia uma preocupação de fato em estudar, para entender, porque a gente vai, como a questão da sexualidade, de drogas a questão da violência. A gente ficava meio perdido, mas o que poderá permear, no caso para que a coordenação possa se sustentar até do ponto de vista, de ter uma concepção segura. Eu vejo que as diretrizes foi muito importante, embora esta questão do aluno o professor como sujeito, que produz conhecimento, alguns aspectos chaves, a escola, como exemplo. A escola como produção do conhecimento, eu vejo que isso foi um aspecto que influenciou muito a gente, se preocupar com a questão da violência e das drogas, e conhecer o fenômeno, penso que a gente retirou, nas diretrizes. (PS)

As próprias ideias dos Desafios Educacionais Contemporâneos, são situações, são demandas, da própria sociedade, que mandam. Você verifica muito bem na questão da sexualidade, na questão do negro. Este pessoal vinha, na secretaria, tanto que hoje tem núcleos para fazer este

debate. Na ocasião, a gente estava de pé de igualdade em termos de demanda na violência, droga, mas você vê que a questão do movimento negro avançou, internamente. Hoje você vê, tem um núcleo na secretaria, tem seis técnicos que trabalham com isso questão da sexualidade se desvinculou da gente e hoje, tem um núcleo que debate isso. Agora esta questão de violência e drogas não avançam, eu penso que de certa forma é tão pouco, a própria secretaria. (PS)

O entrevistado, ao tratar sobre o Núcleo Regional de Educação, faz referência aos 32 núcleos, como já demonstramos no quadro organograma do NRE-Curitiba-PR, portanto havia um trabalho delegado aos técnicos como atribuições para formação dos professores e lidar com os conflitos existentes nas escolas da sua região.

A política de formação de professores, implementada pela SEED, buscou atingir objetivos quanto à prevenção das violências no contexto escolar, mas se de fato ela ofereceu aos professores participantes dos cursos uma compreensão da temática em discussão, é um dos propósitos a se verificar nesse estudo.

#### **4.1.2 Acompanhamento e promoção de ações interinstitucionais**

As Ações Interinstitucionais<sup>101</sup>, inseridas no plano de ação da equipe dos Desafios Contemporâneos, serão apresentadas conforme viabilizadas e concretizadas no período deste estudo.

As entrevistas apontam a articulação interinstitucional<sup>102</sup> como sendo uma das principais ações, tendo como trabalho a articulação e a consolidação das

---

<sup>101</sup> O trabalho desenvolve-se na perspectiva da articulação e consolidação das redes sociais de proteção. Para tanto, é fundamental o contato e a parceria com outras secretarias e outras instituições, a fim de oportunizar espaço de discussão e de proposição de ações específicas que cada parceria possui na implementação dos programas de enfrentamento à violência na escola: escola que protege-programa do MEC/SECAD, executado pela UFPR e que visa à formação continuada de professores da rede municipal e estadual. Plano Estadual de Enfrentamento à Violência contra Criança e Adolescente; Comissão Estadual Interinstitucional de Enfrentamento à Violência contra Criança e Adolescente. Coordenada pela SECJ.

<sup>102</sup> A Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, a Secretaria de Estado da Educação, a Secretaria de Estado da Saúde, a Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social, a Secretaria de Estado da Segurança Pública e a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e a Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania, no uso de suas atribuições legais e considerando a importância e a necessidade do enfrentamento às violências contra crianças e adolescentes.

redes sociais de proteção à criança e aos adolescentes. Ela é de fundamental importância para estabelecer parcerias com outras secretarias e outras instituições, na busca constante de soluções e implantação de programas de enfrentamento à violência na escola. Podemos citar: Escola que Protege<sup>103</sup> e Plano Estadual de Enfrentamento à Violência Contra a Criança e o Adolescente<sup>104</sup>. Tais projetos são descritos na tese, porém não foram fruto de uma análise aprofundada, mas considera-se de suma importância demonstrá-los em virtude de oferecerem formação continuada aos professores. Ao tratar a escola que protege do MEC, no sentido de avaliar o programa do MEC/SECAD criado em 2004, executado pela UFPR, e que visa à formação continuada de professores da Rede Municipal e Estadual, deparamo-nos com a seguinte fala:

Vamos trabalhar em rede. O nosso foco foi bem este, então no nosso seminário integrado. Por isso integrado. Tentamos buscar isso, esta conotação do trabalho em rede, fomos todos, responsáveis, nós tínhamos o promotor, que fazia fala, nós tínhamos educadores das universidades, que faziam fala. Tínhamos conselheiros, do SECAD, doutores e advogados para todos da área, dar a sua visão da situação e sentimos que notavam, e faziam o fechamento, dizendo que o trabalho realmente era este. Então foi assim a nossa preocupação, a preocupação maior da formação. (PF)

---

<sup>103</sup> “Escola que Protege” é um projeto da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, destinado à capacitação de professores de escolas de Ensino Fundamental e Médio, para que possam trabalhar com prevenção e intervenção nas situações de violência contra crianças e adolescentes.

<sup>104</sup> Para combater a violência no ambiente escolar, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) conta com um plano e duas comissões de enfrentamento à violência. O Plano Estadual de Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes tem como objetivo fortalecer as articulações locais, estaduais e regionais no combate e na eliminação da violência contra crianças e adolescentes. O plano está sob a coordenação da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude e é resultado da Rede de Proteção do Estado do Paraná. A Comissão Interdepartamental de Enfrentamento à Violência nas Escolas (Cieve) integra as ações da Secretaria da Educação com o objetivo de desenvolver a formação continuada de profissionais da educação, a pesquisa e a produção de material didático informativo. Essas ações visam o combate à violência e ao uso indevido de drogas, além de combater a evasão escolar e a indisciplina. A Comissão Estadual Interinstitucional de Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes (CEIEVCA) elabora propostas de intervenção social que garantam os direitos das crianças e dos adolescentes. A comissão é formada por órgãos estaduais e entidades não governamentais, que elaboram ações de acordo com as Políticas Públicas de Enfrentamento à Violência e com o Plano Estadual de Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=112>>. Acesso em: 28 set. 2012.

Tal articulação era coordenada no Estado do Paraná pela UFPR, referente a um projeto da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC<sup>105</sup>, destinado à capacitação de professores da Educação Básica, para que os professores pudessem trabalhar com prevenção e intervenção nas situações de violência contra crianças e adolescentes. Assim, comentou este professor:

Foi muito pontual, entendi, te diria que foi um projeto que não se fez enquanto política. Foi projeto um desenvolvimento de projeto, eu conheço porque conhecia as pessoas, me procuraram para ver se a gente queria, foram definidos seis, oito, a dez comunidades, da região metropolitana norte. Alguns professores tinham a equipe da SEED, recurso federal que pela UFPR ela administrou. Não me lembro bem se foi discutido com o governador, mais era mais um projeto. Agora a questão da violência, tivemos muito enfrentamento ali, não só pela rede que protege nos teríamos, muito. Mas uma situação que era uma especialização, foi importante, mas não sei avaliar o material, não sei o que aconteceu nunca tive retorno, sabia assim que eles pediram autorização, sabia o que estava acontecendo, nunca vi retorno disso, dentro da secretaria. Deve ter sido muito bom, mas um não conheço, sinceramente não sei avaliar o que (PE).

Nesse sentido, apresentaram aspectos do Plano Estadual de Direitos Humanos<sup>106</sup> que foi discutido com os profissionais da educação, em 2004, sobre as temáticas pertinentes às escolas públicas paranaenses. Assim, o Estado do

---

<sup>105</sup> A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens a adultos, educação ambiental, educação direitos humanos, educação especial do campo escola indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816)>. Acesso em: 13 jan. 2013.

<sup>106</sup> Reunião Técnica com NRE sobre a proposta do Seminário Integrado sobre drogas, evasão, indisciplina e violência na escola. Descrição: apresentar o plano de ação denominado “Seminários Integrados sobre drogas, evasão, indisciplina e violência na escola”. Objetivos: organizar uma proposta de formação continuada descentralizada, em 2010, a fim de construir uma ação permanente e possibilitar um trabalho articulado e sistemático entre escolas, NREs e SEED. Tal formação se dará em parceria com outros setores da SEED. Local: Curitiba. Participantes: técnicos dos 32 NREs. Extraído do documento do Plano de Ação e consta nas planilhas demonstradas nos anexos.

Paraná foi considerado como pioneiro no campo educacional, pelo fato de discutir coletivamente um Plano Estadual de Educação<sup>107</sup>.

O plano é uma coisa, as nossas ações de violência são outras, o plano estadual de educação em direitos humanos, foi assim: o S.o foi à Brasília, trouxe estas orientações do MEC, da Secretaria de Direitos humanos na verdade. Cada Estado deveria organizar o plano estadual de educação em direitos humanos. O único estado que tinha, que o S. havia comentado com a gente e que lemos para contribuir, era o Estado da Bahia, que tinha o plano. Aí leu e discutimos, mas não deu para fazer uma articulação muito grande, a gente fez alguma coisa que era o Plano. Nestas ações que envolvem a questão de drogas, violências, educação ambiental, baseado no plano Nacional, a gente fez como as diretrizes, que estava no plano. (PAP)

Houve seminários durante o período desta gestão com abordagens voltadas à violência e a aspectos pontuais no levantamento ofertado pela Coordenadoria da Formação de Professores, como podemos observar:

[...] nesse seminário nós também discutíamos essas questões. Era discutido porque a partir disso, o que nós procurávamos trabalhar era a comunidade escolar. Ela tem que estar sempre tentando discutir essas questões de articulação dentro da própria comunidade. Quando digo comunidade escolar, refiro-me aos professores, direção, equipe pedagógica, alunos, APMF, ou seja, a comunidade como um todo. Então sempre dessa formação nós dávamos, trabalhávamos as questões da violência. Como que você aborda a questão da violência, enfrentar e prevenir essas questões. Então quando nos colocávamos essa forma de como prevenir isso, aí era abordado essa questão de como prevenir. (PAN)

Outra pesquisa em destaque seria do grupo de estudo<sup>108</sup> no qual os pesquisadores publicaram um texto para evento na área educacional. Pretendiam

---

<sup>107</sup> O Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná – PEE-PR – é um documento de planejamento orientador das políticas públicas para a Educação Paranaense. Elaborado para um horizonte de dez anos, as diretrizes, objetivos, metas programáticas e metas específicas, consolidadas neste Documento, têm como base estudos diagnósticos que traçam perfis realistas da educação pública paranaense. Seu caráter, a um só tempo propositivo e articulador, assume os necessários compromissos com a educação dos paranaenses e aponta para a vinculação estreita entre as políticas públicas para a Educação com as necessidades sociais estaduais e nacionais, tomadas em sentido mais amplo. (PEE, 2005, p. 2).

<sup>108</sup> A pesquisa realizada nesta escola é parte de um projeto interdisciplinar e interinstitucional, intitulado “*Políticas Públicas: a Gestão do bullying nas escolas de Educação Básica e a Formação de Professores*”, inscrito no Diretório de Grupos de Pesquisado Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujo objetivo é analisar a gestão do *bullying* nas

efetivar uma explanação sobre o trabalho desenvolvido nas instituições públicas estaduais do município de Curitiba, para expor aos profissionais da educação o sentido da palavra *bullying* e a dinâmica escolar mediante às necessidades da escola atualmente.

O *bullying* na dinâmica escolar atualmente é considerado um tema inquietante para familiares e profissionais da educação que estão diretamente participando do processo educacional dos estudantes da educação básica. Os reflexos de tal situação favorecem e evidenciam um ambiente escolar repleto de medo e insegurança que interfere nas relações interpessoais e comprometem o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, as características sócio-psicológicas que desencadeiam o *bullying* denotam a peculiaridade do problema no ambiente escolar, o que será apresentado nos dados da pesquisa realizada no primeiro semestre de 2009, em uma escola estadual do município de Curitiba. (BOTH; STIVAL; RADUENZ, 2009, p. 9560).

Observando os momentos da intervenção dos pesquisadores na escola, percebemos a naturalidade dos estudantes em assumir os atos violentos praticados no âmbito escolar, o que nos levou a pensar com mais empenho na atuação dos professores que presenciam diariamente os conflitos dentro e fora da sala de aula. Com a proposta de ampliar as estratégias para reproduzir as relações sociais e culturais em contribuição ao sistema educativo e entendendo as necessidades de ações que contribuam para a diminuição do *bullying* na perspectiva de reproduzir métodos de participar da reprodução da estrutura numa distribuição das relações capitalistas entre as classes, a escola assume um papel importante na mediação entre seus estudantes e no convívio familiar.

A demonstração desse trabalho aponta a parceria que a SEED oportunizava a outras instituições de ensino superior para efetivação de um trabalho de pesquisa. Essa parceria propiciou a disponibilização do livro: *Bullying nas escolas*<sup>109</sup>, destinando um exemplar a cada escola estadual e da rede municipal de ensino de Curitiba no término de 2011.

---

escolas de educação básica e a partir de diagnósticos fundamentados e abalizados, elaborar propostas de intervenção.

<sup>109</sup> Tal material repercutiu nas escolas, e pesquisadores da PUCPR foram convidados para fazer uma explanação do trabalho realizado, durante a semana pedagógica de fevereiro de 2012, em determinado colégio da rede estadual de ensino de Curitiba.

### 4.1.3 Diagnóstico, pesquisa e produção de material de apoio didático-pedagógico

A questão abordada no Caderno Temático, referente ao enfrentamento à violência na escola, pela professora da Universidade São Paulo, consultora sobre questões conceituais, abre a discussão, no sentido de subsidiar e dar elementos teóricos para reconhecimento do fenômeno no ambiente escolar. Isso pode ser constatado nestas palavras:

[...] sob o ponto de vista da violência, a violência que está na escola é o desdobramento da violência que está na sociedade, então não há muita... do ponto de vista da época nossa, não havia muita novidade nessa questão. Agora a indisciplina sim, a indisciplina dá pra gente demarcar isso para o professor: como é que chega alcançar lá na escola para que ele entenda que a indisciplina tem uma ... é uma dimensão da violência. Então a concepção era essa no momento, demarcar bem essa fronteira, não só do nosso grupo, não só da coordenação, mas da própria gestão escolar que trabalhava essa questão, que via a indisciplina como uma preocupação na relação pedagógica. (PL)

Referente à produção de material didático pedagógico<sup>110</sup>, o Caderno Temático de Enfrentamento a Violência na Escola<sup>111</sup> propõe refletir sobre o papel

<sup>110</sup> Com o objetivo de subsidiar de forma teórica e metodológica os profissionais da educação e fomentar a pesquisa (por parte do professor), o caderno temático; artigos. Documento impresso 2010.

<sup>111</sup> Escolas receberão cadernos temáticos de desafios educacionais contemporâneos. A Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos (CDEC), da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais (DPPE), estará encaminhando, nos próximos dias, para os 32 Núcleos Regionais de Educação, a Série Cadernos Temáticos dos Desafios Educacionais Contemporâneos. Compõem a série os Cadernos Temáticos “Educação Ambiental”, “Educando para as Relações Étnico-Raciais II”, “Enfrentamento à Violência na Escola”, e “Prevenção ao Uso Indevido de Drogas”. Além desse material, também estará sendo encaminhada aos NREs a reimpressão dos Cadernos Temáticos de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e “Educando para as Relações Étnico-Raciais I”. “Esse trabalho visa subsidiar os profissionais da educação, bem como fomentar a discussão nas escolas. Faz parte de um planejamento iniciado no ano de 2007, data da criação de nossa coordenação. Na oportunidade, definimos três eixos de ação para a condução dos nossos trabalhos: diagnóstico, estudo e produção de material de apoio didático-pedagógico. Também a formação continuada dos profissionais da educação e acompanhamento e promoção de ações interinstitucionais”, explica Sandro Cavalieri Savoia, coordenador dos Desafios Educacionais Contemporâneos. A produção traz artigos de colaboradores das Instituições de Ensino Superior, colaboradores dos Movimentos Sociais, técnicos das secretarias de Estado, em especial da Educação, sugestões de filmes, endereços virtuais e livros. Os Cadernos Temáticos também estão disponíveis no Portal Educacional Dia a dia

da educação na prevenção ao enfrentamento à violência na Escola Pública Estadual do Paraná e propiciar subsídios teóricos e metodológicos por meio dos recursos didáticos inseridos no documento e que fazem parte das ações da equipe. Nesse sentido, é de se questionar: avaliaram o suporte didático-pedagógico para as escolas públicas das redes de ensino estadual, além de articular esse processo pedagógico nas propostas pedagógicas e projeto político-pedagógico.

Para situar, os artigos do Primeiro Caderno<sup>112</sup>, os temas serão retratados sobre a violência na escola e propõem refletir sobre o seu papel social. Assim, tratam “O repensar e o agir constantes para o desenvolvimento das ações pedagógicas”; “Violência nas escolas: quando a vítima é o processo pedagógico”, que nos aproxima a um olhar sociológico e discorre sobre um fenômeno chamado “síndrome do contágio da violência via mídia”. Abordam, também, “Os desafios da proteção integral no âmbito escolar”, respaldados ao atrelar à escola a função de instruir, formar e garantir os direitos da criança e do adolescente. Discorrem sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, defesa dos direitos de crianças e adolescentes referentes à violência doméstica e ao abuso sexual intrafamiliar. “Violência escolar e a relação com o conhecimento e a prática docente” aborda a violência sob o aspecto do processo sócio-histórico que se constitui por meio de contradições.

Ainda sobre o Caderno Temático, temos vivências salutares de colégio tendo o seu papel de escola centrado na superação da violência e que requer um trabalho coletivo e uma gestão democrática. Em um Colégio Estadual do

---

Educação. Os Cadernos Temáticos de Enfrentamento à Violência na Escola e de Prevenção ao Uso Indevido de Drogas estão sendo discutidos nas oficinas do Itinerante, em 2010. “Queremos que os profissionais da educação dinamizem o uso desse material, utilizando-o para pensar sua prática pedagógica, tomando seus conteúdos quando da construção do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar de nossas escolas”, afirma Sandro. Caberá aos NREs proceder à distribuição das publicações às escolas. Soma-se a essa produção da Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos outros três Cadernos Temáticos em fase final de construção, totalizando nove títulos. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=1804>>. Acesso em: 26 jul. 2012.

<sup>112</sup> Sendo impresso a primeira edição aproximadamente de 12.500 e a segunda impressão de 12.500, totalizando 24.000 cadernos temáticos sobre enfrentamento à violência, disponibilizados para os profissionais da educação do Paraná.

município de Colombo/PR, houve um trabalho pedagógico no qual os entrevistados demonstram suas soluções para as dificuldades que lhe são próprias, como se pode notar na entrevista que segue:

A gente procurou colocar a questão da prática e da coesão. O primeiro caderno foi a experiência vivenciada pelo professor A., que foi do Fórum daquela situação toda. Ele conseguiu fazer uma experiência exitosa, e até a gente nem gostava de usar muito este termo, experiência exitosa porque a gente focaliza uma pessoa. Não era este nosso intuito; o nosso intuito era valorizar a pequena ação e não a grande ação. Pela ansiedade do professor e da escola, o que é que tem o que eu faço. O que eu faço, ele procurava fazer alguma no caderno. Havia relato de experiências exitosas que foram frutos, também dos grupos de estudos que foram feitos. No grupo de estudos, nós exigíamos um relato do que o professor fez na prática, seria isso. Então no segundo caderno, pegamos quatro experiências, de escolas que fizeram o trabalho de prevenção de experiência. Foi uma coisa bacana, que mereceu destaque entre muitos, foi uma equipe muito grande, para a escolha dos relatos. (PF)

Com essa pesquisa, houve, portanto, a valorização e demonstração de experiências significativas e que tiveram repercussão para a Rede Estadual de Ensino do Paraná. Assim, há uma abordagem teórica sobre a utilização do vídeo em sala de aula, explicitando detalhes interessantes sobre sua aplicação. No final, apresentamos sugestões de leitura bem como uma relação de filmes, os quais podem ser usados pelo professor. E, por último, no caderno, os sítios eletrônicos com o objetivo de auxiliar na pesquisa, e aprofundamento sobre a questão da violência no âmbito escolar.

Assim, o primeiro caderno temático sobre o Enfrentamento à Violência na Escola para com o professor da rede pública estadual do Paraná proporcionou elementos para compreender as facetas das violências, apresentar e somar às vivências escolares suporte teórico que subsidia a prática pedagógica.

Já o segundo caderno<sup>113</sup>, a Secretaria de Estado da Educação, por meio da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais e Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos, oferece à escola em particular e à comunidade em geral, sendo intitulado: Caderno Temático Enfrentamento à Violência na

---

<sup>113</sup> O documento está disponível no *site* da SEED, pois sua finalização ocorreu no final da Gestão do Roberto Requião, tendo a equipe enfrentado dificuldades em viabilizar parceiras para a confecção desse Caderno.

Escola II, tendo dois objetivos norteadores: de socializar o conhecimento e subsidiar os profissionais da educação no enfrentamento à violência escolar.

[...] o segundo caderno, buscando mais no nosso foco. Para a gente tentar, fazer este trabalho em rede, fazer perceber que o professor que ele não está sozinho. Ele nunca esteve sozinho, mas ele se achar responsável se acha sozinho, é a minha culpa. (PF)

Para aprofundar as reflexões e discussões formalizadas, o primeiro Caderno Temático, em 2008, teve como prioridade aprimorar análises e questionamentos próprios do fenômeno violência na escola, edição que foi composta por diversos artigos: Uma abordagem sobre a violência, relatos de experiências pedagógicas sobre violências nas escolas e, no final de seu encaminhamento, sugestões de filmes, livros e sítios concernentes ao tema. Assim, o interesse em alertar para a necessidade de abordar questões relacionadas ao enfrentamento à violência na escola teve a ver com política pública, fundamentada nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, e objeto da Lei n.º 11.525, de 25 de setembro de 2007<sup>114</sup>, a qual determina a inclusão de conteúdo referente aos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. No relato abaixo, isso é mencionado:

Depois, eu cobrava do professor S., que era o nosso coordenador. O S., tinha uma participação muito grande, e conheceu todo o processo: vamos fazer e depois, vamos fazer o Caderno temático e daí, e ele focava e espera... que calma, não vamos dar um passo maior que a perna. Mas era esta questão da gente fazer esta, interdisciplinaridade, colocando, a questão da violência no currículo. Havia uma questão de base da discussão, do método que era a volta dos PCNs, com os temas transversais não era bem isso. E, o que a gente discutia na época não era transversalmente, mas interdisciplinarmente, essa era uma questão. Mas como você vai colocar isso no dia a dia, na sala de aula com o retorno da filosofia e da sociologia. Os cadernos temáticos poderiam ser trabalhados, com este encaminhamento. (PJL)

---

<sup>114</sup> Inserção dos conteúdos que tratam dos direitos das crianças e dos adolescentes nos currículos escolares: § 5º o currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (NR)

O tema sobre a violência vai sendo expandido pela equipe que apresenta sua intencionalidade e preocupação de estabelecer entre as Secretarias uma relação para que os professores obtivessem, nesse período, a riqueza de trocas de experiências, bem como a concretização de documentos legais<sup>115</sup> que efetivassem tal relação. Um ponto relevante para salientar seria a demonstração da instrução que concretiza essa parceria e, ao mesmo momento, uma preocupação voltada ao interior das escolas estaduais sobre as penalidades cometidas com os estudantes. O professor entrevistado assim comentou:

[...] enfim começamos a fazer este trabalho de rede, com o próprio conselho que era o SECAD. Pegamos subsídios deles, pegamos do pessoal da Secretaria da Criança, e fomos montando materiais, e a gente conseguiu trabalhar isso. Com o professor pautada na Legislação maior, desta área é o Estatuto da Criança do Adolescente, e a partir disso, começamos a montar subsídios, para eles, e montamos e elaboramos. (PF)

No primeiro caderno era assim: o objetivo era discutir as questões gerais, de violência e conceitos gerais. No segundo, foi de discutir a rede de proteção, foram colocadas as questões de indisciplina e *bullying*, da rede de proteção. Mas infelizmente a gente não conseguiu a verba. E que a gente não teve assessoria técnica, no segundo caderno, porque era a professora L. e daí aconteceram vários contratemplos. A gente não teve, então, daí nós fizemos sozinhos (PAP).

Por isso o caderno abre a discussão para explicitar o tema e a importância da intencionalidade da escola sobre sua relação de comprometimento, verdadeiro papel para evitar a desvalorização da escola e conseqüente violência. Vejamos o que foi dito dele:

A questão do caderno a gente percebe que a questão da receptividade dele, entra algumas questões, alguns problemas em relação à chegada do caderno nas escolas. Isso a gente percebe que teve uma falha em relação da escola para com ele. Às vezes não ser divulgado, até os professores a gente sentiu que teve um problema. Mas aqueles aonde os professores tiveram acesso, a gente percebe que os professores

---

<sup>115</sup> A prática de atos infracionais ou de indisciplina não pode resultar no impedimento do exercício do direito fundamental à educação por parte das crianças ou adolescentes envolvidos. 2. Consigna-se que o não cumprimento das recomendações acima referidas importará na tomada das medidas judiciais cabíveis, inclusive no sentido da apuração da responsabilidade civil, administrativa e criminal dos agentes que, por ação ou omissão, violarem ou permitirem a violação dos direitos de crianças e adolescentes. Curitiba, 15 de outubro de 2010. Alayde Maria Pinto Digiovanni, Superintendente da Educação. (Instrução 13/2010).

gostaram muito do material. Aqueles que tiveram acesso ao material procuravam aplicar aquilo. Eles tiveram muito assim proveito do material porque eles tiveram aquela questão do subsídio teórico, principalmente o teórico o metodológico ele busca, ele tenta procurar o metodológico através do subsídio teórico. (PA)

As implicações administrativas do término da Gestão (2010) repercutiram durante o processo. O coordenador do CDEC solicitou cautela durante o andamento das questões. Com relação à produção de material didático, podemos comprovar nesta citação:

[...] com relação à produção de material didático, nunca a secretaria produziu tanto! Diziam que a secretaria parecia uma editora, que nós fizemos isso, foi uma concepção que nos fizemos. Eu particularmente que acho que tem que ter produção, tem que ter. Pois quando escreve alguma coisa, não adianta fazer um curso de 40 horas, não adianta. Legal voltar para sua casa, e se aquilo ali não está completo não tem viabilidade, daquilo dificilmente você continua. Então eu entendia que o material, era a grande referencial e todos nós com os projetos com o Ministério da educação, entravam nesta questão: tinha que ter formação continuada e tinha que ser todas as escolas com a ideia de abranger um universo grande e sempre com a produção de materiais [...]. (PE)

No eixo apresentado, a produção de material foi uma das ações concretizadas pela equipe, sendo que esta teve dificuldade em colocar em prática ou mesmo realizar a demonstração dos artigos publicados no caderno. Por essa razão, esse trabalho pedagógico foi intensificado mediante a demonstração nos cursos de formação dos profissionais da Rede Estadual que realizaram o curso no período determinado. Mesmo assim, a equipe não pode atender a todas as escolas estaduais, em virtude do término da gestão e demanda exigida neste período de fechamento dos relatórios de cada Departamento da SEED.

Mediante as entrevistas realizadas com os profissionais da educação da SEED, pudemos constatar, no decorrer das falas, pontos relevantes considerados como dificuldades com as quais a equipe se deparou no desenrolar do trabalho proposto. Por núcleo, apresentaremos três contextos, como o debate, o acompanhamento e a desarticulação.

Durante a trajetória do trabalho desenvolvido nas escolas estaduais, perceberam-se os limites e possibilidades na efetivação de um trabalho

fundamentado teoricamente sobre o fenômeno das violências no contexto escolar. Portanto, houve iniciativas demonstradas e concretizadas pela SEED, numa nova concepção de repensar o papel da escola pública paranaense. Sobre isso, foi dito:

Olha, acho que atingiu o objetivo assim possível, não daquilo que gostaria que fosse, mas possível do que poderia ser feito dentro daquele contexto. Até, então, a gente, praticamente não tinha uma discussão nas escolas. A própria academia, somente a partir da década de 90 que iniciou esta discussão. Então assim, existe o problema na escola, os profissionais da educação sentem a necessidade de discutir as ações, que eram muito superficiais. Então eu acho que neste sentido, a gente alcançou de levar, este tema até a escola, por meio dos grupos de estudos, por meio das diversas formas, que nos encontramos de promover a formação continuada, bem como a produção do material dos cadernos. (PSA)

A formação continuada demonstra o debate destinado aos profissionais da educação e o caderno temático como um suporte teórico destinado a todos os profissionais da educação, mesmo reconhecendo a dimensão da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Para atender a todas as escolas nesse período, o ideal seria ter continuidade da mesma equipe para desenvolvimento desse trabalho. Mesmo assim, obtiveram momentos de cautela e determinados cuidados com o processo em andamento, porque ele foi algo evidenciado pelo coordenador da equipe da CDEC, que sempre fez críticas precisas sobre a concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>116</sup>, tendo os temas transversais. Assim, havia uma preocupação em atender às necessidades dos profissionais da educação, tendo como base uma linha norteadora que pudesse contar com temáticas para serem discutidas nas diferentes áreas do conhecimento e de uma maneira interdisciplinar, antes já comentado pelo professor entrevistado (P JL), apresentado nas páginas anteriores desse capítulo.

No que diz respeito ao processo de formação de professores, houve algumas intervenções nas escolas que solicitaram um trabalho educativo com a

---

<sup>116</sup> Tal documento foi estudado, pela Rede Estadual de Ensino do Paraná, nas capacitações no governo Jaime Lenner (1998).

comunidade escolar. Assim, perceberam a necessidade de acompanhamento permanente nas escolas, a fim de rever a caminhada de cada uma, bem como analisar o trabalho da equipe nesse período para acompanhamento do processo. Transcrevemos aqui o que foi falado a respeito:

Penso que faltou uma espécie de um acompanhamento, até começamos a fazer algumas oficinas, no sentido mesmo de apresentar este material. Dizer o que ele oferece, enfim quais são os seus limites, onde tem alguns pontos e algumas passagens, relevantes que merecem destaques na escola. Mas a gente volta, não saberia com precisão, de falar numericamente quantas falas, foram feitas, diante de toda, enfim, do contexto mesmo das 2.136 escolas 32 núcleos, provavelmente não também foi satisfatório. (PSI)

Logo de início, em dois municípios do Paraná, a equipe realizou um trabalho, tendo enfrentado algumas resistências e credibilidade na proposta dos profissionais da Secretaria de Educação, que estavam preparados para atender às necessidades de cada local de ensino. Mesmo assim, os professores de determinada escola não perceberam a contribuição da equipe; mediante tal barreira, em que o trabalho se apresentou fragmentado, desarticulado e sem efetivação, como podemos notar:

Em Cianorte<sup>117</sup> sei que meio produtivo. Sarandi, não foi muito produtivo até porque em Cianorte, havia um desejo muito grande, desse trabalho. Eles estavam aguardando, este trabalho da SEED, fomos muito bem recebidos, estavam bem mobilizados, e até a chefe do núcleo esteve presente neste trabalho que a gente fez na escola; ficou o tempo todo e gente chegou lá as pessoas pareciam que estavam um pouco incomodadas. Então foi assim! Não foi um anseio da escola, me parece que veio do núcleo e a gente foi lá. Eu não sei como as pessoas interpretam isso. (PS).

Outro aspecto que deve ser salientado seria a quantidade de cadernos disponibilizados nessa gestão estudada e analisada, que permanecia distante da prática docente e da realidade da escola pública.

Você atingiu uma parcela dos professores, e muitos acabaram não sabendo deste material. Nunca ouvi falar, então foi mais uma forma do portal da gente, apresentar em nossos eventos, forma de apresentar, o material para os professores, para que eles soubessem: Olha! Tem este

---

<sup>117</sup> Seminário demonstrado em 2010 na planilha em anexo n. 2.

material, na escola, tanto é que eu estive numa escola de Curitiba, o ano passado que eles nos convidaram, para fazer uma fala sobre a questão da violência. Fui eu, e a equipe. Daí, falei do caderno e eles não sabiam, e daí eu pedi: dá uma olhadinha na biblioteca, de repente está lá. E no intervalo, quando estava no cafezinho, olha realmente acharam o caderno, estava na biblioteca. (PSA)

Percebemos que havia uma preocupação dos componentes da equipe de gestores da Coordenadoria dos Desafios Educacionais Contemporâneos em atender e divulgar o material produzido. Eles queriam estimular os demais profissionais da educação para demonstrar novas experiências entre os professores da Rede Estadual e abrir novos horizontes para pesquisas referentes às temáticas abordadas pela equipe.

## **5. FORMAÇÃO CONTINUADA E AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: O QUE PENSAM OS PROFESSORES.**

Para definir o que se entende por violência, objeto de estudo que aparece em construção constante no panorama mundial, e que gera discussões entre os pesquisadores, foi utilizado o aporte teórico de Debarbieux (2002), Charlot (2002), Abramoway (2002) e Bourdieu (2002).

Um dos aspectos apresentados pelos pesquisadores seria o ponto de divergência quando tratado da definição de violência nas escolas, devido ao fato de o termo “violência” ser polissêmico e em virtude da intensidade do problema ao se tratar do ambiente escolar. Debarbieux (2002), em seus escritos, aponta questões sobre o uso desse termo, pelo fato de as venturas e desventuras que uma palavra<sup>118</sup> pode adquirir em seu percurso. Assim,

A primeira crítica parte de uma compreensão equivocada da maneira como é construída a terminologia das ciências humanas, esse “léxico impraticável”, nas palavras de Passeron (PASSERON, 1991). Uma vê que a “violência se tornou um conceito científico (usado por cientistas), podemos aplicar a ela a excelente demonstração proposta por esse autor, que mostra que as definições teóricas da palavra nada fazem além de assegurar sua legibilidade [...] (DEBARBIEUX, 2002, p. 18).

Percebemos que o uso de uma palavra é de natureza epistemológica, assim quando se utiliza o termo violência, sua significação abrange desde agressões físicas bem como incivildades<sup>119</sup> que acontecem no ambiente escolar, desencadeando, assim, a criminalização e estigmatizando comportamentos padronizados que perturbam a rotina escolar. Logo, Debarbieux (2002) aponta que o número de casos de violência na escola seja pequeno, há a ocorrência de fatos de delinquência, tais como insultos, furtos, depredações e violências ditas leves que, nas pesquisas francesas, têm sido definidas sob o termo da incivilidade. Outros autores também descrevem sobre esse assunto:

Debarbieux afirma que é impossível haver um conhecimento total sobre a violência social da escola e que a única possibilidade de abordagem do fenômeno são as representações parciais dessa violência, ou seja, análise feita em cada estudo depende da definição de violência que é

---

<sup>118</sup> Termo utilizado no livro *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*, que faz parte de uma série de obras traduzidas e publicadas pela Unesco - Brasil, com o objetivo de trazer para a língua portuguesa alguns dos mais importantes trabalhos sobre o tema. Tal aspecto será abordado na percepção dos professores

<sup>119</sup> Conceito esse frequentemente usado nas pesquisas francesas, após ter sido empregado nas estadunidenses.

adotada, apesar de haver uma tendência entre os pesquisadores em tentarem estabelecer conceitos e definições. (RUOTTI, ALVES, CUBAS, 2006, p. 24).

Nas pesquisas francesas, segundo Charlot (2002), é apontada a sutileza ao tratar da distinção entre violência, transgressão e incivilidade no ambiente escolar, o que permite focar cada elemento dentro da sua especificidade. A violência diz respeito ao uso da força ou de ameaças, já a transgressão aos comportamentos opostos às regras estabelecidos pela escola, e a incivilidade seria, portanto, a falta de respeito aos alunos, professores e funcionários por meio de atitudes grosseiras, bem como desordem estabelecida por um indivíduo.

Nesse sentido, podemos perceber a necessidade de um debate público referente às práticas das escolas brasileiras. Ao tratar da escola pública, é preciso recorrer à literatura para compreender e estabelecer conceitos e definições sobre a utilização do uso constante do termo “violência”, empregado de forma inadequada. Assim, precisamos desmistificar fatos e situações para construir novas representações e percepções das violências existentes nesses espaços considerados educativos de formação humana.

O autor que aborda as dificuldades ao tratar sobre o tema da violência na escola é Charlot (2002), seguido por sociólogos franceses que pesquisam e abordam a questão da violência e as distinções conceituais que eles propõem: a violência na escola, à escola e da escola. Para entender, a primeira violência na escola seria o momento que essa instituição enfrenta problema do grupo que a invade com a intenção de brigar. Já à violência mesmo, seria aquela que provoca situações de destruição do patrimônio escolar, partindo para a agressão e a transgressão. Outro aspecto da violência na escola é vivenciado pelos próprios estudantes, fruto das práticas pedagógicas arcaicas e métodos punitivos que refletem preconceitos e estigmas<sup>120</sup>.

Para entender tais lógicas vividas pelos alunos das classes populares, o espaço escolar destaca com propriedade a incapacidade que poderá futuramente

---

<sup>120</sup> Palestra proferida pelo professor Bernard Charlot, no dia 7 de março de 2012, na PUCPR, para acadêmicos, professores e pesquisadores.

enfrentar a tensão vivenciada na sociedade, já presente em seus bairros. Vejamos como essa tensão cria determinados problemas no interior das escolas:

Algumas dessas fontes estão diretamente ligadas ao estado da sociedade e do bairro. Quando o próprio bairro é presa da violência, é maior a probabilidade de que a escola seja atingida por essa violência. Todavia é apenas uma probabilidade, e é necessário desconfiar dos raciocínios demasiado automáticos: assim, encontram-se escolas onde há pouca violência nos bairros que são violentos. Do mesmo modo, é preciso desconfiar de um raciocínio automático sobre a questão do desemprego. Certamente este é uma fonte importante de tensão social e, por conseguinte, de violência. Mas os dados empíricos mostram que o desemprego produz efeitos complexos e, às vezes, contraditórios: ele é fonte de desmobilização escolar (os alunos dizem que não vale a pena aprender, pois que, de qualquer maneira, com seu diploma, eles não encontrarão trabalho), mas também e frequentemente, para alguns alunos, é fonte de mobilização escolar (os jovens dizem que, por conseguinte, é preciso mais e melhores diplomas). (CHARLOT, 2002, p. 439).

O autor estabelece uma análise aprofundada sobre a visão das escolas em torno dos anos 60, como ambiente promissor de possibilidade de ascensão social, obtenção de diplomas que legitimassem a conquista de trabalho. Tal percepção no decorrer dos anos vai se esvaziando, criando uma tensão na qual os envolvidos nesta dinâmica não percebem de fato uma relação adequada com sua prática social.

Temos as pesquisas abordadas por Abramoway (2002) descrevendo as formas de abordagem adotadas pelos diversos autores, tendo identificado o termo na literatura contemporânea, os especialistas vêm destacando a visão de violência entre estudantes, e destes com a escola, e em diferentes situações, entre professores e alunos. Sobre isso, registramos:

Considerando a importância do professor nesse processo, algumas escolas procuram envolvê-lo não apenas na função docente, mas também em atividades extracurriculares junto aos alunos. No entanto, essa dedicação mais abrangente dos professores tem relação direta com a formação e qualificação recebidas para esse profissional. (ABRAMOWAY, 2002, p. 47).

Bourdieu (2002), em seus estudos, acentua que no interior de uma sociedade de classes existem diferenças culturais e por sua vez as classes burguesas possuem um determinado patrimônio cultural constituído de normas de

falar, forma de conduta, de valores, etc. Já as classes trabalhadoras possuem outras características culturais que lhes têm permitido sua manutenção enquanto classes. O trajeto intelectual de Bourdieu possibilita uma análise aprofundada no âmbito escolar e suas relações sociais, por meio da percepção de sua função ideológica, política e legitimadora de uma ordem arbitrária em que se funda o sistema de dominação vigente nessas instituições.

Com essa atitude, a escola favorece aquelas crianças e jovens que reconhecem o verdadeiro papel educacional para sua vida prática. Dessa forma, a escola, para esse sujeito, é considerada uma continuidade da família e da sua prática social, enquanto os filhos das classes trabalhadoras precisam assimilar a concepção de mundo dominante. Para os filhos das classes trabalhadoras, a escola representa uma ruptura no que refere aos valores e saberes de sua prática, que são desprezados, ignorados e desconstruídos na sua inserção cultural, ou seja, necessitam aprender novos padrões ou modelos de cultura.

No contexto das instituições de ensino, também se apresenta dificuldade em definir violência escolar como um ato de brutalidade, física e/ou psíquica contra alguém e caracteriza relações interpessoais, que não pode ser reduzida ao plano físico, mas possa ser interpretada como aviso de ameaça, como violência simbólica (SILVA; SALLES, 2010). Já para essa autora:

A definição de Bourdieu sobre a situação de “violência simbólica”, ou seja, o desprezo da cultura popular e a interiorização da expressão cultural de um grupo mais poderoso economicamente ou politicamente por outro lado dominado, faz com esses percam sua identidade pessoal e suas referências, tornando-se assim fracos, inseguros e mais sujeitos à dominação que sofrem na própria sociedade. (STIVAL, 2008, p. 87).

O caráter simbólico da violência centra-se nas características fundamentais da estrutura de classes da sociedade capitalista, decorrente da divisão social do trabalho, baseada na apropriação diferencial dos meios de produção, criando, assim, mecanismos de defesa. O autor analisa que o processo educacional apresenta dois mecanismos destinados à consolidação da sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução das estruturas de classes. O primeiro dos

mecanismos se manifesta no mundo das “representações simbólicas ou ideologia”, e o outro atua na própria realidade social.

A consolidação da violência simbólica permite que a escola não exerça necessariamente a violência física, mas, sim, a violência mediante forças simbólicas, ou seja, pela doutrinação e dominação, que força as pessoas a pensarem e a agirem de tal forma que não percebem que legitimam com isso a ordem vigente.

Para que essa reprodução esteja totalmente assegurada, não basta que sejam reproduzidas apenas as relações fatuais de trabalho e relações de classe que os homens estabelecem entre si. Precisam, também, serem reproduzidas as representações simbólicas, ou seja, as ideias que os homens fazem dessas relações. Sendo assim, Bourdieu menciona a reprodução cultural e a reprodução social:

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 2001, p. 311).

Desse modo, o sistema educacional consegue reproduzir, por meio de uma violência simbólica, as relações de dominação, ou seja, a estrutura de classes, reproduzindo de maneira diferenciada a ideologia da classe dominante. Assim, Bourdieu considera o processo educativo uma ação coercitiva, definindo a ação pedagógica como um ato de violência, de força. Nesse ato, são impostos aos educandos sistemas de pensamento diferenciais capazes de criarem neles *hábitos*, ou seja, predisposições para agirem segundo certo código de normas e valores, que os caracteriza como pertencentes a um certo grupo ou uma classe. A autora aponta que:

Bourdieu (1975) afirma que o *habitus* consiste em um sistema de disposições duradouras e transferíveis, estruturadas e predispostas a funcionar como estruturantes. Ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem estar objetivamente adaptados ao seu fim, sem supor a busca consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los

objetivamente 'reguladas' e 'regulares', sem ser o produto da obediência a regras e, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizada, de um diretor de orquestra. (STIVAL, 2008, p. 89).

Dessa maneira, para Bourdieu, o sistema educacional não reproduz estritamente a configuração de classes, como fazia o anterior, mas consegue, impondo o *habitus* da classe dominante, cooptar membros isolados das classes. Esses membros, tendo familiarizado os esquemas e rituais da classe dominante, defendem e impõem de maneira mais radical à classe dominada os sistemas de pensamentos que a fazem aceitar sua sujeição à dominação. Assim, na obra: “*A Economia das trocas simbólicas*”, da questão do *habitus cultivado*, é dessa forma apontado:

Enquanto força formadora de hábitos, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência. Não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação aos quais se pode dar o nome de *habitus cultivado*. (BOURDIEU, 2001, p. 211).

A relação de dominação permanente que produz um *habitus cultivado* que encaminha para uma reprodução gerando numa reprodução social na mudança das relações sociais. Assim, a força revolucionária da contradição entre interesses em impor uma cultura dominante, ou erudita, e os interesses específicos das classes dominadas contrárias geram a atitude de obediência passiva na aceitação da ordem social.

Bourdieu assinala ainda que além de promover aqueles que segundo seus padrões e mecanismos de seleção demonstram-se aptos a participarem dos privilégios e do uso do poder, o sistema educacional cria, sob uma aparência de neutralidade, os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos não privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação, sem que percebam o que fazem. De modo geral, a exclusão é imputada à falta de habilidades e capacidades, ao mau desempenho e outros. Dessa forma, a escola cumpre, simultaneamente, sua função de reprodução cultural e social, qual seja, a de

reproduzir as relações sociais de produção da sociedade capitalista, fato esse observado nas escolas nos dias atuais.

Nesse sentido, a escola pública, justamente por atender à população trabalhadora, que depende da sua contribuição, exerce de forma mais concreta a violência simbólica. Bourdieu, nos *Escritos de educação*<sup>121</sup>, relata sua experiência com alunos dos liceus com uma classificação de excluídos do interior do processo educacional, referindo-se a um “mal-estar dos subúrbios”, resultado do aflorar das contradições sociais:

[...] no funcionamento de uma instituição escolar que, sem dúvida, nunca exerceu um papel tão importante e para uma parcela tão importante da sociedade como hoje. Essa contradição tem a ver com uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicas, ou mesmo políticas, mas sob as espécies fictícias da aparência do simulacro ou da imitação, como se fosse esse o único meio de reserva para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos. (BOURDIEU, 1998, p. 225).

Ao reconhecer que as contradições sociais desempenham essa função, Bourdieu abre a possibilidade de uma crítica das mesmas contradições. Se o ponto de referência for a escola brasileira, pode-se criticar realmente a sua escola pública existente, porém tem-se excelentes motivos para dedicar o melhor dos esforços e convertê-la numa causa ampla e democrática a serviço das classes populares.

Nesse contexto, apresentam-se as escolas públicas do Paraná, que enfrentam o problema da violência com imposição de regras de disciplina aos alunos, à autoridade dos professores e demais profissionais da educação, que recorrem à polícia na maioria dos fatos ocorridos no interior delas. As crianças das classes trabalhadoras sofrem um “bombardeio” bem maior ao entrarem na escola do que aquelas que vêm dos lares mais privilegiados; na realidade as primeiras têm a impressão de estarem em um ambiente cultural distante da sua realidade social. O escritor abaixo assim se refere nesse sentido:

---

<sup>121</sup> BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

[...] e as violências mais ou menos importantes que, continuamente, têm tido como objetivo os estabelecimentos escolares mais deserdados, nada mais são que a manifestação visível dos efeitos permanentes das contradições da instituição escolar e da violência de uma espécie absolutamente nova que a escola pratica sobre aqueles que não são feitos para ela. Como sempre, a escola exclui: mas a partir de agora, exclui de maneira contínua [...] e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. (BOURDIEU, 1998, p. 224).

Portanto é de suma importância que o trabalho educativo possa dar significado a essa população excluída. Pode-se atribuir à escola brasileira a reflexão de Bourdieu, segundo a qual:

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Nesse contexto, o que se pode perceber é que a escola, o professor e o sistema educativo como um todo, não são colocados no contexto e que, finalmente, a própria cultura escolar é vista como mais uma forma de conhecimento, concorrendo com outros meios e tecnologias de produção e de transmissão do saber. Assim, é preciso destacar que as novas tecnologias e as novas metodologias adequadas a cada realidade e incorporadas ao saber docente podem complementar o papel tradicional do professor, o qual vê hoje que sua prática pedagógica precisa estar sendo sempre (re)avaliada e atualizada.

A questão da violência escolar e das medidas legais tomadas pelo Estado para a sua solução nos levam a interrogar sobre as políticas públicas que autorizam tais medidas, e a refletir sobre as consequências da ingerência da polícia no âmbito escolar a partir da própria compreensão que alunos e professores apresentam dos fatos. Os resultados da pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos<sup>122</sup> da Violência da Universidade de São Paulo em escolas das Zonas Leste e Sul da capital paulista foi um feito muito importante por se tratar da criação de um núcleo que é do interesse da sociedade. Esse núcleo estudou

---

<sup>122</sup> Foi criado o Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo. O organizador é Sérgio Adorno, professor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e coordenador do Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da Universidade de São Paulo (USP).

sobre a violência social que atinge a população brasileira nos diferentes espaços, a fim de sistematizar alternativas que impeçam a violência de invadir o espaço escolar. Dizem os estudiosos:

Estariamos vivendo um período de crise da educação, ou seja, o papel da escola já não está tão claro e não há mais sentido para os alunos frequentarem um espaço, percebido, muitas vezes, como desagradável e excludente. O que antigamente era visto como o trampolim para uma vida melhor, aumentando as oportunidades de trabalho e de qualidade de vida, perdeu-se no tempo e, hoje os jovens vivem a desesperança e, relação ao futuro e nesse contexto é que emerge a violência na escola. (RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006, p. 26).

A violência, em todas as suas manifestações, é a antiescola (SILVA; CASTRO, 2008) pelo fato de que dificulta o desempenho da sua real função social e leva a um processo educacional sem intencionalidade. Assim, os profissionais da educação devem compreender a complexidade da sociedade por meio dos cursos de formação continuidade que possibilitem um debate amplo no contexto social. Para Royer<sup>123</sup> (2002), há 8 elementos que devem fazer parte da formação de professores para que se sintam capacitados a lidar com os conflitos e pensar estratégias de ação para a prevenção da violência na escola.

Entre esses elementos estão: o primeiro elemento seria a política para formação sobre a violência escolar que ofereceu aos professores uma compreensão de como a violência se desenvolve, sendo abordados aspectos sociais que deveriam perpassar por esta discussão dos diversos problemas sociais que são vivenciados pelos nossos estudantes nas escolas públicas brasileiras. Portanto, o autor Royer esclarece que:

Sabemos que a presença de fatores de estresse familiar (pobreza, uso de álcool e drogas), um grito histórico de negligência parental e de abusos físicos, sexuais ou psicológicos, a presença de depressão e

---

<sup>123</sup> Diretor do Centro de Pesquisas e Intervenção no Sucesso Escolar (CRIRES). Pesquisador e especialista na formação de professores na questão da violência e dos comportamentos agressivos nas escolas.

frustração, o sentimento de impotência e a exposição a modelos violentos são, todos eles, partes integrantes do desenvolvimento da violência e do comportamento agressivo nos jovens. (ROYER, 2002, p. 255).

O segundo elemento aponta o que a política de formação de professores deve fazer para que os professores se convençam de que a educação, mais especificamente as escolas, pode contribuir para evitar o desenvolvimento da violência. O autor destaca atitudes de determinadas escolas, as quais são punitivas e repressoras, em vez de ser uma escola de preparação para a vida social.

Como o terceiro elemento o autor Royer apresenta que a política de formação de professores deve levar os educadores a intervir de forma ativa, mais do que reativa, com respeito à violência e aos comportamentos agressivos em sua escola. Os professores devem estar atentos à necessidade de agirem de forma ativa e não reativa aos problemas que ocorrem na escola. Isso deve ser pensado em um contexto de prevenção e de intervenção precoce da violência.

Logo, o quarto elemento aponta sua política para a formação de professores visando fazer justiça à diversidade dos problemas e reconhecer as necessidades de intervenção individualizada. Assim, o respeitar o contexto no qual a escola está inserida, formulando práticas de intervenção que atendam à especificidade de cada escola ou de um aluno. Nessa perspectiva, o autor coloca que um professor que tenha sido devidamente preparado para evitar e lidar com a violência não pensará jamais que quando a única ferramenta de que você dispõe é um martelo, todos os problemas devem ser vistos como pregos (ROYER, 2002, p. 259).

Já o quinto elemento apontado pelo referido autor entende a importância da formação continuada como uma necessidade constante de atualização das informações passadas aos professores a respeito da violência escolar. Royer (2002, p. 261) destaca que:

Para sermos claros, tanto os professores quanto os alunos têm que sentir incentivados, quando se pede que eles mudem determinados métodos ou adotem métodos novos. Aquilo que é sugerido por nós tem que contribuir para a melhora de sua qualidade de vida e para a atmosfera da sala de aula e da escola. Esse aspecto muitas vezes é negligenciado.

O sexto elemento no conjunto dos oito pontuados por Royer sobre a formação de professores sobre a violência tem em sua política valorização dos professores que integram as suas práticas de ensino, incluindo nelas práticas e conhecimentos originados nas pesquisas recentes sobre a violência escolar. A política de formação dos professores deve ser guiada a partir dos resultados de pesquisas confiáveis sobre a temática, a fim de fornecer real apoio aos educadores que trabalham na prevenção e no trato da violência escolar.

O sétimo elemento diz respeito às políticas que contribuam para a formação de professores na prevenção da violência nas escolas, ajudando esses professores a desenvolverem capacidades sólidas para estabelecer parcerias com os pais, reconhecendo que a participação dos pais tem influência considerável sobre a eficácia das intervenções dos docentes. Os pais de alunos devem estar envolvidos nos projetos realizados pela escola, pois as intervenções realizadas em sala de aula não são suficientes para apresentar resultados positivos, como vem se demonstrando nas pesquisas.

O oitavo e último elemento seria o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe. A formação possibilitará que o professor possa estabelecer parceria com a comunidade da qual a escola faz parte e dos serviços oferecidos por ela e por todos os segmentos da escola.

Outra visão contraditória referente às competências apresentadas neste capítulo descreve sobre a política de formação de professores no Estado do Paraná. Os professores vivenciaram esta concepção como base para enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão, pensando no futuro e atos viáveis para o presente. O autor aponta que:

A competência dos professores é tomar consciência lúcida dessa situação e assumir suas responsabilidades sem ultrapassar seu mandato. Pode-se desejar-lhes retidão, coragem, otimismo e mil outras qualidades. Sem esquecer que *competências* de análise, de descentralização, de comunicação, de negociação são também indispensáveis para navegar, dia após dia, nas contradições de nossos sistemas sociais. (PERRENOUD, 2000, p. 154).

Assim, cinco seriam as competências específicas para uma educação coerente para cidadania. Temos que prevenir a violência na escola e fora dela; lutar contra o preconceito e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta; analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula; desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça (PERRENOUD, 2000, p. 143).

Importa igualmente trabalhar para limitar a parte da violência simbólica e física que os adultos exercem sobre as crianças, sobre a escola, sobre os alunos e suas famílias. A violência não é somente golpes, ferimentos, furtos e depredações. A agressão à liberdade de expressão, de movimento, de comportamento. A obrigação escolar é uma violência legal, que se traduz todos os dias, por coações físicas e mentais muito fortes: a escola obriga as crianças, quatro ou cinco dias por semana, a se levantarem às sete horas da manhã para irem à aula. Ela também lhes impõe que fiquem sentadas durante horas, que se caleem, que não comam, não se balancem, não saiam do lugar sem autorização, não devaneiem, sejam atentas e produtivas. Obriga-as a mostrarem seu trabalho, a se prestarem a mil avaliações a aceitarem os julgamentos sobre sua Inteligência, sua cultura, seu comportamento. A escola não é só lugar onde explode a violência de uma parte dos jovens; ela participa de sua gênese, exercendo sobre eles uma formidável pressão. (PERRENOUD, 2000, p. 143).

Para retratar a escola retomando os dados levantados durante a pesquisa, ao mapear as entrevistas realizadas com os profissionais da educação dos dois colégios públicos pesquisados, a temática da formação de professores evidencia a concepção primeira a respeito das violências nas escolas públicas paranaenses.

A análise dos dados obtidos nas entrevistas com os professores deixou evidente duas macrocategorias que foram apresentadas anteriormente: a) violências nas escolas; b) formação continuada. Ambas foram subdivididas em três subcategorias, conforme tabela.

**Quadro 2:** Categorias de análise

VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS		FORMAÇÃO CONTINUADA	
SUBCATEGORIAS	QUANTIDADE	SUBCATEGORIAS	QUANTIDADE
Causas das violências nas escolas	16	Participação em cursos sobre violências nas escolas	9
Ações da Patrulha escolar Comunitária	6	Falta de interesse da direção e dos professores	6

Atuação dos professores	16	Concepção sobre a formação continuada	21
<b>Total</b>	<b>38</b>		<b>36</b>

Fonte: Dados da pesquisadora 2012.

## 5.1 VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

### 5.1.1 Causas das violências nas escolas

Como já dito nessa tese, precede-se a coletada de dados junto aos professores dos colégios pesquisados para apontar aspectos das dificuldades das violências nas escolas. Os professores dos colégios nos quais foi realizada a pesquisa demonstraram as diversas dificuldades enfrentadas no decorrer do ano letivo, como: a falta de discussão sobre a temática da violência e o aprofundamento teórico nas questões legais do contexto social; falta de informação dos cursos propostos durante o ano; o descontentamento do professor frente aos problemas da escola, enfim, questões que impossibilitam um novo repensar sobre a prática pedagógica.

Percebemos, então, na fala dos professores, um processo de culpabilização do ambiente escolar, tendo também diversos segmentos que podemos considerar corresponsáveis pelo fracasso escolar e que possibilitaram as violências no ambiente escolar. Segundo Severino,

Por outro lado, é preciso reconhecer que o atual sistema de formação de professores apresenta limitações. Mas antes de circunscrevê-las no interior das paredes das escolas, é preciso atentar para as limitações geradas pelo próprio contexto socioeconômico dos pais, para que se evite a injúria tendência à culpabilização do professor. Antes de melhorar a qualidade de vida dos professores, mediante políticas salariais condignas, fica difícil exigir deles mais do que a realidade permite. O professor não é nem o herói, nem o vilão da história. Ele é um profissional, como os profissionais de qualquer outra categoria, com suas qualidades e defeitos, submetidos às duras regras do jogo do trabalho no mundo capitalista. (SEVERINO, 2003, p. 189).

Assim, ao mencionar sobre a política vigente do Estado do Paraná, um dos professores aponta outras instâncias que deveriam atender às necessidades de cada instituição escolar.

A política do Estado é uma política aberta dando ao professor um suporte teórico, mas o que falta é o envolvimento maior de toda a sociedade, porque não é o professor que vai resolver este problema. Então eu digo que houve sim uma política, não podemos dizer que nunca houve nada, mas que os mecanismos da escola muitas vezes não conseguem resolver os problemas da violência, porque parte para outras esferas, esfera judicial, envolve questão de juiz, o próprio Conselho Tutelar. Eu faço uma crítica aqui ao Conselho Tutelar, o que a gente percebe é que muitas pessoas entram para o Conselho Tutelar sem nenhuma formação referente à lei, sobre políticas educacionais, o correto era ter pessoas formadas em psicologia, ou mesmo pedagogos. (PI).

Percebemos na fala desse professor a importância de garantir uma formação que procure atender suas reais necessidades para todos os funcionários que atendem o processo educativo. Portanto, o Conselho Tutelar<sup>124</sup> é uma instância criada para defender a criança e o adolescente em situação de vulnerabilidade, após a implantação do Estatuto da Criança e Adolescente que, no seu artigo 136, descreve sua contribuição no contexto social. Segundo consta no artigo do ECA, são atribuições do Conselho Tutelar e, conseqüentemente, do conselheiro tutelar, atender não só às crianças e aos adolescentes, como também atender e aconselhar pais ou responsáveis.

Art. 136. São atribuições do Conselho Tutelar:

I - atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII;

II - atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII;

III - promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:

requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;

---

<sup>124</sup> O Conselho Tutelar foi criado conjuntamente ao ECA ([Estatuto da Criança e do Adolescente](#)), instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990. Órgão municipal responsável por zelar pelos direitos da criança e do adolescente, deve ser estabelecido por lei municipal que determine seu funcionamento, tendo em vista os artigos 131 a 140 do ECA. Formado por membros eleitos pela comunidade para mandato de três anos, o Conselho Tutelar é um órgão permanente (uma vez criado não pode ser extinto) e possui autonomia funcional, ou seja, não é subordinado a qualquer outro órgão estatal. A quantidade de conselhos varia de acordo com a necessidade de cada município, mas é obrigatória a existência de pelo menos um Conselho Tutelar, por cidade, constituído por cinco membros.

representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações.

IV - encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente;

V - encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência.

O Conselho Tutelar deve ser acionado sempre que se percebe o abuso ou situações de risco contra criança ou adolescente, como em casos de violência física ou emocional. Nesse sentido, “No entanto, a realidade de transgressão a esse direito atinge uma parcela significativa de crianças, que têm seu cotidiano permeado por variadas formas de violência” (FRANCISCHINI; NETO, 2008). Cabe ao Conselho Tutelar aplicar medidas que zelem pela proteção dos direitos da criança e do adolescente.

Acho que uma questão é além da escola, seria a questão de família que é fora da escola. Sem um suporte familiar, chega aqui a gente que tem que ensinar a ter respeito, tem que ensinar a viver em comunidade. Nesta comunidade já tem violência imposta, e só reflete na escola, e interna a escola. Acho que existem muitos professores que, quer trabalhar com aluno e ter aula, ele não consegue ter aula. O aluno quer, eles não têm obrigações, mas sabem dos direitos, na ponta de língua, mas as obrigações não estão nessa que não dá nada. A gente não pode fazer as coisas, que tem um ECA que barra. A questão familiar que já tem estes conceitos, porque em casa os pais não têm mais o domínio sobre eles, a maioria é que manda nos pais. Há falta total de interesse, de aprender, porque acham que não precisam mais aprender. (PN)

Nessa fala percebemos que há uma inversão das relações que estavam postas historicamente. Assim, na pesquisa *Violência escolar e autoestima de adolescentes*, realizada por Marriel, Assis, Avanci e Oliveira (2006), esclarece-se que a autoestima poderá ser trabalhada como pressuposto para diminuir o conflito tanto na escola quanto na família, já que possibilita que o estudante lide mais facilmente com as mudanças que tem de enfrentar, em especial, na fase da adolescência. Portanto, tal relação favorece o respeito ao espaço dos colegas, da família, dos professores e dos outros indivíduos que fazem parte de sua vida.

Logo, a violência se torna um fenômeno diferenciado, fruto dessa realidade social em que pais ou responsáveis estão em busca constante dos meios para subsistência da sua família. Isso nos leva a reconhecer os professores como um sujeito em formação, para compreender questões sociais que interferem no seu trabalho pedagógico. Os professores demonstram a compreensão sobre a questão da crise na sociedade contemporânea, tendo a visão da estrutura familiar com mudanças significativas e contraditórias. Nesse sentido, a autora esclarece que:

É comum ouvirmos que o grupo família, atualmente, está em crise e, até mesmo, se extinguindo. Na verdade, o que vem ocorrendo são mudanças na estrutura e nos papéis dos membros da família, em decorrência das alterações sociais, que por sua vez, acabam colaborando para a existência de diversas formas de constituição e modalidades de educação familiar. (PEREZ, 2009, p. 384).

A escola, ao oportunizar momentos para encontros com os profissionais da educação, na pretensão de propor ações e novos encaminhamentos sobre as questões pontuais que necessitam intervenções, está demonstrando atenção à questão estrutural da família, da sociedade como um todo.

Ao perguntar para os professores sobre a existência de um espaço para a reflexão referente à sua prática pedagógica e às questões sociais, muitos deles descreveram que reconhecem a violência sendo fruto da sociedade e que prevalecem aspectos pontuais da diversidade social:

A questão da violência eu vejo que está dentro de uma questão social, o de não ter. Sabemos de muitas violências nesses ambientes de, menos, ou melhor, mais desprovidos mesmos. Mas, a outra questão seria a própria, convivência, ou, sociabilizaram com as coisas que os meninos assistem, as meninas assistem. (PD)

Dentro da escola eu vejo que é o fator da diferença cultural, os menos desfavorecidos que não aceitam aqueles que fazem um curso de inglês à tarde ou um cursinho. Então eles excluem pela violência: o *bullying*. A localização da escola contribui muito para violência porque no meio a polícia está de helicóptero, viaturas. Ontem de manhã, helicóptero e agora entra a polícia do BOPE. (PCZ)

Mediante tais questões, apontaram situações que evidenciaram a gravidade do problema no ambiente escolar, sendo algo que percebem que invade as

escolas e tomando uma dimensão assustadora, que a grande dificuldade seria do próprio Estado manipular determinados dados e omitir informação à população.

O problema é pontual. Acho que tem determinadas situações em cada escola que você que precisa estar preparado, para tomar atitude na hora certa, entendeu, como aqui em 2006, quando assumi a direção: tivemos casos muitos graves, aqui na escola, tem alguns professores que têm uma lida melhor com isso, com esta questão mesmo por conhecer a comunidade e tudo. Há professores novos que chegam e não têm esta visão, talvez da escola, clientela, do bairro em que a escola está inserida; quando já se trabalha com isso, esses professores. (PD)

O que aconteceu ou então, pode levar até a concretização, da coisa mesmo, e a gente fez o acompanhamento, uma coisa passou. Infelizmente hoje os modelos que a gente tem, tudo leva à violência, é bacana aquele que briga, é bacana aquele que, sabe aquele que rouba, é bacana, então os valores mudaram muito. Você vê um jornal, tanto o jornal na sua forma escrita, como na sua oralidade, é só violência. (PMR)

Connel (2008, p. 11) também comenta em seu texto *Pobreza e educação* sobre os programas de educação compensatória<sup>125</sup> e as forças institucionais, afirmando que eles desencadeiam a desigualdade em educação. Nesse sentido, defende o autor “que crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais” (CONNEL, 2008, p. 11)

Essa questão da violência e perceber o aluno enquanto um ser social, enfim, que está inserida nesse mundo da violência, que a violência não é uma coisa que acontece lá fora, entendeu? Na escola acontece outro tipo de violência: é um reflexo. (PE)

Eu acho que o contexto da comunidade escolar, já é um caso de violência, por que a nossa comunidade escolar são duas favelas e praticamente, vem das favelas a violência constantes. Tanto a violência física como a violência verbal, a repressão dentro da própria casa, por que a grande maioria não tem pai e mãe, ou moram com os avós ou só tem mãe, a família não tem doutrina, certo? (PD)

Ao retratar o contexto social, há elementos do senso comum que estabelecem uma relação com a comunidade escolar em que cada professor leciona. Para destacar, os pesquisadores Weber, Viezzer, Brandenburg (2004) “revelaram que a maioria absoluta das famílias das crianças e dos adolescentes

---

<sup>125</sup> Este termo tem sido corretamente criticado por sua associação com a ideia de déficit com a qual se procura caracterizar as pessoas pobres. Trata-se, entretanto, do único termo do uso comum utilizado para se referir aos programas específicos que são no foco da discussão dessas políticas, e continua sendo usado oficialmente, de modo que irei também usá-lo. (CONNEL, 2008, p. 13).

pesquisados já utilizou ou ainda utiliza punições corporais, especialmente tapas e palmadas, como uma prática educativa”.(2004,p.230)

Outro aspecto levantado sobre a lógica capitalista e que necessita de uma população que aceite as determinações dos governantes, no intuito de conservar a sociedade prevalecendo o fracasso. Tal idéia do autor contudo parece entender a questão apontada:

Outra estratégia para afastar as famílias dos meios populares das decisões em matéria escola, prende-se com a adoção acrítica das teses do fatalismo sociológico ou cultural, que serviram muitas vezes como uma espécie de discurso de legitimação de certos professores para continuarem a levar a cabo práticas pedagógicas socialmente discriminatórias, pois se os investigadores e os sociólogos já tinham demonstrado, “cientificamente”, que as crianças dos meios desfavorecidos estão condenadas ao fracasso! Sabemos que não foi isto que os investigadores demonstraram, mas sabemos também de que forma estas teses foram utilizadas para discurso de autojustificação dos professores. (NÓVOA, 1997, p. 33).

Assim, há violências que predominam nesses espaços populares em virtude dessa realidade que vem sendo implementada no discurso da sociedade civil e dos professores. Quando ocorre o distanciamento possibilita que os conflitos invadam o espaço escolar, que descata a ascensão social dos estudantes, na percepção dos professores.

O poder político age no sentido de impedir ações violentas entre os grupos e indivíduos e controla por meio do uso de outros mecanismos empregados. Para Schlesener (2007, p. 180), tanto o Estado como a escola são espaços de concentração dos múltiplos conflitos que permeiam a sociedade e, muitas vezes, não consegue gerir tais problemas, perdendo a perspectiva de seus próprios objetivos. Portanto, a política demonstra sua própria forma nessa dinamicidade social. Nessa preocupação com os conflitos e relações de poder institucionais no ambiente escolar, as autoras abaixo citadas vão demonstrar que as contribuições para o estudo da violência e para a pesquisa dialética em educação são:

A violência sempre existiu na história, mas assume novas conotações no contexto da exploração do trabalho. Desta forma, analisar a violência num contexto social e escolar perpassa por questões de ordem econômica, social e política, expressas na função do Estado em garantir a segurança pública. A violência torna-se prerrogativa do Estado como

recurso de segurança e controle de criminosos, marginais ou rebeldes encontrados nas diversas instituições sociais (JUNGES; STIVAL, 2011, p. 213).

Assim, a segurança pública vem sendo descaracterizada nesse contexto, ou seja, perde sua força e identidade para abrir novos caminhos de controle social e até mesmo garantir investimentos para a segurança privada e, portanto, novos mecanismos de exploração de cada sujeito.

Segundo Vieira, o

Estado é uma organização especial de força, de sua parte, o governo constrói a ordem de cada dia, assegurando e legalizando a dominação. No cotidiano das lutas políticas, o governo vai fixando a orientação da política econômica e da política social (VIEIRA, 2004, p. 141).

Percebemos que há compreensão das relações familiares que tem as modificações do sistema capitalista, mesmo assim a responsabilidade em acompanhar o processo de escolarização se apresenta distanciado dessa realidade de sociedade contemporânea. Segundo as autoras:

A implementação de políticas educacionais deve levar em consideração as rápidas transformações econômicas e tecnológicas do mercado de trabalho, que de forma perversa, acabam gerando a exclusão dentro e fora do universo escolar de estudantes das classes populares. A escola deve ser então, um espaço para análise da sua verdadeira função social e histórica, bem como da sua relação com os diversos problemas sociais, entre eles, a falta de perspectivas de emprego por parte dos adolescentes inseridos numa sociedade capitalista, cujo modelo econômico é excludente e fundamentado no pensamento neoliberal, que além de tudo combate a destinação de recursos para a implementação de políticas sociais. (GISI; STIVAL, 2008, p. 9).

Assim, para as classes populares a educação diferenciada e dominadora, por meio de um percurso longo, com base produtiva sustentada na exigência do mercado. Hábitos de doutrinação são utilizados na sua prática, a fim de possibilitar um futuro clima de disciplina e ordem, como destaca:

A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e

industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho. (ENGUITA, 1989, p. 112).

Essas ideias sintetizam o processo de industrialização no país, que desencadeou uma demanda excessiva nos bancos escolares, acompanhado de uma intensa manifestação da burguesia intelectual em torno da reforma educacional.

Nas falas dos professores, entra o aspecto de querer ter filhos, ou seja, a dificuldade em educar, que desencadeia a incapacidade dos pais de acompanhar o processo escolar do filho. Com isso, eles transferem o problema para a escola, desejosos em obter respostas para os problemas escolares e sociais dos filhos, frente aos obstáculos que têm em lidar com a educação dos adolescentes. Assim, a faixa etária apontada nas falas, como sendo de maior dificuldade, exige um olhar maior voltado ao acompanhamento escolar dos estudantes em que famílias se apresentam cada vez mais distantes, como aqui se expressa:

Maior violência que chega aqui é o desrespeito. A maior parte é o desrespeito com os próprios colegas, é o aluno e com o professor porque outro sentido de violência eu não vejo nada [...] que é a falta de educação mesmo. Pela família, família desestruturada também. E mesmo que às vezes vão dizer eu tenho família, eu vivo debaixo de um teto que tem pai, tem mãe, tem irmãos. Mas como o pai só se preocupa em trabalhar, trabalhar para trazer uma situação melhor para seu filho, e a mãe também sai em busca como a gente já teve experiência. (PS)

Esses relatos ilustraram que há uma compreensão de que as famílias menos favorecidas não valorizam o processo escolar do seu filho e que predomina falta de interesse pelos estudos. Concordamos com as ideias de Lahire (2004) que aponta a relação escola/família para compreender o sucesso e o fracasso escolar, no sentido de mostrar a importância da escolarização, sendo a escola um local de esperanças, nas falas dos estudantes que elucidam essa realidade:

Eu acho que da escola é indisciplina, e a falta de limites. Acho que isso é o básico para não gerar violência. Se você for analisar todos os casos de violência, principalmente na escola, você vai analisar a vida da criança. Você vê que não tem limites a família desestruturada. Então isso tudo gera violência. (PS)

Esse ponto apresentado evidencia o tempo exercido no cumprimento de determinadas funções, seja no espaço escolar ou no contexto familiar. Para

Cavaliere (2007), o tempo é um elemento importante para o entendimento não apenas dos processos civilizatórios, mas dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades. Na fala, a questão da indisciplina fica evidenciada, conforme destaca Estrela:

O tempo que o docente gasta na manutenção da disciplina, o desgaste provocado pelo trabalho num clima de desordem, a tensão provocada pela atitude defensiva, a perda do sentido da eficácia e a diminuição da autoestima pessoal levam a sentimentos de frustração e desânimo e ao desejo de abandono da profissão. (1992, p. 107).

Eu acho que a família, também não tem mais tempo para ficar com os filhos, eu sempre nunca, acontece nada com ele, daí ele se apega nisso e já faz as coisas, assim sem medo. Sabe que pouca coisa vai acontecer com ele no âmbito geral. Eu acho que a família, também não tem mais tempo de ficar com os filhos, que nunca condenei mãe que não cuida do filho, sei que é difícil. Eu, por exemplo, tenho uma e eu consegui adaptar, dava aula de manhã, e ela estuda de manhã, à tarde ficava com ela, o tempo todo e a noite, eu ia trabalhar e dormir. Mas quem trabalha na indústria? Nunca meus alunos me viram reclamar de salário. (PAL)

Para tratar da questão do tempo, temática apontada nas respostas dos entrevistados, verificamos que se necessita repensar a organização no espaço social. Para isso, recorreremos à discussão da professora no que se refere ao tempo e ao espaço escolar.

A organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Dentre os meios de organização do tempo social destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral. (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Portanto a qualidade do tempo implica repensar a existência social suas finalidades na nova organização por parte das famílias e do contexto da escola.

A questão da família, porque eu acho assim, o que você observa que até aqueles alunos, são terríveis em sala, mas a família está presente, a partir do momento que chama a família, o aluno ele muda. Agora aquele que a família não está nem aí, eles não tem o porquê se preocupar. Então ele não vai mesmo! Eu digo que infelizmente é caso da família, mas é caso só da família? (PAL)  
Colocaria extremamente família, a desestruturação da família, eu até diria, queria até lembrar o seguinte que tem muito adolescente, que foram gerados e concebidos por pais e mães que não têm nem condições. Fazer é fácil, educar é outras questões, pais que praticamente não tem nenhum alinhamento; mãe que não tem nenhum alinhamento, que não tem sequer nem postura de lidar.

Muitos garotos já perceberam que dominam o pai e a mãe, a gente percebe no caso do Gustavo, uma mãe que praticamente..., o que devo fazer? (PI)

As relações familiares são causas de complexidade que necessitam de ajustes e formas inovadoras para atingir as necessidades da sociedade e da escola pública.

A questão da violência então? A criança tem a estrutura família, dificilmente vai ter problemas de violência na escola. Se tiver é porque está sofrendo *bullying*. E eu penso assim. É essas crianças que têm essa agressividade, esse comportamento mais violento, eu acho que é questão da desestrutura da família. A questão socioeconômica também é então assim: eu não tenho afetividade eu não tenho o poder aquisitivo, eu vou me rebelar de alguma outra forma. (PES)

Ao descrever o papel da família, reconhece a real importância no contexto da sociedade. Para apontar tais questões:

Acredita-se que os professores supõem que é responsabilidade da família resolver os problemas escolares dos seus filhos. Nesse contexto, quando a intervenção familiar não consegue resultados positivos, os professores geralmente ressaltam que as famílias são desinteressadas e negligentes no acompanhamento da escolarização dos filhos. (PEREZ, 2009, p. 388).

Ao usar o termo desinteressado, podemos constatar um perfil de família evidenciada nas falas dos entrevistados, a justificativa seria do não comparecimento dos pais ou responsáveis pelo estudante na escola para saber do processo escolar. Outro ponto que aparece como o reconhecimento de aspectos observados na sociedade capitalista: individualismo, sustentado pelo sistema educacional. Assim, desencadeia famílias em constante conflito com o ambiente escolar, conforme citado:

Seria o individualismo. O individualismo porque, as pessoas estão muito individuais, e depois, disso vem à família. A família passou pelo um modelo, ela está passando por um modelo, totalmente, diferente daquele convencional que a gente conhece. Até mesmo, dentro da família há, que eu acho ser: é o pior que é o individualismo. (PMA)

Ao passo que a formação deveria garantir tal entendimento das diversas representações sociais de família. De acordo com o autor:

Essa representação preconceituosa limita a compreensão da dinâmica da instituição familiar das camadas populares, já que o estereótipo da família ideal, supostamente coesa das camadas médias, é contraposto ao estereótipo da família desestruturada da população pobre, o que acentua e hierarquiza as diferenças sociais, culturais e econômicas. (PEREZ, 2009, p. 388).

Essa relação das famílias intituladas desestruturadas acaba por favorecer o uso indevido de drogas que, a princípio, vem tomando um espaço no ambiente escolar que tem preocupado os profissionais da educação. Com isso,

[...] à questão, de drogas, que é uma questão que gera muitos aspectos de violência, e as atitudes, e ações que se têm, um órgão aqui outro ali. Mas não se tem realmente quem se toma a providência, a respeito do problema, e isso em todos os aspectos. Então a grande questão que eu percebo, hoje, é esta crise que a gente tem de valores, que também acaba distorcendo e tendo valor. Outras questões da vida social, outras questões da vida familiar, acabam tendo valor, menos o grande valor que é da vida. (ALX)

Mediante tal contexto social, as causas relatadas têm interferido na dinâmica do espaço da sala de aula dos professores que estão sobrecarregados de trabalho, sendo cobrados por resultados satisfatórios no processo educacional dos estudantes.

No documento Fundação Victor Civita<sup>126</sup> é apresentada pesquisa que teve como objetivo estudar a situação dos anos finais do Ensino Fundamental. Seus autores investigaram dados quantitativos e qualitativos, ao sintetizar principais resultados, foi possível obter um panorama amplo sobre como se constitui esse segmento de ensino nas escolas públicas do país. Com os dados, a intenção foi

---

<sup>126</sup> Victor Civita era um dos maiores empresários do país. Nascido em Nova Iorque, nos Estados Unidos, e filho de italianos, ele fundou, em 1950, o maior grupo editorial do Brasil, a Editora Abril. Em 1985, com 78 anos de idade e já realizado profissionalmente, “seu” Victor, como era conhecido pelos funcionários da empresa, queria de alguma forma retribuir aos brasileiros tudo que tinha conquistado por aqui. Para ele, “um povo educado é um povo rico, e um povo forte, pois sabe produzir e prosperar”. Movido por esse propósito e querendo lutar por um país no qual não faltassem escolas, bons professores, incentivo ao trabalho docente e materiais de apoio às práticas pedagógicas, o empresário resolveu criar uma fundação privada de direito público focada na melhoria da Educação. Nascia assim a Fundação Victor Civita, entidade sem fins lucrativos, mantida pela família Civita. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml#prettyPhoto/1/>>. Acesso em: 17 out. 2012.

de apontar algumas de suas especificidades e seus desafios e, igualmente, subsidiar novos estudos sobre essa fase da escolarização básica.

### 5.1.2 Ações da Patrulha Escolar Comunitária

A postura de um profissional qualificado frente aos problemas sociais, bem como a temática da violência escolar vem demonstrando a preocupação em garantir condições de reflexões sobre a prática pedagógica. Frente às respostas apresentadas, os professores entrevistados consideram a política de formação o trabalho efetivo da Patrulha Escolar Comunitária.

Logo, a formação continuada era oportunizada pelos servidores públicos, ou seja, policiais indicados para atuarem no programa da Patrulha Escolar Comunitária, que tinham proximidade legitimada no ambiente escolar. Assim,

Falando de violências, e foi falado muito por cima, não se aprofundou dentro do assunto, porque parece que não tem um interesse, se resolve com a polícia, a patrulha e pronto. O professor fica perdido, só teve aquela vez que veio a Patrulha para falar com a gente, que não pode relar no aluno; que se eles tiverem brigando a gente tem que sair gritando correndo no corredor, que não pode nem tentar separar, senão o aluno vai acusar a gente de agressão, então....não sei....(PAL)

Fiz um curso, mas eu achei uma coisa que ficou lá parou lá. Não teve um retorno para a gente fazer, em trabalhar em sala de aula, sempre que havia uma ocorrência que a gente tinha que chamar a Patrulha. (PN)

Nenhum, nunca foi parado aqui para falar alguma coisa, diretamente sobre a violência, alguma palestra que a gente teve no início do ano com os policiais que fazem e que estão sempre aqui presentes. Fizeram sim, já falaram uma vez já teve o encontro com a presença dos policiais, com os pais que falaram sobre a violência do bairro, pedindo ajuda das famílias. Mas a gente em si não tivemos em sala de aula um momento de reflexão sobre isso, não deve .....(PAL)

A gente tem uma inovação como política pública neste período de governo Requião, por incluir o policial na escola. Eu tenho isso como uma novidade para educação. Porém esta entrada da polícia... ela chegou à escola de um modo de fora para dentro da escola, sem uma formação antes dos profissionais. (PX)

O professor entrevistado considera uma política de inovação ter o trabalho efetivos dos policiais no contexto escolar. Para Mainardes, é no contexto de influência que as políticas públicas começam e os discursos políticos são construídos. Assim, temos:

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (2006, p. 51).

Mesmo assim, percebem que os dados levantados das violências no contexto escolar permanece aumentando.

Acompanhei quando estava em Santa Catarina, acompanhava, e percebi que existia, esta preocupação de violência na escola. Colocando a patrulha escolar, que no governo anterior do Requião não tinha, certo? Não tinha então deste que o Requião entrou, eu vi que começou este lance da patrulha escola. E de um tempo para cá é que cresce esta violência nas escolas. A gente acompanhou que realmente ele estava fazendo alguma coisa, para que diminuísse. (PR)

Os professores pontuam, mesmo assim, a necessidade de uma política efetiva e reconhecem que há maior mobilização nos diferentes segmentos da sociedade civil para minimizar as práticas violentas, reforçando a necessidade de um projeto direcionado com profissionais qualificados para atender a essa demanda social que necessita de uma orientação mais efetiva.

Reconhecemos, como os professores, que a formação ofertada pela mantenedora não garante tais questões analisadas e discutidas nos eventos promovidos. Era preciso uma compreensão ampla do problema a respeito da violência no âmbito social. A respeito temos que:

Essa é uma violência central, que aparece não apenas na fala dos jovens moradores de bairros periféricos, como também na dos professores. É a violência vivida por todos no cotidiano. Os professores se queixam da discriminação salarial, da ausência de reconhecimento social. Os estudantes se queixam por serem discriminados que nega o projeto, impede o acesso a um futuro sonhado. (SCHILLING, 2004, p. 84).

Os professores, nas entrevistas, revelam pontos da questão da estrutura organizacional bem como a valorização dos profissionais da educação. O descontentamento e constantes reclamações dos profissionais da educação, apesar de não ter um referencial concreto do período, apontam na entrevista reconhecer as alternativas oportunizadas para garantir a formação dos

professores, mesmo que o interesse devesse partir do grupo interessado, em virtude de sua ascensão na sua carreira estar atrelada aos reajustes salariais. Outro ponto que apresenta recorrer para uma instituição de ensino superior é desenvolver um projeto de intervenção na escola em determinado período para a formação dos profissionais da instituição.

### 5.1.3 Atuação dos professores

Nos relatos abaixo, percebemos que os professores mencionam as diferentes modalidades de cursos ofertados que já foram apresentados nos capítulos anteriores sobre a formação de professores. Assim, temos o DEB itinerante<sup>127</sup>, e dos grupos de estudos, também o PDE, com suas características próprias, sendo documentadas e evidenciadas nas respostas dos professores, pelo fato de obterem maiores proximidade no processo de formação continuada.

A SEED organizou atividades para a formação continuada dos profissionais da educação. Entre elas, basicamente pela proposição de Grupo de Estudos, simpósios, Jornadas Pedagógicas, Reuniões técnicas, Congressos, Seminários, Cursos, Oficinas e produção de materiais (Projeto folhas<sup>128</sup>, Manuais e cadernos temáticos, entre outros). Para participar de qualquer evento, o interessado deverá preencher a ficha de inscrição e ter a permissão do(a) diretor(a) da instituição escolar.

Nas falas dos professores, percebemos que os eventos promovidos pela SEED tornaram-se mais marcantes no período de 2010, fato evidenciado na

---

<sup>127</sup> Os eventos itinerantes são Seminários de Formação Continuada Descentralizada, organizados pelo Departamento de Educação Básica (DEB) junto ao NRE. Iniciamos em 2008 com o DEB Itinerante, no qual as oficinas foram ministradas pelos Técnicos Disciplinares da SEED. Em 2009, foi realizado o NRE Itinerante com oficinas ministradas pelos Técnicos Disciplinares do Núcleo Regional de Educação. Em 2010, o evento organizado em oficinas propostas e desenvolvidas por professores da rede estadual de educação, quando será oportunizada aos docentes a troca de experiências, amplamente solicitada por todos os envolvidos na educação.

<sup>128</sup> O Projeto Folhas é um projeto de Formação Continuada que oportuniza ao profissional da educação a reflexão sobre sua concepção de ciência, conhecimento e disciplina, que influencia a prática docente. O Projeto Folhas integra o projeto de formação continuada e valorização dos profissionais da Educação da Rede Estadual do Paraná, instituído pelo Plano Estadual de Desenvolvimento Educacional.

planilha fornecida pela Coordenadoria da Formação Continuada da SEED<sup>129</sup>. Entre os eventos, há o Seminário Integrado de Drogas, Evasão, Indisciplina e Violência nas Escolas e o Curso de Formação para o Enfrentamento à Violência contra a Criança e o Adolescente<sup>130</sup>.

Na organização dos cursos ofertados pela Mantenedora, é apontada a forma de organização pedagógica e administrativa, conforme mencionado pelo itinerante, que possibilitou o rodízio dos professores nas oficinas. Porém, nem todos tiveram condições de participar da oficina que abordava o tema da violência, o que culminou em crítica feita pela professora. Isso gerou prejuízos na prática docente, que relaciona as questões disciplinares como situações que os professores estão enfrentando no espaço da sala de aula.

Entre os pontos favoráveis para o Governo, nesse período pesquisado, uma das falas esclarece e estabelece relações comparativas com relação à gestão do Estado anterior, ao dizer que suas práticas não ficaram evidenciadas. Interessante observar é que essa gestão apresenta as implementações de documentos legais que marcaram e registram o governo vigente, seja por meio dos cadernos temáticos, parcerias, e a própria formação continuada para os professores. Assim, houve avanços significativos nesse período, pela discussão ampliada da temática da violência e da própria abertura para o debate, a fim de subsidiar tecnicamente para os pontos de agressões entre estudantes e até mesmo contra os professores.

A formação acadêmica e a discussão da violência apresentavam-se distantes do que se refere a uma formação plena para docente. Percebemos as determinações impostas pelo governo que classifica, entre o Estadual e Federal, pontuando que todos os segmentos devem aceitar tais posturas no ensino. Assim, as instâncias colegiadas não participaram das implementações organizadas no contexto escolar.

---

<sup>129</sup> Em apêndice n. 5.

<sup>130</sup> Destinado para Agente Educacional Professor 6º a 9º ano SEED – Técnico Pedagógico – NRE – Equipe Técnico-Pedagógica – Profissional da Escola – Professor Ens. Médio – Convidados Externos – Pedagogo – Diretor – Agente Educacional I – Profissional da Escola – Professor Atuando – Equipe Pedagógica.

Na pergunta direcionada, foram obtidas contribuições quanto aos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), para atuação frente às violências nas escolas. Os professores acreditam que a formação continuada deveria se expandir para todos os profissionais da educação, no sentido de explorar questões legais que garantam um debate reflexivo sobre a questão da violência no contexto escolar, podendo repensar a gestão da escola frente aos problemas sociais contemporâneos.

Um olhar, é uma agressão verbal, é um jeito de você entrar na sala. Para mim houve uma aplicabilidade muito boa porque, eu já tinha um conhecimento do assunto. Depois tive oportunidade de discutir com os outros colegas, e vê experiência de outros colégios, e de aplicar. Diante destas discussões que tivemos, eu tomei algumas atitudes, diferenciadas, como, por exemplo, cheguei a chamar professores para dizer a gente precisa avaliar de maneira diferente, porque aqui está acontecendo uma violência. (PCZ).

Eles salientam elementos pontuais que despertaram interesse, como aspectos de observação e investigação em casos isolados. Assim, os gestores deveriam repensar o que compete à gestão democrática da escola.

Nesse sentido, compete à gestão democrática da educação o compromisso de possibilitar uma formação continuada que se alicerce nos princípios constitucionais de liberdade, solidariedade e no exarado em documentos mundiais acima referidos que garantem os direitos dos cidadãos. (FERREIRA, 2003, p. 37).

Também desencadeiam, na formação continuada, algumas habilidades necessárias para lidar com os fatos ocorridos das violências escolares, quando apontam que estão mais atentos e conseguem visualizar tais questões.

Outra relação evidenciada refere-se ao aspecto das áreas do conhecimento, pois tendo maior conhecimento delas, é possível o professor estabelecer uma relação maior de confiança, respeito e confortabilidade frente aos seus alunos, pais, pares e sociedade. Com isso, ele consegue trabalhar melhor o termo violência em suas práticas reflexivas. Perrenoud assim preconiza:

Mais uma vez, a formação passa pelo conjunto do currículo e por uma prática reflexiva dos valores a inculcar. E, ainda aqui, as intenções de formação confundem-se com as exigências da vida cotidiana. Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais na escola não é só preparar o futuro, mas é tornar presente tolerável e, se possível fecundo. Nenhuma vítima de preconceitos e de discriminações pode aprender com serenidade. (PERRENOUD, 1998, p. 147-148).

Assim, a preocupação do professor que não está preparado para lidar com o tema, e assim entende que tal abordagem deve partir dos professores que discutem com o conteúdo curricular, em sala de aula, e em consonância com a sua área do conhecimento.

Entre os professores entrevistados havia uma professora que participou do PDE/PR, em 2009, que ficou afastada para realização do curso. Em seu retorno, constatou que a escola estava da mesma forma, ou seja, não percebeu mudanças de ordem pedagógica e muito menos administrativa.

E para nosso grupo, de modo geral, nos nossos encontros pedagógicos são questões que a gente traz. Orientação de como proceder e nos casos que se percebe violência. Nos casos de agressão, a gente tem todo um conjunto de procedimentos dentro da escola e também a questão de pesquisa sobre bullying. Dos trabalhos que têm sido realizados, voltado para estas questões, que dizem respeito à segurança, de violência e tudo mais. Mas como uma proposta nossa da escola do que a gente estuda dentro da escola, que a gente sente que é algo realmente bem necessário, para a gente ter um clima melhor de trabalho e também de segurança. (PX)

O colega também detecta o problema e entramos em contato com os pedagogos para poder verificar se realmente esses problemas estão acontecendo. Verificar para poder saber quais são os encaminhamentos, para poder tentar solucionar a questão, ou mesmo na hora. Podemos até todos em conjunto, fazemos parte de algum encontro pedagógico, que colocamos em pauta esses problemas, discutimos quando existe. (PAL)

Fazendo curso, aplicando em sala de aula, conversando principalmente professores da área de filosofia, sociologia<sup>131</sup>. Fica mais fácil para eles até, porque já trabalha o social, a filosofia o pensamento, para este tipo de assunto. Mas para nós é mais difícil, vamos dizer nas outras áreas. Vamos dizer assim, que a gente tenta, conversar, uma vez ou outra, vendo o que está acontecendo, tentando entender o aluno. (PR)

---

<sup>131</sup> O Conselho Estadual de Educação do Paraná, no uso de suas atribuições, tendo em vista o Parecer n. 38 CNE/CEB, de 07/07/2006, que dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, a Resolução n. 4 CNE/CEB, de 16/08/2006, que altera as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Lei Estadual n. 15.228, de 25/07/2006, que institui as disciplinas de Filosofia e de Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio no Estado do Paraná, [...]

Nessa escola, aconteceram práticas que marcaram (retratados pelo informante, apontando o ano de 2006) os diversos problemas que enfrentaram e pelo desconhecimento dos professores da realidade em questão. Nas respostas dos professores há uma relação entre professor e aluno; escola, família e sociedade. Quer dizer que existe uma interdependência entre os segmentos, e que perpassam por questões de sensibilidade e afetividade, para que possam alcançar determinados objetivos entre eles.

A questão curricular, ou seja, dar aula e ensinar os conteúdos é necessário, mas, antes de tudo, conhecer a realidade social e, principalmente, a vida de cada estudante. Assim detalharam a relação com uma sociedade que emprega a individualização e competitividade, deixando a formação humana e plena do ser humano como itens descartáveis e sem a devida necessidade social.

Existe a intenção de melhorar a prática pedagógica atual, projetando metas e objetivos, pois os professores acreditam no que fazem para valorizar o estudante inserido nessa sociedade injusta e desigual. Ter a percepção de um trabalho educativo, voltado às ideias efetivadas no presente e por acreditar no reflexo de ações significativas direcionadas ao futuro de cada sujeito que passou pelos bancos escolares, é tudo que um professor almeja. Alguns professores fazem relação com a questão da didática, ou seja, a forma de o professor ministrar suas aulas com propriedade e com preocupação; ensinar aos estudantes, utilizando adequadamente determinados recursos audiovisuais para garantir uma aula boa, aparecem aqui, mas também sensibilidade, observação, relação teoria e prática, debates, éticas, valores dominam do contexto.

Mais inquietos, mas inquietos ainda. E como vamos lidar com esta, inquietação? É isso não adianta, ter uma formação muito boa na faculdade de renome tal, concurso de Didática, isso e aquilo, é um experiência de vida que você, também teve e observou, durante todo o seu tempo até chegar aqui, e os cursos que a gente faz. (PR)

O professor pediu e não como um ser humano, que tem sentimento, que tem todo um envolvimento e junto com isso: situações vivenciadas de violência. Então, a primeira habilidade seria esta sensibilidade de perceber o aluno como um ser humano e a partir desta sensibilidade, de perceber o aluno, também incluir a capacidade de fazer a sua

intervenção, quando perceber problema relacionado, à agressão e à violência, ou à eminência de violência. (PX)

Tem que ser observador. A primeira coisa é ser observador, observar. E não pode ser o momento, tem que ser várias situações, tem que ser em vários momentos, a parte é observador não é julgar. Cabe o professor observar e relatar quem compete no momento que estava no processo e tomar as providências. Tive que passar isso para eles, num tempo, era muito importante. (PCZ)

Então falo gíria com eles também, a tudo faço brincadeiras. Percebo que às vezes que procuro ser mais próxima deles, porque se a gente ficar falando bonito, não vão entender. Mas aquele blábláblá que é chato. Isso que é aquilo, a gente tem que falar, como eles para entenderem, sem que percebam. Não é fazendo a cabeça, impõe, mostrando o caminho para perceberem a importância de não cair na violência. (PB)

Professores começam a criar estratégias em sala de aula para possibilitar a concretização dos seus objetivos. Reconhecem os dilemas apresentados pelos estudantes, o que nos leva a concordar com as ideias apresentadas por Saviani, que descreve:

Esta superaria as oposições excludentes e conseguiria articular teoria e prática, conteúdo e forma, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois polos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico. (2011, p. 15).

A organização das aulas deverá oportunizar momentos de debates entre professores e estudantes.

Então o que acontecia como esses alunos que estudavam na escola? E o que aconteceu com alguns que não estudavam na escola? Não havia feito matrícula porque não estavam estudando na escola, ficavam nas esquinas, na hora do recreio pulavam o muro para dentro da escola, ou quando eles não se enfrentavam no pátio da escola. Eram gangues dentro da escola, eram dez doze peãs, de um lado e dez, onze do outro, meninas no meio. Era assim, era uma bomba relógio, era um segundinho que você não sabia, e que iria explodir. Era o momento que a gente não sabia, vamos parar agora ou não conseguimos mais, se deixamos do jeito que está não conseguimos mais. (PD)

No que se refere à ética como uma capacidade necessária e primordial à prática pedagógica, é evidenciada pelos professores em seus comentários. Segundo Severino (2003), tudo contribui para mencionar as qualidades técnica e política, tendo a ética como linha norteadora de toda sua ação educativa.

Assim, é também por exigência ética que a atividade profissional deve se conceber e se realizar como investimento intencional sistematizado na consolidação das forças construtivas das mediações existenciais dos homens. É isto que lhe dá, aliás, a sua qualificação ética. O investimento na formação, na atuação profissional do cientista não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo política que a atividade profissional se tornará intrinsecamente ética. (SEVERINO, 2003, p. 188).

Assim, a escola promove, cumpre, podem não dar os que querem e defendem a construção de valores, princípios e estimular virtudes que primam pelo bem-estar social da humanidade. Nesse processo, amplia-se a discussão na formação integral do ser humano, considerando-o em todas as suas dimensões: afetivas, cognitivas, psicomotoras, sociais e culturais. Assim, a preocupação na atuação dos professores das escolas públicas, frente aos novos encaminhamentos e ações a serem viabilizados pela mantenedora para o enfrentamento dos problemas das violências nas escolas públicas do Estado do Paraná. Sabemos que as escolas públicas necessitam de pesquisadores que abordem a temática da violência, para subsidiar os profissionais da educação que atuam na educação básica. Portanto, outro ponto de vista é apresentado pelo professor:

Eu acho que a primeira coisa seria o domínio do conteúdo. Esse é o principal, o domínio do conteúdo, por exemplo, o professor de matemática. Realmente, o professor de matemática, não saber passar o conteúdo para ele, mas saber transmitir, de uma forma prática para os alunos. Isso seria um primeiro passo, porque nem todo mundo, que sai da universidade, dominando o conteúdo dentro de sala de aula. (PD)

O aspecto da indisciplina, na visão dos professores, tem atrapalhado o ambiente escolar.

Consegui porque, é assim que eu sou. Apesar de ter todos esses anos, de formação eu não fiquei parada, durante tanto tempo apesar da minha idade. A gente tem que se adaptar às novas gerações e sem capacitação, não consegue fazer isso. Então, com as capacitações, pude até evitar, dois tipos de violência, sim! Não são violências verbais, e nem,

corporais, mais, violência assim, de sentido, vamos dizer... de preconceito. (PM)

O cotidiano escolar é marcado pela violência que aparece na forma de segregação, exclusão e indiferença ao outro, o diferente dele. As escolas devem ter em conta essas práticas que trabalhem com as relações sociais (SILVA; SALLES, 2010).

Como fiz magistério ainda tive psicologia, tive didática, metodologia de ensino. Isso faz uma diferença! Vejo, por exemplo, os próprios colegas que falam: eu não vejo você mandar aluno para cima. Eu digo: eu não mando aluno para cima, não sai da sala, eu olho no olho do aluno e digo que está acontecendo alguma coisa, você confia em mim? Para falar, você que falar? Não, não quero! Tudo bem, eu lhe respeito, mas o seu problema está interferindo no coletivo. Você não está se prejudicando, mas o coletivo, e entra aí o meu papel, eu não posso permitir isso, tenho que intermediar, eu sinto que você tem um problema. (PCZ)

Houve assim incidentes, incidentes relacionados assim, de separação de pessoas na sala. Considero isso como uma violência, porque você não está deixando claro participar da mesma, discussão. Você está menosprezando o que aconteceu, eu parei, e estipulei esta sala uma vez, por semana eu vou estar lá. Não sei que dia nem que hora, eu entrei na sala, conversei, expliquei, e chamei um por um, conversei um por um. Fiz uma anamnese no geral de todo mundo, e montei um programa, só para eles. (PCZ)

Levantamos pontos da violência escolar para detalhar a necessidade em repensar sobre a indisciplina como um fator negativo que atinge as escolas.

Se a indisciplina produz efeitos negativos em relação à socialização e aproveitamento escolar dos alunos, ela produz igualmente efeitos negativos em relação aos docentes. Embora menos evidentes e imediatos, esses efeitos não são menos nocivos, pelo que a indisciplina constitui hoje, juntamente com o insucesso escolar, o problema mais grave que a escola de hoje enfrenta em todos os países industrializados. (ESTRELA, 1992, p. 107).

Com relação às questões apresentadas sobre indisciplina, verificamos que ela não surge de forma isolada, mas é decorrente de múltiplas causas internas ou externas à escola que implicam na sala de aula. Sobre os fatores internos à escola, podemos mencionar os acontecimentos gerados no interior dela, como as condições do ensino e aprendizagem, a resistência em participar das atividades escolares, a capacidade do aluno em se adaptar às condições oferecidas pela

escola e as relações estabelecidas entre os alunos e os professores, ou entre colegas.

Parti da vivência concreta o mesmo do professor entendeu professor: tem que ter, eu sempre digo assim, uma autoridade. Mas uma autoridade espiritual entendeu assim, pra ele lidar com as situações. Porque é muito complicado, você vê bullying: é violência. (PE)

Aconteceu tal violência eu tomo esta atitude, aconteceu isso eu toma está, faz a ocorrência segue estes passos. Mas fazer porque acontece, eu mesmo, um aluno foi sair, rápido da sala esses alunos grandões, ele me deu um soco na boca. Quase quebrou meus dentes, eu fui desmaiar, só não desmaei porque bati do outro lado da parede, eu rolei, não aconteceu nada. O aluno não me acudiu, não pediu desculpas, não foi feito a ata! Tive que ir no dentista, paguei porque eu uso aparelho, paguei consulta para fazer uma radiografia, para ver. Entende? Às vezes, ser melhor profissional é fazer de conta que não vê. (PIV)

Equilíbrio emocional, principalmente coisa que a maioria dos professores não tem mais. Eu inclusive, vou lhe dizer eu tenho muito problema. Às vezes, estou muito nervosa, e bato de frente com aluno. Acho que ter um equilíbrio emocional ajuda muito. (PN)

Nessa preocupação foi instituída a Lei da Política de Prevenção à Violência contra Educadores da Rede de ensino do Estado do Paraná<sup>132</sup> que há diferentes indicativos que a escola vem se organizando para debate assuntos pertinentes, bem como situações frente à violência no contexto escolar. Contribui para isso a predominância de um projeto político-pedagógico que sustente tais questões demonstradas no documento, a fim de esclarecer a comunidade escolar da

---

<sup>132</sup> Publicado no [Diário Oficial n. 7400](#) de 30 de janeiro de 2007. Súmula: Institui a Política de Prevenção à Violência contra Educadores da Rede de ensino do Estado do Paraná. A Assembleia Legislativa do Estado do Paraná aprovou e eu promulgo, nos termos do § 7º do Artigo 71 da Constituição Estadual, os seguintes dispositivos do Projeto de Lei n. 463/05: Art. 1º. Fica instituída a Política de Prevenção à violência contra Educadores da Rede de Ensino do Estado do Paraná, nos termos deste projeto de lei. Art. 2º. A política de Prevenção à violência contra Educadores da Rede de Ensino do Estado do Paraná tem os seguintes objetivos: I – estimular a reflexão nas escolas e respectivas comunidades acerca da violência que tem atingido os educadores, seja no ambiente escolar ou em suas imediações; II – desenvolver atividades nas escolas, que congreguem educadores, alunos, e membros das comunidades respectivas, voltadas ao combate à violência contra os profissionais da educação que nela trabalham; III – implementar medidas preventivas e cautelares em situações nas quais os educadores estejam sob risco de violência, que possa comprometer sua incolumidade. Art. 3º. As atividades voltadas à reflexão sobre a violência contra os educadores serão organizadas conjuntamente pelas entidades representativas dos profissionais da educação, Conselhos de Escola e entidades da comunidade interessadas em contribuir com este processo. Art. 4º. A Política instituída pelo presente projeto de lei poderá contar com o apoio de instituições públicas voltadas ao estudo e combate à violência. Art. 5º. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação. Palácio Dezenove de Dezembro, em 15 de janeiro de 2007. *Hermas Brandão Presidente.*

situação real que a escola vem enfrentando. As discussões para sistematizar e realimentar o documento são extremamente importantes, mesmo assim existiram outras preocupações pontuais que são discutidas no recreio, como forma de alertar o grupo e prepará-lo a evitar maiores consequências na dinâmica escolar.

Percebemos que há um falta de informação no contexto da escola das questões ocorridas relacionadas à violência, no sentido de evitar maior comprometimento com determinados casos isolados que poderão influenciar na dinâmica escolar. Mesmo assim, os encontros ocorrem de forma rápida e objetiva, sem maior aprofundamento das causas e motivos que geraram tais agressões. Por isso a pesquisadora participa, desde o ano de 2009, dos estudos interdisciplinares<sup>133</sup> que proporcionam a discussão sobre o tema da violência na escola pública. As disciplinas curriculares enunciadas do curso de pedagogia promovem reflexão, principalmente o compromisso permanente com a formação continuada dos profissionais da educação, bem como a dos acadêmicos.

O tema possibilitou, assim, a proposta de extensão universitária a ser apresentada à comunidade como fruto das discussões promovidas pelos estudantes da Universidade, que tem como missão a Promoção Humana, por intermédio da produção e da socialização de conhecimento, fomento à cultura e ao progresso científico, para contribuir com o desenvolvimento da humanidade.

## 5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

### 5.2.1 Participação em cursos sobre violência nas escolas

---

<sup>133</sup> Os “Estudos Interdisciplinares”, instituídos no ano de 2006, constituem-se em atividades curriculares integradoras do conhecimento dos fundamentos teóricos da educação e do conhecimento específico do campo de atuação do pedagogo. Têm como base metodológica a pesquisa, a análise e a reflexão, sobre o objeto de estudo, enfocando a totalidade de fatores que o determina, articulando conceitos, procedimentos e atitudes interdisciplinares para sua compreensão. O objetivo é oferecer um corpo de conhecimentos que abordem aspectos socioambientais, educacionais, culturais e de promoção humana como elementos basilares da formação do pedagogo e cuja construção de saberes possa desencadear ações pedagógicas e educacionais transformadoras. Esses temas de estudo estão relacionados às linhas de pesquisa da FACHLA e do programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação e aos projetos de pesquisa dos professores pesquisadores do curso. (UTP, 2010, p. 62).

Os professores apresentaram nas respostas o contato indireto com a formação continuada do Estado do Paraná, e que em algum momento houve essa oferta, pela mantenedora. Assim, relataram as instituições que assumiram tal formação como Senac<sup>134</sup> e Universidade Federal do Paraná (UFPR), abordaram sobre a temática da violência, em virtude de efetivar um trabalho na guarda mirim com características de um projeto voltado ao atendimento de adolescentes de baixa renda a fim de prepará-los para prática social.

Com relação a organizações não governamentais, a ONG o projeto Não Violência, em parceria com a UFPR, vem desenvolvendo um trabalho nas escolas públicas, tendo o Colégio Estadual<sup>135</sup>, mencionado pelo entrevistado, considerado-o como uma formação, em virtude das ações viabilizadas dentro do colégio, com o Setor pedagógico.

No início do ano da formação continuada, você vai fazer naquela escola, que você está lotado. Este seria o primeiro momento ordinário, que está lá no calendário que seria o momento de discussão. Você não vai discutir quando tem meia dúzia de professores, e de funcionários e a gente inicia, e não geralmente com falta de professor, no noturno principalmente. Vem vindo professor, conforme eles não conseguem fechar a grade aqui e lá. Então eles vêm só fechar aqui, ou o processo de PSS está em andamento. O primeiro momento que seria de formação continuada, no início do ano para discutir, já se perdeu. Daí nós temos os momentos do conselho de classe. (PA)

Teve algumas propostas para isso, mas, ela não chegaram a dar conta daquilo que realmente. Existe fica distante. Então, eles fizeram algumas propostas de formação, mas não dão conta daquilo que existe, eu participei de alguns encontros de algumas discussões, mas não dão conta do enfrentamento. Houve também de organizações não governamentais fazendo a formações; participei de algumas coisas e tudo, participei de alguns cursos e eventos. (PJ)

Ofereceu muitas oportunidades. O que é difícil é deixar a sala de aula, não é toda a direção que permite que saia para fazer os cursos, mas foi o período que mais fiz cursos. Inclusive eu fiz o que foi promovido pela prefeitura, o de delegado da polícia federal, dando a visão da polícia federal; foi psicóloga, dando todo o histórico da droga, como ela surge, como ela age; pedagogo falando, da violência. (PIV)

Os poucos cursos de capacitação que tivemos, poucos professores foram informados. Eu me lembro que no nosso colégio, ninguém participou de curso que teve, por falta de informação. (PSO)

---

<sup>134</sup> O Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – foi criado em 10 de janeiro de 1946, pelos Decretos Leis n. [8.621](#) e [8.622](#), que autorizaram a Confederação Nacional do Comércio a organizar e administrar, em todo território nacional, escolas de aprendizagem para trabalhadores e interessados em atuar no setor comercial.

<sup>135</sup> Localizado no município de Curitiba.

Tem momento que eu vejo que acontece na escola, não somente aqui outras escolas acontecem mesma coisa: é o momento do conselho de classe, onde está sufocado porque não sabe, mas daí a gente tem que pensar. Aprendi pensar dessa maneira, aqui no colégio não podemos ser emoção o tempo inteiro, temos que ser razão, porque pela emoção a pessoa não é, não vai ser aprovada no emprego, não vai ser aprovada num concurso, ela é a razão. Então, por mais que o aluno tenha. (PML)

Tem que ter realmente, vamos dizer assim, um dom especial, bem preparado, por que quando você tem essas palestras, quando esse pessoal já tem um tempo que tem todas essas experiências, eles transmitem com a maior tranquilidade. O aluno é complicado, é violento, vamos mandar para conselho tutelar, vamos tomar as providências, chamar a polícia e quando você que deveria corrigir, tentar corrigir, o Conselho escolar jogando mais fora ainda ao invés dele melhorar. Se ele vê que não, já não tem, muitas vezes a família que o protege. (PSU)

Porque nem todos participam, vai um ou dois, fazer o curso, como aqui da escola, foram três se não me engano, fazer o curso. O que adianta, fazer um e na prática ele não chega! A gente não faz, pois teria que fazer um trabalho, com a comunidade. Não adianta, ficar isolando eles da escola, fazer muro, fazer grade, teria que trazê-los para escola, para sentir, que a escola é dele. (PIV)

Percebemos que o grupo de professores notou um movimento lento, por parte da mantenedora, a SEED, para garantir uma formação continuada permanente. O Estado é a instituição pela qual uma classe dominante defende e impõe seus privilégios e poder contra uma determinada classe ou classes que são dominadas e exploradas. Denominamos de superestrutura o processo de que participam tanto o Estado como outras instituições da sociedade,. Para ilustrá-la, recorreremos a:

A estrutura social e o Estado nascem constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas destes indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas tal e como realmente são, isto é, tal e como atuam e produzem materialmente e, portanto tal e como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de sua vontade. (MARX; ENGELS, 1996, p. 36).

Nesse sentido, as condições materiais apontadas são determinantes no desenvolvimento e integração do ponto entre político e do ideológico, que se forma como concepção de mundo, estendendo-se a toda dimensão social. O contexto histórico concreto aborda as manifestações da condição humana, sendo o homem um ser histórico e, como tal, determinado pelas condições históricas, no sentido de que atua para transformar a realidade.

Os princípios para a prática pedagógica dos profissionais foram instrumentalizados nos cursos voltados à temática da violência escolar. Nesse sentido, fica evidenciado o estudo realizado na instituição pela pesquisadora, que abordou a temática e elementos necessários para fundamentar a prática pedagógica dos professores envolvidos no grupo de apoio do colégio.

No governo do Requião tive oportunidade, logo que entrei no Estado fui trabalhar no colégio Estadual[...] Lá eles tinham um projeto com o NEAD da UFPR, que era o projeto não violência. Então a escola tinha instalando um programa Não Violência, que era um acordo com o Estado tinha com a UFPR. (PC)

Ao mencionar sobre o projeto Não Violência<sup>136</sup> que desenvolvem diversos programas em escolas públicas e privadas, no sentido de investir na melhoria da relação professor-aluno, priorizam a formação continuada dos profissionais da educação para rever a prática pedagógica, bem como fortalecer atitudes de respeito e ética, como já mencionado.

A discussão perpassa pela questão curricular, tendo como abordagem do conteúdo apontado na disciplina de sociologia. A professora entrevistada destaca o tema na aula como o ensino médio e utiliza o livro didático implementado na gestão do Governador Requião, que aponta a discussão da violência na sociedade. A entrevista aponta que:

Eu pelo menos não tive contato com a política de formação. É sobre a questão de violência na escola, tirá-lo pra discutir isto não, às vezes discute por conta da disciplina de sociologia que quando trabalha na instituição escolar. (PS)

Nesse sentido, há um distanciamento entre a política de formação, que garanta de fato tal abordagem de violência, e profissionais da educação. Os estudantes estavam sendo contemplados com a presente temática, um estudo das diferentes vertentes de pensadores sociólogos.

### **5.2.2 Falta de interesse da direção e dos professores**

---

<sup>136</sup> Seria uma organização governamental internacional, sem fins lucrativos, fundada em 1994, em Genebra, na Suíça. Iniciou no Brasil, no município de Curitiba, em 1998, denominado Associação Projeto Não Violência Brasil.

Com relação à falta de condições da direção e dos professores, foram analisados aspectos que marcaram os profissionais, pela impossibilidade em efetivar determinados cursos que foram ofertados e que tinham interesse em participar. A carga horária do profissional seria um dos fatores apontados, como podemos verificar nesta citação:

Além disso, o que chamamos as “condições de trabalho” dos professores correspondem as variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino, o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc. (TARDIF, 2005, p. 111).

Vejamos este relato:

Como professor, acabei me deparando num problema muito grave. É o seguinte: muitas vezes, dentro da escola, existem dois, três, um, dois, pedagogos interessados em buscar discutir e resolver. Mas a gente sente uma certa ausência de direção num projeto maior, eu só acredito em mudança quando todo o grupo escolar, a entidade escolar estiver envolvida, agora se de repente um, dois, três querem...(PI)

O espaço escolar assume determinados interesses culturais e materiais para viabilizar o acesso à cultura intelectualizada com o intuito de dominar a sociedade moderna de forma organizada, pacífica; deve-se entender e debater nesses espaços sobre a cidadania.

Ora, a classe capitalista teme que a dinâmica da vida escolar leve os seus trabalhadores a adquirirem mais conhecimentos que aqueles estritamente necessários para a sua inserção, em caráter subordinado, no processo de trabalho (industrial, comercial, bancário). (SAES, 2005, p. 2).

Poucos os professores que eles acabam possibilitando para fazer o curso. Desses poucos, há uma insistência por parte, até da gestora, para determinados professores desenvolverem e tentar repassar depois para os demais professores ou demais das equipes pedagógicas. (PD)

Fazer trabalho até envolvendo outras disciplinas juntas. O primeiro ano, a gente fez, que foi em 2010. Surtiu até efeito bom: os alunos trabalharam com teatro, música ...sabe e participaram bem. Já em 2000 foi 2009, eu daí me afastei para o PDE, e voltei em agosto do ano passado e já preocupada com os trabalhos, e não pude mais participar, e pelo que percebi não foi feito mais nada aqui. (PAL)

Acho que tudo depende do próprio... como diz assim da direção. Como eu sentia quando estava lá, de não ter uma abertura, vivia sobre pressão. E quando você trabalha num outro local que o pessoal dá maior apoio, como já vi comentário de outras escolas, essa direção, não dá abertura pra nada. Como é que vai querer continuar numa direção? Então se você tem essa oportunidade de abrir as portas para esses momentos, porque temos várias pessoas realmente, bem como que é? (PS)

Quando você tem aquele seu dom de cativar as pessoas não é ninguém que vai exigir com é que vou dizer assim... ninguém pode te obrigar a ser uma coisa quando você não é. Pode mudar, que eu lembro lá, o A. Eu,

de repente, quando via coisa errada, eu não conseguia engolir aquilo. (PSU)

Olha, fora de sala de aula é mais complicado. Se a gente for pensar na nossa escola aqui... porque o pouco tempo que tem de encontro junto foram aqueles encontros pedagógicos e conselho de classe. Mas nenhum momento para pensar mesmo, isso infelizmente faltou. Está faltando tanto que quando a gente direciona, se a gente for pensar que, por exemplo, a parte mais da manhã é com alunos que diz: olha tal aluno com determinado problema indo para tal lugar. (PS)

A forma de gerenciar a formação continuada, organizada no interior das escolas, é algo que fica evidenciado na entrevista da professora. Ela aponta o processo que poderia se utilizar para valorização dos profissionais com interesse na realização dos cursos ofertados pela própria mantenedora.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, no inciso VI, do artigo 206, veio reforçar esse movimento ao estabelecer o princípio da gestão democrática do ensino público que, posteriormente, será reafirmado no artigo 3, da LDB de 1996, a saber: Art. 3. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino (2012, p. 21). É preciso analisar os planos de ação organizados pelos gestores das instituições de ensino, bem como estes devem considerar a participação nos cursos ofertados.

### 5.2.3 Concepção sobre a formação continuada

O fato de fazer determinados cursos de formação continuada está distante da realidade local de cada profissional. Questão apontada pelos professores que afirmam que os cursos não garantiram momentos de debates e reflexões sobre a prática pedagógica, assim ele serviria somente para ofertar uma certificação ou até mesmo a elevação de nível<sup>137</sup> ao profissional da educação. Assim, ao repensar sobre a ação pedagógica, recorreremos a essas ideias:

Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. Assim sendo, é preciso rejeitar as tendências que apontam no sentido de separar a concepção da execução, tendências

<sup>137</sup> Regulamenta o processo de avaliação para concessão da Progressão, no ano de 2008, aos integrantes do Quadro Próprio do Magistério, estabelecida pela Lei Complementar n. 103/2004, de 15 de março de 2004, Artigos 14 e 44.

que põem nas mãos dos professores pacotes curriculares pré-desenhados prontos a serem aplicados, que procuram sobrecarregar o cotidiano dos professores com atividades que lhes retiram o tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras. (NÓVOA, 1998, p. 31).

Segundo Nóvoa, tais práticas estão relacionadas aos modelos implementados nos diferentes processos pela Secretaria de Estado do Paraná nos últimos anos. Mesmo assim, uma formação considerada organizada sem indicativos reflexivos da prática docente.

Eu percebi que a formação de professores, a formação continuada, no governo do Requião, foi ótima nesta questão porque abriu, tanto no governo do Estado como Federal. Veio aquele projeto não violência, aqueles cadernos temáticos para as escolas. Então abriu, muito, e foi discutida esta questão. Nesta formação de professores acho que abriu um caminho, muito grande, porque antes era mais fechado, antes o caminho muito grande para ser discutido, o assunto passou a ser mais debatido, mais discutido, dentro das escolas. (PD)

Assim os professores disseram:

Era falado, mas não houve um aprofundamento uma discussão, não entrava em detalhes o que realmente poderia ser feito. As formações continuadas eram voltadas para o pedagógico. (PB)

Nos encontros pedagógicos, o curso que fizemos o ano passado foi bastante interessante. Então além do que os encontros pedagógicos são poucos e distanciados. Então o curso foi algo para a gente pensar mais... foi semanal. (PR)

Cursos de formação que foram dados ou que há possibilidades de nós estarmos fazendo tanto na forma presencial, quanto na questão a distância, não que nos habilita pelo menos faz repensar quando o aluno tem alguma atitude. (PD)

Os professores alegam que os encontros ocorrem sendo garantidos pela formação continuada, porém isso acontece somente para ampliação de um debate capaz de possibilitar reflexões sobre a prática pedagógica. Outras oportunidades ofertadas durante a formação dos professores aconteceram pela modalidade da educação a distância, como uma alternativa que facilita e organiza a disponibilidade dos professores. Tal procedimento é adotado nos últimos anos pela SEED. Um professor menciona que o Senac mobilizou sua formação, ou seja, não conseguiu visualizar a política de formação continuada.

Pela Guarda Mirim, a gente tinha uns cursos, porque a gente trabalhava com os chamados de ACL que é adolescente em conflito com a lei. Eu trabalhava no SENAC, que tem a unidade móvel para ofertar curso de aprendizagem aos adolescentes. (PE)

Teve muito curso, teve em várias áreas. Eu fui fazer um Curso em Foz do Iguaçu, sobre a educação de Jovens e Adultos, foi abordando tanto a violência, foi abordado, racismo, foi abordado várias áreas dentro das disciplinas. (PAL)

Outro ponto destacado pelos professores foi a questão de cursos com discursos que procuram canalização, indicativos de um processo de culpabilização de outros segmentos, para o não reconhecimento do verdadeiro papel de cada um destinado à educação paranaense.

Olha eu não fiz, mas colegas meus que fizeram e depois nos relataram. A gente ainda consegue ver que é muito pautado na fundamentação teórica, e discute-se muito a teoria, e buscaram-se muito os culpados. Mas se isso acontece porque é de cima pra baixo, despejando hierárquico vamos dizer assim. Mas não adianta você aponta de onde saiu a culpa, se o problema já existe, já está estabelecido. Eu vejo que se o problema está estabelecido, não importa se a culpa é estadual, federal, municipal, vejo que no dia a dia é você com aquele aluno dentro daquela situação, daquele problema, e que não adianta você esperar que políticas públicas apontem os caminhos, as soluções quando muitas vezes sabem, mas não vivenciam a situação. (PCZ)

A questão de droga, de bullying, para a gente ficar mais atenta ao aluno: o comportamento do aluno, perceber, uma mudança, mais isso também; tem esta questão de conhecer o aluno, que está muito tempo em uma escola. O professor que está há muitos anos, não tem como a gente não conhece os alunos. (PN)

Tal discussão perpassa pela prática docente como um desafio, sendo novos cenários de modelos desconhecidos que caracterizam os estilos juvenis e as tramas de significado que esses estilos escondem. Finalmente, questiona-se a existência das máscaras no cenário de escolas retratadas como “escolas do diabo” (PAIS, 2008). Nesse caso, os estudantes, nas escolas, têm máscaras ocultas pelas formas sutis de violência, uso de drogas, que configuram esta realidade.

Necessitava de realmente envolver toda a escola e os profissionais da escola. Para trazer e conhecer o programa e trazer realmente a discussão para escola. E isso, não aconteceu. A gente não teve nas capacitações e encaminhamentos os documentos oficiais da SEED. Esta discussão das questões das violências na escola, das violências e de toda a questão que envolve violência e segurança, a gente não teve, não foi trazido. E o que se ofereceu, realmente não deu conta do que a escola precisa. (PX)

Tais discussões nortearam a questão sobre a violência, partindo dos aspectos que já comentamos anteriormente como conceitos e aprofundamento teórico, bem como as angústias do professor, que distancia da sua prática docente. Assim, tais expectativas geraram problemas no interior das escolas quanto às violências, que necessitam serem analisadas na sua totalidade.

Para mim não ajudou em nada, deixou muito a desejar eu acho, em virtude de ser um curso que não agrega conhecimento, está desvinculado da prática. (PV)

Eu acho que tinha uma necessidade para nós professores, aquela angústia de ter uma capacitação, a respeito de como tratar a violência, porque foi crescendo. (PSO)

Mas uma violência ligada à droga, violência ligada à falta de interesse, de um desrespeito, diria que houve sim. Foram ações isoladas por parte de alguns pedagogos que praticamente sempre levantavam essa questão. Mas em momento algum, tive uma oportunidade na escola em que houve um debate maior, sobre essa questão da dita violência escolar, isso praticamente nunca houve. Só houve assim quando a pedagoga chama a gente, que vem a mãe a gente, depois conversa. Olha a situação do menino tal...é assim, aliás tem uma coisa. (PI)

Oportunidade inclusive no passado quando eu estava naqueles dois dias que foi...itinerante, na minha turma não tivemos nada sobre violência. (PSU)

Uma das políticas que os professores retratam com ênfase é o DEB, itinerante que foi criado nessa gestão e estudado. Ela apresentava um formato diferenciado das outras modalidades de cursos ofertados que, no entendimento dos professores, as temáticas tinham a discussão da sua disciplina no componente curricular, com abertura de temas pertinentes a sua prática. Portanto, o emprego itinerante tem a conotação de percorrer pelo Estado do Paraná, atendendo às necessidades de cada Núcleo Regional de Educação<sup>138</sup>. Nesse sentido, o professor demonstrará como o encaminhamento era efetivado nesse período.

Uma caravana no Estado inteiro, para discutir a questão curricular. A formação era se não me engano de três dias, de três dias não era muito coisa, mas no Estado, em termos de volume e de horas foi uma loucura. Daí nós lançamos o livro didático do ensino médio e daí nós rodamos. O Estado inteiro novamente para mostrar o que era este livro e junto com as questões do portal e da TV Paulo Freire, nós tínhamos lançado e na sequência precisava refazer. A gente queria validar o que tinha sido feito na proposta, das diretrizes curriculares no DEB itinerante, e então

<sup>138</sup> Sendo atendido nos 32 núcleos da educação do Estado do Paraná.

fizemos um núcleo itinerante. Já era 2008 eu acho, 2009, acho 2008. Foi o núcleo itinerante que as temáticas os núcleos escolhiam, e trabalhavam lá estas temáticas. Nos últimos era escola itinerante, que já foi interna na própria escola. (PE)

Eu acho que tinha que ter assim, é, muito, falar muito projetos muitas coisas. Falar sobre a violência escolar que não e só falar, é dar um jeito de acabar com essa violência. Mas de 2003 a 2010, que eu me lembre, deve ter sido mencionado no DEB. No DEB dos itinerantes. (PV)

Retratando a formação acadêmica, tivemos a fala do professor que apontou os temas contemporâneos que não eram discutidos na universidade. Como esclarece o professor:

A formação acadêmica não me deu nenhuma base pra trabalhar isso em sala de aula, depois de formado de DEB cursos de formação que o governo promoveu. Tinha uma oficina que era sobre violência que foi em 2009 se não me engano no DEB, de 2009 que fiz em Ponta Grossa. (PE)  
 Sim, a princípio a primeira informação sobre esta temática que eu participei, foi através dos grupos de estudos. Apesar de serem grupos de estudos direcionados, para matemática sempre, tinha esta preocupação, com a questão da violência, depois também nos fizemos aqueles DEB itinerantes, que também falavam, tocavam sobre o assunto. (PMC)  
 Talvez assim. Fiquei mais atenta, em observar, algumas coisas, que eu antes não observava. Mas infelizmente, para colocar em prática, não tive muito apoio. (PAL)

Outros relatos no quadro de professores participantes da pesquisa atribuem dificuldades em apontar os cursos ofertados pelo Estado do Paraná. Essa questão poderá estar atrelada ao tempo de cada funcionalismo público, assim tal determinante pressupõe uma análise distante na discussão sobre a violência no contexto escolar.

Com certeza... . Hoje já posso visualizar melhor um aluno que tenha problema de droga, como um aluno que também tem problema de maus-tratos, ou um aluno que talvez tem problema de bullying: é mais fácil identificar esses problemas.(PAN)

Sim, eu achava assim, que deveria ter um professor que fosse no curso, que nos passasse orientações, como deveríamos proceder numa briga entre alunos, em sala de aula, se você ia interferir, se vai separar. Se você deixa, a situação continuar, porque ocorre que, às vezes, a gente toma atitude que é errada, que vai complicar o caso. Como esses dias a professora: foi separar o aluno e saiu toda arranhada, o braço todo arranhado. (PSO)

As formas de política pública, seja do Paraná, do Brasil, não partem da realidade. Elas vêm de cima pra baixo, são impostas e a gente, os professores, a comunidade escolar, tem que acatar isso. Por isso que eu acho não, que a coisa não está vingando, não está dando certo. (PE)

Nesse sentido, os professores não conseguem visualizar uma formação continuada que contemplasse a temática. Mesmo assim, reconhecem o valor significativo de abordagem do tema, mesmo tendo o fator tempo disponível para atender à necessidade de participar do curso ofertado pelo Estado. Assim, mencionam outros cursos de instituições escolares diferentes e até mesmo de organizações não governamentais que estão articulando a discussão, estando à frente na organização e na tentativa de garantir a necessidade de debater o tema.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa das políticas de formação continuada de professores da Rede Estadual do Estado do Paraná, ao longo do período de 2003-2010, podemos constatar que as propostas implementadas tiveram implicações que apontaram momentos contraditórios, mesmo tendo um discurso oficial e ações organizadas de cunho democrático.

Observa-se que neste período histórico foram apresentadas tentativas de redefinir as práticas pedagógicas e concepções da escola pública brasileira. Portanto, os problemas educacionais e sociais contemporâneos, pela interferência em todas as dimensões fundamentais da vida humana, exigem particularmente dos professores uma abordagem metodológica e filosófica que contemple instrumentos do saber elaborado (SAVIANI, 1995). A escola pública brasileira se depara com situações alternantes que geram novos problemas sociais, econômicos, políticos e culturais, que se agregam aos existentes e ampliam a crise no ensino público. Tal questão é abordada por Cortella, que afirma:

A crise educacional tem raízes estruturais históricas e se manifesta de formas diversas em conjunturas específicas: confronto do ensino laico *versus* ensino confessional, conteúdos e metodologias, adequação a

nova ideologia, democratização do acesso, gestão democrática, educação geral versus formação especial, educação de jovens e adultos, escolaridade reduzida, público versus privado, baixa qualidade de ensino, movimentos corporativos carecendo de greves constantes e prolongadas, despreparo dos educadores evasão e retenção escolar. (2006, p. 9-10).

Ao analisar a formação sobre as violências nas escolas no programa de formação continuada dos professores do Estado do Paraná e a concepção dos professores que estavam efetivando um trabalho permanente nos colégios estaduais pesquisados. Para tanto, como objetivo do estudo, foi analisada a relação entre as políticas de formação continuada de professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná sobre as violências nas escolas e a concepção dos professores. Buscou-se investigar se as políticas públicas de formação continuada de professores, implementadas na Rede Estadual de Ensino do Paraná, propiciaram uma formação para entender a violência nas escolas como um fenômeno social, cujas causas não se limitaram aos espaços escolares.

Para apresentar as análises apontadas sobre as políticas e programas do Estado do Paraná, no período de 2003 a 2010 e tomando como referência ciclo de políticas de Stephen Ball apud Mainardes (2011), que o considera como sendo constituído por um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas e que, portanto, as políticas são recontextualizadas, em especial, na implementação pelos professores que atuam no cotidiano escolar, é possível entender por que a concepção do processo de formação continuada se distancia da proposta que consta nos documentos.

Durante as entrevistas realizadas, em 2011, obtivemos dos profissionais expectativas e olhares esperançosos sobre a nova política implementada de formação de professores, nesse contexto, como as violências nas duas escolas da Rede Estadual do Estado do Paraná.

Como muito bem indicam Ball e Bowe (1992) na caracterização inicial que fizeram do ciclo de políticas, o contexto da influência nas políticas é significativo e deve ser levado em consideração uma vez que ele é um

[...] ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos

educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Nessa perspectiva, seria interessante retomar pontos da política proposta, implementada pelo governo do Estado do Paraná, referente à formação dos profissionais acerca das violências no contexto escolar. Percebemos que nas entrevistas dos professores da SEED-PR, que atuaram na Coordenadoria dos Desafios Educacionais Contemporâneo estão presentes as suas intenções, percepções frente ao fenômeno das violências nas escolas, bem como as preocupações apontadas no que diz respeito ao suporte teórico-prático, para subsidiar a prática pedagógica dos profissionais da educação.

Observa-se, assim, a contradição entre as condições necessárias para o trabalho educativo e a presença da polícia convocada para solucionar o problema das violências no interior da instituição escolar. Em pesquisa realizada por Stival (2007), são apontadas as dificuldades que os professores da rede estadual de ensino do Paraná enfrentam para realizar seu trabalho nas últimas décadas. As políticas são de descontinuidade e há uma despreocupação e ausência de discussão acerca das questões educacionais, na sociedade brasileira.

Nesse sentido, buscamos um aprofundamento da investigação das políticas educacionais sobre as políticas públicas de Formação Continuada de Professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná que contemplaram a temática da violência escolar. Elas ocorreram durante a gestão do governador Requião, evidenciadas em 2010, com um número significativo de cursos ofertados no final do seu mandato, conforme demonstrado na planilha anexa. Mesmo assim, profissionais da educação interessados em realizar determinados cursos foram impossibilitados por questões administrativas apresentadas.

Logo, a formação propiciada pela Rede Estadual de Ensino do Paraná, de acordo com os professores, subsidiou, parcialmente, de forma teórico-

metodológica, o tratamento pedagógico das questões relacionadas ao problema das violências nas escolas.

Em relação às políticas, percebe-se que os profissionais da educação têm dificuldades em entender os problemas estruturais associados às desigualdades sociais e a necessidade de políticas públicas mais contundentes que assegurem melhor qualidade de vida à população, ou seja, condições sociais justas para a população, objetivando a dignidade humana. Nesse sentido, o investimento do Estado no setor educacional e a falta de políticas educacionais voltadas para a real democratização da escola reforçam escolas pouco comprometidas com as questões sociais e a compreensão da violência numa perspectiva mais ampla no que se refere as suas causas.

Porém, há uma parte da violência que aparece na escola e que é a face mais visível da violência econômico-social: desemprego, má distribuição da renda. O que dizem a Constituição da República e a Declaração de Direitos Humanos? Que todos têm direito ao trabalho, a um padrão de vida digno. Convivemos no Brasil com a fome, falta de moradia, com o desemprego, com a falta de serviços públicos de saúde, de lazer. Essa grande violência de base se articula com a violência da discriminação e do preconceito. São as formas de operar a submissão, numa sociedade de enorme desigualdade social. Tal submissão é operada com mecanismos de exclusão naturalizados, como a discriminação, o preconceito. É operada por meio do controle social da polícia, da escola. A frase que a reflete, diz: “ponha-se no seu lugar”. (SCHILLING, 2008, p. 21).

A política oficial vigente no governo Estadual criou documentos legais e propostas que entraram como mais uma intenção colocada para as escolas paranaenses. Contudo, a equipe técnica teve dificuldade em demonstrar ou até mesmo viabilizar ações, mesmo com a oferta de curso de formação de professores voltado à temática da violência, sendo insuficiente no sentido da quantidade de vagas ofertadas, bem como a aplicabilidade na prática pedagógica (mudança na percepção e entendimento) das violências nas escolas e no contexto social.

Houve uma sistematização no plano de gestão da Coordenadoria dos Desafios Contemporâneos; dessas ideias propostas analisamos a concepção que

apresenta consonância entre os entrevistados, ou seja, reconhecem o documento e as ações viabilizadas do programa no período analisado.

Outro elemento para ser destacado seria a “política de fato” sendo constituída pelos textos políticos e documentos legais que dão forma à política proposta, bases iniciais para que as políticas de uma forma geral sejam colocadas em prática. Tiveram ações apresentadas neste governo analisado, mas em pontos que demarcaram mais um registro político no campo educacional, do que de fato.

Já a “política em uso” refere-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática. Assim, há necessidade que sejam programadas, executadas, políticas públicas destinadas às escolas públicas que envolvam os estudantes da classe popular, levando em consideração as rápidas transformações econômicas e tecnológicas do mundo de trabalho que acabam gerando, na maioria das vezes, violências e conflitos dentro e fora do universo escolar e reforçando, assim, a desigualdade social. Assim, segundo Saviani,

Com este grau de descontinuidade, não há como fazer frente às questões especificamente educacionais, dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade. Portanto, a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças do governo não desmantelem aquilo que está sendo construído. (SAVIANI, 2011, p.128-129).

Outro aspecto necessário a considerar seria diminuir os problemas estruturais associados às desigualdades sociais, executando políticas públicas que assegurem melhor qualidade de vida à população, ou seja, condições sociais justas para a população, em respeito à dignidade humana. Na obra, Pereira (2010) esclarece:

[...] a formação de professores para que não pereçamos na qualidade de categoria de trabalhadores engolfada pelos atuais avanços de flexibilidade, do descarte e da alienação, que tantas categorias de

trabalhadores sofrem. Como nos situamos no campo marxismo, o conhecimento do ponto de vista de uma história de totalidade e contradição passa a ser uma arma para promover a crítica e a superação da atual ordem societária que ora se expressa na formação de professores. (PEREIRA, 2010, p. 23).

Nesse sentido, o investimento do Estado no setor educacional é da falta de políticas educacionais voltadas à real democratização da escola, para reforçar escolas comprometidas com o conhecimento propriamente dito. O enfrentamento de desafios implica como abertura de novas perspectivas, entre elas: “Contra a descontinuidade das políticas educacionais, defendemos uma política educacional de longo prazo que priorize a formação de professores cultos em cursos de longa duração” (SAVIANI, 2011, p. 15).

Com isso, refletir a existência da escola pública numa visão de aquisição dos instrumentos que possibilitará a produção de “saber escolar”<sup>139</sup>, bem como a transmissão os conhecimentos acumulados historicamente pelo homem. Não se trata, todavia, de transmitir toda herança cultural da humanidade, mas, sim, os conteúdos relevantes e contemporâneos que não podem estar desvinculados da prática social (SAVIANI, 1995), dos estudantes e das necessidades históricas presentes. Assim, tais discussões referentes à discriminação, ao preconceito, à violência, ao desemprego, e outros, são fundamentais quando abordados, a fim de compreender a dimensão social que vivemos.

Logo, os problemas apontados, no caso o aspecto da violência social, não pode ser analisado como um fenômeno isolado da sociedade. Parte de um processo mais amplo, com causas complexas da estrutura econômica (MARX, 1984) e cultural que influenciaram a história dos povos.

Nessa perspectiva de exercer influência de dominar o Estado do Paraná, analisando nas últimas gestões do governo Roberto Requião, observa-se um caráter diferenciado no seu governo: a arena de confrontação, de tensões, de acordos e desacordos e, sobretudo, críticas que contrapõem os encaminhamentos na formulação das políticas do governo Roberto Requião. Percebemos, nesse

---

<sup>139</sup> Saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar. (SAVIANI, 1995, p. 23).

período, a presença forte da vertente positivista nas ciências sociais, assim, a lógica predominante seja da razão instrumental, sem maiores análises do momento histórico, tendo como resultado políticas públicas que confrontam a filosofia da privatização como panaceia para ajustar a educação de mercado (TORRES, 2008).

Na tentativa de resistir e superar tal realidade de privatização, houve necessidade de reverter o quadro vigente de conquistas políticas e recuperar o Estado do Paraná dentro de uma perspectiva considerada progressista e com princípios democráticos. Para isso, no processo eleitoral, Roberto Requião enfrentou novamente o governo de Estado (2003-2010), período demarcado nessa pesquisa.

É nesse sentido que a escola deve repensar sua função social e histórica, bem como sua relação com os diversos problemas sociais, entre eles, a falta de perspectivas de trabalho por parte dos adolescentes, inseridos numa sociedade capitalista, cujo modelo econômico excludente fundamentado no pensamento neoliberal<sup>140</sup>, desencadeia o aumento da criminalidade. Royer (2002) aponta que os professores, na trajetória da sua formação, seja ela inicial ou no decorrer da vida profissional, devem desenvolver capacidade de intervir e de evitar comportamentos agressivos nas escolas. Assim, o papel da escola seria de educar os jovens, independente das questões curriculares.

A escola, mediante tais questões, reproduz relações e posturas autoritárias que se produzem no conjunto da sociedade e do Estado. Para entender essa colocação, recorreremos a Connel, que afirma:

Os/as professores/as nas escolas são os trabalhadores/as mais estrategicamente colocados/as para mudá-las. Já argumentei em favor de ser um trazer o trabalho docente para o centro das discussões sobre o problema de desvantagem. Se quisermos que haja uma mudança na educação das crianças em situação de pobreza, temos que ver os/as professores/as como força de trabalho da mudança. (CONNEL, 2008, p. 33).

---

<sup>140</sup> FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. Enpublicación: **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**. BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, ago. 2006.

Portanto, o desmantelamento das instituições públicas educacionais brasileiras fez com que os profissionais da educação ficassem impossibilitados de analisar, criticar e propor alternativas de mudança do quadro vigente atual.

Ao mencionar as implicações vivenciadas na realização da pesquisa, pela descontinuidade de uma para outra gestão do Governo, infelizmente os dados da formação de professores (relacionados ao financiamento para implementação do caderno temática, sobre o enfrentamento à violência, bem como à avaliação dos cursos ofertados pela mantenedora) não foram disponibilizados, impossibilitando a riqueza de dados para possíveis reflexões nesse período da pesquisa.

Acrescentamos também as limitações pessoais vividas nesse período. Por mais que consideremos um avanço significativo, sempre na tentativa de superar as barreiras de conviver e dividir o tempo em diversas jornadas para execução de um trabalho, elas estão presentes, pois na maioria das vezes independem da nossa vontade. Na força indiscutível depositada no campo educacional, procuramos fazer nossa parte com muita dedicação e responsabilidade.

Em relação à formação continuada dos professores para atuação relacionada às violências nas escolas, constatou-se a necessidade de programas construídos coletivamente, que possam refletir as reais necessidades e que despertem nos professores maior compromisso com esta problemática. Essa contribuição para o campo educacional referente à temática da formação de professores, acerca das Violências nas Escolas Públicas do Estado do Paraná.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. D. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002, 400p.

ABRAMOVAY, Miriam. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

ALMEIDA, Maria Isabel. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar em Revista**, n. 24, p. 165-176, 2004.

AMARAL, Ana Lúcia. Gestão da sala de aula: o “manejo de classe” com nova roupagem? In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez./99

ANDRÉ, Marli D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa qualitativa em educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Introdução às Diretrizes Curriculares**. Paraná: SEED, 2006. Estadual - versão preliminar.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **O Ensino Monitorial/Mútuo no Brasil (1827-1854)**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara(orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Violência e realidade brasileira: civilização ou barbárie? **Katálisis** (Impresso), v. 11, p. 214-224, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. 2. ed. Ijuí: Unijui, 2007. v. 1. 96p.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998. 151p.

\_\_\_\_\_; PASSERON, J. C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. Lei 5692/71. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e de outras providências, de 11/08/71. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus. (Federal). Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1980, v.1, p. 403-414.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para formação de professores polivalentes: propostas para organização curricular e institucional. Documento Preliminar. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares para a formação de professores na modalidade Normal em Nível Médio. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Escola que protege: Enfrentando a violência contra

crianças e adolescentes. Vicente de Paula Faleiros, Eva Silveira Faleiros, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, 2ª edição.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (Conae), Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias. Documento final. 2010.

BRASIL. Parecer n. 05/2005, de 13 de dezembro de 2005. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares para a formação de professores na modalidade Normal em Nível Médio. Brasília, 1999.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. DECRETO 6.094/2007. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Decreto 87497/82. Regulamenta a Lei n.º 6.494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Coletânea da Legislação Estadual de Ensino, Curitiba, Secretaria Educacional do Estado do Paraná (SEEC) – Fundepar, p. 589

BRASIL. Lei 9.394 de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Ano 248, de 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para formação de professores polivalentes: propostas para organização curricular e institucional. Documento Preliminar. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3, relatório do programa. Secretaria de Educação Básica.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.274/2006. Brasília, 2006.

BRASIL. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

BRASIL. Lei 4024/61. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/61. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Federal). Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros 1980, v. 1, p. 265-270.

CAMACHO, L. M. Y. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CANDAU, V. M.; LUCINDA, M. da C.; NASCIMENTO, M. das G. **Escola e violência**. 2. edição. Rio de Janeiro: DP&, 2001.

CARDIA, N. A violência urbana e a escola. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, IEC, ano II, n. 2, 1997.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela (Org.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1015-1035, 2007.

CHARLOT, B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez, 2002, p. 435.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel Santos Pereira. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Biruta, 2002.

CHRISPINO, Alvaro; SANTOS, Tais Conceição dos. **Política de ensino para a prevenção da violência**: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 19, p. 57-80, 2011.

CHRISPINO, Alvaro; [DUSI](#), Miriam L. H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, p. 597-624, 2008.

COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIAULT, Marguerite. **A violência na escola**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1989. 146p. (Novas buscas em educação; v. 35).

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

CURITIBA. **Projeto Pedagógico**: curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná, 2010.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 2000.

DAHER, Andréa. A conversão do gentio ou a educação como constância. In: VIDAL, Diana Gonçalves, HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (orgs.) **Brasil 500 anos**: Tópicos e história da educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002. 268p.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ENGUITA, Mariano F. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESPER, Maria Cristina Elias. **Violência escolar**: uma reflexão sobre o fenômeno da violência e suas implicações na prática pedagógica das escolas. 45p. Monografia – (Especialização do Trabalho Pedagógico) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

ESPER, Maria Cristina Elias; YNAË, P. de A. N.; RADUENZ, E. Manifestações do *bullying* na educação básica: O papel da escola e da família. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Org.). **Bullying nas escolas**. Ijuí: Injuí, 2011, v. 1, p. 181-204.

ESPER, Maria Cristina Elias; GISI, Maria Lourdes. **Políticas de formação dos profissionais da educação**: a efetivação da lei n. 9394/96. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2009, Curitiba. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba: PUCPR, 2009. v. 1. p. 7093-7102.

ESPER, Maria Cristina Elias; BOTH, L. J. R. G.; RADUENZ, E. **A percepção do bullying na escola na perspectiva dos estudantes**: notas preliminares. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - Educere, 2009, Curitiba. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. Curitiba: PUCPR, 2009. v. 1. p. 9560-9570.

ESTRELA, A.; FERREIRA, J. **Violência e Indisciplina na Escola**. Actas do XI Colóquio Internacional da AFIRSE/APELF. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001.

ESTRELA, Maria Tereza. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Portugal: Porto Editora, 1992.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 4. ed. Campinas: Cortez, 2005. v. 1. 103p.

FIAMENGHI, G. A.; RIBOLLA, M. B. Adolescentes na escola: representações sociais sobre violência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, p. 111-121, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudencio; [FRANCO, Maria Ciavatta](#). Educação básica no Brasil na década de 90: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas-SP, v. 24, n. 82, p. 93-132, 2003.

[GALVAO, A. C. T.](#); GOMES, C. A. C.; [CAPANEMA, C.](#) et al. **Violências escolares**: implicações para a gestão e o currículo. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 18, p. 425-442, 2010.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, Tania Maria Figueiredo Braga. Formação do professor: profissionalismo, pesquisa e cultura escolar. In: ENS, R.; BEHRENS, M.A. (Org.). **Cotidiano escolar, pesquisa e formação docente**, Curitiba: Champagnat, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

\_\_\_\_\_. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chaves. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, Champagnat, 2006, v. 6, n. 19, set./dez. 2006, p. 25-35.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação e formação de professores. In: ENS, R. T.; BEHRES, A. **A formação de professor**: profissionalização, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010.

GENTILI, Pablo. Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. In: TORRES, C. A. **Estado, privatização e política educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 2008. 303p. Coleção estudos.

\_\_\_\_\_; ALENCAR, Chico. **Educar na Esperança em Tempos de Desencanto**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOMES, Candido Alberto. **A formação do professor em face das violências nas escolas**: notas preliminares de pesquisa. Disponível em: <[http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao\\_foco/violencias%20nas%20escolas.pdf](http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/violencias%20nas%20escolas.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2012.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin; [PIOVESAN, Orene](#); PRESTES, Luisiana; [LISBOA, Joiciana](#); LINK, Andrisa. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), Campinas-SP, v. 35, n.v126, p. 635-658, 2005.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. (Ed. de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques). 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3.

HIDALGO, Angela Maria; MELLO, Claudia; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Pluralismo metodológico nas diretrizes curriculares do Paraná**. Guarapuava: Ed. Unicentro, 2010. 224 p.

HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ilze Luciana F. Educação e Estado. As mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e as políticas de formação docente**: Centralidade da educação básica. Londrina: UEL, 2001.

JUNGES, Kelen dos Santos; ESPER, Maria C. E. Materialismo histórico: Contribuições para o estudo da violência e para a pesquisa dialética em educação. *Educação & Linguagem*, v. 14, p. 205-229, 2011.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1987. 87p. (Coleção primeiros passos; 23).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 68, p. 163-201, 1999.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável.** São Paulo: Ática, 2008.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

LATERMAN, Ilana. **Violência e incivilidade na escola: nem vítimas, nem culpados.** Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 2000. 158 p. (Coleção teses; v. 11).

LEBRUN, G. **O que é poder.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

LIBANEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; MIRZA, S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBERAL, Edson Ferreira; AIRES, Roberto Tschoepke; [AIRES, Mariana Tschoepke](#); OSÓRIO, Ana Carla de A. Escola segura. **Jornal de Pediatria**, v. 81, p. S155-S163, 2005.

[LOZADA, Elizabeth Mitiko Konno de](#); MATHIAS, Thaís Aidar de Freitas; [ANDRADE, Selma Maffei de AIDAR, Tirza](#). **Informações sobre mortalidade por causas externas e eventos de intenção indeterminada.** Paraná, Brasil, 1979 a 2005. *Cadernos de Saúde Pública (ENSP. Impresso)*, v. 25, p. 223, 2009.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

MALDONADO, D. P. A.; [WILLIAMS, L. C. A.](#) O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com violência doméstica. **Psicologia em Estudo**, v. 10, p. 353-362, 2005.

MALTA, D. C.; [SOUZA, Edinilsa Ramos de](#); [SILVA, Marta Maria Alves da](#) et al. Vivência de violência entre escolares brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Ciência e Saúde Coletiva** (Impresso, v. 15), p. 3053-3063, 2010.

MARRIEL, Lucimar Câmara; ASSIS, S. G.; AVANCI, Joviana Quintes; OLIVEIRA, Raquel Vasconcellos Carvalhaes de. Violência escolar e autoestima de adolescentes. Um enfoque associativo. *Cadernos de Pesquisa (UFBA)*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 35-50, 2006.

MARSHALL, Thomas Humprey. *Cidadania e classe social e status* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARSHALL, Thomas Humprey. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Tradução revista por Leandro Konder. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARX, Karl. **O capital. Crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, v. I. Tomo II, 1984.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 1978.

MARX, Karl. **Para crítica da economia política: Salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar**. Traduções Edgar Malogodi et al. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. **O capital. Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, v.I, tomo I, 1983.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. (Feuerbach). 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

NEVES, Fátima Maria. **O método lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do Império Brasileiro**. Mimeog, 2007.

[NJAINÉ, Kathie](#); MINAYO, M. C. S. Violência na escola: identificando pistas para prevenção. Interface. **Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu-Unesp, v. 7, n. 13, p. 119-134, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista Brasileira de Política e administração da educação**. UFPGS Faculdade de Educação, 2011.

OLIVEIRA, Érika Cecília Soares; [MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira](#); OLIVEIRA, E. C. S. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia e Sociedade** (Impresso), v. 19, p. 90-98, 2007.

PAIS, J. M. Máscaras, jovens e “escolas do diabo” **Rev. Bras. Educ.** v. 13, n. 37, Rio de Janeiro, jan./abr. 2008.

PALAZZO, Lílian dos Santos; KELLING, Alessandra; [BÉRIA, Jorge Umberto](#) et al. Violência física e fatores associados: estudo de base populacional no sul do Brasil. **Revista de Saúde Pública/Journal of Public Health**, v. 42, p. 622-629, 2008.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, Raquel; LEITE, Lazzari (Org.). **Formação de educadores**: Desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003.

PARANÁ. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia da UTP**, 2010.

PARANÁ. **Projeto político-pedagógico do colégio Estadual [...]**2012.

PARANÁ. Decreto 1396 – 5 /09/ 2007. Aprovado o Regulamento da Secretaria de Estado da Educação-SEED. Publicado no [Diário Oficial n. 7551](#) de 5 de setembro de 2007.

PARANÁ. Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas (PROEDUSE). Curitiba: SEED, 2005b.

PARANÁ. Lei n. 14.231 de 26/11/2003. Define critérios de escolha, mediante consulta à Comunidade Escolar, para designação de Diretores e Diretores Auxiliares da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Publicado no Diário Oficial n. 6615 de 27/11/2003.

PARANÁ. Relatório de Ações PDE-2006 a 2010. Curitiba: SEED, 2010.

PARANÁ. Resolução 1417/2005. 02/jun./2005. Curitiba: SEED, 2005a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008.

PARANÁ. Superintendência de educação. Instrução 09/2025. Curitiba: SEED, 2003.

PARANÁ. Lei Complementar 103/2004: Plano de Carreira dos professores. 15/mar./2004. Curitiba: SEED, 2004.

PARANÁ. Resolução Conjunta: 002/2004. 10/mar./2004. Curitiba: SEED/SEJU/SETP, 2004.

PARANÁ. **Projeto Povo** - Estratégias para difusão e implementação de polícia Comunitária. Curitiba: Polícia Militar do Paraná - Projeto de 3ª seção do Estado Maior, 2003.

PARANÁ. **Projeto para implantação da Patrulha escolar na cidade de Curitiba**. Curitiba: Polícia Militar do Paraná - Projeto do Estado MAIOR, 1994.

PARANÁ. **Coletânea XII**. SEED/DIE/CEF, 2005.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Enfrentamento à violência na escola**. Curitiba:

SEED, 2008. 103 p. (Cadernos temáticos dos desafios educacionais contemporâneos).

PARO, Vitor H. **Administração escolar**: introdução crítica. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

[PEIXOTO, E. M. M.](#); PEREIRA, M. F. R. **Formação de professores**: projetos em conflito. Semana de pedagogia, UNOESTE, Cascavel, 2008.

PEREIRA, Maria de Fátima R. **Formação de professores**: debate e prática necessários a uma educação emancipada. Chapecó: Argos, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão**. In: Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação e Sociedade**, v. 100, p. 763-785, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler; WU, Feng Chung. **Violência escolar**: políticas públicas e práticas educativas. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

RIBEIRO, E. M.; [ECKERT, E. R.](#); SOUSA, A. I. J.; [SILVA, A. M. F.](#) Castigo físico adotado por pais acompanhamentos no disciplinamento de crianças e adolescentes. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, p. 277-283, 2007.

RICHIT, Adriana. Avaliação da educação e a formação docente: horizontes e contradições presentes nas políticas públicas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, p. 173-196, 2010.

[RISTUM, M.](#); BASTOS, A. C. S. B. **A violência urbana e o papel da mídia na concepção de professoras de ensino fundamental**. Paideia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p. 181-189, 2003.

ROYER, Égide. A violência e as políticas da formação de professores. In: DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, UNESCO, 2002.

SAES, D. A. M. **Classe média e escola capitalista**. Crítica Marxista (Roma), v. 1, n. 21, p. 97-112, 2005.

SALLES, L. M. F.; [SILVA, J. M. A de P.](#) Diferenças, preconceitos e violência no

âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 30, p. 149-166, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. v. 1. 176p.

\_\_\_\_\_. As ideias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001: configuração da concepção pedagógica produtivista. In: **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 347 a 440.

\_\_\_\_\_. Educação e políticas especiais. In: **Políticas públicas e educação**. Brasília: INEP, 1987, p. 89-94.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2009. v. 1. 110p.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, p. 7-19, 2011.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004. 110 p.

\_\_\_\_\_. Indisciplina, violência e o desafio dos direitos humanos nas escolas. GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (Org.). **Enfrentamento à violência nas escolas**. Curitiba: SEED/PR.

SCHLESENER, Anita H. (Org.). **Política e educação**: perspectivas e desafios. Curitiba: UTP, 2007. v. 1. 242p.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Plano estadual de educação uma construção coletiva**. Temas sociais contemporâneos educação para paz, 2004.

SEVERINO; Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Políticas educacionais**: o ensino nacional em questão. Campinas: Papirus, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAIS, Maria Célia M.; EVANGELISTA Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, H. H. C.; CASTRO, L. V. Formação docente e violência da escola. **Psicologia da Educação** (Impresso), v. 26, p. 47-66, 2008.

SILVA JUNIOR, C. A. **A escola pública como local de trabalho**. 3. ed. São Paulo:

Cortez, 2008.

SOUZA, Lilliane Viana de; RISTUM, M. **Relatos de violência, concepções de violência e práticas escolares de professoras**: em busca de relações. Paideia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto – SP, v. 15, n. 32, p. 377-385, 2005.

SOUSA, B. S. Os processos de globalização. In: SOUSA SANTOS, B. S. **Globalização**: fatalidade ou utopia. Porto/Portugal: Afrontamento, 2001.

SPOSITO, M.; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções dos jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

STIVAL, M. C. E. **Políticas Públicas do Estado do Paraná**: a violência nas escolas públicas e a ação da Patrulha escolar comunitária. Curitiba: UTP, 2007.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n.14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1976.

TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.;WARDE, M.J; HADDAD.S.(org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

UNESCO. **Abrindo espaços**: guia passo a passo para a implantação do Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. Brasília: UNESCO, 2008. 93 p. (Coleção abrindo espaços. Educação e cultura para a paz).

UOTTI, C.; ALVES, R. A.; CUBAS, V. O. **Exposição à violência escolar e percepções sobre suas causas. Violência na escola - um guia para pais e professores**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação a observação**. Brasília: Liber, 2007.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **Caminhos e descaminhos na formação continuada de professores**: as políticas públicas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1963-1996). 2010. 341 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2004, p.136-152.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**: problemas epistemológicos da pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

WACHOWCZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, Champagnat, v. 2, n. 3, janeiro/junho 2001, p. 175-185.

WALTY, I. L. C. Violência: objeto de troca. **Alea. Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 83-94, 2003.

WEBER, L. N. D.; [BRANDENBURG, Olivia Justen](#); VIEZZER, Ana Paula. O uso de palmadas e surras como pratica educativa. **Estudos de Psicologia** (Natal), Natal, v. 9, n. 2, p. 227-238, 2004.

WEBER, Max **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. **A política como vocação**. Tradução de Maurício Tragtenberg. Brasília: UNB, 2003.

\_\_\_\_\_. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 15. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ensaio da Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

\_\_\_\_\_. Os tipos de dominação legítima. In: COHN, G. (Org.). **Max Weber: sociologia**. São Paulo: Ática, 1982.

\_\_\_\_\_. **Textos selecionados** - Max Weber. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1991.

ZALUAR, A. M. **Democracia inacabada**: o fracasso da Segurança Pública. Estudos Avançados (USP. Impresso), v. 21, p. 31-49, 2007.

## APÉNDICES

**APÊNDICE A****PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****Termo de Compromisso de Utilização de Dados**

Eu, Maria Cristina Elias Esper Stival, abaixo assinado, envolvida no projeto de título: POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ ACERCA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR, comprometo-me a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os documentos referentes à capacitação dos profissionais da educação.

Informo que os dados a serem coletados dizem respeito à capacitação dos professores, ocorridos na gestão do Estado nos últimos oito anos.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

Nome

R.G.

Assinatura

## APÊNDICE B



### PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

#### Roteiro de Entrevista

1-Identificação

**Sexo** M ( ) F ( )

**Idade:**

( ) - de 25 anos

( ) 26 – 30

( ) 31 – 35

( ) 36 – 40

( ) 41 – 45

( ) 46 – 50

( ) + de 50

**Formação Acadêmica:**

Graduação \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

Especialização \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

Mestrado \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

Doutorado \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

PDE \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

**Tempo de magistério na Escola de Educação Básica:** \_\_\_\_\_ anos

Questões norteadoras

1. Qual sua opinião sobre as políticas educacionais de formação de professores continuada da SEED, no que se refere às violências nas escolas?
  
2. Quais as contribuições obtidas nos cursos de formação continuada ofertadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) para atuação frente às violências nas escolas? Justifique a resposta em relação a sua aplicabilidade.
  
3. Você considera que existe um espaço para a reflexão sobre sua prática pedagógica e as questões sociais? Indique em quais momentos.
  
4. Como podemos oferecer aos professores a oportunidade de desenvolver capacidades que correspondam às necessidades de formação para atuar frente às

violências nas escolas?

Cursos pela SEED

**5.** Em sua opinião, quais os principais causas da violência escolar? Indique em ordem decrescente, sendo a primeira causa mais importante.



## APÊNDICE C

### PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

#### **Entrevista para os profissionais da SEED**

1-Poderia contextualizar a implantação da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais e da Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos? E quais as prioridades da mantenedora para enfatizar as temáticas?

2-As políticas de formação continuada de professores implementadas na Rede Estadual de ensino do Paraná estão subsidiando teoricamente os professores acerca da violência escolar?

3-Qual a abordagem do fenômeno da violência escolar no processo de formação continuada para professores da rede estadual, ofertados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), por meio da sua Diretoria de Políticas e Programas Educacionais e da Coordenação Desafios Educacionais Contemporâneos?

4-As políticas de formação continuada de professores implementadas na Rede Estadual de ensino do Paraná propiciaram a compreensão violência escolar como fenômeno social cujas causas não se limitam aos espaços escolares?

5- O Caderno Temático de Enfrentamento à Violência na Escola se propõe a refletir sobre o papel da educação na prevenção ao enfrentamento à violência na escola pública estadual do Paraná e propiciar subsídios teóricos e metodológicos por meio dos recursos didáticos inseridos no documento. Como avalia a

aplicabilidade do suporte didático-pedagógico para as escolas da Rede pública Estadual de Ensino?



## APÊNDICE D

### PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, idade: \_\_\_\_\_, nacionalidade: \_\_\_\_\_  
 Estado \_\_\_\_\_ civil: \_\_\_\_\_  
 Profissão: \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_

Estou sendo convidado(a) a participar de um estudo sobre as violências nas escolas cujo objetivo é investigar a formação continuada destinada aos professores da rede estadual de ensino do Paraná, no período de 2003 a 2010, referente à temática da violência escolar, frente às mudanças que estão ocorrendo na sociedade contemporânea.

A minha participação no referido estudo será no sentido de colaborar com as respostas respondidas na entrevista, realizada pela pesquisadora, sobre dados de identificação e questões sobre o tema da formação do professor sobre as violências nas escolas.

Fui informado(a) de que, com a minha participação, poderei contribuir para uma maior compreensão do fenômeno da violência escolar na escola pública, e contribuir para as discussões sobre políticas e práticas educacionais que efetivem uma educação de qualidade no ensino público paranaense.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e se desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

Durante toda a pesquisa me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um *email* para nep@pucpr.b

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

---

*Nome e assinatura do sujeito da pesquisa*

---

Pesquisadora responsável: Maria Cristina Elias Esper Stival



## APÊNDICE E

### PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

#### AUTORIZAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_ (diretor(a) da instituição escolar) abaixo assinado, responsável pela(o) \_\_\_\_\_ (Nome do colégio), autorizo a realização do estudo intitulado *Políticas públicas de formação continuada de professores do Estado do Paraná acerca da violência escolar*, a ser conduzido pela pesquisadora Maria Cristina Elias Esper Stival, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Fui informado(a) pela responsável do estudo sobre as características em contribuir para uma maior compreensão do fenômeno da violência escolar na escola pública e a formação de professores para atuar frente ao fenômeno. Os objetivos propostos são: Investigar a formação continuada destinada aos professores da rede estadual de ensino do Paraná no período de 2003 a 2010, referente à temática da violência escolar; discutir as implicações das reformas educacionais implantadas nas escolas públicas paranaenses; analisar as manifestações de professores de escolas de educação básica sobre as violências produzidas e reproduzidas na escola pública, tendo as atividades planejadas e executadas durante o processo da pesquisa, que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas

corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Curitiba,..... de .....de 2011

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Pesquisadora: Maria Cristina Elias Esper Stival



## APÊNDICE F

### PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Para Professora Meroujy Giacomassi Cavet  
Superintendente da Educação/SEED

O presente estudo pretende abordar o tema das violências nas escolas públicas, tendo como objetivo investigar a formação continuada dos professores da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) Diretoria de Políticas e Programas Educacionais e da Coordenação Desafios Educacionais Contemporâneos, destinada aos professores da rede estadual de ensino do Paraná, no período de 2003 a 2010.

A pesquisa terá a inclusão de: 1º professores da rede estadual do Paraná, que lecionam em dois colégios da Rede Estadual de Educação; 2º profissionais que participaram da implementação dos cursos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) Diretoria de políticas e Programas educacionais. Coordenação Desafios Educacionais Contemporâneos voltados ao enfrentamento da violência Escolar

O tema intitulado: POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ, ACERCA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR. A metodologia do projeto de pesquisa tem caráter qualitativo, possibilitando o estudo em profundidade das duas escolas públicas da rede estadual de ensino do Paraná, mediante realização de entrevistas semiestruturadas individuais. A escolha da entrevista permite neste caso, uma melhor apreensão do material a ser analisado e possibilitará subsidiar, de forma rica e precisa, a compreensão do objeto de estudo da violência escolar e da formação dos professores. Nesse sentido, as entrevistas deverão estabelecer um bom entrosamento com os entrevistados e análise as planilhas dos cursos no

período de 2003 a 2010 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) Diretoria de políticas e Programas educacionais. Coordenação Desafios Educacionais Contemporâneos – Coordenação Formação continuada de professores.

A pesquisadora compromete-se a utilizar as informações de acordo com os limites da ética da pesquisa científica. Os dados são de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa da referida e constitui-se em grande contribuição a área da educação, bem como para a articulação e relevância intelectual no meio acadêmico.

Desde já, agradecemos o pronto atendimento.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

Doutoranda: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

e mail [crisinaelias@terra.com.br](mailto:crisinaelias@terra.com.br) fones: 32720381/99931825

## ANEXOS

LEVANTAMENTO DAS OCORRENCIAS REGISTRADAS NESTA OUVIDORIA  
QUE INDICAM VIOLÊNCIA PARA COM ALUNOS

Nº	Núcleo	Abuso de Autoridade	Agressão Física	Agressão verbal	Agressão Moral	Ameaças	Assédio sexual	Brigas de Alunos	Brigas de Prof.	Constrangimento	Discriminação	Expulsão	Maus tratos	Patrulha Escolar	Perseguição	Transporte Escol.	
1	Apucarana																
2	Área Metropolitana Norte	5	5	3	3												
3	Área Metropolitana Sul	4	1	4	8	3				1		2		1	1	5	
4	Assis Chateaubriand							2					2				
5	Campo Mourão			1	1												
6	Cascavel											2					
7	Cianorte									1							
8	Cornélio Procopio	1															
9	Curitiba	43	48	67	87	8	4					1					
10	Dois Vizinhos							10	1	6	11	4	8	8	2	1	
11	Foz do Iguaçu	2	1											1			
12	Francisco Beltrão											1					
13	Goioerê																
14	Guarapuava	1			1	2			1								
15	Ibaiti	1															
16	Irati																
17	Ivaiporã	1														1	
18	Jacarezinho	2			1												
19	Jaracatiara											1					
20	Loanda	1			2												
21	Londrina	2	1														
22	Maringá	5		2			1										
23	Parangaguá	4		2				1			1						
24	Paranavai	1				1											
25	Pato Branco															2	
26	Pitanga																
27	Ponta Grossa	1				1										1	
28	Telemaco Borba		1														
29	Toledo	1		1	1										2		
30	Umuarama			1											1		
31	União da Vitória				1										1		
32	Wenceslau Braz																
	SOMA	75	57	81	105	15	4	2	13	1	8	12	9	12	10	3	14

0  
26  
24  
0  
4  
1  
0  
2  
308  
1  
4  
0  
0  
5  
2  
0  
1  
4  
0  
3  
4  
9  
7  
3  
0  
1  
2  
3  
4  
2  
1  
0  
421



2003

DURAÇÃO HORAS	VAGAS		DEVOLUÇÃO		PARTICIPANTES				DOCENTES EVENTO	PÚBLICO ALVO	PROTOCOLO	Finalidade
	Oferta	% de Ocupação	Instrumento de avaliação	% de Devolução	Inscritos	% de Inscrição	Efetivos	% de Efetivos				
40	36	100%	-		36	100%	36	100%	-	Policiais Militares	5.599.851-5	
24	200	69%	112	82%	137	69%	137	100%	6	Diretores, coordenadores e docentes do ensino fundamental, médio e da Educação de Jovens e adultos	5.749.171-0	Refletir e elaborar as diretrizes estaduais para a implantação de programas de prevenção às Drogas nas Escolas Estaduais.
8	100	134%	-	#####	134	134%	134	100%		Diretores, Equipe Pedagógica, APM, Professores e Funcionários das Escolas	5.617.159-2	Discutir o papel da escola na prevenção às drogas, formando professores capacitados, bem como organizar o programa contínuo de Prevenção ao Uso de drogas que será desenvolvido em todas as escolas deste NRE, no segundo semestre.
8	200	90%	-	#####	180	90%	180	100%	3	Equipe Pedagógica, Professores do Fundamental e Médio.	5.710.653-0	Oferecer aos professores um momento de reflexão sobre o tema, enfatizando a necessidade de se conscientização do valor da vida e do não uso das drogas.
8	100	161%	-	#####	161	161%	161	100%	1	Equipe Pedagógica, Professores do Fundamental e Médio.	5.582.786-9	Envolver na semana específica e num trabalho contínuo e preventivo, crianças, adolescentes e jovens em atividades das mais variadas, numa ação conjunta de formação, informação e prevenção às drogas.
8	570	73%	-	#####	415	73%	415	100%	1	Equipe Pedagógica, Professores do Fundamental e Médio.	5.625.356-4	Capacitar os docentes para o trabalho efetivo de prevenção contra o uso de drogas e incentivo a atividades de valorização da vida, bem como apontar temas para capacitação estadual.
8	470	31%	-	#####	147	31%	147	100%	3	Equipe Pedagógica, Professores do Fundamental e Médio.	5.512.088-9	Envolver orientadores, diretores, docentes e em seguida os pais de família e a comunidade escolar em geral, para estabelecer ações preventivas ao uso de drogas.
8	171	79%	-	#####	135	79%	135	100%	1	Equipe Pedagógica, Professores do Fundamental e Médio.	5.686.297-8	Orientar os educadores sobre a problemática das drogas que invade o Estabelecimento Escolar, dando-lhes subsídios para conduzir o problema.
8	100	91%	-	#####	91	91%	91	100%	1	Equipe Pedagógica, Professores do Fundamental e Médio.	5.517.966-2	Conscientizar professores sobre a importância da prevenção quanto ao uso de drogas
8	700	50%	-	#####	353	50%	353	100%	1	Equipe Pedagógica, Professores do Fundamental e Médio.	5.565.600-2	Discutir e provocar nos professores sentimento de responsabilidade em relação aos conflitos que a droga traz para o contexto escolar

8	350	46%	-	#####	161	46%	161	100%		Equipe Pedagógica, Professores do Fundamental e Médio.	5.561.709-0	Informar aos professores todas as opções existentes no município e região que possam auxiliar o professor nos trabalhos educativos de prevenção ao uso de drogas.
8	140	59%	-	#####	82	59%	82	100%		Equipe Pedagógica, Professores do Fundamental e Médio.	5.537.907-6	Informar aos professores todas as opções existentes no município e região que possam auxiliar o professor nos trabalhos educativos de prevenção ao uso de drogas.
8	350	66%	-	#####	231	66%	231	100%		Equipe Pedagógica, Professores do Fundamental e Médio.	5.553.326-1	Capacitar os docentes para dinamizar ações preventivas quanto ao uso de drogas nas escolas da Rede Pública.
8	500	70%	-	#####	352	70%	352	100%	5	Equipe Pedagógica, Professores do Fundamental e Médio.	5.599.646-6	Sensibilizar e promover um entendimento maior a respeito de prevenção e de como intervir junto ao aluno neste sentido.
8	300	130%	-	#####	390	130%	390	100%		Professores da Rede Pública Estadual	5.473.710-6	Oferecer subsídios e orientações para o desenvolvimento de aula dinâmica e preventiva às drogas, DSTs e Gravidez, na adolescência.
8	500	35%	-	#####	174	35%	174	100%		Equipe Pedagógica e Professores do Ensino Fundamental e Médio	5.577.124-3	Proporcionar informações e encaminhamentos que visem o desenvolvimento por parte da escola de ações preventivas ao uso indevido de drogas.
8	160	76%	-	#####	121	76%	121	100%	2	Diretores, diretores auxiliares, supervisores e orientadores educacionais e docentes do Ensino Fundamental e Médio	5.758.977-9	Atender a solicitação dos participantes do evento anterior.
8	700	33%	-	#####	228	33%	228	100%	1	Professores, Alunos, Pais Segmentos da sociedade.	5.748.698-8	Finalizar os trabalhos referentes ao Plano Estadual de Educação e elaborar a proposta do Núcleo Regional da Educação de Curitiba sobre o tema Educação para a Paz: Segurança nas Escolas

2004

SUBPROGRAMA	MUNICÍPIO DE REALIZAÇÃO	CÓDIGO EVENTO ON-LINE	TÍTULO	PERÍODO DE REALIZAÇÃO		Proponente	CÓDIGO EVENTO ON-LINE	DURAÇÃO HORAS	VAGAS		PARTICIPANTES				PÚBLICO ALVO	PROTOCOLO	Finalidade
				Início	Término				Oferta	% de Ocupação	Inscritos	% de Inscrição	Efetivos	% de Efetivos			
SEED	Curitiba	120	II Seminário Estadual para Elaboração das Diretrizes Educacionais de Prevenção às Drogas na Escola	23-mar-04	25-mar-04	CAC	120	32		75%	125	78%	120	96%	Diretores e auxiliares, supervisores coordenadores e educadores educacionais, Docentes de educação: e 5ª a 8ª séries, ensino médio, fundamental, de jovens e adultos e especial	5.917.214-0	Validar as diretrizes estaduais para implantação de programas de prevenção as drogas nas escolas estaduais
SEED	Curitiba	120	II Seminário Estadual para Elaboração das Diretrizes Educacionais de Prevenção às Drogas na Escola 2ª etapa.	26-mar-04	26-mar-04	CAC	120	8	160	#DIV/0!	66	#DIV/0!	65	98%	Diretores e auxiliares, supervisores coordenadores e orientadores educacionais, Docentes de educação: e 5ª a 8ª séries, ensino médio, fundamental, de jovens e adultos e especial		

2005

SUBPROGRAMA	MUNICÍPIO DE REALIZAÇÃO	CÓDIGO EVENTO ONLINE	TÍTULO	PERÍODO DE REALIZAÇÃO		Proponente	DURAÇÃO HORAS	VAGAS		PARTICIPANTES				PÚBLICO ALVO	PROTOCOLO	OBSERVAÇÕES	Finalidade
				Início	Término			Oferta	% de Ocupação	Inscritos	% de Inscrição	Efetivos	% de				
S E M E S T R E	Curitiba	1433	Teleconferência - Programa de Prevenção e Promoção da Vida	20-mai-05	20-mai-05	CEPE	2	63	30%	54	86%	19	35%	Diretores - Diretores Auxiliares - Equipe Técnico-pedagógico - Docentes da Educação Infantil - Docentes da Educação Indígena - Docentes da Educação do Campo - docentes do Ensino Fundamental - Docentes do Ensino Médio - docentes da Educação de Jovens e adultos - docentes da Educação Profissional	8.521.707-0		Promover uma reflexão crítica acerca das ações educativo-preventivas relacionadas à formação integral do sujeito, enfatizando-se as ações de prevenção às drogas e sexualidade na escola.

2006

PROTOCOLO	CÓDIGO EVENTO ONLINE	PROPONENTE	TÍTULO	PERÍODO DE REALIZAÇÃO		CARGA HORÁRIA	DOCENTES	VAGAS		PARTICIPANTES				PÚBLICO ALVO	Área	Sub-área	OBSERVAÇÕES	Qualidade	Contato	Data de inclusão
				Início	Término			Oferta	% de Ocupação	Inscritos	% de Inscrição	Efetivos	% de Efetivos							
			UNIDADES DA SEED																	
9.099.610-0	2464	Arei	4º Encontro Nacional do PROERD no Paraná e Curso de Pais do PROERD	1-nov-06	5-nov-06	32	16	700	37%	507	72%	260	51%	Diretores - Diretores Auxiliares - Docentes de 1ª a 4ª série - Docentes de 5ª a 8ª série - Docentes de Educação Especial - Gestores do Sistema Regional - Gestores do Sistema Municipal	Temas sociais Contemporâneos	Cidadania - Cultura da Paz - Drogas - Sexualidade		Melhorar a qualidade de ensino às crianças e adolescentes, estendendo a cultura de prevenção aos pais, através da formação de 2 turmas de educadores sociais habilitados para aplicar o currículo PROERD para pais.	Gislaine Ronise Feuser - 1601	27-out-06

2007

PROTOCOLO	CÓDIGO EVENTO ON-LINE	PROPONENTE	NÚMERO SEQUÊNCIAL	LOCAL DE REALIZAÇÃO	TÍTULO	PERÍODO DE REALIZAÇÃO		CARGA HORÁRIA	DOCENTES	VAGAS		PARTICIPANTES						PÚBLICO ALVO	Área	Sub-área	OBSERVAÇÕES	Finalidade
						Início	Término			Oferta	% de Ocupação	Inscritos	% de Inscrição	Participantes	% de Participação	Efetivos	% de Efetivos					
9.480.139-7	3960	DEDI	54	Curitiba	Prevenção ao Uso Indevido de Drogas - Uma Perspectiva Crítica	25-jun-07	25-jun-07	8	2	50	60%	43	86%	30	70%	28	65%	Docentes de 5ª a 8ª série - Docentes de Ensino Médio - Gestores do Sistema Central - Gestores do Sistema Regional	Temas sociais e Contemporâneos	Drogas		Discutir a abordagem pedagógica da prevenção ao uso de drogas, numa perspectiva crítica e histórica, por todas as áreas do conhecimento da Educação Básica. Nesta discussão é preciso fundamentar cientificamente os professores sobre essa demanda a fim de possibilita



2008

Início	Término	Modalidade	Carga horária	Docentes	Oferta	Inscritos	participantes	Efetivos	Público Alvo	Área	Sub-área	Finalidade
28-jul-08	30-jul-08	Encontro	16	14	700	612	468	466	Diretores, diretores auxiliares, docentes de 1ª a 4ª série, docentes de 5ª a 8ª série, gestores do sistema central, gestores do sistema regional, gestores do sistema municipal, pais e alunos	Temas Sociais Contemporâneos	cidadania – Cultura da Paz – Drogas – Sexualidade	Capacitar os policiais militares do Proerd que aplicam o currículo para as sextas séries do ensino fundamental, em escolas públicas e particulares.
12-abr-08	8-nov-08	Grupo de Estudo	30		2033	1716	1507	1507	Diretores, diretores auxiliares, equipe técnico-pedagógica, docentes de educação escolar indígena, docentes de 5ª a 8ª série, auxiliares de serviços gerais, professores das escolas indígenas, professore PDE, gestores do sistema central e gestores do sistema regional	Temas Sociais Contemporâneos	Cidadania – Drogas – Pluralidade Cultural	Incentivar e promover a formação continuada dos profissionais da Rede Pública de Ensino.
26-mai-08	16-out-08	Reunião Técnica	32	1	5	5	1	1	Gestores do sistema central	Temas Sociais Contemporâneos	Drogas	Discutir, aprofundar alguns assuntos e organizar o II Caderno de Prevenção ao Uso Indevido de Drogas, com vistas a subsidiar a prática pedagógica dos professores de todas as disciplinas da educação básica.
24-jun-08	25-jun-08	Encontro	16	4	51	51	40	39	Docentes de 5ª a 8ª série, docentes de ensino médio, gestores do sistema central e gestores do sistema regional	Temas Sociais Contemporâneos	Drogas	Discutir a abordagem pedagógica da prevenção ao uso de drogas, numa perspectiva crítica e histórica, por todas as áreas do conhecimento da educação básica. Nesta discussão, é preciso fundamentar teoricamente os professores sobre essa demanda, a fim de possibilitar um trabalho mais consciente.

2009

Protocolo	Código evento on-line	Proponente	Local de realização	Título	Início	Término	Modalidade	Carga horária	Oferta	% de Ocupação	Inscritos	% de Inscrição	participantes	% de Participação	Efetivos	% de Efetivos	Público Alvo
7.667.532-5	12562	DPPE	Curitiba	Drogas e Violência na Escola	23-jun-09	24-jun-09	Curso	16	166	70%	152	92 %	116	76%	111	73%	Equipe pedagógica, docentes de 5ª a 8ª série, docentes de ensino médio, docentes de educação especial, docentes de educação de jovens e adultos, docentes de educação profissional, gestores do sistema central e gestores do sistema regional.
10.020.527-0	17536	DPPE	Curitiba	RT: Elaboração do II Caderno Temático de Prevenção ao Uso Indevido de Drogas	24-ago-09	25-ago-09	Reunião Técnica	16	12	83%	10	83 %	10	100%	10	100 %	Equipe pedagógica e gestores do sistema central.
10.078.146-8	17610	DPPE	Curitiba	RT: Seminário Integrado de Drogas, Evasão, Indisciplina e Violência nas Escolas	15-set-09	16-set-09	Reunião Técnica	16	98	91%	90	92 %	89	99%	89	99%	Equipe pedagógica e gestores do sistema central.
10.113.120-3	17833	DPPE/CIA C	Apucarana	Seminário Integrado de Drogas, Evasão, Indisciplina e Violência nas Escolas	27-out-09	30-out-09	Seminário	28	85	65%	55	65 %	55	100%	55	100 %	Diretores, diretores auxiliares, equipe pedagógica, gestores do sistema regional e gestores do sistema municipal.
10.250.758-4	17866	DPPE/CIA C	Irati	Seminário Integrado de Drogas, Evasão, Indisciplina e Violência nas Escolas	17-nov-09	20-nov-09	Seminário	28	71	70%	70	99 %	50	71%	46	66%	Diretores, diretores auxiliares, equipe pedagógica, gestores do sistema regional e gestores do sistema municipal.
7.667.481-7		DPPE	Escolas da Rede Pública Estadual	Grupo de Estudo aos Sábados Níveis, Modalidades, Temáticas e Diversidades -	16-mai-09	21-nov-09	Grupo de Estudo	30	343	92%	343	100 %	314	92%	314	92%	Todos os profissionais da educação.

				Prevenção ao uso Indevido de Drogas														
7.667.481-7	DPPE	Escolas da Rede Pública Estadual	Grupo de Estudo aos Sábados Níveis, Modalidades, Temáticas e Diversidades - Enfrentamento à Violência nas Escolas	16-mai-09	21-nov-09	Grupo de Estudo	30	1158	0%	1158	#V AL OR!	1056	3%	1056	3%	Todos os profissionais da educação		

## 2010

Modalidade	Local de realização	Nome do evento	Carga horária	Presencial	Enfoque	Certificação	Público-alvo	Número de vagas	Número de inscritos	Número de participantes	Número de participantes efetivos	Número de Ausentes Parciais	Número de Ausentes Totais
Seminário	ASSIS CHATEAUBRIAND	Seminário Integrado de Drogas, Evasão, Indisciplina e Violência nas Escolas	16:00	Sim	Pedagógico	Sim	1-Profissional da Escola - Agente Educacional II - 1-Profissional da Escola - Professor 6º a 9º ano - 5-SEED - Técnico Pedagógico - 2-NRE - Equipe Técnico Pedagógica - 1-Profissional da Escola - Professor Ens. Médio - 7-Convidados Externos - 1-Profissional da Escola - Pedagogo - 1-Profissional da Escola - Diretor - 1-Profissional da Escola - Secretário - 1-Profissional da Escola - Agente Educacional I - 1-Profissional da Escola - Prof. Atuando Eq.Pedag	120	116	103	89	14	13
Seminário	CAMPO MOURAO	Seminário Integrado de Drogas, Evasão, Indisciplina e Violência nas Escolas	16:00	Sim	Pedagógico	Sim	1-Profissional da Escola - Agente Educacional II - 1-Profissional da Escola - Professor 6º a 9º ano - 5-SEED - Técnico Pedagógico - 2-NRE - Equipe Técnico Pedagógica - 1-Profissional da Escola - Professor Ens. Médio - 7-Convidados Externos - 1-Profissional da Escola - Pedagogo	120	118	107	107	0	11

							- 1-Profissional da Escola - Diretor - 1-Profissional da Escola - Secretário - 1-Profissional da Escola - Agente Educacional I - 1-Profissional da Escola - Prof. Atuando Eq. Pedag.								
Seminário	CIANORTE	Seminário Integrado de Drogas, Evasão, Indisciplina e Violência nas Escolas	16:00	Sim	Pedagógico	Sim	1-Profissional da Escola - Agente Educacional II - 1-Profissional da Escola - Professor 6º a 9º ano - 5-SEED - Técnico Pedagógico - 2-NRE - Equipe Técnico-Pedagógica - 1- Profissional da Escola - Professor Ens. Médio - 7- Convidados Externos - 1- Profissional da Escola - Pedagogo - 1- Profissional da Escola - Diretor - 1-Profissional da Escola - Secretário - 1-Profissional da Escola - Agente Educacional I - 1-Profissional da Escola - Prof. Atuando Eq. Pedag.	120	107	102	95	7	5		
Seminário	GOIOERE	Seminário Integrado de Drogas, Evasão, Indisciplina e Violência nas Escolas	16:00	Sim	Pedagógico	Sim	1-Profissional da Escola - Agente Educacional II - 1-Profissional da Escola - Professor 6º a 9º ano - 5-SEED - Técnico Pedagógico - 2-NRE - Equipe Técnico Pedagógica - 1-Profissional da Escola - Professor Ens. Médio - 7- Convidados Externos - 1- Profissional da Escola - Pedagogo - 1-Profissional da Escola - Diretor - 1-Profissional da Escola - Secretário - 1-Profissional da Escola - Agente Educacional I - 1-Profissional da Escola - Prof. Atuando Eq. Pedag.	121	120	100	94	6	20		

Seminário	IVAIPORA	Seminário Integrado de Drogas, Evasão, Indisciplina e Violência nas Escolas	16:00	Sim	Pedagógico	Sim	1-Profissional da Escola - Agente Educacional II - 1-Profissional da Escola - Professor 6º a 9º ano - 2-NRE - Equipe Técnico Pedagógica - 1-Profissional da Escola - Professor Ens. Médio - 7-Convitados Externos - 1-Profissional da Escola - Pedagogo - 1-Profissional da Escola - Diretor - 1-Profissional da Escola - Secretário - 1-Profissional da Escola - Agente Educacional I - 1-Profissional da Escola - Prof. Atuando Eq. Pedag.	120	73	63	62	1	10
Seminário	LARANJEIRAS DO SUL	Seminário Integrado de Drogas, Evasão, Indisciplina e Violência nas Escolas	16:00	Sim	Pedagógico	Sim	1-Profissional da Escola - Agente Educacional II - 1-Profissional da Escola - Professor 6º a 9º ano - 5-SEED - Técnico Pedagógico - 2-NRE - Equipe Técnico Pedagógica - 1-Profissional da Escola - Professor Ens. Médio - 7-Convitados Externos - 1-Profissional da Escola - Pedagogo - 1-Profissional da Escola - Diretor - 1-Profissional da Escola - Secretário - 1-Profissional da Escola - Agente Educacional I - 1-Profissional da Escola - Prof. Atuando Eq. Pedag.	3	3	3	3	0	0
Seminário	LARANJEIRAS DO SUL	Seminário Integrado de Drogas, Evasão, Indisciplina e Violência nas Escolas	16:00	Sim	Pedagógico	Sim	1-Profissional da Escola - Agente Educacional II - 1-Profissional da Escola - Professor 6º a 9º ano - 5-SEED - Técnico Pedagógico - 2-NRE - Equipe Técnico Pedagógica - 1-Profissional da Escola - Professor Ens. Médio - 7-Convitados Externos - 1-Profissional da Escola - Pedagogo - 1-Profissional da Escola - Diretor - 1-Profissional da Escola - Secretário - 1-Profissional da Escola - Agente Educacional I - 1-Profissional da Escola - Prof. Atuando Eq. Pedag.	117	104	99	95	4	5

Seminário	MARINGA	Seminário Integrado de Drogas, Evasão, Indisciplina e Violência nas Escolas	16:00	Sim	Pedagógico	Sim	1-Profissional da Escola - Agente Educacional II - 1-Profissional da Escola - Professor 6º a 9º ano - 5-SEED - Técnico Pedagógico - 2-NRE - Equipe Técnico Pedagógica - 1-Profissional da Escola - Professor Ens. Médio - 7-Convidados Externos - 1-Profissional da Escola - Pedagogo - 1-Profissional da Escola - Diretor - 1-Profissional da Escola - Secretário - 1-Profissional da Escola - Agente Educacional I - 1-Profissional da Escola - Prof. Atuando Eq. Pedag.	131	130	109	108	1	21
Seminário	TOLEDO	Seminário Integrado de Drogas, Evasão, Indisciplina e Violência nas Escolas	8:00	Sim	Pedagógico	Sim	1-Profissional da Escola - Agente Educacional II - 1-Profissional da Escola - Professor 6º a 9º ano - 5-SEED - Técnico Pedagógico - 2-NRE - Equipe Técnico Pedagógica - 1-Profissional da Escola - Professor Ens. Médio - 7-Convidados Externos - 1-Profissional da Escola - Pedagogo - 1-Profissional da Escola - Diretor - 1-Profissional da Escola - Secretário - 1-Profissional da Escola - Agente Educacional I - 1-Profissional da Escola - Prof. Atuando Eq. Pedag.	120	98	80	77	3	18
Seminário	UNIAO DA VITORIA	Seminário Integrado de Drogas, Evasão, Indisciplina e Violência nas Escolas	16:00	Sim	Pedagógico	Sim	1-Profissional da Escola - Agente Educacional II - 5-SEED - Técnico Pedagógico - 2-NRE - Equipe Técnico Pedagógica - 1-Profissional da Escola - Professor Ens. Médio - 7-Convidados Externos - 1-Profissional da Escola - Pedagogo - 1-Profissional da Escola - Diretor - 1-Profissional da Escola - Secretário - 1-Profissional da Escola - Agente Educacional I - 1-Profissional da Escola - Prof. Atuando Eq. Pedag.	145	142	124	116	8	18

Curso	CURITIBA	Curso de Formação para o Enfrentamento à Violência Contra a Criança e o Adolescente	3:00	Sim	Pedagógico	Sim	5-SEED - Técnico Pedagógico - 2-NRE - Equipe Técnico Pedagógica	30	24	20	20	0	4
Curso	CURITIBA	Curso de Formação para o Enfrentamento à Violência Contra a Criança e o Adolescente	3:00	Sim	Pedagógico	Sim	5-SEED - Técnico Pedagógico - 2-NRE - Equipe Técnico Pedagógica	30	24	20	20	0	4
Curso	CURITIBA	Curso de Formação para o Enfrentamento à Violência Contra a Criança e o Adolescente	3:00	Sim	Pedagógico	Sim	5-SEED - Técnico Pedagógico - 2-NRE - Equipe Técnico Pedagógica	30	24	20	20	0	4
Curso	CURITIBA	Curso de Formação para o Enfrentamento à Violência Contra a Criança e o Adolescente	3:00	Sim	Pedagógico	Sim	5-SEED - Técnico Pedagógico - 2-NRE - Equipe Técnico Pedagógica	30	24	20	20	0	4
Capacitação	ARAUCARIA	Curso de Formação para o Enfrentamento à Violência Contra a Criança e o Adolescente	4:00	Sim	Pedagógico	Sim	1-Profissional da Escola - Agente Educacional II - 5-SEED - Técnico Pedagógico - 2-NRE - Equipe Técnico-Pedagógica - 1-Profissional da Escola - Professor Ens. Médio - 1-Profissional da Escola - Pedagogo - 1-Profissional da Escola - Diretor - 1-Profissional da Escola - Secretário - 1-Profissional da Escola - Agente Educacional I - 5-SEED - Gestores	82	80	35	35	0	45
Capacitação	ARAUCARIA	Curso de Formação para o Enfrentamento à Violência Contra a Criança e o Adolescente	4:00	Sim	Pedagógico	Sim	1-Profissional da Escola - Agente Educacional II - 5-SEED - Técnico Pedagógico - 2-NRE - Equipe Técnico-Pedagógica - 1-Profissional da Escola - Professor Ens. Médio - 1-Profissional da Escola - Pedagogo - 1-Profissional da Escola - Diretor - 1-Profissional da Escola - Secretário - 1-Profissional da Escola - Agente Educacional I - 5-SEED - Gestores	82	80	36	36	0	44

Capacitação	ARAUCARIA	Curso: Formação para o Enfrentamento à Violência Contra a Criança e o Adolescente	4:00	Sim	Pedagógico	Sim	1-Profissional da Escola - Agente Educacional II - 5-SEED - Técnico Pedagógico - 2-NRE - Equipe Técnico-Pedagógica - 1- Profissional da Escola - Professor Ens. Médio - 1-Profissional da Escola - Pedagogo - 1-Profissional da Escola - Diretor - 1-Profissional da Escola - Secretário - 1- Profissional da Escola - Agente Educacional I - 5-SEED - Gestores	82	79	35	35	0	44
-------------	-----------	---	------	-----	------------	-----	---	----	----	----	----	---	----

