

# ESCOLA NO SÉCULO XXI: O PASSADO ENGAJADO NO PRESENTE

ADRIANA LIRA

adriana.silva@udf.edu.br | Centro Universitário UDF, Brasília, Brasil

## RESUMO

Este artigo apresenta um estudo de caso de uma escola pública de periferia urbana, em área socialmente vulnerável. Similar sob alguns aspectos a uma prisão, o estabelecimento era defensivo em face dos alunos e da comunidade. O absentismo docente fazia que, durante certos tempos, as turmas ficassem sós, sem atividades e proibidas de usar telemóveis. A indisciplina e a violência da/na/contra a escola se manifestavam amiúde, a gerar o mal-estar de professores e alunos. Em contraste, docentes com liderança carismática faziam diferente e estabeleciam relações afetivas com os estudantes, nos limites do seu papel. Apesar do sofrimento psíquico e físico, a maioria dos educadores continuava as suas rotinas. A escola mostra que, já no século XXI, a não mudança de valores passadistas, limitadoras do diálogo, impedia a adoção de soluções simples, porém que contribuiriam para solucionar grande parte dos processos violentos.

## PALAVRAS-CHAVE

adolescência; violência escolar; formação de professores; pedagogia dialógica.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 7, ISSUE 03,

2019, PP.74-91

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.18225>

# SCHOOL IN THE 21ST CENTURY: THE PAST ENGAGED IN THIS PRESENT

ADRIANA LIRA

adriana.silva@udf.edu.br | Centro Universitário UDF, Brasília, Brazil

## ABSTRACT

This article presents the case-study of a public school, located in a socially vulnerable area of the urban periphery. Partly like a prison, this school was defensive in relation to its students and community. Teacher absenteeism led classes to be scarcely supervised, without activities, as well as prohibited to use cell phones. Indiscipline and violence of/in/against school were very frequent, generating teachers' mental and physical illnesses. However, some charismatic teachers acted differently from the philosophical and the methodological perspectives. They established affective relations with their students, as professionals. Despite illnesses, other teachers used to keep their routines. This case study shows that archaic values, not directed to dialogue, prevented the adoption of simple solutions that would solve most of the violent processes at school.

## KEY WORDS

adolescence; school violence; teacher education; dialogical pedagogy.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 7, ISSUE 03,

2019, PP. 74-91

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.18225>

# ESCUELA DEL SIGLO XXI: EL PASADO COMPROMETIDO EN EL PRESENTE

ADRIANA LIRA

adriana.silva@udf.edu.br | Centro Universitário UDF, Brasília, Brasil

## RESUMEN

Este artículo presenta el estudio de caso de una escuela pública, ubicada en un área socialmente vulnerable de la periferia urbana. En parte como una prisión, esta escuela era defensiva en relación con sus estudiantes y la comunidad. El ausentismo de los maestros llevaba a que las clases fuesen apenas supervisadas, sin actividades, así como prohibido usar teléfonos celulares. La indisciplina y la violencia de / en / contra la escuela eran muy frecuentes, generando malestar en profesores y alumnado. Sin embargo, algunos maestros carismáticos actuaban de manera diferente y establecían relaciones afectivas con sus estudiantes, como profesionales. A pesar de las enfermedades mentales y físicas, la mayoría de los maestros solía mantener sus rutinas. Este estudio de caso muestra que los valores arcaicos, no dirigidos al diálogo, impidieron la adopción de soluciones simples que podrían resolver la mayoría de los procesos violentos en la escuela.

## PALABRAS CLAVE

adolescencia; violencia escolar; formación docente; pedagogía dialógica.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 7, ISSUE 03,

2019, PP.74-91

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.18225>

# Escola no Século XXI: O Passado Engajado no Presente

Adriana Lira

## O PROBLEMA

A trilogia passado, presente e futuro se confunde frequentemente, com superposições e áreas de sombra. Sabe-se que, com ou sem castigos corporais; com assédio físico e/ou psíquico, com ou sem similitudes em face de quartéis, como os liceus franceses do século XIX, a escola tem sido uma instituição violenta de conformação das novas gerações. Palmatórias, varas, orelhas de burro e outros instrumentos não se encontram só em museus, mas na memória e na realidade, *mutatis mutandis*, de numerosas pessoas. Sabe-se, igualmente, que violências nas escolas e contra as escolas têm documentação muito antiga, quer na história, quer na ficção. Motins, revoltas contra diretores e professores, lutas entre estudantes, nas escolas ou fora delas, submissão de uns alunos a outros são, de igual modo, registados no fluir dos séculos. Desse modo, a escola visceralmente se apresenta com a sua violência institucional, seus processos de resistência e, com inspirações externas e internas, são palcos e alvos de violências.

Se tudo isso não é novo, o que parece novidade é o desvelar de tais violências, pela consciência dos direitos humanos, e a sua provável intensificação, inclusive pelos meios eletrónicos. Também não é novo que a escolaridade muda, apesar de parecer imóvel ao longo de certos tempos. Sua capacidade de se cristalizar é impressionante, como uma cultura em conserva, hoje encapsulada. O presente estudo de caso revela uma escola violenta em si, palco e alvo de violência, encoberta pelas capas da burocracia. Os próprios alunos adolescentes propõem soluções simples, de escasso custo económico, que poderiam mudar o panorama, caso os educadores ouvissem. A barreira, todavia, é a mudança de valores engastados nas pessoas e instituições. É o que indica a presente pesquisa, imersiva, numa escola de periferia urbana, considerada por numerosos pais como *disciplinada*. Mais uma vez, aparências enganam.

A literatura revela as violências da/na/contra a escola como multifatoriais e complexas. As diversas dimensões de violência interagem entre si, com aumento da sua complexidade (Quezada, Gomes, & Lima, 2012; Vasconcelos, 2017). A história já salientou os castigos físicos e morais contra os alunos, com maior visibilidade nos citados instrumentos de castigo (Lira & Gomes, 2018). Se descermos às raízes mais profundas, quando o professor “dá” uma aula – e o verbo dar, de uso corrente, é muito significativo –, na verdade, está inspirado numa visão da escola, do educador e dos alunos, por sua vez, pautada por uma visão de homem e sociedade.

A escola se propõe a inculcar uma herança sociocultural nos seus estudantes: o professor lá está para “dar” aulas e, por conseguinte, os alunos lá estão para “receber” ensinamentos – e, se não os “recebem”, são indisciplinados. A visão subjacente é a de uma relação entre educadores ativos e estudantes passivos, como esponjas a absorverem conhecimentos e, a querer ou não, exemplos imbuídos de valores e ideologias. Por isso mesmo, Waller ([1932] 1961) retratou a escola como instituição



hierárquica, de frequência obrigatória, sob o poder dos adultos. Desse modo, os discentes que lá se encontram podem querer estar em lugar distinto, onde efetuem outras atividades. Porém, eles têm a obrigação legal de estar na escola, inclusive como instituição custodial, pois seus pais e responsáveis trabalham ou exercem outras atividades em tempo integral. A frequência compulsória corresponde o certificado ou diploma, (ainda) monopólio da instituição.

No caso brasileiro, o ensino fundamental de 9 anos (1º ao 9º ano) é obrigatório para se concluir a segunda etapa da Educação Básica, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e atualizada pela Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006 no Art. 32: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 2006).

Em contraste com as novas pedagogias desde o século XIX e igualmente em consonância com novas condições histórico-sociais, propõem que tanto educadores quanto educandos exerçam papéis ativos. Se existe autoridade, numa hierarquia, despertam-se reações de pessoas e grupos. A perspectiva de que os estudantes não são entes passivos, inteiramente moldáveis, veio em movimento crescente, entremeados de tropeços, na filosofia da educação. Um dos marcos das críticas e propostas constitui a obra de Freire (2011), na confluência de vários rios intelectuais. Ao tipificar as pedagogias do monólogo e do diálogo, Freire (2011) baseia uma concepção finalística e metodológica, respetivamente, entre entes ativo *versus* passivo e entre entes ativos. Isso não significa uma adoção da filosofia elaborada por Freire (2011) como único caminho ou como a “verdade pedagógica”, mas considerá-la um marco intelectual. Afinal, como se reconhece a violência dos educandos contra a escola e os educadores, não se pode negar que são todos entes ativos – e não passivos ou, conforme o ângulo de observação, mais e menos ativos.

As referidas abordagens foram também tratadas por Trigwell e Ginns (2005) demonstrando os cuidados para a abordagem de tipo transmissivo onde o professor e o conteúdo têm mais importância do que o aluno, quando, na realidade brasileira, estudantes pré-adolescentes e adolescentes estimam exercer papéis ativos de aprendizagem e que seus professores também aprendam com a cultura deles. Por isso, o apelo aos professores para uso da abordagem mais compreensiva que, segundo Trigwell e Ginns (2005), permite obter resultados esperados mais imediatos. Além disso, esta segunda abordagem, que valoriza o estudante como centro do processo educativo, e, portanto, sujeito pensante e ativo, acaba por tornar a aprendizagem mais significativa e valorizada pelos próprios alunos, favorecendo, inclusive, melhor relação professor-aluno.

Com este introito, vejamos os problemas incômodos. Como em outros países do mundo, no Brasil ocorrem a violência da/na/contra a escola. Embora não haja simetrias, tais violências interagem com situações de exclusão social, ou nelas são mais facilmente detetáveis. Não significa que a exclusão social conduza às violências escolares: a rua entre ambas, de mão dupla, encontra muitos becos e labirintos. Neste processo, salientam-se as dificuldades e resultantes comportamentos dos pré-adolescentes e adolescentes da chamada educação secundária inferior (6º ao 9º ano ou 11 a 14 anos de idade, quando não existe defasagem escolar), codificada pela UNESCO como ISCED 2. A escola fundamental no Brasil deixa de ser organizada por turmas de professor único, na categoria ISCED 1, para se dividir em professores de disciplina, cada qual encarregado do seu território, com alta prioridade para os conteúdos programáticos. O movimento de inércia faz com que a organização se mantenha, pela suposta facilidade,

com escasso ou nulo trabalho de equipe. A didática tende a ser monológica, centrada no docente e no respetivo programa. As relações sociais se secundarizam, ao deixar a escola primária, passando a haver maior impessoalidade e maior orientação pela razão. Para agravar, uma forma de reduzir os custos por aluno é formar turmas numerosas, sobretudo nas áreas de maior exclusão social. Nos termos da modernidade sólida (Bauman, 2001), a razão leva a palma sobre os sentimentos. Estes costumam, na aparência, ser varridos para baixo do tapete.

A transição em tela coincide muito frequentemente com o vórtice da adolescência, a sua luta pela autonomia e protagonismo críticos. Nos diversos perfis de família, as relações com os adultos tendem a ser menos valorizadas que as dos grupos de colegas. Entre dois fogos, os mundos dos adultos e dos colegas, os adolescentes, como numa corda bamba, se equilibram e procuram ao mesmo tempo dar uma no cravo e outra na ferradura. Não por acaso, as maiores taxas de reprovação e abandono escolar no País incidem hoje sobre o 6º ano.

O contexto social e os meios de comunicação expõem violências diversas, talvez de forma mais clara e documentada que antes. Em meio a cores e movimentos, as tecnologias da informação e comunicação chegam com a velocidade da luz mesmo aos estudantes de baixa renda. Acostumados desde cedo a viver em redes de iguais, os adultos não são bem-vindos aos seus segredos e às subculturas que elaboram. Ademais, ser jovem significa viver em risco, testar limites e fazer o diferente. A criminalidade organizada é uma possibilidade, os incentivos econômicos e não econômicos são atrativos, embora existam regras de vida ou morte. Enquanto isso, a escola desenvolve o seu currículo acadêmico para herdeiros e não herdeiros (Bourdieu & Passeron, 1964), distante da vida cotidiana dos estudantes, seus dilemas e dúvidas.

Como os adolescentes viam seus professores e como viam os modos de pelos quais eles próprios como os docentes contribuía para a violência? Depois de ampla sondagem, foi selecionada para estudo de caso uma escola pública na periferia da capital brasileira, Brasília, cercada em grande parte por uma população socialmente vulnerável, em área cujas taxas de criminalidade eram mais altas que a média. Aos discentes foi solicitada uma análise dos seus comportamentos e propostas sobre como evitar e solucionar tais problemas, tão conflituosos e prejudiciais ao trabalho escolar.

## QUADRO REFERENCIAL

O primeiro personagem a destacar é o adolescente, objeto ou sujeito da escola. Este período da vida tem o marco biopsicossocial da puberdade, porém sua extensão e configurações são criadas pela sociedade urbano-industrial ocidental, no contexto da economia de consumo e da cultura de massa. Seu ingresso no trabalho, ao contrário de antes, é adiado pela obrigatoriedade formal ou não da escola secundária (ISCED 2 e 3), preferentemente em tempo integral. Assim, o adolescente vive em vários grupos sociais e se submete a códigos de conduta não raro contraditórios. Como Coleman (1981) constatou em obra pioneira, a adolescência implica passar mais tempo com colegas que com adultos, motivo por que a socialização horizontal, ou no âmbito da mesma geração, tende a ser mais relevante que a socialização vertical, entre gerações. Pode desenvolver-se uma cultura antiescolar que valoriza mais o estudante mediano, com notas razoáveis, embora seja *cool*, isto é, divertido, informal, capaz de relacionar-



se e consumir o seu tempo de lazer. Com isso, é imperiosa a necessidade social de aceitação pelos grupos de iguais, com popularidade. Com um pé no seguimento, ainda que formal, das normas sociais e outro na busca de protagonismo e autonomia, um pé na pluralização e outro na singularização, o adolescente faz face à violência da sua transformação de criança em uma pessoa diferente (Almeida, Amparo, Brasil, & Marty, 2010). Em uma parte dos casos, esta violência se volta contra si mesmo e contra os outros. Na escola, não raro se traduz em violência física e simbólica.

A escola tende a receber este personagem por tempo cada vez maior, como se os problemas da escola se resolvessem com mais do mesmo. Fiel à sua função transmissiva, ainda segue modelos tradicionais, ou seja, a exposição verbal unilateral do professor, centrada no ensino e não na aprendizagem. Hoje, ao contrário das universidades medievais europeias, o professor está mais próximo, com mais frequência no mesmo chão do aluno. Inexiste formalmente o magistério *ex cathedra*, em que o professor, com exclusividade da palavra, ficava numa espécie de púlpito elevado, diante do numeroso grupo de alunos, sentados no chão ou em bancos a certa distância física e maior distância social. Todavia, ainda que sem púlpito e sem estrado, continua a exposição monológica, no contexto da pedagogia bancária (Freire, 2011), aquela em que se depositam os conteúdos nos alunos e estes devem devolvê-los, reproduzidos, em exames. Na escola de massa o aluno não se encontra ávido pela sabedoria professoral, deitada do púlpito, que lhe garantiria lugar quase certo no elevador social. Nos dias de hoje, de frequência compulsória, as recompensas da escolaridade são muito menores e duvidosas. Então, a aprendizagem necessita da compreensão do sentido, pois, diante do vazio de sentido, não se tem o desejo de aprender. Se a palavra do professor era uma das poucas fontes de informação, ao lado de manuscritos e livros de papel, hoje há uma pletora de dados.

Se o aluno não aprende a estudar, ou seja, não aprende a aprender, terá dificuldade de selecionar, analisar, criticar, comparar, organizar os dados, tirar conclusões, formular indagações, cabendo essencialmente à escola ensinar a aprender. Com papéis mais ativos, crianças, adolescentes e jovens, que em certos casos podem até aconselhar adultos, podem sentir tédio e revoltar-se contra a ordem escolar. Tratados como objetos e não como sujeitos, reagem entre a indiferença e a resistência, ainda mais se, pelos padrões institucionais, fracassam nas avaliações. Eis porque a escola, sede da razão no Iluminismo e na Ilustração, faz parte da crise da modernidade. Por isso mesmo, Touraine (c. 1992) declarou que o protagonismo é uma possibilidade de superação desta crise, ao consistir no renascimento do Sujeito, para compor um sistema com atores que integrem subjetivação e racionalização. O professor, antes, para ser elevado ao púlpito medievo, lutava denodadamente contra a escassez de meios, buscava fontes orais, analisava raros livros manuscritos, exercia suas capacidades de análise e síntese e atingia a cátedra. Atualmente, a abundância de dados, falsos e verdadeiros, é atordoante. As tarefas maiores não consistem em arrancar informações do deserto árido, mas em separar o joio do trigo.

Se a escola se criou na modernidade sólida (Bauman, 2001) e faz face à dificuldade de estabelecer uma pedagogia dialógica, em que o estudante seja sujeito e não uma esponja, quem são os professores? Integram um grupo profissional com frequência desvalorizado, ingressam em algumas das menos concorridas carreiras da educação superior e recebem um preparo não raro aligeirado, que pouco trata das relações sociais, da indisciplina e da violência. Percebem seu despreparo nas primeiras vezes em que entram na escola, pela falta de interação entre teorias e práticas e aprendem a nadar, jogando-se na piscina (Gatti, 2014; Gomes & Pereira, 2009). Com efeito, a

tendência na América Latina é formar o professor de adolescentes e jovens no domínio dos conteúdos da sua área, com currículos cada vez mais especializados e fragmentados (Braslavsky, 2002). Os conteúdos são de facto muito relevantes, contudo, com o predomínio da razão, subalternizam-se sentimentos e conflitos. Importam mais os conteúdos (entendidos aqui como dados, informações, conceitos), que os adolescentes. Daí os sofrimentos psíquicos dos profissionais diante de problemas em parte inéditos, que não lhes ensinaram a superar. Em parte, como efeito da própria insegurança, os docentes resistem em mudar suas formas de trabalho (Tardif & Lessard, 2011). Ainda sobre esta fragilidade de supervalorização dos conteúdos, a escola deixa a desejar na formação dos estudantes por não considerar a inteligência emocional como fator essencial na formação dos estudantes, inclusive, na relação entre eles (aluno-professor). Há de se considerar que a inteligência emocional, ao ser considerada um dos fatores basilares no desenvolvimento pessoal, permite-nos acompanhar e regular os próprios sentimentos e os dos outros, assim como utilizar os sentimentos como orientadores das nossas ações. São as emoções que regulam e disciplinam as nossas decisões, mas é a qualidade destas mesmas decisões que definem o resultado dos comportamentos pessoais. Consequentemente, as emoções e a forma como as regulamos são, assim, fontes de informação essenciais para o entendimento da relação pedagógica e podem contribuir para explicar e controlar o ambiente de sala de aula.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa utilizou uma espécie de tipo extremo, numa amostra intencional (Patton, c. 2002): selecionou-se uma escola com histórico de violência, não particularmente bem dotada de recursos e localizada numa região socialmente vulnerável, no contexto de uma das Unidades Federativas brasileiras com maior concentração de renda, o Distrito Federal. Apesar disso, a escola assegurava uma reputação favorável entre numerosas famílias, pela sua disciplina, considerada rigorosa, pela centralização administrativa e pela regularidade de funcionamento. Esperava-se que, nestas condições, os fatos se tornassem mais aparentes para a sua identificação e compreensão. Como se tratou de um estudo de caso (Stake, 2007), realizou-se uma investigação qualitativa. Os trabalhos de campo se desenvolveram, com imersão na realidade, durante quase todo o ano letivo de 2015.

O estabelecimento escolhido tinha cerca de meio século. Sofreu modificações físicas quando passou a receber parte dos estudantes de 6º e 7º anos em tempo integral, aqueles considerados mais necessitados de cuidados, pela trajetória pontilhada de fracassos escolares. A aparência da escola não era favorável, com algumas áreas deterioradas e áreas isoladas. A disciplina rigorosa incluía muitas grades num prédio cinza, com os movimentos dos alunos rigorosamente controlados, exceto em territórios negociados. Ainda que escola de adolescentes, não se observavam cores, formas e dinamismo atrativos. Faltavam-lhe certas comodidades, beleza e acolhimento. Em parte, assemelhava-se a uma fortaleza, a defender-se previamente de alunos indisciplinados e violentos. Os discentes estavam divididos em dois grupos, com o objetivo de reduzir as possibilidades de violência: pela manhã estavam matriculados os mais jovens, de 6º e 7º anos e à tarde, os de 8º e 9º anos (13 anos e mais). Como o status socioeconômico dos alunos era relativamente baixo,



os do gênero masculino recebiam incumbências manuais, como capinar o terreno, o que geraria revolta dos pais numa área de classes médias. Em resumo, era uma escola relativamente pobre para pobres, segundo a tendência à regressividade das redes escolares nas grandes cidades.

Na prática da triangulação de dados, usaram-se como técnicas de investigação: 1) análise documental do projeto educativo, regulamentos, relatórios de desvios de conduta e dados sobre o alunado; 2) entrevistas, em especial com estudantes selecionados aleatoriamente e com determinados professores; 3) observação sistemática de aulas e não sistemática da vida escolar cotidiana. Dessa forma, não apenas se ouviram estudantes e mestres, mas se verificaram as atividades em turmas. Os alunos foram entrevistados em, ao todo, dez grupos focais (com questões semiestruturadas), com 81 participantes voluntários, a maioria do gênero feminino, a refletir a proporção dos matriculados. Registre-se que o número de voluntários foi muito superior às possibilidades de acolhê-los nos grupos. Cumpriram-se toda a legislação e normas da ética da pesquisa no País.

A partir destes dados, levaram-se a efeito entrevistas semiestruturadas com oito alunos considerados como importantes fontes. Assinale-se que os adolescentes foram solícitos, interessados, atentos e se revelaram muito ansiosos por falar e ser ouvidos. Estes estudantes tinham de 11 a 16 anos de idade, pois uma parte deles acumulava repetições de ano. Note-se que havia a tendência de estudantes maiores incentivarem os mais jovens à prática de violências. Alguns dos participantes já trabalhavam em atividades econômicas informais, legais ou não, para sustento das suas famílias e para a compra de bens de consumo que lhes asseguravam prestígio social, em particular nas suas relações com outro gênero. O machismo se apresentou sob várias formas, sendo mais notável a dedicação a atividades econômicas ilegais, cujos rendimentos lhes facilitavam a aquisição de roupas e objetos de grife. A ousadia da ilegalidade, se possível com o uso de armas de fogo, aliada à ostentação num meio pobre, atraía as meninas como ímãs, numa circulação intensa de relações eróticas mais ou menos transitórias e simultâneas. Novas violências derivavam das rivalidades e dessa simultaneidade, quando as relações não eram consideradas abertas. Em geral, os estudantes relataram a falta de oportunidades de ócio na área e a falta de recursos para atividades culturais.

A partir das observações de aulas, foram selecionados cinco professores para entrevistas em profundidade. Conquanto a pesquisa se fixasse nas imagens dos professores segundo os alunos, alguns mestres se destacaram pelas relações afetivas e relativa harmonia em suas aulas. Eram os docentes diferentes.

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e tiveram o seu conteúdo analisado (Bardin, 2011). Quanto à observação cotidiana, esta foi registada em cadernos de campo. A observação sistemática de classes contou com roteiro próprio, semiestruturado. Reconhece-se que uma limitação dos dados oriundos dos adolescentes foi a sua tendência de polarizar opiniões, como bom e mau, verdadeiro e falso, amores e ódios, inclusive com respeito a si mesmos. Não surpreendentemente revelaram a sua autocrítica, em certos casos muito rigorosa. Outra limitação foi que, num período de afirmação da autonomia, os adultos eram retratados como obstáculos às suas ciosas liberdades. Ambas as limitações não chegaram a afetar os dados. Na triangulação, as entrevistas foram comparadas com as observações formais e informais e os resultados da análise documental.

Cumprir lembrar que, segundo, Stake (2007), Martins (2008) e Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Pilar (2013), a triangulação consiste num recurso que

possibilita ao pesquisador a checagem, constatação e comparação de informações por meio de diferentes fontes e estratégias, possibilitando maior grau de confiabilidade do estudo, além de oferecer perspectivas diferentes sobre determinadas ações e fatos. Ainda segundo os mesmos autores, esse mecanismo da triangulação no tratamento dos dados possibilita amplitude e profundidade durante a fase de análise dos mesmos.

A recepção da pesquisa pela escola foi difícil, mesmo vencidos os sucessivos filtros burocráticos. Para os estudantes foi uma ansiada e realizadora oportunidade de falar sobre si, a escola e seus problemas, já que declararam raramente ser escutados. Quanto à observação de aulas, a princípio houve forte resistência dos docentes. Depois de delicado e longo processo de convencimento, foi possível obter a colaboração dos colegas.

## RESULTADOS

O edifício cinza da escola, cheio de grades e proteções, era espelho da organização escolar, do tipo burocrático, hierárquico, piramidal, com poderes concentrados no seu ápice. Era uma pirâmide inserida na base de outra, muito maior, da rede escolar pública. A obediência aos múltiplos regulamentos, com enfoque racional-legal, se revestia da formalidade e da aparência desejadas, enquanto abaixo da superfície se manifestavam desvios e acomodações, como costuma acontecer nas burocracias. Os rituais se desenrolavam estritamente nas formas, nem sempre nos conteúdos. Com efeito, esta é uma velha e profunda contradição das escolas: diversos níveis da administração buscam considerá-las como burocracias frias, *sine ira et studio*, embora tratem de pessoas em mudança, de valores e emoções de educadores e estudantes, assim como um amplo arco de situações dificilmente previsíveis. Historicamente, acumulam-se os fracassos de fazer com que escolas, hospitais e prisões funcionem como empresas altamente racionalizadas, à semelhança de relógios analógicos com engrenagens bem entrosadas. Tratando de pessoas, as instituições na realidade se afastam do seu tipo ideal, precisamente porque se trata de um tipo ideal, não real (Weber, 2004).

Com efeito, a escola formalmente seguia quase sem falhas o modelo burocrático, mas a pesquisa distinguiu claramente duas camadas da realidade, a oficial e a real. Na análise de documentos, particularmente no projeto pedagógico, verificou-se que este, volumoso, atendia aos requisitos da Secretaria de Educação: objetivos, conteúdos, processos e critérios de avaliação, além de uma série de interessantes projetos para atender a problemas da comunidade e da escola, como a violência. Apesar disso, o trabalho fora elaborado alguns anos antes, sem evidências de participação de pais, estudantes e outros atores. Era um trabalho de gestores e professores, que “entendiam de educação” e, por isso, controlavam a escola em regime de monólogo. Segundo estudantes, *muitos projetos não foram realizados*. Em contraste, almejavam outros, sobre sexo, aborto, drogas, assédio, *embora não fossem consultados sobre os temas* (refrão de vários grupos focais).

Apesar da realidade interna, contudo, a escola tinha prestígio: muitas famílias, inclusive do Estado vizinho, venciam obstáculos para obter a matrícula dos seus filhos. A escola ensinava, os estudantes aprendiam conteúdos e havia disciplina, na opinião de muitos, apesar de eventuais fatos de violência focalizados pela comunicação de massa. Havia um conhecido diretor, há relativamente longo tempo, que representava e



centralizava a gestão. Se os adolescentes estavam dentro da escola, disciplinados e a aprender algo, melhor que uma escola “desorganizada”, sem mínima aprendizagem. A opção dos pobres era entre o razoável e o ruim.

O projeto pedagógico, bem-intencionado, de facto, teria significativos méritos se estivesse plenamente em prática. As vozes dos estudantes e a observação da vida escolar durante quase um ano evidenciaram que alguns projetos chegaram a ser executados, conquanto não renovados, ao passo que outros nem chegaram à realidade. Havia valores proclamados elogiáveis, de acordo com a legislação, bem como ideias pedagógicas avançadas. A dificuldade era a prática. Tratava-se de caso de hipocrisia organizacional (Brunsson, 2007), pelo qual uma organização busca a legitimidade ao tratar de desafios muito difíceis, dando a ilusão de que faz ou fará o que declara. Para amplo número de pais isto funcionava. Se os alunos, “imatuross”, diziam que não era assim, de que valiam as suas opiniões?

A válvula de escape para a escola não atuar conforme o “planejado” residia nas dificuldades trazidas pelos alunos. Eram *pobres*, vinham de áreas violentas, onde havia contato direto ou indireto com a criminalidade e suas famílias eram *desestruturadas*. Intelectualmente, eram *fracos, sem base, desinteressados, difíceis, rebeldes, desrespeitosos entre si e com os adultos: o que a escola fazia já era muito*, diante das limitações deles. Também eram *violentos*, pela sua convivência no domicílio e na comunidade. Portanto, se a escola diminuísse o controle, a violência poderia irromper como um vulcão. Assim, era preciso manter o rigor: ou seja, pelas suas disposições prévias, os alunos eram, em princípio, um risco de violência, isto é, culpados antes da presunção constitucional de inocência.

Este processo muito se assemelha ao das prisões: defesa prévia; sentimento de iminência de risco; vigilância constante; “mão firme”; espaços, movimentos e tempos controlados. Conforme a expressão de uma aluna (15 anos), *umenta o número de grades a cada ano que passa*. Outra aluna (14 anos): *O professor, mesmo trabalhando mal, está sempre certo. Nós somos sempre estudantes imatuross e irresponsáveis*. Com os alunos culpados, recorria-se ao dique da solidariedade corporativa entre os educadores, de modo que eram “nós” ou “eles”.

Diferente da intencionada imagem de monólito seguro, a escola tinha a sua porosidade: por falta de recursos e outros motivos (no Brasil a suposta falta de recursos justifica muitos fatos), tetos de salas de aula apresentavam defeitos, de modo que habilmente se poderiam ocultar objetos. Os banheiros, territórios usualmente de pouco controle nas redes escolares, ficavam distantes; o terreno era grande e a vegetação crescia; os intervalos não tinham supervisão de adultos. Eram curtos, se bem que intensos em acontecimentos. Alunos pensaram e até ousaram propor atividades durante os “recreios”, sem obterem recetividade. Os telemóveis não podiam ser usados nas salas de aula, ainda que professores faltassem. A precariedade da supervisão também proporcionava poros. Com isso, valia a pena arriscar.

A análise de dados permitiu distinguir as principais fontes de conflito: 1) a tensão entre a exposição oral dos professores e o impulso ao diálogo; 2) o uso de tecnologias da informação e comunicação; 3) a contradição de uma organização burocrática, impressada entre a razão da modernidade em crise e as inocultáveis emoções de adultos e adolescentes, cada grupo com as suas angústias e discrepantes expectativas de comportamento. Cada uma será examinada a seguir, para retornar ao conjunto, inclusive com a identificação dos professores que faziam diferentes e se faziam exceções.

## PEDAGOGIAS DO MONÓLOGO E DO DIÁLOGO

O currículo, inspirado pela razão das gramáticas e ciências, nos termos da modernidade sólida, se desenvolvia por meio, fundamentalmente, da exposição oral (esgotante) dos professores e pela cópia de textos pelos estudantes, atividades mais frequentes. É conhecido que tarefas mecânicas, como a cópia de textos do quadro de giz ou do livro didático adotado, contribui para controlar as turmas e evitar disrupções, o que ocorre em especial em escolas e turmas de menor aproveitamento e maior indisciplina. O principal recurso era o quadro de giz, de modo que, quando os alunos não copiavam, focalizavam o docente daquela disciplina curricular a falar ou a escrever, de costas. Nestas circunstâncias, a atenção dos adolescentes não se mantinha por muito tempo. Então, os ruídos de conversas e outros atos representavam perturbações à concentração e à ordem em sala de aula.

Com isso, se estabelecia um círculo vicioso de faltas e sanções, sendo mais radical a expulsão do aluno da sala. Este ia ao diretor, para aplicar as punições correspondentes. Era frequente uma comunicação escrita aos pais, que o discente muitas vezes desviava ou os responsáveis ignoravam. A luta pela vida era, de facto, um problema para uma parte das famílias em situação de pobreza ou a margeá-la: pais precisavam de uma a três horas de transporte público deficiente, ida e volta, ao local de trabalho, mais uma jornada laboral extensa, em troca de um escasso salário mínimo, além de trabalhos domésticos. Numa conurbação com elevado crescimento demográfico, as camadas de modesta renda são expulsas para cada vez mais longe. Nestas condições, para uma parte dos grupos familiares, parece pouco viável comparecer à escola. Ainda assim, cumpre-se o ritual burocrático. Enquanto isso, ser um aluno expulso da sala, ousado no tratamento com o professor, não leva à má reputação entre os colegas, ao contrário, má reputação tendem a alcançar os mais quietos, com altas notas, em particular se têm preferência pessoal dos docentes. Desse modo, as sanções escolares se desgastam e, em grande parte, se transformam em tigres de papel.

O currículo da razão moderna se encolhe na prática à memorização. Daí em parte emana o terror da matemática, por isso mesmo arma amedrontadora. Nesse currículo contraído, para alunos menos favorecidos, faltam espaços para sentir e agir, como as artes e as metodologias ativas, hoje não raro consideradas uma novidade, embora preconizadas há mais de um século. A começar pela Educação Nova.

Abrindo um pouco a tampa, para espreitar o interior desta panela de pressão, aparecem duas opiniões como estribilhos:

Não tem sentido copiar o que já está no livro. O tempo poderia ser melhor aproveitado para o debate, mas preferem que os alunos fiquem ocupados, sem dar trabalho ao professor (aluna, 15 anos). Os alunos não podem falar em lugar nenhum, nem aqui, nem em casa, nem em lugar nenhum (aluno, 14 anos).

Dessa forma, a maioria das atividades letivas se equilibrava com dificuldade sobre uma ordem social frágil e carente de legitimidade, que conduzia o magistério ao sofrimento psíquico e não raro físico, como moléstias do aparelho fonador. Do lado dos alunos, ficavam o tédio e o aborrecimento por estarem na escola durante tantas horas a cumprir tais tarefas.



A tensão fundamental se estabelecia entre currículos prescritos e pouco interessantes, professores com autoridade burocrática (Weber, 2004) e o emergente protagonismo adolescente, em luta para afirmar a sua subjetividade, uma das características mais salientes da própria adolescência. Aplicava-se a pedagogia do monólogo, do depósito de conteúdos e da avaliação de acordo com a devolução destes mesmos conteúdos. Enquanto isso, muitos estudantes declararam não ser consultados sobre qualquer tema que lhes interessasse, que com frequência não entendiam por que tinham que estudar certos conteúdos, já que o seu papel era apenas o de ouvir e continuar. O desinteresse por certas disciplinas, como a língua inglesa, expressou-se revestido de desesperança e baixo nível de expectativas da pobreza: *Jamais farei uma viagem a outro país, não tenho dinheiro sequer para comer* (aluna, 14 anos). A falta de sentido do currículo é um dos pontos nodais do desinteresse. Conforme relatos, a escola não perguntava a sua opinião sobre determinadas atividades, enquanto a sua colaboração *não era visível, nem recompensada*. Na sua formação de sujeitos, não aceitavam ser tratados como objetos (aliás, de maneira similar aos docentes, no conjunto da burocracia pública), além de não conseguirem compreender as complexas mudanças da sua idade.

Nesse contexto, o professor poderia ser um personagem importante, sobretudo quando os estudantes tinham conflitos com adultos em casa. As expectativas eram altas, na medida que esperavam afetividade e orientação para a vida. Compreendiam, entretanto, que os docentes, quase sempre irritados e às vezes descontrolados, tinham seus problemas pessoais, embora deles esperassem entendimento da carga que levavam, a adolescência e a pobreza. Uma barreira se interpunha: o preconceito em face dos alunos, pois deles nada se esperava de bom. Estas posições em nada contribuíam para elevar a sua autoestima.

Os discentes também se incomodavam com as normas escritas, no princípio do ano, do alto para baixo. Se, de um lado, tinham regras de comportamento, os professores ostentavam o contrário: seu suposto direito de não cumprirem as normas dos discentes, assim deslegitimadas pelo exemplo: comiam, bebiam, recebiam e faziam chamadas do telemóvel durante as aulas. Chamava a atenção dos estudantes a incapacidade de alguns professores administrarem conflitos, contribuindo para agravá-los, como se fossem exceções e não intrínsecos ao cotidiano. Muitos se desestabilizavam emocionalmente, em particular as professoras: ofendiam e ridicularizavam seus estudantes, além de não solucionarem problemas suscetíveis de recorrência. Um coro nos grupos focais foi que *os adultos esqueciam terem sido um dia adolescentes*. Para agravar, nos tempos de ausência de professores (não por acaso o absenteísmo era relativamente elevado), sem supervisão de adultos, precisavam permanecer disciplinados nas salas, sem nada terem para fazer. Então, inventavam jogos, como tomar dois litros de água mais rápido que os outros para escolherem alguém do grupo e dar-lhe um beijo quente.

No que tange às tecnologias, além do livro didático em cores, os recursos, com poucas exceções, eram os mesmos de uma sala de aula do século XIX. A diferença constituía um pomo de discórdia: o telemóvel. Este, variando de modelos, havia se popularizado, inclusive nas camadas de baixa renda. Na sociedade em rede (Castells, 1999), é indispensável estar conectado, inclusive para oportunidades de trabalhos precários. Do ponto de vista dos educadores, diziam estudantes, *façam o que eu digo, mas não o que eu faço*. A proibição acendia desejos, quando seria mais interessante usá-los como recursos de ensino-aprendizagem. Apesar dos poucos recursos da escola,

o nível de uso era modesto. A erosão do poder dos educadores e a falta de autoridade (Weber, 2004) levava do mal-estar ao *burnout*.

Os conflitos irrompiam com frequência. Num clima negativo, os fatos mais comuns de violência percebidas entre estudantes, declarados por estes e observado, foram o *bullying*, com a rejeição de quem apresentava alguma diferença notória; as agressões físicas e verbais; os apelidos ofensivos; os furtos e roubos. Em determinadas aulas prevaleciam a indisciplina, a desordem e a desatenção. Em outras, ao contrário, havia atenção e afeto mútuo, entre adultos e adolescentes. *Quando a aula é boa, esquecemos até os telefones*, disse um aluno (14 anos). Conforme sumário das declarações dos estudantes, confirmado pela observação, os motivos mais comuns da indisciplina eram *a improvisação das aulas, atividades monótonas, disposição tradicional dos móveis, o professor dava as costas por longo tempo quando escrevia no quadro, os estudantes poucas vezes eram chamados a contribuir com suas opiniões e habilidades*. Claro que havia uma herança de falta de percepção de limites, violência intrafamiliar e outras. Só, diante do quadro de giz, a.o professor.a se tornava o alvo das flechas dos alunos, isto é, da sua indisciplina e das críticas ácidas e penetrantes nos bastidores. Os adolescentes resistiam a servirem de esponja à pedagogia bancária. Neste particular as meninas, a refletir novas feminilidades, eram as mais protagonistas.

## RAZÃO VERSUS EMOÇÃO

Charlot (2013) escreveu que a aprendizagem só se realiza quando há desejo. Muitos alunos desta escola careciam de desejo, pois a burocracia se construiu sobre a razão modernista. Assim, quanto maior o distanciamento afetivo dos professores em relação aos alunos, por preconceito, insegurança e outros fatores, menor a sua aceitação. Os estudantes gostavam dos adultos que os *escutavam e se interessavam por eles*. Na escola também gostariam de *jogar, falar com seus amigos, estar com namoradas(os) e "ficantes", conhecer novas pessoas, aprender coisas novas e criativas, praticar desportes, participar de oficinas e competições, fazer excursões*. Na contramão da cultura escolar, os estudantes desejavam movimentos, cores, descoberta de pessoas e coisas novas, contatos sociais, interação.

O que detestavam na escola apontava para a transmissão de conteúdos com meios precários: *ficar na sala de aula, assistir a professores falando o tempo todo, fazer cópias de textos, não ter resultado das atividades* (isto é, não serem transparentemente avaliados). Igualmente detestavam *a violência de colegas e certos professores, o ar de prisão da escola... cinza, feia, mal conservada, suja, os insultos e gritos dos adultos, a má conservação dos banheiros e a alimentação pobre, sem opções e servida cedo demais*. Outro obstáculo às relações sociais era a confusão dos adultos entre autoridade e poder: *O diretor quer ser respeitado, mas só sabe gritar com os estudantes* (aluna, 13 anos). Não era, pois, uma escola de que pudessem se orgulhar, por ser uma fortaleza erigida na expectativa de que o alunado e a comunidade eram ameaças. A ordem social, de cima para baixo, não combinava com a expectativa de um ambiente estimulante. Em específico, o tratamento da indisciplina e da violência não conduzia a aprender a conviver. Ao contrário, os adolescentes aprendiam o currículo oculto de preconceitos, diferenças sociais, discriminações, contradições entre o dito e o feito, o abuso e a lei do mais forte (tanto pelos colegas como pelos adultos).



## QUEM FAZIA DIFERENTE

Oito professores, como ilhas em turmas e tempos diversos, entretanto, atuavam diferente e faziam diferença. Na convergência de declarações do alunado, de facto, eles trabalhavam diversamente. Seu perfil era heterogêneo: a idade variava de 31 a 56 anos, todos tinham cursos de especialização, além da licenciatura, e exerciam o magistério em tempos variados. Ministravam tanto ciências humanas como matemáticas. Como os laços entre eles eram frágeis, não podia haver grande sinergia. Na estrutura centralizada, todos convergiam para o ápice da pirâmide. Faltava mesmo trabalho em equipe na escola, de modo que cada componente curricular representava uma gaveta de cômoda, aberta num tempo, duas vezes ou mais por semana, segundo as disponibilidades do quadro docente. Cabia aos alunos, por si mesmos, montar o quebra-cabeças do conhecimento.

Como agiam esses docentes, para que os discentes os respeitassem, tivessem raros episódios de violências em suas aulas e acendessem o interesse na aprendizagem? Esta indagação, depois acrescida à pesquisa, leva à evidência de que os docentes trabalhavam com gosto, inclusive porque a reação do alunado era favorável. Como líderes, exerciam sua influência desde o início. Tinham luz própria e capacidade de comunicação racional e emocional com adolescentes, ou seja, eram líderes carismáticos e não burocráticos (Dubet, 2013; Weber, 2004). Eram afetivos nos limites do seu papel profissional, interessavam-se pelos estudantes, escutavam-nos, cumpriam as normas (por exemplo, não comiam ou usavam o telemóvel em aula) e em ampla medida conheciam as culturas adolescentes. Segundo um estudante (12 anos), *a professora de matemática parece uma psicóloga... Ela compreende o teu problema, te dá pistas para agir* (isto é, não prescreve uma ação determinada), *confia em nós, por isso... todos colaboram*. Um professor (de matemática, 56 anos) declarou: *A maioria dos professores não envolve os adolescentes nas atividades, não lhes deixa a oportunidade de decidir por si mesmos e não minimizam as possibilidades de conflito. Assim, (os adolescentes) não aprendem a autonomia, característica tão importante da adolescência.*

Um professor de matemática usava música enquanto os estudantes trabalhavam, para reduzir a sua ansiedade ante uma disciplina difícil e *odiada*. Quando os estudantes terminavam os exercícios, desfrutavam do “momento *free*”, isto é, podiam conversar com colegas, desde que não perturbassem os demais. Outro caso foi o de uma professora de história, que a contava como vida concreta, que, de facto, é. Um dos seus recursos era levar objetos ilustrativos dos temas tratados.

As aulas destes docentes não eram o jardim do Éden. Eram, na verdade, pessoas com valores, atitudes e comportamentos diferentes. Não recorriam a recursos complexos e caros, porém tinham uma riqueza sob a forma de uma visão realista dos adolescentes, com o reconhecimento da afetividade, não permissiva, e a capacidade de criar alternativas novas diante do mesmo quadro de giz, das mesmas salas cheias de estudantes. Claro que isto não significa que a boa educação seja necessariamente de baixo custo, com professores e alunos arcando com os ônus.

## CONCLUSÕES

Em suma, este estudo de caso aponta para tensões que mal se ocultam sob a capa da hipocrisia organizacional. Há objetivos educacionais difíceis e quase impossíveis de realizar. Os oito professores “discrepantes” são percebidos pelas/os estudantes, embora se achem sob um véu de silêncio. Durkheim e Habwalchs (1938) estudaram como a escola acompanha a sociedade na história. Aqui se delineia um hiato entre alunos socialmente menos favorecidos e uma escola padronizada de ontem. Defensiva, erguia muralhas internas e externas. Buscava manter uma realidade arcaica sob o manto burocrático da legitimidade, de modo a conter as pressões: cumpria o currículo oficial, avaliava conforme os preceitos legais, controlava as pessoas com dificuldade. Abaixo desta aparência, entretanto, quase todos sofriam.

Afinal, providências simples poderiam eliminar a maior parte dos focos de violência. Não seria preciso programas importados, pacotes educativos, fórmulas e consultores. E que impedia? A dificuldade era profunda: uma visão de mundo renovada, formada por valores coerentes com a realidade, que o dinheiro não compra. A partir dos valores, pode-se mudar o restante, isto é, objetivos, metodologias, recursos, avaliação. Difícil é convencer-se de tais valores ao escapar à rotina.

O papel devido aqui cabe à formação inicial e continuada do magistério. Rebotalho da educação superior, cursos menos seletivos e com menores perspectivas, se fazem precariamente. Não faltam “pacotes” vendidos em embrulhos para solucionar problemas em parte originados da formação inicial. Há, porém, alguns aspectos a anotar com base neste estudo de caso: 1) ambas as formações precisam entrelaçar teorias e práticas, em processo gradual e contínuo; 2) educadores futuros e presentes precisam de fato conhecer os alunos, sem os óculos monocromáticos dos preconceitos, pois a escola é para eles, não para os adultos, embora não seja local para o sofrimento psíquico e físico; 3) cumpre conhecer a violência da/na/contra a escola em suas múltiplas manifestações, como preparo para preveni-la e solucioná-la, sem improviso, no calor de emoções; 4) não se pode supor que a violência derive simplesmente da falta de incentivo e motivação, mas de complexos fatores, precisando usar-se, em alguma medida, normas e sanções; 5) existiam soluções dentro da própria escola, vez que professores faziam diferente e obtinham êxito. Todavia, estes não tinham capacidade de influência sobre os demais, aprisionados num círculo de ferro de falsas concepções; 6) para os adolescentes a escola era uma prisão de ao menos quatro horas diárias, quando sua idade, com profundas mudanças biopsicossociais, gerava indagações e perplexidades. Este tempo incluía, ainda, a passagem abrupta da antiga escola primária para o estabelecimento organizado por disciplinas; 7) se educadores levavam o ônus de situações sociais vulneráveis, os estudantes eram pessoas em risco numa comunidade e sociedade de risco, com ônus muito maior que os educadores. Desperdiçavam-se as oportunidades de alterar a situação, deixando-as para depois, quando o cenário se tornava muito mais grave. Estas são algumas conclusões desenvolvidas em Lira e Gomes (2018). As sementes de esperança, capazes de brotar ou não, eram ainda os professores que faziam a diferença.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. F. C., AMPARO, D. M., BRASIL, K. C. T., & MARTY, F. (2010). Adolescência, violência e escola: repercussões na saúde psíquica do professor. In D. M. AMPARO, S. F. C. ALMEIDA, K. C. T. BRASIL & F. MARTY (Eds.), *Adolescência e violência: Teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico* (pp. 163-187). Brasília: Liber Livro; Universidade de Brasília.
- BARDIN, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Paris: Minit.
- BRASLAVSKY, C. (2002). *A educação secundária: Mudança ou imutabilidade?* Brasília: Unesco.
- BRASIL. (2006). *Lei Nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRUNSSON, N. (2007). *The consequences of decision-making*. Oxford: Oxford University Press.
- CASTELLS, M. (1999). *A sociedade em rede*. (1 volume). São Paulo: Paz e Terra.
- CHARLOT, B. (2013). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. São Paulo: Cortez.
- COLEMAN, J. S. (1981). *The adolescent society: The social life of teenagers and its impact on education*. Westport, Connecticut: Praeger.
- DUBET, F. (2013). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- DURKHEIM, É., & HALBWACHS, M. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: F. Alcan.
- FREIRE, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. (50ª Edição). São Paulo: Paz e Terra.
- GATTI, B. A. (2014). Formação inicial de professores para a educação básica: Pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25, 24-54.
- GOMES, C. A., & PEREIRA, M. M. (2009). A formação do professor em face das violências das/nas escolas. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 201-224.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., COLLADO FERNÁNDEZ, C., & BAPTISTA PILAR, L. (2013). *Metodologia da pesquisa*. (5ª Edição). São Paulo: Penso.
- LIRA, A., & GOMES, C. (2018). Violence in schools: What are the lessons for teacher education? *Ensaio: Avaliação de políticas públicas em Educação*, 26(100), 759-779.
- MARTINS, G. A. (2008). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. (2ª Edição). São Paulo: Atlas.

- PATTON, M. Q. (c. 2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, Califórnia: Sage.
- QUEZADA, M. T. P., GOMES, C. A., & LIMA, D. A. (2012). Violencia que habla: narrativas de malos tratos entre alumnos. *Rayuela, Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 3, 133-144.
- STAKE, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TARDIF, M., & LESSARD, C. (comps.) (2011). *O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes.
- TOURAINE, A. (c. 1992). *Crítica da modernidade*. Lisboa: Piaget.
- TRIGWELL, K., PROSSER, M., & GINNS, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to Teaching Inventory. *Higher Education Research and development*, 24(4), 349-360.
- VASCONCELOS, I. C. O. (2017). Aprender a conviver, sem violência: o que dá certo e não dá certo? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro*, 25(97), 897-917. doi: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002501180>
- WALLER, W. ([1932] 1961). *The sociology of teaching*. New York: Russell.
- WEBER, M. (2004). *Economia e sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.



**Received:** July 5, 2019

**Revised version:** October 29, 2019

**Accepted:** October 29, 2019

**Published online:** October 31, 2019

