

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO EM
EDUCAÇÃO

MORGANA DREON

CONVIVÊNCIA ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE
DA RESOLUÇÃO N. 2, DE 1º DE JULHO DE 2015

MARIANA - MG

2023

MORGANA DREON

**CONVIVÊNCIA ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE
DA RESOLUÇÃO N. 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito obrigatório para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Campos da Silva

Linha de Pesquisa: Desigualdades, Diversidades, Diferenças e Práticas Educativas Inclusivas

MARIANA - MG

2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

D772c Dreon, Morgana.

Convivência escolar e formação de professores [manuscrito]: uma análise da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. / Morgana Dreon. - 2023.

166 f.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Campos da Silva.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Convívio escolar. 2. Professores - Formação. 3. Democratização da educação. 4. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. 5. Ambiente escolar. I. Silva, Luciano Campos da. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 371.13(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Morgana Dreon

Convivência escolar e formação de professores: uma análise da Resolução nº2, de 1º de julho de 2015

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 29 de março de 2023.

Membros da banca

Prof. Dr. Luciano Campos da Silva - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Ione Ribeiro Vale - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Santa Catarina

O Prof. Dr. Luciano Campos da Silva, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 05/06/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Luciano Campos da Silva, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 06/06/2023, às 17:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0537324** e o código CRC **35EC5A8D**.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, arrisco citar alguns nomes, mas não com a segurança de não esquecer ninguém. Sou grata a todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu pudesse alcançar o objetivo de realizar esse mestrado.

À Universidade Federal de Ouro Preto (CAPES/CNPq, Fapemig) pela concessão da bolsa institucional, o que me permitiu ter dedicação integral aos estudos.

Aos professores e ao meu orientador, Luciano Campos da Silva, pelos aprendizados ao longo desse percurso.

Às professoras avaliadoras da banca de qualificação, Ione Ribeiro Valle e Maria do Rosário Figueiredo Tripodi, pelas contribuições com esta pesquisa. E, nesta reta final, às professoras titulares da banca de defesa Ione Ribeiro Valle e Marlice de Oliveira e Nogueira, pela leitura atenta e pelas contribuições a esta pesquisa. Aos professores suplentes da banca, Maria Amália Almeida Cunha e Daniel Daniel Abud Seabra Matos, também registro agradecimentos pela atenção e disponibilidade em contribuir com esta pesquisa.

Ao Fábio R. Herpich, pela parceria de vida e acadêmica.

Um mestrado realizado à distância, devido à pandemia de Covid-19, passa por muitos desafios e, nesse sentido, agradeço aos que me estimularam a entrar, aos que me acolheram quando entrei e aos que foram suporte ao longo desse período: Fabio R. Herpich, Julia Siqueira da Rocha, Ione Ribeiro Valle, colegas do LAPSB¹/UFSC, Lucídio Bianchetti, Luan Henrique Alves, Gleici Kelly de Lima, Paula D'Ovana, Alessandro Tomaz, Joelma Beatriz de Oliveira, Ludimila Maria da Silva Reis, Natalia Rigueira Fernandes, Marcos Rogério dos Santos, Mariana Soares, Jésin Dreon, Armindo e Maria Dreon, Liliane Mariko, William Schoenell.

Agradeço ainda a todas as pessoas que me deram motivo para duvidar de que eu chegaria até aqui, mas também a todas que sempre acreditaram que eu chegaria e me deram suporte, direta ou indiretamente. Todas elas me ajudaram a ser mais forte!

¹ Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu da Universidade Federal de Santa Catarina.

RESUMO

Nos últimos anos, a convivência escolar tem sido percebida como central para a compreensão dos desafios colocados à escola. Nesse sentido, uma boa convivência escolar é percebida como uma das possibilidades para a garantia de uma aprendizagem com qualidade e equidade para todos os estudantes. Contudo, o tema ainda é pouco abordado na formação dos professores apesar de a literatura indicar que professores preparados para lidar com as dinâmicas na sala de aula, sobretudo por meio de uma formação orientada para abordar pedagogicamente situações que desafiam as boas relações e o bom convívio na escola, constitui-se em uma das formas para melhorar o trabalho desenvolvido pelas instituições escolares, em suas múltiplas e complexas funções, garantindo o direito a uma educação de qualidade a todos os alunos. Sem ter a intenção de cair em um reducionismo sobre o trabalho docente e sem desconsiderar os diferentes desafios que se apresentam à profissão de professor na atualidade, entende-se que, ao estarem preparados para tratar dos diferentes aspectos da convivência, esses profissionais poderiam contribuir com a redução de algumas das formas de desigualdades escolares. Logo, uma formação de professores que os oriente para lidar com as dinâmicas e desafios da convivência parece ser de extrema relevância para pensar a educação como um direito social a ser respeitado. Assim, mais do que garantir o acesso à escola, torna-se relevante que sejam garantidas boas condições de aprendizagem aos alunos e, para isso, uma formação de professores que atenda aos desafios que se apresentam à escola, hoje, faz-se necessária. Diante disso, essa investigação teve como objetivo geral identificar e analisar como a temática da convivência escolar é abordada na Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, a qual disciplinou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores no Brasil. A metodologia empregada nesta investigação é de cunho qualitativo, sendo utilizados como instrumentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a Análise de Conteúdo. A inspiração teórica para esta análise vem da Sociologia da Educação. Como resultado, foi identificado que a Resolução 02/2015 aborda a convivência de modo alargado, não apenas como convivência escolar. Isso ocorre porque ela entende a educação e o processo educativo de modos também amplos. Nesse sentido, algo central em seu conteúdo é a inserção dos direitos humanos e, por meio deles, há uma discussão que contempla a convivência na escola. Além disso, constatamos que a Resolução 02/2015 considera a função social do trabalho educativo, tendo em vista que a educação faz parte de um projeto social que forma cidadãos para a nação e, nesse sentido, a formação dos professores está organizada a partir da função social da escola, da função social da educação e

da função social dos professores, não desvinculando a educação da vida social. Condições que contribuem para reflexões sobre a convivência escolar, como também para o cumprimento da promessa da democratização da educação.

Palavras-chave: Convivência escolar. Formação de professores. Democratização da educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015.

ABSTRACT

In recent years, scholar acquaintanceship has been perceived as central to understanding schools' challenges today. In this regard, good school coexistence is one of the possibilities for guaranteeing quality and equitable learning for all students. However, this subject still needs to be explored despite studies indicating that when teachers are better prepared to deal with the social dynamics in the classroom, they can effectively contribute more to improving the work developed by the school institutions in their multiple and complex functions. Therefore, this training comes mainly from the pedagogical orientation to address situations that can challenge the relationships and coexistence in the school, thus helping the institutions to guarantee quality education for all students. Without intending to fall into reductionism about teaching work and disregarding the different challenges facing the teaching profession today, it is understood that, by being prepared to deal with the different aspects of coexistence, these professionals could contribute to the reduction of some forms of school inequalities. Therefore, teacher training that guides them to deal with the dynamics and challenges of acquaintanceship is highly relevant to consider education a social right to be respected. Thus, more than guaranteeing access to school, it is crucial to ensure good learning conditions for students. For this, teacher training that meets schools' challenges today is necessary. Considering this, this research aims to identify and analyze how the theme of school coexistence is addressed in Resolution CNE/CP, number 2 of July 1, 2015, which regulated the National Curriculum Guidelines for the initial training of teachers in Brazil. The methodology used in this work is qualitative, using bibliographical research, documentary research, and Content Analysis as methodological contributions. The theoretical inspiration for the analysis comes from the Sociology of Education. As a result, it was identified that Resolution 02/2015 addresses the theme of school coexistence amply, not just as school acquaintanceship due to its broad views of education and the educational processes, by including school coexistence in the human rights content. In addition, we found that Resolution 02/2015 considers the social function of educational work, given that education is part of a social project that forms citizens for the nation. In this way, teacher training is organized following the social functions of the school, education and teachers, not separating schooling from social life. These conditions contribute to reflections on school life and fulfil the promise of democratizing education.

Keywords: School acquaintanceship. Teacher training. Democratization of education.
Resolution CNE/CP, number 2, July 1, 2015.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Construção da primeira versão das categorias e indicadores para a análise sobre a convivência escolar.....	92
Quadro 2 – Construção das categorias e dos indicadores para a análise sobre a convivência escolar.....	95
Quadro 3 – Elaboração final do quadro para a análise sobre a convivência escolar.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAFe - Comunidade Acadêmica Federada
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE - Conselho Estadual de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CP - Conselho Pleno
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
GESTRADO - Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES - Instituições de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA - Programme for International Student Assessment
PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TALIS - Teaching and Learning International Survey
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	13
1.1 INTRODUÇÃO	13
1.2 OBJETIVOS.....	20
1.2.1 Objetivo geral	20
1.2.2 Objetivos específicos.....	20
1.3 JUSTIFICATIVA.....	20
1.4 METODOLOGIA.....	23
1.5 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	26
2 EDUCAÇÃO E CONVIVÊNCIA ESCOLAR: CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA	28
2.1 DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO E CONVIVÊNCIA ESCOLAR.....	31
2.2 CONVIVÊNCIA ESCOLAR: LIMITES E CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.....	41
2.2.1 O clima escolar e a convivência	44
2.2.2 A indisciplina escolar e a convivência	46
2.2.3 A violência escolar e a convivência	49
2.2.4 Bullying/cyberbullying e convivência escolar	52
2.3 CONVIVÊNCIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	55
2.3.1 Aproximações necessárias entre docência e a convivência escolar	56
3 RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 E AS PERCEPÇÕES A PARTIR DO CAMPO CIENTÍFICO	61
3.1 TRABALHOS REPERTORIADOS SELECIONADOS	63
4 PRODUÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS E ANÁLISE	90
4.1 ELABORAÇÃO DOS DADOS	90
4.2 ANÁLISE DOS DADOS	99
4.2.1 Temas relacionados à convivência escolar.....	99
4.2.1.1 Currículo, um campo de disputas	100
4.2.1.2 A indisciplina escolar e o campo científico.....	103
4.2.2 Educação em direitos humanos e convivência escolar.....	106
4.2.2.1 Direitos humanos, diversidade e convivência escolar.....	112
4.2.2.2. Concepção de docência e convivência escolar.....	119
4.2.2.3 Práxis pedagógica e convivência escolar.....	128
4.2.3 Sínteses das análises	133
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE A - TRABALHOS REPERTORIADOS E SELECIONADOS NO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	163

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

1.1 INTRODUÇÃO

A minha² inserção na pesquisa acadêmica ocorreu ainda na graduação, ao longo da iniciação científica, investigando o fenômeno da medicalização dos alunos, com um foco nos estudantes que apresentavam problemas de comportamento na escola e que acabavam diagnosticados com transtornos mentais. Naquele período, ao realizar uma revisão da literatura, observei que os autores apontavam para o despreparo dos professores ao lidar com alunos que se comportavam de diferentes maneiras na sala de aula, fugindo a um modelo padrão de comportamento, e que acabavam perturbando o ambiente. Diversos desses alunos eram encaminhados pela escola para avaliação médica/psiquiátrica e recebiam diagnósticos de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), cujo tratamento é realizado com medicamentos que atuam no sistema nervoso central e alteram seus comportamentos (DREON, 2018).

É importante ressaltar que as condutas desses alunos muitas vezes se assemelham ao que também se entende por comportamentos de indisciplina na escola (inquietação, agito, desatenção, não cumprimento das regras escolares, entre outros). Contudo, não são consideradas as condições da sala de aula e mesmo a amplitude da vida do aluno, que poderiam contribuir para entender seus comportamentos. Apenas a apreciação do biológico é priorizada na avaliação médica. Naquela pesquisa, ao serem analisados dados da rede estadual de educação do estado de Santa Catarina, do ano de 2017, foi constatado que os alunos com diagnóstico de TDAH, cujo atendimento é realizado por meio da Educação Especial, representavam 35,27% do total desse público. Com relação aos alunos com diagnósticos de transtornos mentais, eles representavam 75,13% do público (DREON, 2018). Esse dado somou-se a outras pesquisas no campo da educação que já vinham indicando uma inflação no número de diagnósticos de TDAH, cuja principal referência são os comportamentos indesejados dos alunos (COLLARES; MOYSÉS, 1996; MESQUITA, 2009; LENZI, 2015). Além disso, tais medidas evidenciam uma forma de injustiça com os alunos, cometida via escola, uma vez que seus comportamentos não tolerados nesta instituição têm sofrido

² Nesta escrita inicial, em que contextualizo a minha inserção no mestrado, utilizo o pronome “eu”. Em seguida, passo a utilizar o pronome “nós”, tendo em vista que a pesquisa foi desenvolvida em conjunto com o meu orientador.

intervenções medicamentosas, cujo tratamento provoca mudanças em seus modos de ser e de se comportar e, a partir dos novos comportamentos, os alunos passam a ser aceitos na escola. Diante disso, esta primeira pesquisa deu origem à vontade de investigar as práticas pedagógicas dos professores com a finalidade de melhor entender os conhecimentos por eles mobilizados para lidar com os comportamentos de alunos que desafiavam suas ações pedagógicas.

Entro no mestrado com essa intenção. Havia um interesse em explorar como os professores lidavam com as dinâmicas da sala de aula e como se relacionavam com os alunos, sobretudo quando seus comportamentos de indisciplina afetavam as propostas pedagógicas. Contudo, o mestrado foi iniciado em período de pandemia de Covid-19 e em cumprimento de normas de isolamento social, o que representou inúmeros desafios à minha formação. Ao final do ano de 2019 surgiram os primeiros casos do que viria a ser considerada uma pandemia. A pandemia de Covid-19 rapidamente se espalhou pelo mundo, levando as pessoas a fazerem isolamento social como uma medida de contenção ao problema sanitário. Nos anos de 2020 e 2021 as escolas brasileiras ficaram fechadas e os alunos tiveram seus acompanhamentos pedagógicos realizados pela internet³. A partir do primeiro semestre de 2022, o retorno às aulas no modelo presencial voltou a acontecer gradualmente. Apesar de esta pesquisa não ser sobre a pandemia, é importante situar esse acontecimento, uma vez que ele atravessou a minha formação, sobretudo na delimitação do objeto desta pesquisa e da empiria de análise. Ao refinar o objeto de pesquisa de modo a torná-lo factível, tendo em vista a imprevisibilidade que a pandemia representava para a realização das aulas presenciais e, conseqüentemente, para a realização de pesquisas no ambiente escolar, pareceu fazer sentido mudar o objeto de investigação.

Logo, mudamos o foco de investigação. Ao invés de manter a proposta de investigar as práticas desenvolvidas pelos professores, o que exigiria trabalho de campo em escolas, passamos a considerar uma investigação sobre a formação dos professores. Essa nova proposta levou em conta o fato de a literatura apontar que a atuação docente está diretamente relacionada à melhoria do ambiente da sala de aula, o que tende a contribuir para a redução de situações que comprometem as propostas pedagógicas e melhorar as condições de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, explorar como a formação docente poderia orientar

³ Salvo casos em que esse recurso não estava disponível.

esses profissionais para evitar os comportamentos indesejados dos alunos contribuiria com o entendimento de questões que têm se mostrado relevantes para a educação no nosso tempo, e também apresenta perspectivas para pensar em melhorias na qualidade da educação brasileira. Diante disso, mostrou-se relevante estudar sobre a convivência escolar e sua relação com a formação de professores.

A convivência na escola pode ser abordada de diferentes maneiras. Ela é permeada pelas relações que são construídas nesse local, de modo a orientar as dinâmicas pedagógicas, as ações e o clima da sala de aula. Nesta pesquisa, entendemos a convivência de um modo alargado, conceito este que é aprofundado no capítulo teórico. Contudo, sinalizamos que a compreendemos como sendo o modo como é trabalhado pedagogicamente na sala de aula, ao lidar com as dinâmicas naquele espaço, de modo a potencializá-las quando bem trabalhada, mas que também pode prejudicá-las, quando não for utilizada como um recurso docente para construir um ambiente propício à aprendizagem dos alunos, representando prejuízos à educação.

Uma maneira de construir uma convivência de modo proveitoso é a partir do estabelecimento e do cultivo de um bom clima na sala de aula, priorizando as relações respeitadas e democráticas entre os presentes. Nesse sentido, os alunos percebem-se em um ambiente colaborativo, resultando em melhores oportunidades de aprendizagem. Entretanto, existem aspectos na sala de aula que podem afetar a qualidade da convivência e, por isso, demandam um tratamento pedagógico específico. Nesta pesquisa, consideramos que a indisciplina escolar, a violência escolar e ações de bullying e cyberbullying⁴ configuram-se como fenômenos que podem comprometer a qualidade da convivência, especialmente quando poderiam receber tratamento pedagógico e isso não acontece. Com o objetivo de melhor entender como esses fenômenos afetam a convivência e a aprendizagem dos alunos, contamos com o suporte teórico de autores como Aquino (1998a; 1998b), Sposito (2001), Debarbieux (2001; 2002), Estrela (2002), Silva (2007; 2017), Amado (2008), Vinha, *et al.* (2016), entre outros.

⁴Dada sua recorrência e impacto nas escolas brasileiras, as palavras bullying e cyberbullying, de origem inglesa, foram dicionarizadas na língua portuguesa do Brasil, tendo em vista que em nossa língua não há palavras equivalentes que abarquem todo a extensão de seus conteúdos. Por esse motivo, suas grafias não estão sendo feitas em itálico. Para maiores informações, conferir: <https://dicionario.priberam.org/>

O modo como é abordada a convivência na sala de aula afeta a todos. Na literatura, identificamos o fato de a relevância de uma ação docente voltada ao estabelecimento de uma boa convivência escolar ser significativo para a qualidade da aprendizagem dos alunos (SILVA, 2007; VINHA, *et al.*, 2016; TOGNETTA; DAUD, 2018). Para além disso, como o debate sobre a convivência escolar não é exaustivo nas pesquisas brasileiras, entendemos a importância de contribuir com estudos que considerem a relevância das ações pedagógicas com o potencial de melhorá-la.

Considerando isso, passamos então a mobilizar esforços para investigar como a convivência escolar é abordada na formação dos professores. Através das nossas leituras, aos poucos percebemos que a convivência escolar é um meio para que possa ocorrer uma real democratização da educação. A partir da inserção dos alunos na escola, via democratização do acesso a essa instituição, iniciada no final do século passado, novos desafios se apresentaram para que os estudantes pudessem, de fato, ter acesso ao conhecimento acadêmico (PATTO, 1999; GONÇALVES; SPOSITO, 2002; GATTI; BARRETO, 2009; ÉRNICA; BATISTA, 2012; ALVES, *et al.*, 2015; VALLE, 2018a). Alguns desses desafios estão presentes até a atualidade, como é o caso da convivência na escola. A convivência escolar contribui para pensar a democratização da educação, uma vez que a maioria das crianças brasileiras têm na escola importante e, muitas vezes, única, maneira de acessar uma educação de cunho acadêmico. Nesse sentido, profissionais preparados para lidar com toda a diversidade de públicos e de situações presentes na escola têm relevância para que sejam garantidas as oportunidades de aprendizagem de todos os alunos, além de serem garantidas a qualidade e a equidade no processo educativo.

Ao considerar a convivência escolar, temos em mente que os aspectos interativos da docência estimulam o desenvolvimento de boas relações com os alunos, favorecendo a qualidade do clima escolar e construindo um ambiente favorável à aprendizagem. São, assim, fundamentais à formação dos professores e à garantia de uma educação de qualidade. Diante disso, uma formação de professores que os oriente para lidar com as dinâmicas e desafios da convivência nos parece ser de extrema relevância para pensar a educação como um direito social a ser respeitado. Assim, mais do que garantir o acesso à escola, torna-se relevante que sejam garantidas boas condições de aprendizagem aos alunos e, para isso, hoje faz-se necessária uma formação de professores que atenda aos desafios que se apresentam na escola.

Sem ter a intenção de cair em um reducionismo sobre o trabalho docente e sem desconsiderar os diferentes desafios que se apresentam à profissão de professor⁵ na atualidade, entendemos que, ao estarem preparados para tratar dos diferentes aspectos da convivência, esses profissionais poderiam contribuir com a redução de algumas das formas de desigualdades escolares. Ao mencionar isso, consideramos pesquisas que indicam, por exemplo, uma associação entre o aumento de comportamentos de indisciplina nas escolas e a baixa aprendizagem escolar (SILVA, 2017; SILVA; MATOS, 2017). Outras pesquisas, ainda, apontam que a exposição a comportamentos de violência escolar, bullying e cyberbullying são prejudiciais ao desempenho escolar dos alunos (DEBARBIEUX, 2001; AMADO; FREIRE, 2009; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; BANDEIRA; HUTZ, 2010; WENDT; LISBOA, 2013).

A manifestação desses fenômenos na escola, mais propriamente na sala de aula, nos interessa na medida em que sabotam o direito social à aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, é relevante uma formação de professores que os oriente sobre como esses fenômenos são desenvolvidos, para além da sua manifestação na escola, uma vez que esses conhecimentos conferem melhores condições para que, quando esses fenômenos acontecerem, possam receber um tratamento pedagógico específico, primando pela qualidade da convivência escolar. Logo, dada a frequência com que esses fenômenos vêm se manifestando na escola do nosso tempo, tem se tornado cada vez mais relevante que os professores compreendam as suas características, motivações, formas de ocorrência e as possibilidades de prevenção e enfrentamento dos mesmos (AQUINO, 1998a; 1998b; PATTO, 1999; AMADO, 2001; DEBARBIEUX, 2001; GONÇALVES; SPOSITO, 2002; SILVA, 2007; ESTRELA, 2002; AMADO; FREIRE, 2009; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; ABRAMOVAY, 2012; SILVA; MATOS, 2017).

Dada a relevância dessa investigação, optamos por analisar como a convivência escolar tem sido considerada a partir de um documento orientador à formação de professores. Essa proposta atende aos nossos propósitos de investigação, além de nos possibilitar uma maior abrangência de exame sobre a situação dos professores, a partir de suas formações acadêmicas. Optamos por investigar uma resolução com poder de disciplinar as Diretrizes

⁵Apesar de reconhecermos os desafios que os professores de Educação Básica enfrentam no Brasil, em seus diferentes aspectos e condições de trabalho, não faremos essa discussão, pois foge ao escopo desta pesquisa.

Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores, incidindo sobre os currículos das licenciaturas brasileiras e o modo como os professores brasileiros são formados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 62, passou a exigir curso superior para os professores atuarem na Educação Básica. Para isso, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) passaram a elaborar e aprovar resoluções com a finalidade de disciplinar as DCNs, que orientam os currículos dos cursos de licenciatura, abrangendo, por exemplo, temas e conteúdos que deveriam fazer parte do repertório formativo dos professores. Até a escrita dessa dissertação, tivemos quatro resoluções voltadas à formação inicial e continuada de professores implementadas no país, em períodos e governos distintos: a Resolução CNE/CP⁶ n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003); a Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), aprovada no governo de Dilma Vana Rousseff (foi gestada ao longo dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2011, e de Dilma Vana Rousseff, de 2011 a 2016); e outras duas, em períodos simultâneos de implementação, aprovadas no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2023): a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), voltada à formação inicial de professores, e a Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), voltada à formação continuada de professores.

Como recorte empírico para esta investigação, optamos por analisar a Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015⁷ (BRASIL, 2015b), tendo como foco a formação inicial de professores. A escolha por examinar uma resolução já revogada, enquanto ainda estava no período de implementação, ocorre por dois motivos: i) por ter sido elaborada visando romper com a predominância de um currículo mínimo para os cursos de licenciatura, trazendo em sua essência concepções teóricas, sociais e políticas, sobretudo a partir da discussão dos direitos humanos, como orientadoras à formação docente, além de ter sido gestada democraticamente, ao longo de 11 anos, e ter sido revogada a partir de uma mudança no governo federal, o qual não seguia os princípios democráticos em que este documento foi gestado (TREVISAN; SARTURI, 2016; NUNES, 2017; MATOS; REIS, 2019; LEAL; BORGES; RIBEIRO, 2019; GARCIA-REIS, 2020; METZNER; DRIGO, 2021; ANFOPE, 2021); e ii) por considerar que

⁶Conselho Pleno (CP).

⁷A partir deste momento, ao mencionar esta resolução, utilizaremos Resolução 02/2015.

a análise de um documento que já não está em vigência poderia contribuir com reflexões a respeito da educação brasileira e da formação de professores, sobretudo ao relacionar o contexto histórico e social vivido no país naquele momento, que deu condições para que esse documento fosse elaborado de modo democrático. A escolha deste segundo motivo está orientada por estudos da Sociologia da Educação – área de conhecimento em que também nos inspiramos para realizar esta pesquisa –, nos quais encontramos autores que primam por investigações que consideram tanto aspectos sociológicos quanto históricos. Percebemos, assim como Valle (2018b; 2020), que a relação entre essas duas áreas de conhecimento faz com que passado e presente dialoguem. Considerando isso, entendemos com a autora que a História permite construir uma memória sobre o que está sendo investigado e a Sociologia desenvolve uma análise crítica sobre o objeto. Um distanciamento entre essas duas áreas de conhecimento, entre outros motivos, dificultaria o diálogo entre conhecimentos comuns a cada uma delas, sendo que, quando aproximados, tornam-se relevantes para o pesquisador compreender melhor o objeto que investiga, sobretudo quando se trata de questões relacionadas a agendas políticas, que podem manter interesses correspondentes a um período histórico.

Identificamos em alguns autores que na Resolução 02/2015 foram considerados meios para melhorar a formação de professores a partir da ampliação a respeito do entendimento do que seria o trabalho docente, o que resultaria em um potencial aumento na qualidade da Educação Básica ofertada no país (DOURADO, 2016; TREVISAN; SARTURI, 2016; VOLSI; MOREIRA; GODOY, 2018). Vale salientar que, muito embora a Resolução 02/2015, assim como as demais resoluções de seus tempos, possua um papel disciplinador sobre o currículo das licenciaturas, por si só ela não garantiria uma formação de qualidade aos professores. Seu mérito se constituiu no modo como orientou as DCNs dos cursos de licenciaturas, sobretudo no que se refere à convivência escolar.

Após expor o nosso recorte de pesquisa, apresentamos a questão que move esta investigação: de que modo a Resolução CNE/CP 02/2015 aborda o tema da convivência escolar na formação inicial de professores? Abaixo, seguem os objetivos que nos orientam nesse processo investigativo.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Identificar e analisar como a temática da convivência escolar é abordada na Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que disciplinou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores no Brasil.

1.2.2 Objetivos específicos

- i) Identificar os principais temas e conceitos abordados na Resolução 02/2015 para discutir a questão da convivência escolar;
- ii) identificar de que modo a Resolução 02/2015 aborda os aspectos interativos da docência;
- iii) identificar de que modo a Resolução 02/2015 aborda a docência como um meio de melhorar a convivência escolar.

1.3 JUSTIFICATIVA

Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar como a temática da convivência escolar vem sendo pensada na formação de professores, dado que, na atualidade, o trabalho com a convivência na sala de aula tem sido um meio para reduzir problemas nas relações vividas na sala de aula e na escola e, ao mesmo tempo, possibilitar melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos. Partimos do entendimento de que diversas relações acontecem na sala de aula, sendo que elas são necessárias aos processos de aprendizagem aos alunos. Estudos têm evidenciado, por exemplo, que os comportamentos de indisciplina têm se mostrado preocupantes na realidade da educação brasileira, estando fortemente relacionados ao baixo desempenho dos alunos (SILVA, 2017; SILVA; MATOS, 2017). Esse dado é relevante sobretudo porque, quando questões que prejudicam a convivência na sala de aula não recebem um tratamento pedagógico, acabam por interferir no direito à aprendizagem dos alunos, ferindo os princípios da democratização da educação e a educação como um direito social, além de aumentar as desigualdades escolares. Entendemos que é preciso ir além do estar na escola, é necessário garantir que os alunos tenham boas condições para desenvolver a aprendizagem e, nesse sentido, a formação dos professores é importante para que esses profissionais estejam preparados para trabalhar com questões

relacionadas à convivência escolar.

Uma formação docente voltada à convivência é pertinente para a qualidade da educação, mas pode estar relacionada, ainda, a questões emergentes do nosso tempo histórico. Como exemplo, mostramos quatro situações em que um trabalho voltado à convivência escolar apresenta-se de modo significativo para melhorar o ambiente escolar e a qualidade da educação.

Primeiramente, a análise de dados da Prova Brasil de 2005 a 2013, feita por Alves, Soares e Xavier (2016), ao investigar a qualidade e equidade da educação brasileira, mostrou que existem desigualdades escolares em diferentes grupos sociais, desigualdades que são acentuadas, se consideradas variáveis como questões socioeconômicas, sexo ou raça. Ao cruzar as variáveis com os desempenhos dos alunos, os autores constatam que os que possuíam menores condições socioeconômicas tendiam a ter desempenhos inferiores aos demais. Constatam também que os meninos tendiam a ter melhor desempenho em Matemática em relação à Língua Portuguesa, quando comparados às meninas, e as meninas tinham melhor desempenho em Língua Portuguesa, em relação à Matemática, quando comparadas aos meninos. Além disso, os meninos negros, quando associado a situações socioeconômicas desfavoráveis, tinham desempenhos mais baixos. Esse dado importa para esta pesquisa, uma vez que, entre outros fatores, essas também são variáveis que podem levar ao desenvolvimento de atos de discriminações de alunos na escola, afetando a convivência escolar e podendo contribuir com o baixo desempenho acadêmico dos alunos. Esse seria um dos motivos que levam à reprodução das desigualdades sociais no interior da escola, reduzindo as oportunidades de aprendizagem de alguns alunos, como também de se adaptarem à escola e desenvolverem algum interesse por ela, tendo uma importância particular para pensar a convivência na escola.

Em segundo lugar, encontramos em Silva e Matos (2017) uma análise dos dados do PISA⁸ de 2012 voltado à indisciplina escolar, considerando a interferência de fatores intra e extraescolares como motivadores para esse comportamento nos alunos. Os autores observam que questões relacionadas à condição socioeconômica, gênero e ao tipo de escola não apareceram como os principais motivos para os comportamentos de indisciplina na sala de

⁸ Programme for International Student Assessment (PISA) - Programa para Avaliação Internacional de Estudantes, em tradução livre. O PISA avalia o desempenho escolar de alunos que se encontram entre 15 anos e três meses e 16 anos e dois meses de idade. A avaliação comporta os domínios de leitura, Matemática e Ciências. Os exames são realizados a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o órgão que planeja e operacionaliza este programa, realizado desde o ano 2000, quando teve o seu início. Para maiores informações, conferir: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 16 jul. 2021.

aula, embora não desconsiderassem essas variáveis. Eles apontaram para a forte influência de mecanismos internos à escola para os comportamentos de indisciplina nos alunos, chamando a atenção para a atuação docente. Os autores exemplificam essas situações também por meio de resultados da TALIS⁹, realizada nos anos de 2008 e 2013, indicando que os professores brasileiros estariam gastando em média de 18% a 20% do tempo de aula para organizar a turma e poder trabalhar, enquanto que a média mundial era de 13% do tempo naquele período. Assim, os dados mostraram possíveis descompassos no trabalho docente, além de destacarem que o professor possui forte influência sobre a (in)disciplina em sala, por meio de suas atitudes e características, que podem preveni-la ou acentuá-la.

Em terceiro lugar, identificamos pesquisas que mencionam uma estreita aproximação entre o crescimento do baixo desempenho escolar e de casos de indisciplina na escola (VINHA, *et al.*, 2016; SILVA, 2017; SILVA; MATOS, 2017). Essa relação nos interessa no sentido de que o desempenho dos alunos pode estar relacionado ao interesse pela escola, algo que poderia ser aprimorado por meio de uma boa convivência, desenvolvendo uma noção de pertencimento à escola pelos alunos. É diante disso que os autores entendem que ações que primam por uma boa convivência teriam o potencial de estimular os alunos a aderirem às propostas da escola, o que contribuiria, inclusive, para um melhor desempenho acadêmico.

Em quarto lugar, e mais recentemente, deparamo-nos com uma situação inusitada na história da educação brasileira. No período de retorno às aulas presenciais, no ano de 2022, após o isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19, o noticiário nacional mostrou algumas repercussões a respeito do comprometimento da convivência escolar e, por consequência, da aprendizagem dos alunos. Entre elas, podemos ressaltar a manifestação de comportamentos de indisciplina e de violências pelos alunos, levando os professores a apresentar grande dificuldade para lidar com essas situações (BERNARDI; GIRARDI, 2022; RIBEIRO, 2022; GOMES, 2022; BOUER, 2022; BASÍLIO, 2022; PALHARES, 2022; GERCINA, 2022; DAL BOSCO; ANTKIEWICZ, 2022; MANSUR; ARAUJO, 2022). Entendemos que, após dois anos sem aula presencial, o retorno à escola possivelmente não seria da mesma maneira que antes. Contudo, a manifestação desses fenômenos apontou para situações de fragilidade que envolviam alunos e professores e como isso afetou as propostas

⁹ Teaching and Learning International Survey (TALIS). A Talis é coordenada pela OCDE e avalia o ambiente de ensino e aprendizagem, as condições de trabalho de docentes e diretores. Por meio de questionários aplicados a essas duas categorias de profissionais, busca saber, entre outras questões, suas percepções sobre o clima escolar, desenvolvimento profissional, liderança escolar, gestão escolar. A pesquisa é realizada pelo INEP no Brasil. Para maiores informações, conferir: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis>. Acesso em: 04 jan. 2022.

pedagógicas, particularmente quando os professores não sabiam como lidar com várias daquelas situações, a fim de organizar um melhor clima e convivência na sala de aula. Ressaltamos, contudo, que essa situação foi um caso excepcional e, assim como para outros profissionais, não era esperado que os professores pudessem dar conta de situações que não foram preparados para lidar. No entanto, mostra-se como um exemplo de como um trabalho voltado à convivência é relevante para a escola, pois poderia ter levado a outros desfechos para estas situações naquele espaço.

Identificamos que, dentre os problemas que foram abordados naquele retorno às aulas, destacam-se a manifestação de comportamentos dos alunos relacionados à ansiedade elevada, dificuldade no relacionamento com os pares e dificuldades para lidar com as regras escolares e respeitá-las. Como sinalizamos acima, esses comportamentos dos alunos não surgiram agora, podemos entender que eles se apresentaram de modo agravado pelo contexto pandêmico. Apesar de esse tipo de situação na escola não ter relação com as disciplinas curriculares, não significa que os professores não precisariam lidar com ela. Contudo, não tem sido assim, na realidade da escola do nosso tempo. Salientamos que aqui não se defende que o professor saiba lidar com todas as questões que refletem na sala de aula, mas entendemos que é necessário que esses profissionais saibam minimamente como lidar com situações que são manifestadas na sala de aula e podem comprometer a convivência e o processo de aprendizagem, acentuando as desigualdades entre os alunos. Ponderações essas que vêm ressaltar a relevância da nossa pesquisa.

1.4 METODOLOGIA

O desenho metodológico para esta pesquisa está baseado em uma investigação de cunho qualitativo. Assim como Minayo (2009, p. 21), entendemos que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”¹⁰. Considerando isso, essa abordagem atende a nossa investigação, por possibilitar que encontremos a expressão dos significados no texto da Resolução 02/2015 analisada.

A abordagem qualitativa dispõe de instrumentos que nos possibilitam desenvolver a pesquisa e fazer a análise do material empírico proposto. Identificamos em Cano (2012) que,

¹⁰ De acordo com o Decreto n. 6.583, de 2008, que promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (BRASIL, 2008), todos os conteúdos que citamos nesta dissertação foram adaptados à nova norma de escrita, mesmo que no seu original contenha a norma vigente anterior ao Acordo.

apesar de métodos e instrumentos apresentarem diferenças entre si, são complementares na pesquisa. Assim, os métodos são as estratégias utilizadas para produzir um conhecimento e, por sua vez, os instrumentos seriam as maneiras pelas quais os dados são coletados e posteriormente analisados. Em vista disso, o autor revela que ambos os procedimentos levam a um mesmo objetivo, a produção de conhecimentos cientificamente válidos. Muito embora, para ele, o método tenda a estar mais próximo da epistemologia e o instrumento atuando de modo mais concreto e específico na pesquisa. A partir desses esclarecimentos, destacamos que os instrumentos que utilizamos foram a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a Análise de Conteúdo.

De acordo com Gil (2002), nem sempre é fácil diferenciar a classificação entre pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, dadas as suas características. No entanto, o autor entende que a pesquisa bibliográfica é costumeiramente baseada na consulta a livros e artigos científicos, sendo que permite ao pesquisador o contato com um maior volume de produções, dada a variedade dos materiais e informações coletadas, além de contar com o fato de poder levar à construção de uma cronologia a respeito do objeto estudado. Por sua vez, a pesquisa documental não compreende o acesso a uma gama significativa de materiais, ela utiliza-se de documentos específicos, que podem já ter sido analisados anteriormente ou ser submetidos a uma primeira exploração.

Considerando o entendimento de Gil (2002), utilizamos a pesquisa bibliográfica para a construção dos capítulos 2 e 3, uma vez que foi por meio dela que acessamos conhecimentos já produzidos por outros pesquisadores. Por meio desse instrumento, foi possível acessar conhecimentos em diferentes períodos de tempos, testemunhando uma evolução na produção dos conhecimentos (GIL, 2002). Ao elaborar o capítulo teórico, o segundo capítulo, acessamos a base de dados virtual do Google Acadêmico e tomamos contato com os artigos correspondentes à busca realizada. Em um segundo momento, no terceiro capítulo, novamente utilizamos a pesquisa bibliográfica para realizar um Estado do Conhecimento acerca da Resolução 02/2015. Com este procedimento, tivemos o objetivo de acessar as produções acadêmicas realizadas sobre a Resolução 02/2015, a empiria desta pesquisa. Para isso, utilizamos a base de dados do Portal de Periódicos da CAPES¹¹. A maneira como cada um dos procedimentos foi realizado está explicada mais detalhadamente no início de cada um dos capítulos.

Em um momento posterior, no quarto capítulo, utilizamos a pesquisa documental para

¹¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

coletarmos os dados empíricos, sendo que nos valem do aporte metodológico da Análise de Conteúdo para analisá-los no conjunto da Resolução 02/2015. Ressaltamos que, apesar do nome, este aporte metodológico não se trata de um procedimento que se limita ao conteúdo manifesto ou à sua descrição. A Análise de Conteúdo busca expandir os significados presentes no documento, já que sua intenção é fazer inferências sobre conteúdos que estão relacionados com o documento de modo geral (AMADO, 2000; BARDIN, 2011). Este aporte metodológico “consiste na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo” (BARDIN, 2011, p. 48) levando a um melhor entendimento sobre o teor do documento analisado. Nesse sentido, para a Análise de Conteúdo ser realizada, torna-se necessário utilizar a função de inferência (AMADO, 2000; BARDIN, 2011), característica que a diferencia de uma análise documental.

Na Análise de Conteúdo, a inferência possui o mesmo significado que a dedução, quando amparada por um referencial teórico que sustente o argumento. Nesse sentido, a leitura do documento é feita com a intenção de alcançar significados que podem não ser compreendidos sem um olhar psicológico, sociológico ou mesmo político (BARDIN, 2011). Diante disso, consideramos que a escolha pelo aporte sociológico (por exemplo: CHARLOT 2000; 2002; SPOSITO, 2001; BOURDIEU, 2004; SILVA, 2007, 2017; ARROYO, 2013a; 2013b; VALLE, 2018a, 2018b) vem contribuir com a possibilidade de alcançar uma melhor epistemologia nesta investigação. A inferência ainda eleva a importância da análise, ao identificar a regularidade ou a raridade da aparição de conteúdos que nos interessam no documento investigado.

Em face do exposto, Triviños (2019) e Minayo (2009) corroboram o entendimento de Bardin (2011), ao proporem que a Análise de Conteúdo não deve ficar limitada aos conteúdos escritos nos documentos, sendo necessário identificar o que está ausente. Para os autores, esse aporte metodológico nos conduz a buscar, além dos conteúdos manifestos nas resoluções, os conteúdos latentes que podem nos conduzir a outras interpretações sobre os documentos. Reforçamos a relevância deste instrumento para analisar a Resolução 02/2015, uma vez que a Análise de Conteúdo tem o potencial de contribuir fortemente para “o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza” (TRIVIÑOS, 2019, p. 160).

Ressaltamos ainda que, considerando o compromisso epistemológico desta investigação, elegemos a Sociologia da Educação como inspiração para orientar as nossas reflexões e análises. Contudo, ao longo da escrita também trazemos compreensões de autores que pertencem a outros campos de conhecimentos, uma vez que contribuem para pensar o

nosso objeto de pesquisa (por exemplo: PATTO, 1999; ROYER, 2002; GATTI, 2010; CANDAU, 2012; 2016; VINHA, *et al.*, 2016). Além do mais, esta pesquisa conta com os elementos orientadores de Bourdieu, Chamboredon, Passeron (1999), ao propor uma vigilância epistemológica no processo de investigação que orienta o pesquisador a trabalhar sob a triangulação teoria, metodologia e epistemologia. É por meio da construção de um olhar com base nessa vigilância que temos a pretensão de não limitar a nossa observação à aparência dos conteúdos analisados, fazendo um esforço para entender sua relevância na Resolução 02/2015 analisada.

1.5 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Essa dissertação foi construída ao longo de cinco capítulos. O primeiro capítulo corresponde a este, introdutório, em que apresentamos o contexto da pesquisa.

No segundo capítulo, a partir da literatura, construímos o objeto de pesquisa, situando como a convivência escolar tem se mostrado uma questão relevante para que os alunos possam usufruir do direito a uma educação de qualidade. Para isso, dividimos o capítulo em três seções. Na primeira seção, contextualizamos a inserção dos alunos na escola a partir da democratização da educação, sendo que esse processo representou um avanço para a educação nacional desde as últimas décadas do século XX. Sinalizamos para a falta de estrutura ao receber esses alunos, sendo que várias questões passaram a afetar a convivência escolar e, em consequência, uma real democratização da educação. Ao longo desta seção discorreremos sobre aspectos como a falta de autonomia para as escolas e professores promoverem uma real democratização da educação; a falta de preparo docente para lidar com a diversidade de públicos na escola; o preconceito com alunos das camadas populares; além de serem priorizados os resultados educativos das escolas, em vez de processos que pudessem oportunizar a aprendizagem aos alunos. Na segunda seção, buscamos discutir a convivência escolar como uma oportunidade de melhorar a qualidade da educação. Nesta seção situamos a abordagem que adotamos a respeito da convivência e contextualizamos quatro situações em que ela se revela importante. A primeira situação é contextualizada por meio do estabelecimento de um bom clima escolar, o que oportunizaria melhores oportunidades para uma boa convivência e trabalho com os processos educativos. As demais situações relacionam-se a três fenômenos que podem afetar negativamente a convivência: a indisciplina

escolar, a violência escolar e os casos de bullying/cyberbullying. Para as quatro situações levantadas, apontamos que uma ação docente intencional e orientada teria uma forte relevância para construir e manter uma convivência favorável aos processos educativos. A terceira seção, por sua vez, teve por objetivo melhor conhecer como a literatura vem abordando a formação e atuação dos professores na relação com a convivência. As pesquisas acessadas nos levam a reflexões sobre os desafios da escola do nosso tempo, que extrapolam o limite do ensino acadêmico, propondo novas demandas e novas atribuições aos professores.

No terceiro capítulo, realizamos um Estado do Conhecimento sobre a Resolução 02/2015. Por meio deste procedimento, pretendemos estabelecer uma maior aproximação com a nossa empiria de análise, a Resolução 02/2015. Inicialmente, contextualizamos o procedimento realizado e, em uma seção à parte, discorremos sobre os trabalhos encontrados que foram relevantes para essa pesquisa. A leitura sobre as produções realizadas do campo da educação nos permitiu contextualizar como esta Resolução foi elaborada a partir de um amplo debate democrático, ao longo de 11 anos. Além disso, foi possível entender o contexto histórico e político em que ela foi elaborada. Pudemos, assim, observar algumas percepções do campo educacional sobre esta resolução em diferentes perspectivas epistemológicas.

No quarto capítulo, descrevemos o percurso para a elaboração dos dados para análise e, em seguida, apresentamos a análise propriamente dita da Resolução 02/2015. Dividimos esse capítulo em três seções. Na primeira, apresentamos como os dados foram construídos. A partir de uma seleção dos dados acessados via Resolução 02/2015 foi feito um refinamento desse material com o aporte metodológico da Análise de Conteúdo, sendo que, nesse processo, foram elaborados categorias e indicadores de análise, além de terem sido levantadas as unidades de registro no conteúdo da referida resolução para apreciá-las analiticamente. Em uma segunda seção, apresentamos a análise do material e discutimos com o suporte da literatura como a convivência escolar foi abordada na Resolução 02/2015. Na terceira seção, apresentamos em forma de síntese as contribuições que a Resolução 02/2015 apresentou para a formação de professores e, por consequência, para a Educação Básica brasileira, identificadas na análise.

No quinto capítulo, apresentamos algumas considerações finais da pesquisa.

2 EDUCAÇÃO E CONVIVÊNCIA ESCOLAR: CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA

Neste capítulo, buscamos construir o objeto de investigação por meio da literatura e, para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica. Essa pesquisa inicial não representou uma revisão sistemática da literatura, devido à diversidade de temas que estamos abordando (convivência escolar, clima escolar, indisciplina escolar, violências escolares, bullying/cyberbullying, formação de professores, democratização do acesso à escola e ao ensino e qualidade e equidade escolar). Realizamos buscas com os temas (descritores) acima na base de dados do Google Acadêmico e tivemos acesso a inúmeros trabalhos, sendo priorizadas as leituras que, de alguma forma, abarcassem uma maior relação com o conjunto dos temas. Essa seleção inicial foi feita a partir da leitura dos títulos. Ressaltamos, ainda, que parte da literatura utilizada, em diferentes medidas, indica que suas investigações estiveram amparadas por conhecimentos provenientes da Sociologia da Educação, área que também elegemos para orientar as reflexões da nossa pesquisa. Essa área de conhecimento possui mais de meio século de produção de conhecimento, indicando aspectos sociais para a compreensão de diferentes objetos relacionados à educação. Postas essas orientações iniciais, passamos à discussão dos temas.

O acesso à escola pública, como um direito, trata-se de um fenômeno relativamente recente na história do Brasil. Foi apenas na primeira metade do século XX, a partir da Constituição da República de 1934 (BRASIL, 1934), que a população brasileira paulatinamente passou a conquistar o direito de frequentar a escola pública. Até aquele momento, a escola era um privilégio para alunos de camadas sociais mais abastadas. No entanto, é apenas a partir da redemocratização do país, no ano de 1985, que a grande maioria de crianças e adolescentes passam, gradualmente, a acessar a escola. Esses novos públicos que chegaram à escola trouxeram consigo uma vasta heterogeneidade econômica, étnica e cultural e essa diversidade passou a desafiar saberes e práticas tradicionais, até então aplicados pela escola, além de levar para o interior desta instituição reflexos da desigualdade social que marcam fortemente a sociedade brasileira. Assim, aquela escola que tinha um caráter mais tradicional e transmissivo, com uma postura mais autoritária, verticalizada e criada para atender a um público proveniente de estratos sociais mais abastados, foi desafiada a promover uma educação de qualidade que atendesse a diversidade sociocultural para todos os alunos. A educação, assim, passou a ganhar mais espaço na agenda das políticas públicas

nacionais e, gradualmente, problemas relacionados à qualidade e às desigualdades que marcavam a Educação Básica passaram a fazer parte do debate sobre a educação brasileira (OLIVEIRA, 2004; ALVES, *et al.*, 2015; ALVES; SOARES; XAVIER, 2016).

Nesse sentido, algumas questões passaram a fazer parte constante do debate educativo. Como garantir o direito a uma educação de qualidade em um contexto de intensa democratização¹² do acesso à escola? Como garantir que essa qualidade seja acompanhada de equidade? Quais os desafios colocados à escola para a promoção de um ensino que tenha ao mesmo tempo qualidade e equidade?

Como demonstra amplamente a literatura do campo da educação, essas questões não têm uma resposta pronta, dado que foram e são diversos os motivos que interferem na qualidade e na equidade da educação brasileira (GATTI; BARRETO; 2009; ÉRNICA; BATISTA, 2012; ALVES, *et al.*, 2015; SAMPAIO; OLIVEIRA; 2015; ALVES; SOARES; XAVIER, 2016; VALLE, 2018b). Qualidade e equidade são dois aspectos de extrema importância para a garantia da democratização do ensino, uma vez que a primeira asseguraria meios para que a aprendizagem dos alunos fosse consolidada, enquanto a segunda garantiria que todos se apropriassem desses conhecimentos de forma igualitária. O funcionamento desses dois mecanismos levaria, portanto, à redução das desigualdades escolares e também funcionaria como um meio de justiça social via educação (VALLE, 2018b).

Embora diversos sejam os fatores apontados pela literatura como dificultadores da conquista de uma educação de qualidade com equidade, nos últimos anos alguns problemas vivenciados no interior das escolas vêm sendo evidenciados como fortemente capazes de interferir no cumprimento do direito dos alunos à educação. Tais problemas afetariam sobremaneira a convivência no âmbito escolar e, em consequência, prejudicariam a aprendizagem dos alunos, impedindo uma real democratização do ensino. Como sabemos, ao serem desenvolvidas de modo mais democrático, as relações entre professores e alunos, e até mesmo entre os alunos, possibilitam o desenvolvimento de uma boa convivência, de um ambiente colaborativo, melhorando as condições para a promoção das aprendizagens. Percebe-se, assim, que a qualidade da convivência é primordial para a aprendizagem. No entanto, a convivência pode ser afetada por diferentes eventos no interior da escola, prejudicando o ambiente e o desempenho dos alunos, o que compromete o cumprimento do direito à aprendizagem. A convivência escolar, nesse sentido, tem sido percebida como sendo

¹² Em nossa escrita, consideramos a democratização do acesso à escola e a democratização do ensino, sendo a primeira referente ao acesso à instituição escolar e a segunda referente ao acesso à aprendizagem escolar. São dois movimentos que deveriam ter sido realizados ao mesmo tempo para a efetivação do direito à educação, mas, como mostraremos, as pesquisas apontam para uma não uniformidade nessas ofertas.

central para a compreensão dos desafios colocados à escola na atualidade, sobretudo por ser uma possibilidade para a garantia de uma aprendizagem com qualidade e equidade para todos os estudantes (BANDEIRA; HUTZ, 2010; VINHA, *et al.*, 2016; SILVA, 2017).

É por meio da convivência escolar que as relações pedagógicas ganham ainda mais relevância. Como lembram Silva e Matos (2014, p. 715), as relações e interações pedagógicas são estabelecidas por meio de um “caráter intersubjetivo” e, devido a isso, apesar de o trabalho cognitivo ser uma das prioridades escolares, ele não tem condições de ser realizado se não for mediado pelas relações humanas e pelo desenvolvimento de um “ambiente psicossocial” propício à aprendizagem. Pode-se, assim, perceber a significância das relações humanas na sala de aula, de modo a promover melhores condições para o desenvolvimento da aprendizagem. É devido a isso que, nos últimos anos, uma série de temas diretamente relacionados às relações entre os sujeitos nas escolas, tais como as que permeiam o clima escolar, a indisciplina, o bullying/cyberbullying e as múltiplas formas de violências escolares vêm ganhando destaque no campo educacional (SPOSITO; GALVÃO, 2004; SILVA, 2007; AMADO; MATOS; PESSOA, 2009; BANDEIRA; HUTZ, 2010; VINHA, *et al.*, 2016; SILVA; MATOS, 2017). Como alertam os autores, as múltiplas dificuldades que afetam a convivência acabam, assim, por configurar-se em problemas no interior da escola que impedem uma real democratização, comprometendo o acesso, a permanência e a aprendizagem escolar.

A despeito de sua grande relevância, a convivência escolar ainda é pouco abordada na formação dos professores (SPOSITO, 2001; BANDEIRA; HUTZ, 2010; VINHA *et al.*, 2016; SILVA, 2017). Nesta dissertação, apoiados em uma literatura sobre esse tema, partimos do entendimento de que professores preparados para lidar com essas dinâmicas na sala de aula, sobretudo por meio de uma formação orientada para abordar pedagogicamente situações que desafiam as boas relações e o bom convívio na escola, constitui-se em uma das formas de melhorar o trabalho desenvolvido pelas instituições escolares, em suas múltiplas e complexas funções, garantindo o direito a uma educação de qualidade a todos os alunos.

Neste capítulo, buscamos construir o objeto de investigação por meio de um debate com a literatura acadêmica. Por meio desta pesquisa, consideramos poder contribuir com o campo da educação com mais uma discussão sobre desafios que impedem o acesso de alunos brasileiros a uma educação de qualidade. Buscando apresentar e problematizar o nosso objeto de estudo, dividimos esse capítulo em três seções: i) Democratização do acesso à educação e convivência escolar; ii) Convivência escolar: limites e contribuições para uma educação de qualidade; e iii) Convivência escolar e a formação de professores.

2.1 DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO E CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Para entendermos o impacto do processo de democratização do acesso à escola no Brasil, é preciso que consideremos seu breve período de tempo. Após a redemocratização do Brasil, no ano de 1985, gradualmente a educação passou a ganhar mais espaço na agenda das políticas públicas nacionais. No ano de 1988, o Brasil aprovou uma nova Constituição Federal (BRASIL, 1988) e foi a partir dela, sobretudo em seus artigos 6 e 205, que a educação foi considerada um direito social para a população brasileira. Além disso, ela deveria ser ofertada com qualidade, como consta em seu artigo 206. Esse é um marco importante para a educação brasileira, pois nesta Constituição Federal estava sendo prometida a oferta de uma Educação Básica como direito, sendo pública e com qualidade, o que possibilitaria tratar dos problemas de aprendizagem que estavam ocorrendo na escola, sobretudo com as reprovações dos alunos, à época, um dos maiores desafios a ser enfrentado. Exemplo disso é que, de acordo com Sampaio e Oliveira (2015), ao final dos anos de 1980, em média, 48% dos alunos que ingressavam no primeiro ano do Ensino Fundamental reprovavam, enquanto 2% evadiam-se da escola.

O direito à educação pública e com qualidade foi e é bastante representativo na história de muitos brasileiros. Famílias que antes não acessavam a escola, ao passar a frequentá-la, depositaram nela muitas expectativas. Era na escola que confiavam a esperança de construir novas oportunidades de vida, além de ser um lugar que poderiam deixar os filhos em maior segurança (PATTO, 1999; ÉRNICA; BATISTA, 2012; ALVES, *et al.*, 2015). Apesar da oferta do direito e das expectativas geradas em relação à educação, o que estava verdadeiramente em pauta no período da democratização do acesso à escola no Brasil, em grande medida, era uma maior necessidade de formação de mão de obra para atuar no mercado de trabalho, devido ao crescimento econômico nacional (SPOSITO; GALVÃO, 2004; ALVES; SOARES; XAVIER, 2016). Apesar desses embates, nem sempre evidentes, e ainda que não estivessem determinados todos os meios para que a educação fosse usufruída como um direito, essa conquista representou uma importante referência para o país, no período de transição para governos democráticos.

Entre os anos 1990 e 2000, foram elaboradas algumas políticas públicas para reduzir as desigualdades escolares, visando a uma melhoria na qualidade e equidade da educação brasileira (ALVES; SOARES; XAVIER, 2016). Para citar apenas um exemplo de política pública para a educação desenvolvida nesse período, foi aprovada a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), que continua vigente no momento, e foi gradualmente assegurado o direito à escola

básica, sendo que, na atualidade, é disponibilizado acesso à escola à população brasileira a partir do nascimento até 17 anos de idade. Além do direito à escola, a LDB de 1996 vem reforçar a obrigatoriedade do acesso a essa instituição, passando a contemplar, gradualmente, o acesso ao Ensino Fundamental, Ensino Médio e à Educação Infantil¹³. No texto da LDB de 1996, está prevista a oferta de uma educação pública com padrão mínimo de qualidade. Entretanto, nessa legislação também não há uma referência a esse padrão. De qualquer modo, a década de 1990 possui grande importância para a ampliação do processo de democratização do acesso à escola e, segundo Oliveira e Carvalho (2018), 97% do público com idade entre 7 e 14 anos passou a frequentar a escola nesse período.

Passadas algumas décadas do início desse processo, ao se refletir sobre a educação dos brasileiros ser ou não de qualidade, diversas são as questões a serem consideradas. Uma delas é o conceito de qualidade na educação não ser consensual na literatura, o que interfere na sua implementação (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005; DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007; GADOTTI, 2010; ALVES; SOARES; XAVIER, 2016; GIROTTO, 2019). Alves, Soares e Xavier (2016) observam que, apesar de não existir consenso, o acesso à escola e o desempenho escolar têm geralmente servido como indicativo para uma possível qualidade. Ou seja, há um entendimento de que ter um maior quantitativo de alunos na escola é também um fator qualitativo, já que está sendo ofertada educação a um maior número de brasileiros. Além disso, haveria uma compreensão de que quando os alunos têm bom desempenho, constatado via avaliações, também estaria sendo ofertada uma educação de qualidade a eles.

Mais recentemente, o fator qualidade vem se mostrando como algo importante a ser pensado junto à equidade. A equidade tem se revelado como outro desafio para a educação brasileira. Contudo, para os autores acima, o entendimento sobre equidade, apesar de também não ser consensual, costuma ser percebido na relação com situações que buscam eliminar as desigualdades entre os alunos. Para isso, é preciso considerar as diferenças de conhecimentos que os alunos apresentam ao chegar na escola, sobretudo quando provenientes de diferentes contextos sociais, e desenvolver meios para que eles possam equiparar seus níveis. É por isso que, juntas, qualidade e equidade têm uma relativa importância na educação, pois a oferta qualitativa da educação precisa vir acompanhada de mecanismos que façam com que todos os alunos se apropriem dela, reduzindo as diferenças de conhecimento entre eles. Diante disso, as noções de qualidade e equidade passam a ser aspectos importantes para observar como o direito à educação tem sido exercido pelos brasileiros.

¹³Atualmente, esses três níveis de ensino são obrigatórios no Brasil (com idade entre quatro e 17 anos de idade), sendo ofertados nas redes públicas de educação.

O direito à educação, via legislação, mostrou-se uma forma de justiça social. Entretanto, a breve história desse direito mostra que, apesar do acesso à escola, os novos alunos passaram a sofrer outras formas de exclusão e de negação ao conhecimento, exercidas a partir de diferentes meios de segregação no interior das instituições escolares (PATTO, 1999; GONÇALVES; SPOSITO, 2002; GATTI; BARRETO, 2009; ÉRNICA; BATISTA, 2012; ALVES, *et al.*, 2015; ALVES; SOARES; XAVIER, 2016; VALLE, 2018a).

Nesse sentido, ao analisarmos a literatura acadêmica no campo educacional, identificamos uma série de situações que constituem desafios para a efetivação de uma real democratização do acesso ao ensino escolar de modo qualitativo e equitativo. Ou seja, configuram-se em desafios para a implementação de um ensino de qualidade e equidade nas escolas, que garanta o direito à educação de crianças e adolescentes brasileiros. Embora esses desafios sejam múltiplos, tendo em vista os objetivos desse trabalho, destacamos seis que são ilustrativos e ajudam a pensar aspectos da convivência escolar como contribuição a uma melhor oferta de educação: i) falta de suporte do poder público às escolas e aos professores para promover uma real democratização da educação; ii) formação de professores insuficiente para atender à crescente heterogeneidade de alunos na escola; iii) a falta de um trabalho pedagógico equitativo para reduzir as diferenças de conhecimentos entre os alunos e, por consequência, nos resultados da aprendizagem; iv) estreita ligação entre a manifestação da violência escolar aos públicos-alvo da democratização do acesso à escola; v) atendimento a um mercado escolar e falta de suporte governamental a regiões de maior vulnerabilidade social, resultando em uma segregação de públicos e baixo desempenho escolar; e, além disso, vi) com vistas a alcançar destaque no mercado escolar, há escolas que rejeitam a matrícula de alunos com histórico de problemas de comportamento e baixo desempenho acadêmico. Vejamos cada um deles.

Quanto ao primeiro desafio enunciado, a falta de suporte do poder público às escolas e aos professores, uma investigação com professores aposentados da rede estadual de educação de Santa Catarina que vivenciaram o processo de democratização do acesso à escola ao longo dos anos de 1980, realizada por Valle (2018a), indicou que não havia consenso entre os docentes sobre esse processo tratar-se de um direito à educação. Essa é uma das constatações que a autora alcança em sua pesquisa e, segundo ela, um direito que deveria ser exercido como uma forma de justiça social ficou mais relacionado a uma política de Estado, sem a garantia de uma qualidade necessária para que fosse, de fato, cumprido. Diante disso, a autora revela que não houve uma significativa efetividade no trabalho dos professores para o cumprimento dessa promessa de educação, porque não houve consenso sobre como deveria

ser realizado. Além do mais, Valle (2018a) destaca que foram diversas as questões que dificultaram a implementação dessa política pública, sendo que uma delas foi o próprio controle político sobre a escola, não oferecendo autonomia para que ela realizasse a democratização do ensino. A autora pondera que aqueles professores faziam referência a esse controle, como também a outros mecanismos internos que operavam na escola, como meios que fizeram com que não fosse possível de fazer uma real democratização do ensino. Valle (2013; 2018a) salienta ainda que, além desses obstáculos, o fato de os alunos chegarem à escola com diferentes acúmulos de conhecimentos fazia com que seus desempenhos dentro desta instituição fossem marcados por essa diferenciação, já que a escola não dava conta de equalizar os níveis de conhecimentos dos alunos¹⁴, não atuando como deveria para ser o menos injusta possível (DUBET, 2008).

Uma investigação sobre a insuficiência da formação de professores para atender aos desafios advindos do processo de democratização do acesso às escolas foi realizada por Gatti e Barreto (2009). As autoras mostraram que, para atender a essa nova demanda, houve improvisações no campo da educação, sendo que não foi priorizada a qualidade da formação dos professores. Elas enfatizam que, nos anos que se seguiram ao início do processo de democratização do acesso à escola, a formação dos professores ainda apresentava reflexos das ações de expansão acelerada nessas instituições. Apontam para os currículos como um dos maiores problemas, uma vez que geram lacunas na formação dos professores, já que são pensados a partir de distintos campos disciplinares, em detrimento da função social da escola¹⁵. Esse modelo formativo leva os professores a se identificarem, prioritariamente, com as disciplinas, deixando para um segundo plano as questões que emergem na escola e merecem atenção pedagógica. Situação que fica ainda mais agravada pelo fato de haver uma predominância de conteúdos teóricos sobre os práticos na formação dos professores. Além disso, Gatti (2010) entende que essas disciplinas não priorizam a Didática, Filosofia, Psicologia e Sociologia da Educação, que levariam os licenciandos a um melhor entendimento sobre a docência e a dimensão da profissão, que demanda uma sólida base de conhecimentos.

¹⁴ A autora entende que, numa escola republicana, quando os alunos não são diferenciados pelo nascimento – algo que os alinharia a uma “estraficação social” (VALLE, 2013, p. 668) – o que os diferencia é o mérito escolar. Seria por meio do mérito que haveria uma forma “legítima de produzir desigualdades justas” (VALLE, 2013, p. 668) e, para isso, seria esperado que o trabalho pedagógico fosse realizado de modo a prover aos alunos os conhecimentos necessários para competirem em igualdade de condições. Entretanto, como não tem acontecido dessa maneira, os alunos chegam na escola com diferentes acúmulos de conhecimentos e o seu desempenho dentro dessa instituição vai sendo marcado por essa diferença, o que acaba por gerar um número ainda maior de injustiças sociais via educação.

¹⁵ Para as autoras, a função da escola é ensinar os conhecimentos historicamente acumulados, mas também orientar os alunos sobre os valores e práticas coerentes com a sociedade em que eles se encontram, preparando-os para viver socialmente.

Considerando isso, Gatti e Barreto (2009) revelam que, apesar do grande mérito e do esforço social e político para expandir as redes escolares, a formação dos professores não teve a mesma atenção, embora esses profissionais tenham uma grande importância para o país. Para elas, a qualidade dos processos educativos não foi prioridade nas políticas educacionais pós-democratização do ensino e isso interferiu no cumprimento da promessa de educação para todos no país.

Como reflexo desse despreparo docente, ainda nos primeiros anos a partir da democratização do acesso à escola, encontramos na investigação de Patto (1999) outras conjunturas que afetavam o recebimento dos alunos e as condições de aprendizagem e de permanência do novo público na escola. A autora observa que a atenção docente estava voltada a poucos alunos na sala de aula e que as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamentos apresentados acabavam sendo atribuídos a eles próprios, isentando a ação docente. A autora identificou que havia professores com tendência a atribuir a alunos com maior vulnerabilidade social a responsabilidade por suas não aprendizagens, o que os levava ao fracasso escolar. A autora observou, ainda, que esses profissionais, costumavam dedicar atenção aos alunos que tinham melhor desempenho, deixando de acompanhar e estimular a aprendizagem dos demais. Com isso, eram desperdiçadas as oportunidades de educação e ensino aos alunos que há pouco tempo na história do país tinham alcançado o direito de estar na escola. Esses alunos não recebiam atenção dos professores e, deixados à própria sorte, manifestavam comportamentos de indisciplina ou de desinteresse pela escola, o que os levava a um maior isolamento, com consequentes reprovações e, até mesmo, abandono escolar. Patto (1999) revela que esses alunos não conseguiam construir um sentido para estar na escola, pois ela não apresentava significado para eles. A escola os rejeitava, ao não acreditar em seus potenciais e não investir em suas aprendizagens. Situação que os levava a se comportar de modo a revidar essa aridez no tratamento.

Corroborando a situação identificada por Patto (1999), a pesquisa conduzida por Gonçalves e Sposito (2002, p. 102) lembra que, a partir da redemocratização do país, o tema da violência ganhou espaço no debate público e esse interesse pode ter sofrido a influência da herança do regime militar autoritário para as compreensões de “criminalidade, delinquência e prática de justiça”. Discussões sobre a violência escolar passaram a fazer parte do interesse público, sobretudo numa perspectiva de cuidado com a escola. Havia um entendimento dos agentes escolares sobre a necessidade de proteger a escola, sobretudo das pessoas que vinham de bairros periféricos, tendo em vista que esse público era considerado delinquente, o que impactava negativamente no processo de democratização do acesso à escola. Sposito (2001)

apresenta as fases dos estudos sobre violência escolar no Brasil e, em um primeiro momento, aponta para situações de depredações cometidas tanto por pessoas de fora da escola quanto por quem dela havia sido expulso, em uma demonstração de ressentimento. Assim como no caso enunciado por Patto (1999), percebemos aqui que os alunos revidaram com comportamentos violentos situações vivenciadas na escola e que os afetava por não se sentirem acolhidos naquele espaço. Vale destacar ainda que, a partir de uma maior visibilidade sobre esse fenômeno na escola, pesquisas realizadas nos anos 1990 evidenciavam múltiplos fatores para a violência escolar. Contudo, esse fenômeno não acontecia apenas em escolas públicas. Segundo Sposito (2001), alunos de classes médias e altas também se envolviam em diferentes formas de violências escolares. Esse, portanto, é um fenômeno que chama a atenção, pois acontece no interior da escola, por diferentes motivações e independentemente da classe social. Entretanto, por razões que fogem ao escopo desta pesquisa, passou a ganhar visibilidade a partir da democratização do acesso à escola.

Mais recentemente, outros estudos parecem confirmar a dificuldade das escolas de lidar com uma heterogeneidade de alunos, fazendo-a optar por medidas excludentes e de segregação de públicos. É sobre essas discussões, que envolvem os comportamentos dos alunos e seus desempenhos escolares, que apresentamos outros dois desafios para uma educação de qualidade e equidade no país. Essas duas pesquisas provocam reflexões sobre o fato de as condutas dos alunos, as quais podem afetar a convivência escolar, estarem sendo utilizadas como pretexto para a negação de matrículas escolares, tendo em vista uma seletividade de públicos. Percebemos que essas ações são priorizadas em detrimento da promoção de outras ações que poderiam capacitar os profissionais da escola para lidar pedagogicamente com essas dinâmicas, garantindo o direito à educação a todos os alunos.

Érnica e Batista (2012) realizaram uma investigação sobre o efeito de território em regiões de alta vulnerabilidade social na cidade de São Paulo, incidindo sobre as oportunidades escolares. Eles analisam resultados do IDEB¹⁶ e da Prova Brasil do ano de 2007 e abordam cinco mecanismos que levariam a esse efeito negativo sobre a escola. Nesse momento, restringimo-nos à forte segregação de públicos em desvantagens sociais. Eles observam que o efeito território gerava uma repercussão negativa na escola, uma vez que, quanto maior a vulnerabilidade social nas proximidades da escola, menores eram as oportunidades qualitativas de aprendizagem disponibilizadas aos alunos, o que levava a uma segregação desse público. Os autores observam que havia um “quase mercado” escolar

¹⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

(ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 657), por meio do qual era buscado preencher as vagas em regiões menos vulneráveis com professores e alunos que apresentavam melhores desempenhos, refletindo em uma maior seletividade docente e discente e no recebimento de mais recursos públicos. Para além disso, constataram que a vulnerabilidade de algumas regiões estava relacionada ao baixo investimento político e social que recebiam do Estado, o que comprometia diversos serviços básicos e, mesmo com poucos recursos, as escolas se mantinham abertas. Por serem uma das únicas instituições em funcionamento, as escolas acabavam funcionando como um ponto de referência para as comunidades, o que fazia com que situações inerentes à condição de vulnerabilidade social repercutissem no interior dessas instituições. Ao constatar essa discrepância entre o direito à educação e o que era oferecido nas escolas, os autores refletem sobre o fato de a organização dessa instituição ainda estar voltada para o atendimento de um público homogêneo de professores e de alunos, não tendo se adequado a uma maior heterogeneidade de públicos, para oferecer a todos uma educação de qualidade.

Não distante das conclusões que os autores acima destacam, Alves, *et al.* (2015) investigam a competitividade entre escolas situadas em regiões periféricas da cidade de São Paulo, identificando práticas de exclusão velada a alunos que não se adequavam ao seu perfil. Os autores observam que eram praticadas duas formas de segregação de alunos. A primeira, ao ser negada vaga de matrícula, se o aluno apresentasse algum histórico com problemas de comportamento. A outra, a da “expulsão velada” (Alves, *et al.*, 2015, p. 143), quando alunos matriculados na escola manifestavam esses comportamentos. Diante dessas situações, eram convidados a procurar outro estabelecimento de ensino. Os comportamentos dos alunos eram considerados critérios para que algumas escolas aceitassem suas matrículas ou não, sem levar em conta o direito do acesso à instituição. Para garantir um ambiente disciplinado na escola, um dos principais critérios utilizados era o de não receber alunos que poderiam representar algum risco a esse modelo institucional. Ao ser constatados esses motivos para a negativa de vagas na escola, os autores observam que era constituída uma política de nivelamento discente, o que acabava por repercutir em melhores desempenhos para algumas escolas e, por consequência, as tornava mais seletivas quanto ao público discente que seria aceito. Os resultados dessa pesquisa, assim como os da mencionada anteriormente, mostram que, ao nivelar o público na escola, havia um baixo investimento em equidade na educação, além de negligenciar o direito ao acesso à educação, sobretudo a uma educação de qualidade.

Através dessas pesquisas, percebemos que situações vinculadas à desigualdade social vão sendo incorporados ao rol de desafios para a oferta de uma educação de qualidade no

país. Mencionamos pesquisas que denunciaram a negação da educação escolar, seja por meio da oferta da matrícula, mediante um tratamento dos alunos que não os levava a construir sentidos pela escola, seja através da falta de qualidade e equidade do ensino. Chamamos ainda a atenção para as investigações que mostram como os problemas de comportamento dos alunos, independentemente de sua origem, tornam-se impeditivos à aprendizagem. Esse é um dado significativo para esta pesquisa, uma vez que revela (re)ações das escolas para lidar com situações que podem afetar o seu ambiente, a sua convivência.

Embora sejam diversos os motivos que prejudicam a convivência escolar na contemporaneidade, consideramos relevante que esses aspectos sejam considerados ao pensar a formação de professores para, junto com a escola, atuar de modo a promover uma educação de melhor qualidade e com equidade. Considerando isso, nossa pesquisa vem no sentido de contribuir com investigações sobre o direito à educação por entendermos que a convivência vem se revelando como um fator importante para que esse direito seja exercido. Um trabalho na escola voltado a uma educação para todos, como direito social, poderia contribuir com redução de situações complexas na convivência e no incremento de maior qualidade no processo educativo.

Posto isso, vimos construindo um esforço para apresentar uma literatura que indique que dentre as várias transformações pelas quais tem passado a escola nos últimos anos, desafios importantes têm sido apresentados à convivência dos sujeitos no âmbito das instituições escolares. Segundo alguns autores, a democratização da educação teria feito da escola um espaço mais heterogêneo, apresentando diferentes características socioculturais, algo que deveria expressar a diversidade da população brasileira e representar um avanço para a educação. Assim, para atender a essas conquistas sociais, torna-se necessário que a escola esteja preparada para lidar com o processo educativo, de modo que atenda as especificidades da realidade escolar, que pode ser diversa e também complexa, mas, sobretudo, que possa cumprir a promessa de uma educação para todos (GATTI, 1996, 2014; TAILLE, 1999; PATTO, 1999; SPOSITO, 2001; LIBÂNEO, 2006; SILVA, 2007; GATTI; BARRETO, 2009; OLIVEIRA, 2011; VALLE, 2013).

Como evidenciam os autores com que estamos dialogando, a seleção que operava na escola antes do ingresso das camadas sociais com menos privilégios permitia a ela trabalhar com um público que já possuía, em grande medida, pronta disposição à aprendizagem. Já esse novo público, proveniente de camadas da sociedade que não costumavam frequentar a escola,

não dispunha de experiências extraescolares que lhe conferissem predisposições a ela¹⁷. Além disso, é possível dizer que o processo de democratização do acesso à escola no Brasil teria levado para o seu interior crianças cujos processos socializadores familiares divergiam dos processos socializadores escolares¹⁸. Tais disparidades dificultavam a fruição de predisposições para uma boa integração ao sistema escolar tradicional, sobretudo nos modos de conviver e se relacionar com as regras nesse local. A partir destas disparidades, a falta de uma maior proximidade com a cultura escolar passou a ser, em alguma medida, associada aos problemas escolares, especialmente aqueles relacionados ao baixo desempenho acadêmico e aos comportamentos que poderiam afetar a convivência escolar. Condição que, somada às injustiças sociais já vivenciadas pelas camadas sociais mais baixas, passou a comprometer a promessa de uma educação para todos.

Cabe ainda destacar que, como indicam as pesquisas acima, tende a estar no imaginário da escola um entendimento de que a heterogeneidade de alunos faz com que haja no interior dessa instituição problemas que afetam a convivência. Contudo, essa associação acaba por se mostrar de modo precipitado, uma vez que as pesquisas apontam para uma ausência do poder público para dar condições para que o direito social à educação de todos fosse possível.

A respeito disso, ainda chamamos a atenção para três aspectos importantes. Em primeiro lugar, não existem dados objetivos, por exemplo, estatísticos, que nos permitam verificar a evolução de fenômenos como indisciplina e violência escolar ao longo dos anos, comprovando o seu incremento após a democratização do acesso à escola. Em segundo lugar, a literatura sobre esses fenômenos que, de algum modo, afetam a convivência escolar, demonstra que eles estão relacionados a fatores intra e extraescolares. Sendo assim, a escola não estaria preparada para receber alunos das camadas sociais menos favorecidas (AQUINO, 1998b; SPOSITO, 2001; DEBARBIEUX, 2001, 2002; CHARLOT, 2002; SPOSITO; GALVÃO, 2004; ABRAMOVAY, *et al.*, 2012; ANDRADES-MOYA, 2020). Por fim, é preciso considerar que a escola, como instituição, além de receber grande parte das crianças e dos adolescentes em seu interior, também vem passando por diversas transformações ao longo dos anos. De instituição que tem por excelência a função de transmitir conhecimento, na atualidade a escola tem ampliado suas atribuições, enquanto instituição socializadora (TAILLE, 1999; AMADO, 2001; SILVA, 2007; LÉLIS, 2012; SOUZA, 2012; BORGES;

¹⁷ Nos termos de Bourdieu e Passeron (1992; 2014), não possuíam capital cultural socialmente legitimado, o que levaria a uma maior identificação com a escola.

¹⁸ Como investigado por Lahire (2008), ao indicar as diferenças que crianças de famílias populares encontravam nos processos de socialização vividos na família e na escola.

CASTRO, 2020). Exemplo disso é que os alunos passam grande parte de seus dias na escola e nela vivem muitas de suas relações, condição que leva os professores a atuarem com outras funções educativas, para além do trabalho meramente acadêmico. Os professores também lidam com alunos que estão experimentando diferentes vivências a partir da escola, o que acaba por demandar desses profissionais um olhar atento para as relações e experiências que ocorrem nesse local.

Diante do exposto, e para fins de constatação, assim como Silva e Matos (2014), entendemos não haver uma linearidade entre dificuldades na convivência escolar e a heterogeneidade de públicos na escola. Ao analisar os dados do PROEB¹⁹ do ano de 2007, os autores chamam a atenção para esse aspecto da convivência, mais especificamente sobre os comportamentos de indisciplina. Apesar de este exame não ter a finalidade de medir os índices de comportamentos de indisciplina na sala de aula, ele contém algumas questões que permitem aos alunos responderem como percebem esses comportamentos. Para os autores, este dado representa um resultado apenas parcial da análise, mas que, no entanto, não deve ser ignorado. A partir das respostas dos alunos, os autores puderam chegar a algumas conclusões: i) os comportamentos de indisciplina na sala de aula estavam mais relacionados aos casos de reprovação escolar; ii) os comportamentos de indisciplina gerados a partir do não respeito às regras escolares afetavam a aprendizagem dos alunos; iii) os comportamentos de indisciplina mostraram-se mais fortemente correlacionados à proficiência de Matemática do que de Língua Portuguesa²⁰; iv) os comportamentos de indisciplina mostraram baixas correlações quando analisados junto ao fator socioeconômico, levando os autores a ponderar que esse dado contrariava estudos realizados anteriormente por um deles²¹. Com isso, eles chamam a atenção para que comportamentos de indisciplina não sejam analisados apenas considerando as questões socioeconômicas, uma vez que isso não leva em conta fatores que podem estar relacionados com aspectos inerentes às relações da escola, como as próprias práticas pedagógicas, que podem estar interferindo no desempenho dos alunos e na convivência escolar.

¹⁹ O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) faz parte das avaliações que compõem o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), no estado de Minas Gerais. Por meio desse programa, são avaliados conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática em alunos do 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental e do 3º Ano do Ensino Médio. O exame conta ainda com a aplicação de questionários a diretores, professores e alunos para coletar informações sobre a escola, as práticas pedagógicas e a situação sociocultural dos alunos. Para maiores informações, conferir em: <https://sreitajuba.educacao.mg.gov.br/index.php/home/institucional/diretoria-educacional/8-institucional/82-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-simave-proeb-e-proalfa>. Acesso em: 22 abr. 2023.

²⁰ Segundo os autores, isso pode ter acontecido pelo fato de a aprendizagem matemática requerer maior envolvimento com o ensino na sala de aula.

²¹ Para maiores informações, conferir Silva (2007).

A partir das explanações sobre algumas questões que vêm sendo consideradas como impeditivas a uma educação de qualidade e com equidade, ferindo a promessa de uma democratização da educação, abordamos a seguir mais enfaticamente a convivência escolar como uma possibilidade de contribuir para mais oportunidades de aprendizagem, de forma qualitativa. Após esse movimento, apresentamos também os fenômenos que identificamos ser, na atualidade, grandes responsáveis por afetar negativamente a convivência nas escolas e que se somam ao rol de situações que contribuem para o impedimento da garantia de uma educação de qualidade como direito social.

2.2 CONVIVÊNCIA ESCOLAR: LIMITES E CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Conforme vimos sinalizando, as questões relacionadas à convivência escolar estão se constituindo em um grande desafio à implementação de uma educação de qualidade e com equidade, de modo a reduzir as desigualdades escolares entre os alunos e promover uma real democratização da educação. Mas em que consiste a convivência escolar? Por que ela é tão relevante para o trabalho educativo da escola? Como ela tem sido afetada? Quais fenômenos seriam capazes de afetá-la? Essas questões vêm se mostrando relevantes, já que cada vez mais os estudos indicam que a convivência escolar possui relação direta com o desempenho escolar dos alunos.

Apesar de atualmente o termo convivência escolar estar sendo utilizado de modo mais alargado na literatura, diversos autores entendem que, apesar da distinção, a expressão derivou do pilar “aprender a conviver” apresentado no Relatório Delors²² (DELORS, 2010), lançado no início na década de 1990 (GARCÍA CORREA; FERREIRA CRISTOFOLINI, 2005; DEL REY; ORTEGA; FERI, 2009; FIERRO-EVANS; CARBAJAL-PADILLA, 2019). O aprender a conviver, a partir do Relatório Delors, está voltado a uma educação para o século XXI, sugerindo formas de reduzir as violências e atrocidades provocadas pelas guerras que marcaram o século XX. Além disso, o aprender a conviver estaria voltado a uma formação de sujeitos mais preparados para lidar com a dinâmica da globalização, desenvolvendo maior adaptabilidade às constantes mudanças no mercado de trabalho.

²² Para maiores informações, conferir o relatório elaborado sob a presidência de Jacques Delors, intitulado “Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (DELORS, 2010). Neste relatório são elaborados quatro pilares para abordar a educação do século XXI, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Contudo, a despeito do modo como o conceito surge em sua forma original, o termo convivência escolar tem sido empregado na literatura acadêmica de uma forma abrangente e fluida e é mediante esta forma mais alargada do termo que inscrevemos a nossa pesquisa. Nossa escolha está inspirada em autores como Fierro-Evans e Carbajal-Padilla (2019) e Andrades-Moya (2020) que, ao concluírem suas revisões de literatura sobre o tema, apontam para uma pluralidade de entendimentos pelos pesquisadores sobre o que seria a convivência escolar, uma vez que ela costuma estar relacionada a outros termos para ser compreendida em diferentes perspectivas. Por isso, algumas pesquisas sobre convivência a relacionam com a qualidade da educação (GARCÍA CORREA; FERREIRA CRISTOFOLINI, 2005), com maneiras de estabelecer melhores relações na escola, em uma perspectiva de clima escolar (DEL REY; ORTEGA; FERI, 2009) ou, ainda, com meios que interferem na apropriação do conhecimento, habilidades e atitudes pelos estudantes (SANDOVAL MANRIQUEZ, 2014).

Del Rey, Ortega e Feri (2009) consideram a convivência escolar como uma noção que surge a partir da necessidade de melhorar a vida na escola. Para as autoras, a partir de uma perspectiva democrática nesta instituição, podem ser buscados melhores meios para estabelecer um ambiente que contribua com a aprendizagem dos alunos, propiciando o desenvolvimento de melhores relações entre os presentes, criando condições para haver respeito pelas normas, uma vez que, além de melhorar a ambiência, reflete no desempenho dos alunos. Para as autoras, apesar de haver conflitos na convivência, devido às diferentes relações estabelecidas neste local, é possível criar possibilidades para que essas situações sejam resolvidas de forma a causar menos prejuízo aos envolvidos.

Em vista disso, o uso do termo com maior abrangência semântica nos leva a perceber que a convivência escolar tem se tornado central na escola do nosso tempo. A convivência faz parte dos processos educativos e democráticos da escola, já que abrange questões como as relações interpessoais, o desenvolvimento do respeito e solidariedade para com as pessoas que ocupam o mesmo espaço, sendo que o seu cultivo está alicerçado, ainda, em vivências baseadas na ética e no desenvolvimento socioafetivo e intelectual dos alunos (SANDOVAL MANRIQUEZ, 2014). Este autor entende que, na escola, os professores possuem a função de ensinar aos alunos os conhecimentos acadêmicos, mas também os valores e princípios para viver em harmonia naquele espaço. Ao agir dessa forma, os professores estão contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática, que respeita a diversidade humana e atua de modo a prevenir problemas como a violência escolar. Por essas razões, o autor entende que, para ter uma boa convivência, é necessário preparar o aluno para que ele entenda a sua relevância, uma vez que a maneira de conviver influencia, inclusive, a formação cidadã.

Tendo em mente essa contextualização, e por adotarmos a noção mais abrangente de convivência escolar, entendemos que por meio dela podem ser desenvolvidas boas relações e interações na escola, particularmente na sala de aula. Logo, se uma boa convivência pode contribuir para o direito a uma aprendizagem qualitativa dos alunos, uma má convivência pode prejudicar esse direito. O nosso recorte sobre a convivência está embasado, inclusive, no fato de considerarmos os aspectos interativos e relacionais da docência e, por conseguinte, entendermos que a qualidade das relações desenvolvidas nesse local, entre professores e alunos, e entre os próprios alunos, intervém nos seus desempenhos escolares. Pondera-se, assim, que os processos de ensino permeados por essas relações afetam a sua qualidade e também a aprendizagem.

Em acordo com Sandoval Manriquez (2014), entendemos que a escola, como um espaço de socialização, também possui a prerrogativa de orientar os alunos a serem críticos e autônomos. Diante disso, um trabalho voltado a uma melhor convivência na escola é relevante, uma vez que, ao serem trabalhados elementos que orientem os alunos a respeitar os demais, os professores contribuem para a formação de cidadãos com valores alinhados a essa perspectiva humana e social, construindo autonomia em suas formas de pensar e de agir, situados dentro de um contexto social.

É importante destacar que, apesar de considerarmos que a convivência na escola pode ser orientada para boas finalidades, particularmente para a promoção da aprendizagem, se ela não receber um tratamento pedagógico qualificado, pode ser afetada por diferentes fenômenos prejudiciais ao ambiente. Este é o caso da manifestação da indisciplina escolar, das violências escolares e do bullying e cyberbullying. São fenômenos que passaram a ocupar lugar de destaque no campo educacional nas últimas décadas, dadas as suas capacidades de interferirem diretamente nas relações entre os sujeitos na escola, impactando a qualidade da convivência e do clima escolar (GARCÍA CORREA; FERREIRA CRISTOFOLINI, 2005; DEL REY; ORTEGA; FERI, 2009; FIERRO-EVANS; SANDOVAL MANRIQUEZ, 2014; CARBAJAL-PADILLA, 2019). Trata-se de fenômenos distintos e complexos, mas que, como aspecto em comum, revelam a ocorrência de perturbações nas relações entre os sujeitos no interior das escolas, no clima e na convivência. Daí a necessidade de compreendermos melhor cada um deles.

2.2.1 O clima escolar e a convivência

Um dos aspectos relacionados à convivência escolar é o que o campo científico tem denominado de clima escolar²³. Apesar de ser amplamente discutida em outros países, a temática do clima escolar ainda é pouco conhecida no Brasil (VINHA, *et al.*, 2016). Clima escolar é um conceito complexo que não apresenta consenso na literatura. Entretanto, tende a ser compreendido como uma expressão da qualidade das relações desenvolvidas no interior da escola ou da sala de aula. Desse modo, possui forte relevância para a compreensão da convivência na escola, para a qualidade das relações que acontecem nesse local e, por consequência, para o acesso a uma educação de qualidade (AMADO, 2008; AMADO; FREIRE, 2009; SANDOVAL MANRIQUEZ, 2014; VINHA, *et al.*, 2016).

O clima escolar está relacionado à percepção e até mesmo à sensação que todos os envolvidos com a sala de aula têm sobre aquela ambiência, sobre as experiências que vivem e sobre como se sentem para interagir naquele local. Essa percepção sobre a escola vai influenciar as próprias relações estabelecidas e o processo de aprendizagem dos alunos. A construção dessa ambiência é de extrema importância na escola, pois, como vimos, funciona como inspiração à ação do aluno. O clima é um grande aliado da convivência, no sentido de estabelecer melhores condições para trabalhar a aprendizagem e desenvolver boas relações. Nesse sentido, Sandoval Manriquez (2014) percebe que um bom clima na sala de aula leva professores e alunos a serem mais colaborativos entre si, favorecendo os processos de aprendizagem. Essas ações levam sobretudo ao desenvolvimento de um maior respeito no ambiente. Em função disso, o autor constata que o clima escolar e a convivência escolar, quando pensados de forma a melhorar a qualidade da ambiência da escola, possuem diversas correlações, sendo que um contribui para o desenvolvimento do outro.

Não distante dessas compreensões, há autores que entendem o clima escolar através do modo como são expressas as culturas na escola e como elas se relacionam nesse local. Assim, tanto o clima escolar quanto a cultura escolar têm o potencial de estimular ou inibir a manifestação de diferentes tipos de comportamentos na escola, tendo em vista, inclusive, que a atuação dos profissionais da escola pode interferir nas ações dos discentes. Diante disso, pode-se considerar que o clima escolar pode motivar ações do coletivo, mas também ações individuais, a partir da influência que exerce nos comportamentos (AMADO, 2001; DEBARBIEUX, 2001; ESTRELA, 2002; AMADO; FREIRE, 2009; VINHA, *et al.*, 2016). A

²³ Para maior aprofundamento, conferir: Estrela (2002); Amado e Freire (2009); López De Mesa-Melo *et al.* (2013); Sandoval Manriquez (2014); Vinha *et al.* (2016).

partir desses autores, percebemos que a maneira com que os profissionais na escola, em especial os professores, constroem as relações com os alunos, tem também o potencial de contribuir para a construção de um clima com qualidade equivalente.

Por outro lado, vale ressaltar que um ambiente pouco colaborativo, mais autoritário, omissivo ou inconsistente, pode impulsionar comportamentos agressivos, sentimentos de injustiça ou mesmo de submissão nos alunos (VINHA, *et al.*, 2016). Importante lembrar que a (re)ação dos alunos a essas posturas docentes pode levar ao desenvolvimento de condutas prejudiciais à convivência na sala de aula, acarretando perdas para os alunos, os professores e a escola. Para os alunos, porque eles têm as condições do ambiente escolar afetadas, interferindo em suas aprendizagens. Para os professores, porque seu trabalho fica impedido de ser realizado, dadas as condições do ambiente da sala de aula. Para a escola, porque ela depara-se com questões que afetam a sua principal missão, socializar os conhecimentos historicamente produzidos, de modo que seus alunos tenham uma apropriação desses saberes, sobretudo por ser este um dos meios que leva à construção de suas cidadanias.

Quando não se prioriza na sala de aula a construção de um clima em que seja cultivado o respeito entre todos, e o desenvolvimento de boas relações, existe a possibilidade de ocorrer conflitos entre professores e alunos. Há pesquisas que revelam que os alunos tendem a esperar que seus professores os incentivem, apoiem, respeitem, confiem neles e mantenham o diálogo, sendo esses alguns dos elementos que fazem com que um bom clima seja cultivado em sala de aula (SILVA, 2007; ABRAMOVAY, *et al.*, 2012). Contudo, quando isso não ocorre, é difícil observar a construção de um bom clima escolar, particularmente porque essa iniciativa tende a partir do professor. Para que isso seja alcançado, é necessário que os professores compreendam as expectativas dos alunos, dialoguem sobre o funcionamento da escola e de suas aulas, de modo que isso faça sentido para os alunos e eles possam aderir às propostas pedagógicas.

Quando ocorre diálogo e participação dos alunos nas diversas atividades escolares, além de levar a um melhor clima escolar, os alunos também desenvolvem um sentimento de pertencimento²⁴ à escola (LÓPEZ DE MESA-MELO *et al.*, 2013; VINHA, *et al.*, 2016; ST-AMAND, *et al.*, 2020). Aderir à escola, sentir-se pertencente a ela, vê-la como um lugar de aprendizagens diversas, gera um clima favorável à convivência e à aprendizagem. E, como

²⁴ Apesar de ser um conceito complexo e multidimensional, o sentimento de pertencimento escolar pode ser entendido como o que o aluno desenvolve por meio de relações sociais respeitadas, com amizade e apoio, que levam a uma certa intimidade, a um sentimento de utilidade e também de orgulho por estar naquele lugar, sentir-se parte dele. Para a construção desse sentimento, os professores têm um papel fundamental na relação com os alunos (ST-AMAND *et al.*, 2020).

vimos, a ação dos professores é fundamental nesse processo de construção do clima. Um bom clima na sala de aula pode levar a melhorias na elaboração e execução de propostas pedagógicas, como também proporcionar uma orientação aos comportamentos individuais e coletivos dos que ocupam aquele espaço, especialmente pelas trocas colaborativas feitas no local (ABRAMOVAY, *et al.*, 2012; LÓPEZ DE MESA-MELO *et al.*, 2013; SANDOVAL MANRIQUEZ, 2014).

Percebemos, assim, a relevância de um bom clima escolar como um meio que pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação com mais qualidade e equidade. É importante considerar que o clima escolar pode contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens, do respeito, das relações e, quando esse ambiente é construído de forma favorável, tanto alunos como professores e escola são beneficiados, uma vez que crescem as oportunidades de alcançar os objetivos escolares. O bom clima escolar constitui-se, ainda, como um recurso para reduzir a manifestação e os impactos de fenômenos como a indisciplina e as violências no interior da escola, dado que oferece maior acolhimento e possibilidades de interações entre os alunos, diante de suas perspectivas escolares.

2.2.2 A indisciplina escolar e a convivência

Os comportamentos de indisciplina²⁵ são, certamente, um dos fenômenos que mais interferem na convivência em meio escolar (SILVA, 2017). Apesar de comprometer a qualidade das relações em sala de aula e o desempenho acadêmico dos alunos, esse fenômeno ainda é pouco investigado por pesquisadores brasileiros. Esse tema costuma ser considerado um fator secundário nas pesquisas, geralmente sendo evidenciado na relação com os baixos desempenhos acadêmicos na Educação Básica, medidos pelos testes de larga escala (SILVA, 2007; SILVA; MATOS, 2017)

Os comportamentos de indisciplina na escola vêm sendo considerados um dos motivos que impedem uma educação de qualidade na atualidade. Essa constatação é feita por autores que evidenciam que o baixo desempenho dos alunos na Educação Básica cresce à medida que também cresce a intensidade da indisciplina nas escolas (SILVA, 2017; SILVA; MATOS, 2017). A percepção sobre essa relação é decorrente de análises sobre os resultados de avaliações do PISA e da TALIS na educação brasileira, que revelam a recorrência de baixos

²⁵ Para maior aprofundamento, conferir: Aquino (1998a); Amado (2001); Estrela (2002); Silva (2007, 2017); Amado; Freire (2009); Silva e Matos (2017).

índices de aprendizagem e elevados comportamentos de indisciplina nas escolas, levando os autores a considerar relações entre esses dois fenômenos. Assim, a partir de suas investigações, Silva (2017) analisa que a indisciplina é um dos fenômenos que mais afeta a convivência escolar, constituindo-se em um dos grandes empecilhos à qualidade da educação.

Contudo, definir o que é indisciplina não é uma tarefa fácil. Trata-se de um conceito complexo, multicausal e polissêmico (AQUINO, 1998a; AMADO, 2001; SILVA, 2007; SOUZA, 2012). No geral, os pesquisadores associam comportamentos de indisciplina na escola a uma perturbação nas salas de aula, algo que atrapalha o andamento das atividades pedagógicas e que se relaciona ao desrespeito às regras. Usualmente, a indisciplina tende a ser definida a partir de um conceito sobre disciplina que designa um conjunto de regras que organizam o andamento das atividades na sala de aula e na escola (AMADO, 2001; ESTRELA, 2002; SILVA, 2007; 2017; AMADO; FREIRE, 2009). A disciplina possui, ainda, a prerrogativa de orientar as regras de um determinado grupo e, como no caso da escola, ela estaria associada à construção e ao respeito de normas que orientam as condutas naquele espaço (AMADO, 2001; 2008; SILVA, 2007; AMADO; FREIRE, 2009). Para Amado (2008, p. 12), a disciplina não pode ser lida como mera “subserviência, submissão, obediência mecânica e acéfala, medo do castigo e de todas as consequências negativas da infração²⁶”. Contrário a isso, pode ser entendida como “autodomínio, ordem interior e exterior, liberdade responsável, condição de realização pessoal e colectiva” (AMADO, 2008, p. 12). De uma forma mais simplificada, seria a capacidade de, conscientemente, fazer escolhas mais adequadas, ter autodisciplina, organização e responsabilidade.

Sendo a disciplina associada ao respeito às regras, a indisciplina, pelo contrário, seria um desrespeito a elas ou aos acordos que presidem as relações entre professores e alunos (AMADO, 2001; SILVA, 2007, 2017; AMADO; FREIRE, 2009; SILVA; MATOS, 2017). Autores como Amado e Freire (2009) entendem que a indisciplina está relacionada a problemas com a cidadania, com o respeito mútuo e com o autocontrole. Assim, a partir das normas vigentes na sala de aula, a indisciplina representa uma quebra de contrato entre professores e alunos.

De modo geral, os resultados de investigações que vêm sendo conduzidas sobre o tema da indisciplina têm confirmado a sua enorme complexidade, sobretudo ao indicar os inúmeros fatores associados à ocorrência desse fenômeno nas escolas e salas de aula. Mesmo considerando que esses múltiplos fatores estão entrelaçados, os estudos sobre esse tema

²⁶ As citações feitas a partir da literatura internacional tiveram preservadas sua forma original de escrita.

costumam apresentar perspectivas de análise intra e extraescolares. De uma perspectiva extraescolar, Silva (2007) observa que os comportamentos dos alunos em sala têm sido associados a aspectos da vida dos estudantes, de um modo mais ampliado, tais como as características das sociedades em que vivem, suas vidas familiares, suas redes de amizade fora da escola, etc. Alguns pesquisadores advertem que haveria no meio educacional certa crença de que as famílias dos meios populares não teriam interesse em educar os filhos, não apresentariam interesse por suas escolarizações, situações que levariam seus filhos a não respeitarem as regras escolares. Desse modo, foi atribuído às famílias a responsabilização sobre a conduta dos filhos na escola, acusando-as de serem desestruturadas e de não educar sua prole. Contudo, há uma desmistificação sobre tais crenças, ao ser constatado que nessas famílias haveria um processo de socialização bastante diferente daqueles adotados nas escolas, ou seja, as famílias atuariam com base em lógicas próprias e diferenciadas das lógicas que orientam a vida escolar (THIN, 1998; SILVA, 2007; LAHIRE, 2008).

Como afirmam Silva e Matos (2017), apesar da relevância dos fatores extraescolares na explicação da indisciplina escolar, é possível afirmar que uma série de investigações apontam para a necessidade de levar em conta os fatores intraescolares para entender a conduta dos alunos na escola. Nessa perspectiva, os comportamentos de indisciplina dos estudantes muitas vezes estariam associados às próprias características do ambiente da escola e/ou da sala de aula, que poderiam estar mais ou menos propícios ao desenvolvimento desse tipo de comportamento, podendo afetar a convivência escolar (AMADO, 2001; ESTRELA, 2002; SILVA, 2007; AMADO; FREIRE, 2009; SILVA; MATOS, 2017). No âmbito intraescolar, a gestão de sala de aula pelo professor tem sido um dos principais elementos apontados por esses autores como estimulador ao desenvolvimento de um melhor clima escolar e da redução de comportamentos de indisciplina dos alunos.

A gestão da sala de aula corresponde à maneira como o professor organiza, prepara ou mesmo constrói a qualidade do ambiente, de modo que seja favorável às aprendizagens. Quando os professores apresentam dificuldades para desenvolver esse importante papel na docência, os alunos tendem a se sentir desorientados quanto ao funcionamento da aula, da disciplina curricular e, até mesmo, quanto à sua relação com o professor e com os colegas. Isso tende a acontecer, por exemplo, quando: i) os professores apresentam poucos conhecimentos, ou poucas habilidades profissionais para atuar diante da classe, no sentido de organizar e realizar as propostas de ensino; ii) os professores deixam de orientar os alunos sobre os comportamentos necessários para que as atividades acadêmicas sejam desenvolvidas; iii) os professores impõem as regras de modo autoritário, ao invés de construí-las juntamente

com os alunos, dando-lhes condições para que, ao viver esse processo democrático sobre a construção das regras, possam encontrar um sentido para respeitá-las, sempre primando pelo seu cumprimento, como uma garantia do respeito e do bom andamento das aulas; iv) os professores deixam de se colocar de modo ativo no processo de aprendizagem dos alunos, demonstrando pouco interesse pelos seus desempenhos. Esses são importantes exemplos de situações que não contribuem para a construção de uma boa convivência e tendem a provocar comportamentos de indisciplina na sala de aula. Pelo contrário, quando o professor mantém uma postura que envolve os alunos na construção desse ambiente pedagógico, e torna o aprendizado interessante para eles, os alunos passam a se sentir mais envolvidos com a turma e compreendem o que é esperado deles enquanto alunos (AQUINO, 1998a; AMADO, 2001; ESTRELA, 2002; SILVA, 2007, 2017; AMADO; FREIRE, 2009; SOUZA, 2012; SILVA; MATOS, 2017).

A partir das explanações levantadas e do caráter multicausal do fenômeno, ratifica-se a importância do desenvolvimento de habilidades específicas pelos professores para lidar com a manifestação desses comportamentos no cotidiano escolar. Daí a relevância de uma sólida formação de base para que o docente consiga lidar com desafios que podem apresentar-se à convivência, não dando oportunidades para que o trabalho pedagógico, que incide sobre essas questões, seja realizado de forma desinformada e espontaneísta (AMADO, 2001; ESTRELA, 2002; AMADO, 2001; SILVA, 2007, 2017; FREIRE, 2009; SILVA; MATOS, 2017)

2.2.3 A violência escolar e a convivência

A violência escolar²⁷ é considerada aqui como outro fenômeno que pode afetar a convivência. Apesar de o recorte que nos interessa ser sobre a violência na escola, esse fenômeno é algo presente na sociedade há séculos. De acordo com Debarbieux (2001, p. 179), crimes bárbaros que aconteciam no passado tiveram uma redução na sociedade atual. Contudo, foram criadas diversas formas de “microviolências”. Para o autor, grande parte das violências escolares pode ser encaixada dentro do quadro das microviolências, dado que uma característica comum a elas é a fragilização da autoestima das vítimas.

Apesar da dificuldade de conceituar a violência escolar, devido à sua complexidade e polissemia, é possível entendê-la como um tipo de violência que acontece na relação com a

²⁷ Para maior aprofundamento, conferir: Aquino (1998b); Sposito (2001); Debarbieux (2001, 2002); Royer (2002); Charlot (2002); Gonçalves e Sposito (2002); Sposito e Galvão (2004); Stelko-Pereira e Williams (2010); Silva (2011); Abramovay *et al.* (2012).

escola e que está localizada dentro de um contexto maior de violências, como preconceitos e discriminações, sobretudo raciais, sociais e sexuais (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010). Ela se caracteriza por infringir leis mais amplas da sociedade sendo, em muitos casos, passível de sanção penal. Essa é, portanto, uma das diferenças marcantes entre violência e indisciplina escolar, uma vez que a indisciplina se refere ao desrespeito às regras no ambiente escolar (ESTRELA, 2002; SILVA, 2007, 2017).

Dada a grande visibilidade social da violência nas escolas, diversos pesquisadores têm buscado compreender esse fenômeno e identificar as suas causas. Charlot (2002) observa que as violências escolares tendem a acontecer em três momentos distintos: i) as violências “na escola”, que são aquelas que não possuem relação com a escola, sendo reflexo de acontecimentos externos a ela; ii) as violências “da escola”, sendo as violências institucionais, simbólicas, que acontecem por meio dos tratamentos, sobretudo, daqueles que os professores dispensam aos alunos, seja por meio da disposição das classes, das notas que atribuem aos discentes ou das atitudes que assumem diante deles, podendo violentá-los; e, iii) as violências “à/contra a escola”, sendo as que acontecem visando atingir a instituição escolar ou a quem nela trabalha, como os professores, sendo que, para o autor, esse tipo de violência precisa ser analisado junto com as violências “da escola”. Tal entendimento nos oferece condições de sinalizar que o foco sobre as violências escolares tratado nesta pesquisa corresponde a violências “da escola” e “contra a escola”.

Assim, diante desse entendimento inicial, identificamos que as pesquisas sobre a violência escolar, assim como no caso da indisciplina, são investigadas a partir de fatores extra e intraescolares.

No que tange às investigações extraescolares, há pesquisadores que defendem que, para entender a violência escolar, é preciso compreender a própria sociedade na qual a escola está inserida, uma vez que, como parte dela, o que acontece na escola é também reflexo do social (AQUINO, 1998b; DEBARBIEUX, 2001, 2002; CHARLOT, 2002; ABRAMOVAY, *et al.*, 2012; ANDRADES-MOYA, 2020). No âmbito extraescolar, a desigualdade social tem sido um dos motivos que a literatura aponta como responsável por esse tipo de violência. Para Debarbieux (2002), por exemplo, a violência é construída socialmente, podendo apresentar relações, ou mesmo ser desenvolvida a partir de situações sociais desfavoráveis vividas pelos seus praticantes. Charlot (2002) e Debarbieux (2002) observam que as violências escolares costumam ser cometidas por jovens e, por esse motivo, torna-se relevante um olhar que considere os processos de exclusão social de que são vítimas, condição inerente a uma série de outras violências que eles sofrem na vida social.

Apesar de o contexto extraescolar exercer influência na constituição dos alunos, ele não pode ser considerado como um fator determinístico para explicar atos de violência escolar cometida pelos alunos, assim como nos casos de indisciplina (DEBARBIEUX, 2001, 2002; CHARLOT, 2002; SILVA; MATOS, 2017; ABRAMOVAY, *et al.*, 2012). Ademais, há autores que entendem que as violências sempre passam por ressignificações ao adentrarem o interior da escola (AQUINO, 1998b; BULHÕES, 2020). Dessa forma, não se constituem em meras reproduções das violências que ocorrem na sociedade. As violências que ocorrem no interior da escola teriam seus próprios meios de atuação e a instituição escolar, devido a suas práticas e aos seus funcionamentos, poderia utilizar-se de meios pedagógicos para prevenir e, talvez, eliminar a violência nesse espaço (AQUINO, 1998b; DEBARBIEUX, 2002; CHARLOT, 2002; SPOSITO; GALVÃO, 2004).

É nesse sentido que podemos falar sobre fatores intraescolares que levam à violência escolar. Vários pesquisadores procuram identificar no interior da escola situações que podem levar ao desenvolvimento de atos de violência em seu interior. Eles buscam entender a configuração da escola como um meio que pode levar ao desenvolvimento de violências pelos alunos, mas que também poderia ser percebida como possibilidade de evitar que esse fenômeno se manifeste em seu interior (AQUINO, 1998b; DEBARBIEUX, 2001, 2002; CHARLOT, 2002; SPOSITO; GALVÃO, 2004; ANDRADES-MOYA, 2020).

Devido ao impacto das violências escolares no interior dessa instituição, Andrades-Moya (2020) destaca que as investigações sobre esse tipo de violência costumam ter uma considerável ênfase em investigações sobre a convivência escolar. Essa proximidade entre os estudos de violência e convivência escolar nasce da necessidade de investigar práticas docentes que afetam a convivência escolar e podem levar ao desenvolvimento de comportamentos violentos nos alunos (SPOSITO, 2001; DEBARBIEUX, 2001, 2002; CHARLOT, 2002; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010; ANDRADES-MOYA, 2020). Importante esclarecermos que não temos a pretensão de atribuir aos professores a responsabilidade sobre os atos de violências escolares. No entanto, elencamos algumas ações docentes, evidenciadas em pesquisas, que podem estimular atos violentos nos alunos como, por exemplo: excesso de punição pelo professor, escola e/ou sala de aula com regras muito flexíveis e/ou pouco claras, professores que não demonstram expectativas na aprendizagem de seus alunos, desinteresse pelos alunos, agressões verbais de professores a alunos, reprovações recorrentes (AQUINO, 1998b; DEBARBIEUX, 2002; CHARLOT, 2002; ROYER, 2002; SPOSITO; GALVÃO, 2004).

Há, ainda, pesquisas que evidenciam que violências cometidas a alunos por seus professores poderiam ser indícios de uma falta de preparo docente para lidar com a heterogeneidade de alunos e de situações na escola (CHARLOT, 2002; SPOSITO; GALVÃO, 2004; ABRAMOVAY, *et al.*, 2012). Para esses autores, uma mudança na ação docente se faz necessária para que essas violências não sejam perpetuadas via escola. Há, ainda, autores que enfatizam que a formação de professores tem sido insuficiente para lidar com a violência escolar e demandaria ações específicas das políticas educacionais, uma vez que a falta de habilidades docentes para abordar esse fenômeno acaba tornando-se um agravante para o problema (ROYER, 2002; SPOSITO; GALVÃO, 2004; SILVA, 2011; ABRAMOVAY, *et al.*, 2012)

2.2.4 Bullying/cyberbullying e convivência escolar

As violências escolares ainda têm outros desdobramentos, que podem ser tratados de forma quase autônoma. Estamos nos referindo ao bullying²⁸ e ao cyberbullying²⁹. Apesar das diferenças, esses dois fenômenos apresentam várias similaridades comuns às violências, o que os inclui no rol das violências escolares (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010; GARCÍA-FERNÁNDEZ; ROMERA-FÉLIX; ORTEGA-RUIZ, 2016). Além disso, alguns pesquisadores entendem o cyberbullying como um desdobramento do bullying (AMADO; MATOS; PESSOA, 2009; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010; SOUZA; SIMÃO; CAETANO, 2014). Esses dois fenômenos são complexos e multicausais (BANDEIRA; HUTZ, 2010; ALVES, 2016), possuindo gravidades específicas, na medida em que afetam a subjetividade dos alunos e interferem nas aprendizagens.

O bullying tem sido definido como uma forma de agressão intencional e repetitiva, praticada entre pares, na escola ou na relação com ela, causando dano a alguém. É praticado com a intenção de constranger, intimidar ou agredir uma pessoa, seja ameaçando, excluindo ou humilhando. O bullying é marcado por uma assimetria de forças entre a vítima e o praticante, muito embora não seja necessário haver uma hierarquia entre eles. A prática do bullying costuma ter expectadores que, na maioria das vezes, tratam-se dos próprios pares.

²⁸ Para um maior aprofundamento sobre o tema, conferir: Francisco e Libório (2009); Bandeira e Hutz (2010); Alves (2016); García-Fernández, Romera-Félix e Ortega-Ruiz (2016) e Vinha *et al.* (2016). Destacamos também a Lei n. 13.185/2015, que dá origem ao Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) no Brasil (BRASIL, 2015).

²⁹ Para mais informações sobre o tema, conferir: Amado, Matos e Pessoa (2009); Wendt e Lisboa (2013); Souza e Simão; Caetano (2014); García-Fernández, Romera-Félix e Ortega-Ruiz (2016).

(FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; AMADO; FREIRE, 2009; BANDEIRA; HUTZ, 2010; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010; WENDT; LISBOA, 2013; VINHA, *et al.*, 2016).

Por outro lado, o cyberbullying, embora apresente características semelhantes ao bullying, não necessariamente acontece na forma direta com a escola, já que as agressões e ameaças ocorrem de modo eletrônico/virtual. Esse tipo de violência não se caracteriza por relações de poder entre agressor e vítima. Qualquer pessoa pode praticá-la, desde que tenha acesso à internet (BANDEIRA; HUTZ, 2010; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010). Assim, enquanto no bullying há um conflito face a face, no cyberbullying há o anonimato (AMADO; MATOS; PESSOA, 2009). No entanto, o cyberbullying pode ter um efeito mais intenso, por ter visibilidade recorrente. Por estar na rede virtual de computadores, os constantes acessos podem levar a inúmeras replicações da postagem na rede. Característica essa que o torna mais agressivo que o bullying. A maneira como o cyberbullying é praticado leva ao entendimento de que ele pode se configurar como uma forma de violência que transcende as práticas comumente conhecidas.

Considerando isso, Wendt e Lisboa (2013, p. 76) chamam a atenção para os conhecidos como “nativos digitais”³⁰, pessoas nascidas em uma época com amplo acesso aos meios de comunicação digitais. As relações desse público têm sido constituídas em grande medida pelas redes digitais e, como não poderia ser diferente, as expressões de violências também têm ocorrido através desses meios, gerando maior intensidade dos casos de cyberbullying. Para esses autores, o uso de instrumentos tecnológicos para agredir outras pessoas pode ser considerado como uma maneira de praticar bullying. Segundo García-Fernández, Romera-Félix e Ortega-Ruiz (2016), os adolescentes são os que mais praticam o cyberbullying, sendo que as autoras cogitam que essa pode ser uma prática muitas vezes utilizada para revidar experiências de bullying sofridas no passado, tendo em vista que, naquela ocasião, os alunos podem não ter apreendido meios para se defender ou denunciar a violência sofrida. Ainda que ambos os fenômenos tenham consequências na vida dos alunos, e mesmo que o cyberbullying não seja cometido diretamente na escola, a violência contida nessa manifestação virtual afeta o desempenho escolar dos alunos, na medida em que causa danos à autoestima, ao desenvolvimento pessoal e à confiança do aluno (AMADO; FREIRE, 2009; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; BANDEIRA; HUTZ, 2010; WENDT; LISBOA, 2013).

³⁰ Compreendem os nascidos a partir do ano de 1995.

Embora aconteça na escola ou na relação com ela, lidar com a manifestação e até mesmo com as consequências desses fenômenos não tem sido tarefa fácil para os professores e demais profissionais da educação. As práticas de bullying tendem a ser camufladas, dificultando sua identificação pelos professores, especialmente quando esses profissionais as naturalizam ou as confundem com brincadeiras (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; WENDT; LISBOA, 2013). Além disso, há na sociedade uma banalização sobre o que seria o bullying, o que interfere em possíveis ações que poderiam ser tomadas para combatê-lo (ABRAMOVAY, *et al.*, 2012). Como consequência, muitas vezes a escola e os professores se mostram despreparados para abordar esses fenômenos com os alunos e elaborar medidas pedagógicas para mediar os casos identificados, ou mesmo para criar estratégias de prevenção.

Apesar de haver essa lacuna na ação da escola, como esses fenômenos acontecem com crianças ou jovens cujas idades correspondem a períodos em que estão desenvolvendo recursos para lidar com situações desafiadoras na vida, uma orientação pedagógica no sentido de ajudá-los a construir mecanismos para resolver seus problemas, sem usar da violência, contribuiria com a redução desses casos (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009). Entretanto, ressaltamos que esse importante trabalho pedagógico não tem sido realizado de maneira efetiva nas escolas, já que essas práticas não estão sendo reconhecidas pelos professores, inviabilizando uma ação docente específica.

A despeito disso, cabe salientar que uma mediação pedagógica poderia levar ao desenvolvimento de habilidades mais voltadas à resolução de conflitos de forma não violenta pelos alunos, além de ampliar as concepções sobre o respeito às diferenças sociais e humanas. Ao investigar as violências na escola, Rocha (2010) reforça que são poucas as práticas pedagógicas com o intuito de orientar a construção de ações menos violentas pelos alunos. A pesquisadora aponta que na escola ainda há uma postura de convidar pessoas externas a ela, como os policiais, para realizar palestras sobre temas que dizem respeito às condutas dos alunos. Condição que levanta questionamentos, já que a escola utiliza de modo insuficiente o potencial dos profissionais da educação para realizar essas orientações, que precisariam ter um cunho pedagógico. A escola ainda tende a usar recursos que levam os alunos à punição, ao invés de trabalhar com possibilidades de melhorar suas ações por meio de ações pedagógicas e conscientes. Esse é um exemplo para os casos de suspensão e expulsão aplicadas a alunos diante de práticas de violência escolar, atribuindo à polícia possíveis tratamentos para essas situações. Assim, a autora entende que diante da falta de atitude dos profissionais da escola, como também de um processo educativo que atenda às necessidades dos alunos, práticas como o bullying vão sendo aprimoradas cada vez mais.

Diante desses desafios, Vinha, *et al.* (2016) observam que as escolas esperam melhores atitudes dos alunos, no entanto, disponibilizam pouco espaço para reflexões sobre assuntos que interferem na convivência escolar. Como as ações humanas são permeadas por valores, elas não podem ser transmitidas pelos professores aos alunos como se fossem conhecimentos teóricos, precisam ser transformadas em objetos de estudo. Todavia, esse tipo de trabalho docente demanda uma formação específica para que sejam abordados esses conteúdos com os alunos de modo pedagógico (ESTRELA, 2002; VINHA, *et al.*, 2016; SILVA, 2017)

Diante da gravidade dos fatos e da falta de conhecimento para uma mediação pedagógica pelos profissionais da educação, sobretudo pelos professores, percebe-se a necessidade de haver uma formação docente voltada a esses aspectos para que esses profissionais possam reconhecer esses atos de violência e abordá-los pedagogicamente, evitando, assim, que evoluam para casos mais graves. As lacunas identificadas acima nas ações docentes e nas escolas, para lidar com os fenômenos que afetam a convivência, vêm ao encontro das necessidades de uma formação e atuação pedagógica, conforme temos ressaltado ao longo dessa dissertação.

2.3 CONVIVÊNCIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme procuramos demonstrar, nas últimas décadas as escolas vêm passando por modificações significativas. As experiências que os alunos têm vivido na escola ultrapassam o limite das disciplinas acadêmicas e, devido a isso, novos conhecimentos são demandado aos professores. Esse é o caso da convivência escolar, que se configura como central para a educação do nosso tempo. A boa qualidade da convivência escolar, juntamente com um bom clima, têm sido percebidos como relevantes à educação escolar.

Nesse sentido, contextualizamos a relevância da convivência escolar para ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos como um dos desafios vividos na atualidade. Ao considerarmos os fenômenos que podem afetar a convivência, entendemos que, apesar de sua natureza complexa e multicausal, há estudos que apontam para a existência de fatores propriamente pedagógicos associados às suas manifestações. Ou seja, as atitudes e práticas das escolas e dos professores, suas formas de desenvolver o trabalho pedagógico, de se relacionarem com os alunos, de gerirem e de lidarem com as diferentes situações em sala de aula tendem a funcionar como práticas que orientam os comportamentos que influenciam

diretamente a qualidade das interações nas escolas e na convivência (SILVA, 2007; DEL REY; ORTEGA; FERI, 2009).

Entendemos, assim, que os desafios que vêm se apresentando à escola passam a exigir cada vez mais dos professores a produção de saberes que lhes possibilitem lidar com uma heterogeneidade de situações e de públicos, especialmente no que tange ao desenvolvimento de uma boa convivência no meio escolar. Nesse sentido, tomando como exemplo a violência escolar, somos levados a compartilhar do entendimento de Debarbieux (2002, p. 75) ao propor que “se a violência é construída, então ela pode ser desconstruída”. Entendemos da mesma maneira os demais fenômenos que podem afetar a convivência escolar. Desse modo, é possível pensar que, quanto mais bem preparados estiverem os professores para lidar com esses fenômenos, maiores serão as possibilidades de desenvolverem uma boa convivência na escola e, por conseguinte, oferecer uma educação de melhor qualidade. Esse entendimento considera também a necessidade de repensar paradigmas da educação e da sociedade, ampliando as compreensões sobre as funções da escola a partir do seu compromisso com a educação dos alunos, para além dos currículos meramente acadêmicos (ESTRELA, 2002; SILVA, 2007, 2017; AMADO, FREIRE, 2009; SOUZA, 2012; VINHA, *et al.*, 2016).

Tendo em vista essas observações, a seguir buscamos estabelecer algumas relações entre a convivência escolar e o trabalho docente, sobretudo no que diz respeito à formação desses profissionais. Nosso intuito é verificar como essa relação tem sido investigada no campo educacional³¹, uma vez que uma formação de professores que oriente para o estabelecimento de melhores relações na sala de aula tem o potencial de contribuir com uma convivência escolar e aprendizagens mais qualitativas.

2.3.1 Aproximações necessárias entre docência e a convivência escolar

Apesar de ter sido evidenciado anteriormente que a formação de professores não foi uma das prioridades enquanto política pública para a garantia do direito à aprendizagem dos brasileiros a partir da democratização do acesso à escola, reafirmamos que a formação inicial dos professores se trata de um dos meios que podem levar esses profissionais a melhorar o processo educacional quando se considera a convivência escolar. Diante disso, alguns autores entendem que conhecimentos voltados à convivência escolar, quando trabalhados na

³¹ Esta pesquisa está sendo realizada no campo científico da Educação. Contudo, não está circunscrita ao rol de pesquisas realizadas no campo da formação de professores, que se constitui em uma área de conhecimentos específicos dentro da educação. Por esse motivo, nem todas as compreensões que trazemos nesse momento são oriundas desse campo.

formação docente, podem orientar esses profissionais no sentido de construir melhores abordagens pedagógicas. Exemplo disso é que diante de acontecimentos com o potencial de afetar a convivência escolar, os professores teriam condições de agir pedagogicamente com o intuito de reduzir o impacto dessa manifestação e, ao mesmo tempo, não perder de vista a qualidade do processo educativo. Vejamos.

Tognetta e Daud (2018), por exemplo, ressaltam que trabalhos pedagógicos com os alunos, sobretudo com as crianças, que orientem para a finalidade e o respeito às regras, têm um potencial de fazer com que os alunos internalizem a importância da escola para suas vidas e, com isso, vai sendo construída uma autonomia para seus comportamentos nesse local. Esse é um trabalho do professor de grande valia, pois, à medida que o aluno consegue regular seu comportamento, ele não fica propenso a receber cobranças para mudar sua conduta, além de administrar mais respeitavelmente suas relações. Importante salientar que o desenvolvimento desse processo de autonomia pelo aluno tem início na família, mas também precisa ser feito na escola. Esse trabalho com o aluno vai conduzi-lo ao desenvolvimento do respeito às pessoas e às normas escolares, além de orientá-lo sobre escolhas mais conscientes³². Para Vinha e Tognetta (2009, p. 535), “o professor auxilia o autoconhecimento quando ajuda as crianças e [os] jovens a refletirem sobre seus sentimentos e tendências de reação”.

Quando os professores se sentem despreparados para lidar com situações que emergem dos comportamentos dos alunos na escola, acabam por impor o respeito às regras, de modo não reflexivo. Quando isso acontece, agem de modo improvisado e, muitas vezes, baseado no senso comum (ESTRELA, 2002; VINHA; TOGNETTA, 2009; SILVA, 2010a; SILVA, 2017). Para além disso, quando o trabalho do professor não possui um refinamento reflexivo, que provoque esse movimento também no aluno, as ações tendem a ser apressadas, propondo soluções prontas e voltadas ao controle. Ao agir dessa maneira, esses profissionais costumam atribuir a outras pessoas/instituições a resolução para o que tende a se transformar em problemas com os alunos. Por sua vez, quando os professores compreendem que mediar questões que são inerentes à convivência é algo necessário à aprendizagem dos alunos, e que isso também faz parte de suas atribuições profissionais, eles passam a compreender que essas são questões comuns a todos os tipos de relações e, nesse sentido, “devem ser administrados, não sofridos” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 535). Considerando isso, a maneira como o

³² As autoras apresentam estudos sobre a moral na escola como um meio de melhorar a convivência escolar, a partir de concepções da Psicologia Moral. Ressaltamos que, na Sociologia, o francês Émile Durkheim (1857-1917), considerado o pai da Sociologia moderna, contemplou amplamente estudos sobre a educação moral. Durkheim construiu sua obra a partir de uma sociedade em transformação, na virada do século XIX para o século XX, sendo que, para que fosse possível essa evolução, fazia-se necessário que a população tivesse acesso a uma educação moral, pública e laica.

professor lida com essas questões na escola pode tornar o enfrentamento dos desafios mais construtivo, algo inerente às relações, ou, ao contrário, destrutivo, impactando diretamente a vida dos alunos e seus potenciais de aprendizagem.

Na atualidade, percebemos que o trabalho docente vai além de ensinar disciplinas acadêmicas. Envolve uma série de conhecimentos necessários às diferentes manifestações da convivência no cotidiano, sobretudo voltados às relações. Considerando isso, para Royer (2002) seria pertinente que a formação desses profissionais estivesse vinculada ao desenvolvimento de uma política que contemplasse meios para reduzir o número de violências escolares. Ele entende que, ao final de uma formação que oriente para esses conhecimentos, os professores:

1. [saibam e entendam] como os comportamentos agressivos se desenvolvem nos jovens;
2. [compartilhem] da crença de que a educação e, mais especificamente, a escola, são capazes de contribuir para evitar que a violência se desenvolva e tenha continuidade;
3. intervenham de forma ativa, e não apenas reativa com relação à violência e aos comportamentos agressivos que ocorrem na escola;
4. [estejam] convencidos de que, devido à diversidade dos problemas relacionados à violência, as intervenções devem ser individualizadas e formuladas sob medida para cada caso;
5. [valorizem a] formação continuada ao longo de toda a sua vida profissional, sabendo que a simples experiência não é o bastante;
6. [sejam] capazes de integrar em sua prática os novos conhecimentos surgidos das pesquisas;
7. [desenvolvam] capacidades sólidas de formar parcerias com os pais, sabendo que a participação dos pais exerce influência considerável sobre a eficácia de sua intervenção;
8. [reconheçam] a importância essencial do trabalho de equipe, sabendo que suas intervenções em sala de aula não serão suficientes. (ROYER, 2002, p. 254-255)

Royer (2002) sugere ainda três questões fundamentais para o trabalho docente, as quais considera como importantes de serem abordadas na formação destes profissionais, ao considerar aspectos sobre a violência. Para ele, seria necessário: i) entender o processo de desenvolvimento da violência escolar; ii) perceber a diferença entre tentar controlar violências por meio de punições e evitá-las por meio da educação; iii) desenvolver uma formação de professores que tenha uma abordagem preventiva como algo central para lidar com essas questões na escola. Assim, o autor entende que a experiência docente por si só não é suficiente para preparar o professor para lidar com essas questões e, por esse motivo, são importantes as formações, tanto inicial, quanto continuada.

Percebemos, ainda, uma coerência entre as considerações da literatura sobre as abordagens docentes aos comportamentos de violências escolares e de indisciplina escolar.

Entendemos que essa conformidade é relevante, pois mostra uma similaridade entre o que seria esperado do trabalho docente para lidar com o que pode vir a afetar a convivência escolar. Ratificamos, assim, que as orientações de Royer (2002) apresentam forte relevância para pensar a docência, inclusive por contribuir com elementos relevantes a uma formação de professores que os oriente sobre os aspectos da convivência.

Considerando isso, ponderamos com Sposito e Galvão (2004) a respeito da necessidade de os professores refletirem sobre esses fenômenos para agir na sala de aula, dado que a postura docente, quando não tem um viés pedagógico, pode assumir uma posição de viver os conflitos que acontecem na escola como se fossem da esfera pessoal. Essa postura faz com que alguns professores acabem por intensificar essas situações na sala de aula. Em vista disso, e devido à complexidade do processo educativo, caberia preparar melhor os professores para terem posturas pedagógicas para lidar com essas situações.

As orientações a respeito dos fenômenos que afetam a convivência escolar são importantes ainda na formação de professores, já que têm o potencial de romper com concepções baseadas no senso comum, sendo cultivadas por alguns desses profissionais. Considerando isso, Vinha, *et al.* (2016) e Tognetta e Daud (2018) identificaram que há professores que entendem que administrar conflitos com e entre os alunos é desvio de função e essas demandas seriam de competência de outros profissionais. Gonçalves e Sposito (2002), por sua vez, enfatizam que há professores que, na tentativa de reduzir a sensação de insegurança no ambiente escolar, entendem que ter policiamento nas escolas aumenta a segurança no local. A partir dessas prenoções do senso comum, os autores percebem que tais ações estão atravessadas por práticas mais ligadas à justiça do que à educação na escola. Como consequência, ambos os autores apontam que, apesar de haver essa preferência por alguns professores, se não houver medidas educacionais para serem trabalhadas em conjunto, como forma de orientar os alunos, tais medidas se revelam insuficientes para mudar essa realidade na escola. Para além disso, há professores que, por não saberem como agir diante de problemas com os alunos, fazem “encaminhamentos” (AQUINO, 1998b, p. 08) das situações para a coordenação, a família, os psicólogos, os policiais ou mesmo praticam diferentes formas de “exclusão velada” com os alunos (AQUINO, 1998b, p. 09). Quando esses encaminhamentos não resolvem, o aluno pode ser convidado a se retirar da escola. Enquanto isso acontece, outras formas de intervenção via escola poderiam ser praticadas, de modo a assegurar o direito à educação do aluno. As consequências dessas práticas ineficientes são ratificadas por Silva (2011), ao sugerir que uma formação insuficiente de professores gera fracassos que iniciam nessa etapa e são perpetuadas na escola.

Proporcionar aos professores uma mudança de paradigma sobre a convivência escolar, considerando meios que contribuam para a sua melhoria, representaria ainda um aspecto fundamental para que eles pudessem aderir a uma nova forma de agir na escola e de perceber o processo de aprendizagem dos alunos. Com as reflexões desta seção, é possível perceber que o papel dos professores na atualidade envolve diversas questões necessárias ao bom funcionamento da convivência na sala de aula. Além de dominar e saber trabalhar os conteúdos curriculares, dos professores é esperada também a organização de um bom ambiente para que o trabalho pedagógico seja realizado e estimule as aprendizagens nos alunos. Esse cuidado sobre a ambiência, as relações e a convivência na sala de aula tem se mostrado profícuo para a escola do nosso tempo. Dado que a escola na atualidade é composta por uma grande diversidade no seu interior, estar minimamente preparado para receber essa pluralidade humana, de forma a respeitar seus direitos à aprendizagem é, sem dúvida, um grande desafio do nosso tempo.

Para os profissionais da educação que lidam com as mais diferentes formas de expressão dos alunos, ter um conhecimento sobre como agir diante de condutas que podem afetar a convivência mostra-se como um meio de abordar de modo pedagógico desafios que precisam ser superados para garantir suas aprendizagens. Além disso, é importante também perceber que é necessário pensar na atuação docente como um meio de estimular outros comportamentos nos alunos que sejam menos prejudiciais. Diante disso, como apontamos acima, profissionais mal preparados podem estimular a manifestação desses fenômenos na escola através dos alunos. Entretanto, uma formação que os qualifique para lidar com essas situações permite à escola agir preventivamente, ou mesmo por meio de mediações, para que as situações não evoluam para casos com maior gravidade. Esse é um trabalho pedagógico realmente relevante.

A partir do exposto, reafirmamos a relevância do objeto desta pesquisa: identificar e analisar como a temática da convivência escolar é abordada na Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que disciplinou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores no Brasil. À vista disso, e considerando a necessidade de termos um maior conhecimento sobre a nossa empiria de análise, no próximo capítulo nos dedicamos a refletir a respeito desse documento.

3 RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 E AS PERCEPÇÕES A PARTIR DO CAMPO CIENTÍFICO

Em busca de respostas ao nosso objeto de pesquisa, inicialmente procuramos verificar em que medida pesquisas realizadas anteriormente já haviam se debruçado sobre essa temática. Para isso, realizamos um levantamento das produções acadêmicas nacionais sobre a Resolução 02/2015, procurando especialmente se já haviam sido produzidas pesquisas que relacionassem esse documento à convivência escolar. Fazer essa busca mostrou-se relevante, uma vez que ela tem o potencial de apresentar o que o campo científico já produziu sobre o objeto que nos propúnhamos a investigar. Nesse sentido, acessar trabalhos já realizados por outros pesquisadores nos possibilitou conhecer melhor esse campo de conhecimento, orientando-nos para poder contribuir com a democratização de conhecimentos produzidos e avançar na discussão sobre o tema (TRIVIÑOS, 2019; VASCONCELLOS; NASCIMENTO DA SILVA; SOUZA, 2020).

Para esse procedimento, elegemos a base de dados do Portal de Periódicos da CAPES, realizando a busca por meio do Portal Acesso CAFe³³, que permite o contato com um número mais expressivo de trabalhos publicados. O procedimento foi realizado no dia 6 de outubro de 2022. A escolha por esse portal se deve à sua relevância no meio acadêmico, devido à diversidade do acervo que mantém em sua base de dados e, sobretudo, por ser a CAPES uma instituição importante para os programas de pós-graduação no Brasil.

Por meio dessa busca, realizamos o que tem sido chamado pelo campo científico de Estado do Conhecimento. O Estado do Conhecimento corresponde ao mapeamento do campo, quando este não é feito na totalidade das bases de dados, como no nosso caso, já que optamos por uma única base de dados, muito embora nela a busca tenha sido completa, sem nenhuma delimitação ou recorte. Para fins de esclarecimento, entendemos, com Vasconcellos, Nascimento da Silva e Souza (2020), que as diferenças conceituais entre o Estado da Arte e o Estado do Conhecimento constituem-se basicamente na exaustividade na busca, muito embora não haja consenso no campo científico sobre esses dois procedimentos serem realmente distintos. Apesar de os autores evidenciarem que há essa distinção, e mesmo não sendo consensual, optamos por manter aqui a terminologia Estado do Conhecimento.

³³ Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). Trata-se de um portal de periódicos cujo acesso é possível por meio de uma assinatura da IES, sendo necessário fazer um login com os dados do estudante/pesquisador. Para maiores informações, conferir: <http://mailer.periodicos.capes.gov.br/?m=138&p=view&pi=ViewBrowserPlugin&uid=2f8fa7c8723efa19b1958db739494389>. Acesso em: 08 fev. 2023.

Nesse sentido, em uma primeira busca realizada a partir do acesso CAFe no portal de periódicos da CAPES, foram utilizados os descritores “Resolução formação de professores 2015 AND convivência escolar”. Neste primeiro momento, não encontramos nenhum resultado. Em seguida, optamos por refazer a busca, especificando como descritores cada um dos fenômenos que consideramos na relação com a convivência escolar, juntamente à Resolução de 02/2015 (“Resolução formação de professores 2015 AND clima escolar”, “Resolução formação de professores 2015 AND indisciplina escolar”, “Resolução formação de professores 2015 AND violência escolar”, “Resolução formação de professores 2015 AND bullying”, “Resolução formação de professores 2015 AND cyberbullying”). Nessas consultas, encontramos apenas dois trabalhos, resultados da busca com os descritores “Resolução Formação de professores 2015 AND violência escolar”. Contudo, ao ler os títulos e os resumos, constatamos que os conteúdos dessas produções não estavam relacionados ao tema que correspondeu à busca.

Realizamos uma nova consulta utilizando apenas os descritores “Resolução formação de professores 2015” e, nesse momento, tivemos como resultado 139 trabalhos, sendo que, destes, 13 eram repetidos e, portanto, foram desconsiderados. Passamos então a considerar o resultado de 126 trabalhos, sendo 124 artigos e duas dissertações, publicados entre 2015 e 2022. Os artigos foram publicados em revistas brasileiras de Educação. A partir do acesso a esses periódicos, realizamos a tabulação em uma planilha de Excel, para melhor apreciar o resultado. Registramos os nomes dos autores, os títulos das obras, quais eram os estilos de produção científica, os nomes das revistas ou instituições em que foram realizadas as pesquisas, os anos, as áreas de conhecimentos, os objetivos do trabalho, as metodologias e os resumos. Após a leitura dos títulos e dos resumos, constatamos quais trabalhos estavam relacionadas ao nosso objeto de investigação. Como essa busca foi feita com descritores “Resolução formação de professores 2015”, o resultado trouxe trabalhos sobre esta legislação, trabalhos que apenas a mencionavam, mas estavam voltados a outro recorte de investigação, e trabalhos que fugiram ao tema da busca, o que nos levou a considerar que a variação semântica dos descritores, quando considerados individualmente, pode ter interferido no resultado. Tendo em vista o resultado alcançado, constatamos que 72 trabalhos fugiam ao tema da busca e, portanto, foram desconsiderados³⁴. Por sua vez, 34 dos trabalhos

³⁴ Seguem alguns títulos dos artigos como exemplo: Percepções de estudantes e professores sobre métodos ativos para a formação de médicos; O ensino de frações via resolução de problemas na formação de futuras professoras de Pedagogia; Aspectos históricos da formação de professores primários em Santarém no século XX: o legado das escolas Álvaro Adolfo da Silveira, Santa Clara e São José; Ensino por investigação na visão de professores de Ciências em um contexto de formação continuada; Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento:

repertoriados abordavam distintas investigações relacionadas à Resolução 02/2015 e, diante disso, não foram considerados como úteis à nossa pesquisa³⁵. Por fim, restaram 20 trabalhos que abordavam diretamente o conteúdo da Resolução 02/2015 e que foram selecionados para essa pesquisa, por atenderem aos critérios da nossa busca. Esses artigos são abordados de forma mais detalhada na seção seguinte. Contudo, enfatizamos que nenhum deles apresenta discussões sobre a convivência escolar.

3.1 TRABALHOS REPERTORIADOS SELECIONADOS

Passamos agora a uma apreciação detalhada dos 20 artigos selecionados que abordaram especificamente a Resolução 02/2015. Destacamos que, do cômputo total, esse resultado corresponde a 16% dos trabalhos, sendo apresentado de forma sintetizada no Apêndice (Apêndice A - Trabalhos repertoriados e selecionados no Estado do Conhecimento). Pontuamos que esse dado nos importa, uma vez que mesmo que esses artigos não apresentem relações com a convivência, suas leituras possibilitaram o acesso a um maior conhecimento sobre a Resolução 02/2015, que corresponde à nossa empiria de análise, como também sobre como o campo científico apresenta suas percepções sobre esse documento para pensar uma formação de professores que atenda à realidade das escolas brasileiras.

O contato prévio com esses trabalhos fez suscitar alguns questionamentos sobre possíveis conteúdos a serem encontrados nas leituras. Dentre essas questões, elencamos: i) quais contribuições esses trabalhos apresentam para pensarmos o nosso objeto?; ii) quais avanços ou retrocessos esses trabalhos identificaram na Resolução 02/2015, quando se trata

contribuições para formação de professores com apoio de um sistema via web; Perspectivas acerca da formação de professores nos cursos de licenciatura de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

³⁵ Seguem os temas investigados na relação com a Resolução 02/2015: estudos sobre os currículos de distintas licenciaturas, considerando as orientações da Resolução 02/2015 (SANTANA; DE PAULA; PEREIRA, 2022; SILVA *et al.*, 2020; RODRIGUES *et al.*, 2016; BOTON; TOLENTINO-NETO, 2019; CARVALHO; SOUZA; RAUSCH, 2019; NASCIMENTO; CAVALCANTE, 2017; CÔCO *et al.*, 2021; MASSONI; BRUCKMANN; BRITO, 2020; BISCONSINI; OLIVEIRA, 2019; MICHA *et al.*, 2018; SANTOS; GONÇALVES, 2022; VILELA, 2017; RUTECKI; GOMES, 2018; CARVALHO, 2021); estudos sobre componentes curriculares específicos em cursos de licenciaturas (ARAÚJO; MILITÃO, 2020; JESUS; AGUIAR, 2020; BARBOSA; SOUZA; LINO, 2018; ALEXANDRE; DIAS, 2018; PRAISA; ROSA, 2016; SIQUEIRA; SOARES; MESQUITA, 2018; FAGUNDES; CARDOSO, 2019; VITOR; MAISTRO; ZÔMPERO, 2020); estudos sobre diferentes cursos de licenciaturas, analisando como se adaptavam às orientações de documentos que estabeleçam normas sobre eles, tais como leis e resoluções (TOZETTO; STEFANELLO, 2021; GATTI, 2017; JORGE, 2019; SILVA, 2016; SILVA; GARMS, 2015; LIMA; AZEVEDO, 2019; CARDOSO; MENDONÇA; FARIAS, 2021); estudos sobre a formação continuada de professores (MONTEIRO, 2016; GUMIEIRO, 2017); estudos sobre mudanças curriculares em licenciaturas a partir da Resolução de 02/2015 (SOUZA; RESENDE, 2019; MALLAT; GEHRKE, 2018); e estudo da Didática a partir do parecer que altera a Resolução de 02/2015 para a 02/2019 (D'ÁVILA, 2020).

de melhorias na qualidade da formação de professores? É a partir desse movimento inicial que passamos a efetuar uma descrição e análise dos trabalhos inventariados.

A leitura dos artigos selecionados nos levou à percepção de uma linha temporal em que é possível situar historicamente a construção de políticas educacionais voltadas à formação de professores no Brasil. Identificamos a recorrência dos autores em resgatar a história das políticas para a formação docente no Brasil, tendo como marco inicial a aprovação da LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e da Resolução CNE/CP 01/2002³⁶ (BRASIL, 2002). Esta configura uma história recente, mas importante para a educação brasileira, já que sinaliza uma nova configuração nas políticas para a formação de professores. Por esse motivo, manteremos esse resgate histórico ao apresentar os artigos que dele se utilizem, mesmo caindo em eventuais repetições, já que entendemos ser significativo para a construção das reflexões de cada artigo. Considerando isso, mas sobretudo as afinidades dos temas abordados, e sempre que possível a temporalidade do momento em que as discussões foram desenvolvidas, apresentamos os artigos abaixo, a partir de blocos, sendo que, ao todo, distribuímos as 20 produções em seis blocos.

Essa distribuição foi elaborada a partir dos seguintes temas discutidos: i) análise da Resolução 02/2015 e, mais propriamente, de sua estrutura e de seu conteúdo; ii) discussão sobre possíveis avanços e retrocessos na Resolução 02/2015 dentro de um contexto político e histórico da educação brasileira; iii) entendimento sobre a docência na Resolução 02/2015, contextualizando as discussões dentro do cenário político nacional; iv) discussões sobre avanços e retrocessos na concepção de docência entre as Resoluções 01/2002 e 02/2015, apresentando em comum uma discussão sobre o cenário de ataques políticos ao segundo documento; v) discussão sobre avanços na formação de professores, considerando a complexidade da profissão e sua relevância para a sociedade, situando a resistência no campo contra os ataques políticos que a Resolução 02/2015 vinha sofrendo; e vi) discussão sobre a revogação da Resolução 02/2015, apontando algumas perdas e indicando desafios diante das perspectivas para uma educação com maior qualidade no país. Vejamos.

No primeiro bloco, reunimos quatro artigos que investigaram a Resolução 02/2015 a partir do processo de elaboração desse documento. Observamos que os temas discutidos incidem sobre uma análise geral do documento, em sua estrutura e conteúdo, considerando a complexidade da profissão docente, como também aspectos e possibilidades de uma formação

³⁶ Devido à recorrência no uso dos termos Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002), Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015b) e Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019), a partir das referências bibliográficas apresentadas nesse momento inicial sobre cada uma das resoluções, não mais escreveremos suas referências, como uma tentativa de deixar o texto mais fluido.

de professores mais qualitativa. Os artigos agrupados nesse bloco dedicaram-se à Resolução 02/2015 a partir de temas como: i) contextualização da elaboração da Resolução 02/2015; ii) desafios que a Resolução 02/2015 representou para a formação de professores; iii) como a Resolução 02/2015 contribuiu para a medir a qualidade da formação dos professores; e iv) desafios relacionados ao currículo, culturas e contextos sociais na formação docente.

Dourado³⁷ (2016), no artigo “Formação de profissionais do magistério da Educação Básica: novas diretrizes e perspectivas”, analisa a política de formação de professores tendo como centralidade o Parecer 02/2015 (BRASIL, 2015a) e a Resolução 02/2015. Sua análise é feita por meio de uma pesquisa documental. O autor inicia o artigo lembrando que o CNE instituiu uma Comissão Bicameral, a qual elaborou Parecer 02/2015 e a Resolução 02/2015, sendo que os dois documentos foram aprovados. Indica que esse foi um momento muito importante para a formação de professores do Brasil, pois essa resolução tinha como centralidade uma base comum nacional³⁸. Dourado (2016) aponta que, nos últimos anos que antecederam a aprovação da Resolução 02/2015, existiam fortes disputas de concepções sobre a educação e a formação de professores, sobre o papel destes profissionais, sobre uma formação voltada à teoria e à prática, sobre os estágios, os currículos, entre outros. Apesar das diferentes concepções, ele enfatiza que era consenso a necessidade de novos marcos formativos para os profissionais do magistério e para a valorização da carreira. O autor menciona que havia uma necessidade de ter mais professores na escola básica com curso superior e esse foi um dos motivadores para a elaboração dessa política educacional, contando que, ao fazerem a licenciatura, fizessem-na com maior qualidade e rompessem com o saber-fazer presente na Resolução 01/2002. No artigo, ele apresenta os 13 considerandos presentes na Resolução 02/2015, e, a partir deles, os 11 princípios que orientam a base comum nacional, assegurados na formação de professores, os quais não são descritos aqui, devido à extensão do conteúdo. Explica que, a partir desse movimento, foi elaborada uma concepção ampla sobre a formação docente que considerasse a sua complexidade. Em vias de conclusão, Dourado (2016) retoma que buscou explicitar o que orientou a construção da Resolução 02/2015, sendo que, após sua aprovação e implementação, esperava-se a elaboração de novas políticas públicas educacionais, complementares a essa, com vistas à valorização da carreira docente e melhorias nas condições do exercício profissional.

³⁷ Luiz Fernandes Dourado foi o relator do Parecer 02/2015 (BRASIL, 2015a), homologado em 9/6/2015. Para maiores detalhes, conferir:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2022.

³⁸ Segundo Dourado (2016), a base comum nacional não corresponde a um currículo mínimo, mas estrutura eixos formativos como orientação à formação docente, conforme a Resolução 02/2015.

Leite, *et al.* (2018), em seu artigo “Formação de profissionais do magistério da Educação Básica: novas diretrizes e perspectivas”, analisam a Resolução 02/2015 investigando alguns dos desafios para a formação inicial de professores na atualidade. Para isso, realizam uma análise documental. Para além dos desafios atuais da profissão docente, os autores destacam que a docência é uma profissão complexa, tanto na atuação do professor como na sua função social por excelência. Apesar de não considerar o processo de formação inicial como algo conclusivo na profissão do professor, eles chamam a atenção para a importância de entender o papel da legislação vigente no momento da formação do professor, uma vez que ela influencia no que é apreendido nessa etapa formativa. Posto isso, entendem que a Resolução 02/2015 avança no sentido de apresentar uma concepção de docência como “processo pedagógico intencional e metódico” (BRASIL, 2015b, art. 2, §1º; LEITE, *et al.*, 2018, p. 727). Da mesma maneira, consideram um avanço a concepção de educação presente na resolução, por ser considerada um projeto social, político e ético que visa à construção de um país democrático, que valoriza a diversidade e combate a discriminação. Esses pontos são relevantes para os autores, uma vez que representam desafios ao trabalho dos professores, ao mesmo tempo em que avançam no sentido de pensar a complexidade da profissão. Entendem que é preciso haver um equilíbrio entre uma formação baseada em conhecimentos necessários ao exercício da profissão, mas também ir além do que se ensina nos currículos e nas disciplinas acadêmicas. É a partir desses preceitos que é pensada a formação dos professores para que, ao sair de suas formações iniciais, possam ter uma maior valorização a respeito da diversidade cultural no processo formativo. Para os autores, isso é importante, pois, a partir da democratização do acesso à escola, o incremento de novos e distintos públicos passou a demandar que os processos educativos fossem reformulados, reconhecendo e valorizando sua diversidade. Eles ressaltam, ainda, que outros pontos importantes foram considerados nessa resolução, como a aproximação entre teoria e prática e entre universidades e escolas de Educação Básica, a aproximação entre dinâmicas sociais e culturais que se apresentam na escola, o reconhecimento da importância do uso das tecnologias de informação para o ensino e a valorização de saberes sobre a diversidade cultural presente na escola. Contudo, consideram que, apesar desses avanços para a formação de professores, outras medidas do CNE seriam necessárias, já que apenas essas alterações não seriam suficientes para fazer as mudanças necessárias aos processos formativos nos cursos de licenciaturas. Portanto, seria preciso haver maior debate no campo.

Trevisan e Sarturi (2016), em seu artigo “Regulação e qualidade: conceitos imbricados nas políticas de avaliação e de formação de professores”, identificam e estudam os conceitos

de qualidade e regulação presente em documentos que regem as políticas públicas de avaliação das licenciaturas. Elas realizam uma pesquisa documental, utilizando as DCNs para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, a partir da Resolução 02/2015; o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a política de avaliação para a Educação Superior, especificamente a Lei n. 10.861/2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Elas iniciam o artigo fazendo um debate ampliado sobre esses documentos. Aqui, descrevemos apenas o que se refere à Resolução 02/2015, por corresponder ao documento que analisamos. As autoras ressaltam a relevância de, na Resolução 02/2015, a formação docente estar pautada pelo respeito à diversidade racial e étnica, de gênero, das diferentes aprendizagens, de diferenças existentes nos vários lugares do país e de um pluralismo de ideias. Além disso, destacam a concepção de docência que esta resolução apresenta, como sendo um “processo pedagógico intencional e metódico” (BRASIL, 2015b, art. 2, §1º; TREVISAN; SARTURI, 2016, p. 390). Compreendem que a formação inicial faz parte de um processo de formação que é complexo, pois envolve uma série de conhecimentos e valores inerentes à profissão. Diante disso, também consideram relevante a formação baseada na teoria e prática, conforme proposto na Resolução 02/2015, como também sobre a palavra qualidade aparecer relacionada tanto ao SINAES quanto ao direito a uma educação de qualidade. Trevisan e Sarturi analisam indicadores de avaliação para os cursos de licenciatura a partir dos documentos acima, e constataam que os critérios utilizados na avaliação são relevantes para a instituição de um padrão de qualidade para os cursos. Para elas, as avaliações dos cursos podem, ainda, ajudar no planejamento para a implementação da Resolução 02/2015, uma vez que permitem fazer um diagnóstico dos cursos de licenciaturas. Nesse sentido, fazem aproximações entre a regulação do curso e a qualidade, ressaltando que esta, a partir da maneira como é medida, disponibiliza, ao mesmo tempo, resultados quantitativos quanto ao cumprimento de metas e meios para a ampliação da equidade na formação de professores.

Masetto, Feldmann e Freitas (2017), no artigo “Currículo, culturas e contextos integrados à formação de educadores”, estudam a relação entre formação de professores, currículo, culturas e contextos, evidenciando os desafios da formação docente. Os autores fazem uma análise bibliográfica e documental a partir da Resolução 02/2015 e a Deliberação CEE³⁹ n. 111/2012, atualizada pela Deliberação CEE n. 154/2017⁴⁰. Analisam também teorias

³⁹ Conselho Estadual de Educação (CEE).

⁴⁰ Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior

do currículo em relação a culturas e contextos, além de utilizar um relato de experiência de um dos autores, uma professora de Ciências do 6º Ano do Ensino Fundamental. Os autores entendem que o currículo, quando pensado a partir de uma grade curricular, apresenta desconexão com um contexto mais ampliado sobre a cultura dos alunos, dificultando a apropriação de conhecimentos. Para entender a relação existente entre currículo e formação de professores, os autores iniciam analisando a concepção de currículo nos documentos e depois consideram também concepções provenientes do campo curricular. Para eles, quando o currículo escolhido prioriza os conteúdos disciplinares, que eles consideram descontextualizados das situações em que foram produzidos, exige-se que o professor o adéque a um contexto de aprendizagem para que possa ser apreendido pelos alunos. Em vista disso, por considerar a complexidade que envolve o conceito de currículo, os autores compreendem que ele está sempre inacabado, ao mesmo tempo em que vai sendo construído junto com os sujeitos da escola e pelas experiências que fazem sentido. Para os autores, tanto os currículos da Educação Básica quanto os das licenciaturas são importantes, embora estes últimos tenham uma importância ainda maior, por organizar a formação dos professores, uma vez que orientam as formas do exercício do trabalho. Após a análise de todos os documentos, os autores entendem que a concepção de currículo está pensada enquanto grade curricular, constituído por disciplinas, em um determinado período, não indicando avanços. A partir do relato da professora, que propõe um currículo para trabalhar sua disciplina baseado na realidade social dos alunos, de modo que faça sentido e desperte seus interesses, os autores chamam a atenção para a importância de uma incorporação da cultura e dos desafios da cidade para superar os limites de um currículo em formato de grade. Entendem, ainda, que esse tipo de currículo não leva ao desenvolvimento de noções para que os professores possam integrá-lo nas realidades dos alunos, a fim de relacionar o que é estudado com suas vidas, englobando o “contexto social, histórico, econômico, político e cultural” (MASETTO; FELDMANN; FREITAS, 2017, p. 761), além de promover a cidadania.

Em um segundo bloco foram reunidos cinco artigos que discutiram a Resolução 02/2015 dentro de um contexto político e histórico da educação brasileira. Esses artigos tendem a evidenciar alguns avanços e retrocessos na Resolução 02/2015, sinalizando influências do neoliberalismo e de mecanismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras. Neste sentido, os artigos aqui apresentados contêm análises sobre: i) os Pareceres

09/2001 e 02/2015, que deram origem às Resoluções 01/2002 e 02/2015, respectivamente, e possíveis aproximações com a noção de “competências” nos conteúdos; ii) concepções de formação docente abordadas nesses dois documentos e suas proximidades com os políticas neoliberais e gerencialistas; iii) avanços no currículo sem, contudo, romper com ideais neoliberais que influenciam a formação docente; iv) avanços quanto ao currículo, mas não o suficiente para romper com uma política neoliberal, de modo a orientar os professores sobre uma emancipação social; e v) reflexões sobre como a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na Resolução 02/2015, ao não orientar para um uso crítico dessas ferramentas, leva à ideia de um uso instrumental, atendendo aos preceitos de um modelo neoliberal de educação.

Nunes (2017), em seu artigo “Discursos (re)velados: uma análise dialógica das novas diretrizes para formação docente”, analisa o Parecer CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015a), que levou a aprovação da Resolução 02/2015, a qual substituiu a resolução anterior sob o Parecer CNE/CP 09/2001⁴¹. A autora buscou identificar enunciadores associados ao discurso de uma formação voltada às competências. A investigação foi realizada por meio de uma análise dialógica do discurso. Nunes reconhece a influência de organismos internacionais na construção das políticas educacionais brasileiras e ressalta que a noção de competências é alvo de inúmeras críticas no campo educacional, por ser entendida como algo apenas voltado ao desenvolvimento do “capital humano” (NUNES, 2017, p. 17), cujo foco é atender ao desenvolvimento econômico. Por esse motivo, entende que a formação é mais relacionada com a prática, de forma instrumental e tecnicista, em detrimento de uma orientação para processos reflexivos que considerem as teorias e filosofias da educação. A autora faz uma contextualização sobre a construção do parecer e da Resolução 02/2015, explica que esses documentos são produzidos pelo CNE, órgão que realiza reuniões colegiadas e elabora os pareceres, além de integrar o colegiado do MEC. O MEC, por sua vez, estabelece normas para o funcionamento da educação brasileira, tanto básica quanto superior. Considerando essa estrutura institucional, e para atender à LDB de 1996 (BRASIL, 1996), no ano de 2001 foi elaborado o Parecer n. 09/2001, que levou à aprovação da Resolução 01/2002 como um dos documentos que define as DCNs para a formação de professores e, portanto, incide sobre o currículo das licenciaturas, levando à construção de um perfil de profissionais para atuar nas escolas de Educação Básica. Ela lembra que pouco tempo depois, no ano de 2004, o CNE elaborou uma Comissão Bicameral para estudar e desenvolver novas propostas para a

⁴¹Para maiores informações, conferir: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2023.

formação de professores. Essa comissão foi recomposta várias vezes e os seus membros dialogaram amplamente sobre o documento em elaboração com instituições voltadas à educação brasileira, demonstrando um caráter participativo e democrático. Aponta que, no ano de 2014, foi elaborada uma proposta utilizando-se dos estudos feitos pelos membros anteriores, sendo desenvolvida uma minuta e feitas discussões públicas sobre o documento. Embora tenha tido um debate amplo, a autora salienta que as contribuições selecionadas para compor o documento no formato final foram as que apresentaram maior identificação com o que a comissão considerava importante. Assim, no ano de 2015, o parecer foi aprovado e homologado pelo MEC. Ao analisar o Parecer da Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015a), ela mostra que, apesar de na sua escrita ter sido evitado o uso das criticadas palavras “competência” e “habilidade”, a primeira delas foi substituída por informação e/ou conhecimento, enquanto a segunda foi mantida. Outro aspecto para o qual a autora chama a atenção é quanto à formação do professor ser realizada também na escola de Educação Básica, já que, para ela, isso revela uma ideia implícita de competências requeridas ao perfil do egresso. Nesse sentido, sua análise mostra similaridades entre o que o parecer que dá origem à Resolução 01/2002 considera como desenvolvimento de competências e o parecer que dá origem à Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015a) considera como perfil do egresso. Nunes (2017) entende que a perspectiva sobre esse perfil de professor leva o licenciando a desenvolver determinadas funções/atividades/tarefas, assemelhando-se ao desenvolvimento de competências. Ao final, ela conclui que, mesmo que o Parecer 02/2015 (BRASIL, 2015a) tente negar um modelo de formação baseado em competências, ele apresenta convergências com o conceito abordado no Parecer 09/2001, não avançando na superação dessa discussão.

Matos e Reis (2019), em seu artigo “As reformas curriculares e a formação de professores: implicações para a docência”, examinam as concepções de formação docente na Resolução 02/2015 e possíveis implicações à docência. Elas realizam uma análise documental e bibliográfica. Partem do entendimento de que as reformas educacionais nos anos de 1990, a partir de uma perspectiva neoliberal, atingiram fortemente a formação de professores no Brasil. Diante desse cenário, elas mencionam que, na elaboração da Resolução 01/2002, foi dada prioridade ao desenvolvimento de competências na formação dos professores. Entendem que essa postura naquela resolução tira a prioridade sobre a reflexividade docente, algo que é inerente ao seu trabalho, favorecendo o como fazer da prática profissional. Após contextualizar essa primeira resolução, elas ponderam que desde o ano de 2004 passou a ser discutida a construção de um novo documento, aprovado em 2015, no formato de uma nova resolução. Elas observam que a Resolução 02/2015 avançou ao enfatizar a

multidimensionalidade da docência e, ainda, ao propor que fossem contemplados estudos sobre “direitos humanos, ética, cidadania, sustentabilidade, questões ambientais, inclusão, medidas socioeducativas” (MATOS; REIS, 2019, p. 7). No entanto, elas são cautelosas quanto ao incremento de 400 horas de práticas pedagógicas, para além das horas do estágio supervisionado, ao ser proposta uma aproximação entre teoria e prática. Elas entendem que esse incremento de horas foi uma estratégia de redução de disciplinas teóricas, o que afetaria diretamente a formação humana dos professores, uma vez que é por meio das disciplinas teóricas que são construídos os conhecimentos reflexivos dos docentes. Tendo isso em vista, apontam como retrocesso na Resolução 02/2015 não ser apresentada uma preocupação com a formação humana do profissional docente, sem a qual não estaria habilitado para lidar com problemas sociais que se apresentam na escola e exigem sensibilidade humana para serem tratados. Além disso, entendem ser um retrocesso a Resolução 02/2015 estar voltada a um caráter mais prático, o que leva a percepções sobre a formação docente ser a causa dos problemas na educação. As críticas das autoras consideram que houve uma redução de aulas teóricas ao ser incrementado carga horária para atividades práticas, já que, para elas, isso esvazia a formação docente. Ademais, entendem que conduzir o estudante para a prática muito cedo pode levá-lo à construção de concepções equivocadas sobre a realidade escolar. Para finalizar, sugerem que a Resolução 02/2015 está alinhada a uma política gerencialista adotada desde os anos de 1990 e que, ao incrementar mais carga horária para a prática docente, estaria esvaziando a formação teórica e impedindo os licenciandos de acessar conhecimentos historicamente produzidos, fragilizando sua formação.

Carvalho e Gonçalves (2017), em seu artigo “Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: Avanços e Perspectivas para as Licenciaturas”, exploram alguns desafios para a implementação da Resolução 02/2015. Para isso, utilizam a análise documental. As autoras iniciam o artigo falando sobre as reformas educacionais que chegaram na América Latina e no Brasil, sobretudo nos anos de 1990, e que a Resolução 01/2002, a primeira aprovada após a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), veio atender a essas reformas. Para elas, a resolução seguinte, a 02/2015, apresentou maiores avanços para a formação de professores em relação à anterior, muito embora considerem que ela tenha mantido tendências das políticas neoliberais. Contudo, indicam avanços na nova resolução, ao expor melhorias para as propostas pedagógicas dos cursos de licenciaturas, dentre as quais se destacam: o aumento da carga horária nas licenciaturas, de 2800 para 3200 horas, e a regulamentação de um tempo mínimo para a realização do curso, sendo de quatro anos. As autoras ressaltam que essa importante mudança fez com que as instituições de ensino privadas, que faziam cursos em menor tempo,

adequassem-se à nova norma. Apontam que isso é extremamente importante, porque a maioria das licenciaturas no Brasil é ofertada por instituições privadas. Elas também enfatizam como ganho da Resolução 02/2015 a formação do licenciando para a docência e também para a gestão, o que amplia o olhar sobre a educação e dá centralidade ao processo formativo, ao vincular teoria e prática, preparando melhor o professor para as dinâmicas da escola. A partir desses avanços, Carvalho e Gonçalves ressaltam que a docência é uma profissão de extrema complexidade e com um grande significado para a sociedade. Por isso, é relevante ter professores bem preparados e com boas condições de trabalho.

Volsi, Moreira e Godoy (2018), no artigo “Políticas atuais para formação de professores da Educação Básica e as novas diretrizes nacionais para a formação docente”, investigam o impacto que a Resolução 02/2015 causou nos currículos dos cursos de licenciaturas. As autoras realizaram uma pesquisa documental e bibliográfica e indicam que as observações que fazem no artigo consideram o momento histórico em que essa resolução foi implementada. Para elas, segundo a Resolução 02/2015, é necessário haver uma orientação à formação de professores, nas suas diferentes modalidades e níveis de ensino, visando ao cumprimento de um projeto nacional de educação. Quanto ao perfil do egresso constante nesse documento, reiteram que se espera que novos professores possuam os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de práticas de educação, para que sejam realizadas com qualidade e que tenham como referência o atendimento educacional da sociedade de um modo geral. Elas entendem que a Resolução 02/2015 avança no sentido de propor três núcleos que orientam a formação dos licenciandos, sendo um primeiro núcleo de formação geral do campo educacional, um segundo núcleo sobre diversas áreas de atuação profissional e um terceiro núcleo voltado aos estudos integrados, com a finalidade de enriquecer o currículo estudado no curso. Apesar disso, elas entendem que a Resolução 02/2015 não avança numa discussão que supere a interferência de ideais neoliberais na formação dos professores e, conseqüentemente, na influência sobre a educação brasileira, reforçando a manutenção da sociedade capitalista, tal qual se encontra. A Resolução 02/2015 não apresentaria, ainda, formas de propor uma emancipação humana e, portanto, não leva a uma superação do modelo social em que nos encontramos, contribuindo para a redução das desigualdades sociais. Apesar das críticas que fazem, ponderam que seria necessário aguardar os prazos para implementação da Resolução 02/2015, para observar se haveria algum avanço na história da educação brasileira.

Silva (2020), no artigo “Modelo neoliberal de educação e as políticas de formação de professores”, analisa a Resolução 02/2015 a partir do modelo neoliberal de educação, o qual atende a um modelo empresarial de educação. Essa investigação é feita a partir da análise do

discurso. A autora entende que esta Resolução apresenta como proposta uma base de formação interdisciplinar, que considera o pluralismo de ideias e o respeito à liberdade e à tolerância, o que representaria um avanço. Ela se volta, praticamente, a refletir sobre como a Resolução 02/2015 aborda o uso das TICs e entende que, ao não indicar como essa formação deveria ser feita, ela pode recair numa formação instrumental, sendo que isso representa um retrocesso à educação. Ela aponta que neste documento está previsto um uso competente das TICs para o aprimoramento das aulas, o que também é esperado do egresso das licenciaturas, mas ressalta que não problematiza como as universidades deveriam fazer essa formação com os licenciandos. Ao não trazer essas especificações, não torna possível a garantia de que esses conhecimentos sejam desenvolvidos pelos licenciandos de forma crítica. Ao criticar a Resolução 02/2015, sobretudo quanto às abordagens sobre as TICs, a autora aponta que esse documento não apresenta contribuições que avancem significativamente para pensar um profissional com melhores práticas docentes. Por fim, para ela, essa resolução, assim como os demais documentos que incidem sobre a formação dos professores, considera os docentes apenas como executores, não atribuindo um real significado à sua formação ou ao seu trabalho. Somado a esse entendimento, ela considera que a incorporação das TICs na educação, feita de modo instrumental, poderia estar associada a um novo tecnicismo, recaindo na ideia de competências.

Em um terceiro bloco, reunimos três artigos. Nesse grupo, as discussões se apresentam mais enfaticamente sobre as percepções a respeito do que a Resolução 02/2015 entende por docência e como considera o trabalho docente. Algo em comum nesses artigos é que as discussões são situadas a partir de um cenário político nacional após a aprovação da Resolução 02/2015, mencionando a inserção de novos ideais políticos no campo educacional. Assim, os artigos aqui apresentados estão relacionados a discussões sobre: i) disputas no campo educacional, interferindo na implementação da Resolução 02/2015 e em avanços na formação de professores; ii) compreensão sobre o trabalho docente de forma multidisciplinar, sendo essa uma forma de resistência no campo educacional; e iii) discussão sobre o conceito de docência abordado a partir da Resolução 02/2015 e do momento político vivido no período da sua implementação.

Gonçalves e Carvalho (2017), em seu artigo “Os desafios da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no Brasil”, fazem uma análise sobre as proposições da Resolução 02/2015 e discutem sobre os desafios para implementá-la no contexto político brasileiro do ano de 2017, quando a situação política do país passa por uma reviravolta. Elas realizam uma análise documental e bibliográfica. Para

Gonçalves e Carvalho, é preciso analisar a aprovação dessas resoluções para a formação de professores a partir do contexto histórico de décadas anteriores, com descontinuidades e interferências políticas e sociais. Elas entendem que houve avanço a partir da aprovação de resoluções para orientar a formação de professores. Lembram que, desde a década de 1930, os professores eram formados por meio do conhecido “modelo 3+1⁴²”. Esse modelo formativo sofreu mudanças a partir da aprovação da Resolução 01/2002, no governo de Fernando Henrique Cardoso, governo que, para elas, estava submetido a uma política econômica internacional. Apesar da crítica, elas reconhecem avanços que a Resolução 01/2002 propôs para a formação de professores. No governo seguinte, de Luiz Inácio Lula da Silva, elas mencionam que houve a implementação de programas e políticas voltados à educação e aos professores, sendo que possibilitaram, inclusive, um maior diálogo com as universidades. Elas mencionam a continuação da expansão do ensino superior nesse governo, sem, contudo, perder a relação com recomendações dos organismos internacionais. Elas consideram que houve avanços na formação de professores tanto no governo de Lula como no governo posterior, de Dilma Vana Rousseff, no qual foi aprovada a Resolução 02/2015. Elas evidenciam que no ato da aprovação da Resolução 02/2015 foi reacendida a discussão sobre a importância dos professores para a sociedade, sobre a docência ser complexa e ter um importante significado. Entendem que essa resolução contribuiu para a melhoria na identidade dos cursos de licenciaturas, o que também levaria a uma melhoria constante sobre a identidade docente. Mencionam, ainda, sobre a gestão educacional estar presente na Resolução 02/2015 e isso ser um avanço, já que permite a todos os licenciandos pensarem o processo educativo como um todo, considerando também a gestão democrática. Elas entendem, ainda, que “a formação docente é um tema muito caro para a sociedade e por isso é campo de disputa ideológica e política” (GONÇALVES; CARVALHO, 2017, p. 131). Percebem avanços na Resolução 02/2015, sobretudo no aumento da carga horária (de 2800 para 3200 horas) e no tempo de formação universitária, com um mínimo de 4 anos, algo que se contrapôs aos interesses de algumas instituições privadas, que faziam cursos em menor tempo, gerando resistências nesse setor. Considerando um cenário político e histórico, elas lembram que no período de implementação da Resolução 02/2015, a presidente Dilma sofreu um “golpe civil, jurídico e midiático” (GONÇALVES; CARVALHO, 2017, p. 128), assumindo o seu vice, Michel Temer. Entendem que esse golpe foi financiado por

⁴² Nesse modelo, o estudante cursava o bacharelado por três anos e, depois, fazia mais um ano cursando disciplinas voltadas à licenciatura. Ao final desse período, estaria apto a lecionar na Educação Básica (SCHEIBE, 2010; GATTI, 2010; GONÇALVES; CARVALHO, 2017).

empresários por intermédio de organizações *pró-impeachment*, vários dos quais, depois de Temer assumir, passaram a atuar em diversos setores do seu governo, inclusive na educação. Elas concluem o artigo fazendo apelo aos professores para que tomassem conhecimento da gravidade dos ataques que a Resolução 02/2015 vinha sofrendo, como um meio de evitar a sua revogação. Para as autoras, os professores precisam saber da importância que eles têm e que a educação pública é algo a ser defendido no país, sobretudo em momentos de crise política.

Garcia-Reis (2020), no artigo “A concepção do trabalho docente em documentos prescritivos”, analisa como o estatuto do trabalho docente e as ações desses profissionais estão postos no Parecer 02/2015 e na Resolução 02/2015. Para isso, ela faz uso do interacionismo sociodiscursivo. A autora parte do entendimento de que o trabalho docente é mais do que dar a aula, envolve toda uma gama de preparo e criação de meios de interação para tornar a aprendizagem do aluno possível. Por considerar que as resoluções que incidem sobre a formação de professores são pensadas sobre o trabalho que estes profissionais exercem e, por isso, são significativas a toda a educação, ela situa a aprovação da Resolução 02/2015, contextualizando-a dentro de vários acontecimentos políticos da segunda década dos anos 2000. Dentre eles, a autora indica a aprovação da própria Resolução 02/2015, o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff a partir de um “golpe político apoiado pela grande mídia brasileira” (GARCIA-REIS, 2020, p. 96), a aprovação da BNCC⁴³, a Reforma do Ensino Médio⁴⁴ e, ainda, a eleição de um candidato de extrema direita nas eleições presidenciais. Diante desses acontecimentos, ela situa a Resolução 02/2015 como um documento que apresenta resistência a esses tempos, uma vez que nele há uma valorização tanto da formação quanto do trabalho docente, o que significa um avanço para a educação brasileira. Ela lembra, ainda, que o texto da Resolução 02/2015 começou a ser elaborado em 2004 e que houve diferentes comissões à frente do CNE realizando esse trabalho ao longo do período. Ela indica que na Resolução 02/2015 a ação do docente está abordada de modo ampliado, uma vez que sua atuação “é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse

⁴³ Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída por meio da Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, e serve de orientação para toda a educação básica brasileira. Para maiores informações, conferir: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 nov. 22.

⁴⁴ Dispõem sobre novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio brasileiro. Para maiores informações, conferir: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 23 nov. 2022.

profissional” (BRASIL, 2015b, Art. 2º, § 2º; GARCIA-REIS, 2020, p. 97). Diante desta concepção, ela reflete sobre o fato de a atuação docente possuir distintas funções, que vão além de uma formação técnica. Pensar a educação como algo técnico, para ela, enfraquece a dimensão do trabalho docente e representa um retrocesso diante de todo o compromisso com a educação que esses profissionais possuem. Nas conclusões, Garcia-Reis (2020) menciona que o perfil do egresso da licenciatura, na Resolução 02/2015, é entendido como sendo o de ator, uma vez que é esperado que sua ação seja de forma coletiva e intencional, atuando com ética na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Diante disso, ela considera que tanto a Resolução 02/2015 como o seu parecer são documentos de resistência, seja para a formação dos professores, seja para o trabalho docente que realizam.

Silva e Bento (2020), no artigo “Concepções e discursos sobre a docência: tensões, embates e perspectivas”, analisam as concepções de docência presentes em dois documentos, a Resolução 02/2015 e a Portaria n. 38⁴⁵, de 28 de fevereiro de 2018, que institui o Programa de Residência Pedagógica, além de utilizar as percepções de três professores de licenciaturas do centro-oeste brasileiro. Preliminarmente os autores observam que os documentos traziam concepções atreladas a contextos sociais, econômicos, educacional e político do seu tempo histórico. Eles reconhecem o contexto político neoliberal que influenciou as políticas dos anos de 1990 e orientava para o desenvolvimento de competências em alunos e professores, sendo que, após o *impeachment* de Dilma, em 2016, voltou a influenciar os novos documentos orientadores à formação docente, recuperando o viés voltado à prática e não considerando a formação crítica que leva a uma emancipação do profissional docente. Apesar de poder ser feita uma discussão mais ampla sobre a concepção de docência a partir de todos os documentos, devido ao nosso recorte empírico abordaremos aqui apenas o que os autores apresentam a partir da Resolução 02/2015. Nesse documento, eles destacam que a concepção de docência está vinculada a uma “ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico” (BRASIL, 2015b, Art. 2º, §1º; SILVA; BENTO, 2020, p. 24) e que, no artigo 3º, ao ser articulado um princípio formador baseado na teoria e na prática, está sendo reforçada uma práxis, sugerindo o trabalho com conhecimentos que estejam vinculados à sua produção histórica para se fazerem presentes nos dois campos. Observam, assim, que a Resolução 02/2015 orienta para que a formação do professor seja feita na articulação entre teoria e a prática da realidade escolar, dando à formação um caráter intencional e articulado, sendo

⁴⁵ Para maiores informações, conferir: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica-pdf/@/@/download/file/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2022.

significativo para a profissão. Os autores também expressam as vozes dos professores entrevistados, expondo suas compreensões sobre a docência. Eles observam que, para dois professores, o entendimento sobre a docência relaciona-se a “um processo de trabalho coletivo; atividade de relações e interações humanas” (SILVA; BENTO, 2020, p. 35), enquanto outro docente a percebe como “vocação”, desconsiderando a intencionalidade do processo educativo. A partir do exposto, os autores concluem que as políticas educacionais seguem perspectivas ideológicas e influenciam na maneira com que a docência é compreendida nos documentos e como orienta a concepção dos próprios profissionais sobre a docência.

Em um quarto bloco, reunimos três artigos. Aqui, apesar de discutirem, em sua maioria, avanços e retrocessos entre as resoluções 01/2002 e 02/2015, considerando a docência e sua função social, os artigos sinalizam os ataques que a Resolução 02/2015 sofria à época. Enquanto a Resolução 02/2015 estava em fase de implementação, foram aprovados novos documentos relacionados à Educação Básica e à formação de professores, os quais apresentavam perspectivas educacionais diferentes das que estavam postas na referida resolução. Esse é o momento político que atravessa o conteúdo destes artigos. Ao buscar construir essa cronologia na história das políticas educacionais para a formação de professores, os autores mostram a resistência operando no campo da educação. Os artigos agora apresentados discutem sobre: i) avanços na trajetória das políticas de formação de professores no Brasil, comparando a Resolução 01/2002 e a Resolução 02/2015; ii) avanços da Resolução 02/2015 em relação à Resolução 01/2002; e iii) discussão sobre os documentos orientadores à formação de professores entre LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e a Resolução 02/2015, apontando avanços e retrocessos.

O artigo de Gehrke e Mallat (2018), “As políticas educacionais e a formação inicial de professores: a didática na resolução 02/2015”, examina a trajetória das políticas de formação de professores, efetuando uma comparação entre a Resolução 01/2002 e a Resolução 02/2015. Para isso, eles realizam uma análise documental. Os autores identificam avanços e retrocessos, nesses documentos, quando se considera a Didática. Apesar de a Resolução 01/2002 representar um avanço na história da educação brasileira, destacam que a marca da formação por competências ressalta uma prioridade da prática no trabalho docente, ao invés dos processos reflexivos relacionados a essa profissão. Entendem que isso fica, inclusive, marcado na estrutura desta resolução, ao priorizar uma formação voltada às disciplinas no curso. Para os autores, isso fez com que a Resolução 01/2002 fosse inserida temporalmente no século XXI, mas com um formato do século anterior. Além disso, outro retrocesso que eles

consideram é quanto a um retorno às políticas neoliberais, com orientação para atuar conforme os quatro pilares para uma educação para o século XXI, desenvolvidos no Relatório Delors. Na Resolução 02/2015, os autores apontam que há um avanço, ao ser apresentada uma concepção de educação como “processo emancipatório e permanente” (BRASIL 2015b, Art. 5º; GEHRKE; MALLAT, 2018, p. 94) e de docência como “ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico” (BRASIL 2015, Art. 2º, §1º; GEHRKE; MALLAT, 2018, p. 99), sendo que, para isso, é necessário um trabalho docente, sobretudo a partir da práxis, com uma Didática orientada por saberes comuns aos campos da Sociologia, História e Psicologia. Apontam, ainda, para uma concepção de Didática que aproxima teoria e prática, levando a uma valorização da docência, por esta ser uma profissão voltada ao pedagógico. Eles também ressaltam que esta resolução está orientada a partir de três núcleos formativos, o núcleo de formação geral, o núcleo de estudos integrados e o núcleo de aprofundamento de estudos sobre a atuação profissional, colocando os licenciandos em diálogo e em contato com diferentes realidades educacionais, aproximando teoria e prática. Embora apontem esses avanços na Resolução 02/2015, consideram que deveria haver um debate mais amplo sobre a Didática, devido à importância que ela apresenta para a docência, sobretudo na questão pedagógica e relacional. Na conclusão, os autores afirmam perceber um jogo de forças entre os documentos, entendendo que é por isso que a formação de professores acaba por se revelar um campo de disputas, sobretudo pela influência de concepções políticas e curriculares, uma vez que tudo isso está em pauta na formação destes profissionais. Diante disso, esclarecem que o cenário anterior à aprovação da Resolução 02/2015 era diferente do posterior, uma vez que ela foi elaborada com base em uma perspectiva crítica de ensino e, a partir do governo seguinte⁴⁶, ela passou a ser atacada. Para os autores, esses ataques se davam pelo fato de o novo governo apresentar um viés de educação voltado ao mercado, desvinculado-a de um modelo de construção de sociedade.

O artigo de Metzner e Drigo (2021), “Avanços e retrocessos em relação às DCN para formação de professores: Comparação entre a Resolução de 2015 e os documentos anteriores”, investiga avanços e retrocessos da Resolução 02/2015 em relação à Resolução 01/2002. Os autores realizam uma pesquisa descritivo-analítica a partir de 20 entrevistas realizadas com profissionais da área da Educação Física que participavam de discussões sobre a formação de professores, nesse campo da educação. Os autores mostram que esses profissionais apontam para avanços na forma como foram descritos alguns aspectos na

⁴⁶ Governo de Michel Temer (2016-2019).

Resolução 02/2015, os quais estavam abordados de maneira superficial na anterior. Dentre aqueles considerados como avanços, destacam-se: intensificação na construção de um perfil para os cursos de licenciatura, algo já iniciado na Resolução 01/2002, ao romper com uma formação que seguia o modelo 3+1, distanciando-o do bacharelado; proposta para uma maior articulação entre teoria e prática na formação, conciliando a instituição de ensino com a realidade da escola de Educação Básica, para além do estágio obrigatório; aumento da carga horária e tempo de formação; superação da lógica das competências, uma vez que focavam mais em resultados do que em processos, orientando para uma formação a partir de três núcleos formativos, sendo de formação, de estudos e de aprofundamento, que aproximaria os licenciandos de conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, em diálogo com a teoria e com as realidades das escolas; apresentação de um conceito de docência; maior caracterização do que faz um professor, quem é esse profissional; reconhecendo a diversidade humana e sua relevância no processo educativo; valorização da profissão docente. Como retrocesso, as respostas apontam para o fato de a Resolução 02/2015 permitir que pessoas graduadas concluam uma segunda licenciatura em aproximadamente um ano e meio, o que pode levar a uma inflação de formados em determinados cursos, como também gerar uma desvalorização dos próprios profissionais; e, também consideraram que ela não avançou muito quanto à segunda licenciatura ou complementação pedagógica. Para finalizar, eles relembram que a Resolução 02/2015 começou a ser elaborada em 2004 por uma comissão designada pelo CNE que passou por sete mudanças e influenciou na construção do documento aprovado no ano de 2015. Lembram ainda que o prazo de implementação desta política havia sido datado para 2017, mas foi prorrogado três vezes, sendo que nesse período foi aprovada a BNCC⁴⁷, o que levou à elaboração de uma nova Resolução⁴⁸ (BRASIL, 2019) para a formação de professores para atendê-la. Eles sugerem que novas pesquisas sejam feitas para entender esse movimento aligeirado que levou à substituição de uma resolução ainda no seu período de implementação.

Reis, André e Passos (2020), no artigo “As Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96”, exploram os documentos elaborados na esfera federal, voltados à formação de professores, entre a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e a Resolução 02/2015. Elas realizam uma análise documental. As autoras retomam a importância de conhecer os momentos políticos e históricos vividos no momento da constituição de políticas públicas para a formação de professores, uma vez que políticas públicas são feitas para atender ao país.

⁴⁷ No governo de Michel Temer.

⁴⁸ No primeiro ano do mandato de Jair Messias Bolsonaro.

Para isso, elas resgatam a história das políticas educacionais desde a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) para pensar a formação de professores para atender a uma população historicamente excluída da educação, chegando à escola a partir da democratização do acesso. Elas apontam que a primeira resolução visando à formação de professores foi aprovada no ano de 2002 (Resolução 01/2002), sendo que foi elaborada para atender prioritariamente a transformações vividas em um contexto global. Diante disso, entendem que “Interpretar os documentos legais que dizem respeito à formação de professores exige do pesquisador compreender os movimentos de grupos políticos e econômicos que passam a debater esse tema” (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 40). Elas ressaltam que era perceptível para as entidades que representavam a educação nacionalmente que a valorização do magistério estava afetada por problemas na formação dos professores, o que limitava o seu exercício profissional. Diante disso, mencionam as legislações elaboradas no sentido de melhorar esses aspectos. Nesse momento, vamos priorizar suas percepções sobre a Resolução 02/2015, devido ao nosso recorte de pesquisa. Elas compreendem que, ao longo da elaboração desse documento, diversas questões relacionadas ao processo educativo e à própria situação da profissão de professores foram levadas em conta, o que representou um avanço para a educação. Ressaltam que o debate para a construção desse documento ocorreu em nível nacional, com a participação e reconhecimento de educadores e da comunidade científica da educação. Como a escrita deste artigo ocorreu logo após a aprovação da Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019), e por considerarem a relevância do amplo debate democrático para a constituição da Resolução 02/2015, elas entendem que a revogação desse documento, ainda em fase de implementação, representou um retrocesso às conquistas que vinham sendo alcançadas no campo da educação. Elas ainda expõem que representantes dos órgãos governamentais revelam suas intenções a partir das políticas e, quando apontam para melhorias na educação pública, consideram também melhorias para o processo de formação docente, de forma que suas práticas tenham sentido para os alunos.

Em um quinto bloco, reunimos dois artigos. Eles abordam avanços sobre a formação de professores, considerando a complexidade da profissão e sua relevância para a sociedade, sobretudo a partir das conquistas obtidas após a LDB de 1996 (BRASIL, 1996). Contudo, discorrem sobre o período de implementação da Resolução 02/2015 atravessado pela aprovação de novos documentos voltados à Educação Básica e à formação de professores, os quais apresentavam outras perspectivas sobre a educação. Esses artigos apresentam em comum a indicação de uma resistência no campo da educação, ressaltando a relevância da Resolução 02/2015 diante das disputas de diferentes perspectivas educacionais. Diante disso,

as discussões são referentes a: i) investigação sobre a aprovação da BNCC e da residência pedagógica em período de implementação da Resolução 02/2015; e ii) discussão sobre a formação de professores a partir da Resolução 02/2015 e a aprovação da BNCC.

Guedes (2019), em seu artigo “A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica”⁴⁹, apresenta uma discussão sobre a aprovação da BNCC e da Residência Pedagógica em período de implementação da Resolução 02/2015, observando um caráter impositivo daqueles dois documentos. A investigação valeu-se de análise documental. A autora parte do entendimento de que o trabalho docente tem por função o ensino e, para isso, a formação inicial é um caminho. Contudo, entende que, ao longo da vida profissional, o docente continua em formação para dar conta das crescentes e cada vez mais complexas demandas de diferentes ordens que chegam na escola. Ao considerar isso, sinaliza para o conceito de docência presente na Resolução de 02/2015 como “intencional e metódico” (BRASIL, 2015b, Art. 2º, §1º; GUEDES, 2019, p. 95), por ser de grande complexidade, vai além do ensino acadêmico, o que, para ela, representou um avanço significativo sobre a concepção do trabalho do professor. Ela ainda considera como avanços na Resolução 02/2015 o aumento da carga horária nas licenciaturas, a formação interdisciplinar, a formação de professores voltada à perspectiva de uma sociedade mais justa e igualitária, além da equidade no acesso à formação, reduzindo as desigualdades sociais e locais. Contudo, a autora menciona que interesses políticos e do Estado nem sempre correspondem aos interesses dos profissionais da educação. Diante disso, destaca ter sido “motivo de perplexidade” (GUEDES, 2019, p. 94) a aprovação de documentos com diferentes perspectivas educacionais, quando a Resolução 02/2015 ainda estava em fase de implementação, sem ter havido tempo de fazer avaliações sobre os resultados dessa política. Em se tratando da BNCC e da residência pedagógica, a autora entende que ferem a autonomia das universidades, sugerem um estreitamento do currículo da formação dos professores, além de não considerar os diversos aspectos da formação desses profissionais para lidar com problemas históricos e, também, do nosso tempo, inclusive no que se refere aos casos de violências nas escolas. Menciona que foram realizados diversos manifestos por instituições da área da educação contrárias à elaboração desses dois documentos. Nas conclusões, Guedes (2019) reitera a necessidade de haver mobilizações sociais para impedir a perpetuação desses retrocessos, uma vez que funcionam como uma forma de controle social sobre a educação pública e sobre o país.

⁴⁹ Para maiores informações, conferir: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

Leal, Borges e Ribeiro (2019), no artigo “Discussão sobre formação de professores, inicial e continuada e a relação com a nova BNCC”, consideram questões políticas e práticas, sobretudo de aspectos que se encontram fragmentados na formação, em uma aproximação com a BNCC. Para isso, realizam uma pesquisa documental e bibliográfica. As autoras fazem um resgate histórico da formação de professores no país, afirmando que a educação pública é vítima de descaso desde o Brasil Colônia. Naquele tempo, a escola era privilégio da elite econômica. Mais tardiamente, com a democratização do acesso à escola, e com a expansão dessas instituições, é que a formação de professores passou a ganhar visibilidade e enfrentar desafios. Sobretudo porque o quantitativo de professores, e não a qualidade do trabalho docente, vinha sendo priorizado nas políticas educacionais. Elas mencionam a formação por meio do modelo 3+1, a aprovação da Resolução 01/2002 e o início da escrita de um novo documento a partir de 2004, sendo aprovado na forma de resolução, no ano de 2015. Para elas, a Resolução 02/2015 apresenta uma “concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação” (LEAL; BORGES; RIBEIRO, 2019, p. 15). Contudo, esse documento enfrentou resistência do setor privado de educação, pois, devido à ampliação de horas e do tempo de curso, geraria aumento nos custos institucionais, sobretudo na contratação de mais professores. No caso do setor público, incidiria na abertura de concursos públicos. Elas lembram que a BNCC foi aprovada após a mudança do governo federal, com o *impeachment* da presidente Dilma, e apresentam uma crítica a esse documento por considerarem-no um retrocesso para a educação, além de oferecer meios para que o setor privado produza e venda materiais didáticos para as escolas. Para elas, a BNCC fere o caráter democrático da educação, sendo também corresponsável pela revogação da Resolução 02/2015, uma vez que, ao ser implementada, passou a demandar uma formação de professores específica para que fosse factível. Para as autoras, a aprovação da BNCC não foi consensual, “ela surge em meio a discursos doutrinários que modelam sistemas e instituições educacionais baseadas nas expectativas dos organismos internacionais” (LEAL; BORGES; RIBEIRO, 2019, p. 18). Em decorrência, a Resolução 02/2015 acabou por ser revogada ainda em seu período de implementação, não tendo sido possível avaliar os resultados dessa política, para ser implementada uma nova política para a formação de professores. Elas lembram que o novo documento, a Resolução 02/2019, foi alvo de vários manifestos contrários, após ser aprovado, sobretudo por regredir nos avanços que a Resolução 02/2015 havia proposto, assumindo um caráter mais tecnicista e pragmático, com foco no saber-fazer docente. Como conclusão, Leal, Borges e Ribeiro (2019) enfatizam que o país

estava diante de perspectivas conservadoras que afetavam as políticas educacionais, sendo preciso resistir aos ataques à educação para que fosse possível recuperar sua qualidade.

Em um sexto e último bloco, apresentamos três artigos. Algo em comum nesses artigos é que eles têm sua escrita realizada a partir da revogação da Resolução 02/2015 e fazem discussões mais relacionadas à Resolução 02/2019. Apontam algumas perdas que a educação brasileira passa a ter com essa revogação e indicam desafios diante das perspectivas de uma educação com maior qualidade no país. Neles, são feitas discussões que: i) comparam as Resoluções 02/2015 e 02/2019; ii) refletem sobre como as competências poderiam atuar na construção da subjetividade docente; e iii) analisam a implementação da BNCC e da Resolução 02/2019 em período de pandemia de Covid-19.

Zanlorenzi e Carvalho (2022), no artigo “A reestruturação da formação inicial de professores às formas de exploração capitalista vigentes: análise da BNC-Formação”, comparam e discutem as resoluções 02/2015 e 02/2019. Como metodologia, realizam análise documental. Os autores partem de um entendimento de que a partir de 1990 as políticas neoliberais estiveram no centro das reformas educacionais, com inspiração no sistema produtivo e, por isso, os professores deveriam construir um rol de competências, a serem aperfeiçoadas ao longo da carreira. Identificam que, enquanto na Resolução 02/2015 havia uma orientação para a formação interdisciplinar, envolvendo política educacional, gestão, direitos humanos, diversidade étnico-racial e de gênero, educação especial e ensino de libras, além de garantir a obrigatoriedade do estágio supervisionado para todos os licenciandos, mesmo para os já graduados, na Resolução 02/2019 é priorizado o desenvolvimento de competências. Entendem que isso representa uma grande perda para o processo formativo dos professores. Para eles, a Resolução 02/2019 reestrutura a formação docente a partir da política neoliberal, sendo que o ensino baseado na noção de competências é efetivado a partir da triangulação entre conhecimento profissional (conhecimentos para a prática), prática profissional (saber planejar e executar o programa, de forma neutra, segundo as avaliações internacionais) e engajamento profissional (o professor se torna responsável pelo seu desenvolvimento profissional e pela construção de parcerias que colaborem com a escola). Ao comparar os dois documentos, apontam como um dos grandes retrocessos na Resolução 02/2019 o enxugamento do conhecimento para o domínio das práticas, em nome das competências. Para eles, ao propor uma formação docente voltada para a prática, para o como fazer, a Resolução 02/2019 atua de maneira contrária ao que é considerado ser uma função social no trabalho docente. Eles identificam, ainda, que entre a Resolução 02/2015 e a Resolução 02/2019 há perdas consideráveis de carga horária ao ser feita uma segunda

licenciatura. Na Resolução 02/2015, uma licenciatura para já graduados exige uma carga horária entre 1000 e 1400 horas, a depender da equivalência entre os cursos. Já na Resolução 02/2019, são exigidas 760 horas, o que entendem afetar profundamente o significado de docência. Para finalizar, os autores concluem que as políticas educacionais estão sendo materializadas pelo discurso reformador, que possui por base transformar os professores em profissionais destituídos de cientificidade e voltados à operacionalidade do mercado, sobretudo ao desenvolvimento de habilidades e competências que interessam ao capital.

Baldan e Cunha (2020), em seu artigo “Povoando subjetividades na ‘nova’ política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências”, exploram como a reiteração das competências na formação dos professores desenvolve suas subjetividades. Elas fazem uma pesquisa bibliográfica e documental. Para as autoras, as competências, ligadas a uma razão neoliberal, desmistificam a “educação como um valor em geral” (BALDAN; CUNHA, 2020, p. 51) e também levam a uma aceitação das políticas e das práticas como algo instrumental. Elas mencionam a agenda política neoliberal que atuou nos anos 1990, influenciando as políticas educacionais do Brasil. Como exemplo, elas apontam para o Relatório Delors, primeiro documento utilizado pela agenda internacional de educação. Nesse relatório é pensada a educação do século XXI, contendo quatro pilares com potencial de transformar os educandos em seres adaptáveis a um mundo cada vez mais competitivo. Devido a isso, elas entendem que no currículo escolar há uma defesa para o desenvolvimento de competências, de modo individualizado, o que torna relevante o aprender a aprender, pois cada um fica responsável pelo seu processo. Apesar de basicamente não mencionarem a Resolução 02/2015, após apresentar essa contextualização, as autoras afirmam que a substituição desta resolução, ainda em período de implementação, pela Resolução 02/2019, ocorreu de forma autoritária e entendem que isso representou um retrocesso para a educação. Para elas, os reformadores das políticas neoliberais voltaram à cena em 2016 e o retorno das competências, na Resolução 02/2019, aproxima a educação de um modelo curricular que pode ser virtualizado por meio de plataformas. Elas fazem essa crítica por considerar como foi orientado o trabalho educacional remoto, entre 2020 e 2021, no período de epidemia de Covid-19. Para elas, a Resolução 02/2019 traz a ideia de que um professor competente é o que domina o ensino e o fazer, não considera a produção de conhecimentos, a pesquisa, e nem a complexidade do processo educativo. O que importa é o “saber a ser transmitido” (BALDAN; CUNHA, 2020, p. 63). Nessa linha de reflexão, enfatizam que, quando na Resolução 02/2019 é proposto o engajamento profissional, está sendo atribuída ao professor a responsabilidade por mobilizar os meios e os recursos para a sua aprendizagem, como também para os

resultados, levando a uma individualização do processo. Além disso, os professores são levados a refazer seu trabalho, com o processo de conhecimento sendo desenvolvido de forma prática e mensurável, tornando-se assim extensão do mercado. Com isso, são afetadas as subjetividades dos profissionais da educação.

O artigo de Siqueira e Dourado (2021), intitulado “Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia”, estuda a implementação da BNCC e da Resolução 02/2019 durante a pandemia de Covid-19. Eles realizam uma análise documental e utilizam como base de investigação a pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia”, realizada pelo Gestrado⁵⁰ no ano de 2020, a qual permitiu contextualizar a situação vivida pelos professores, ao trabalhar com o ensino remoto emergencial no período da pandemia de Covid-19. Para os autores, nesse cenário pandêmico, além de todas as dificuldades sociais que apresentou, como a falta de equipamentos para que professores e alunos utilizassem o serviço remoto, adaptação forçada a um novo modelo de aulas em casa, sem conexão com a internet suficiente para dar conta da demanda das relações e atividades entre professores e alunos, ocorreram também mudanças na orientação à Educação Básica e à formação de professores. Essas mudanças se referem à aprovação da BNCC e a substituição da Resolução 02/2015, ainda no período de implementação, pela Resolução 02/2019. Mudanças que motivam algumas críticas pelos autores. Eles consideram que a Resolução 02/2015 apresentou avanços quanto à concepção de educação, entendendo-a como um “processo emancipatório e permanente” (BRASIL, 2015b, Art. 5º; SIQUEIRA; DOURADO, 2021, p. 855) sendo que, para atender a esse modelo de educação, é preciso considerar as especificidades do trabalho docente, articulando teoria e prática, além de ser pautado pela realidade das instituições de educação em que atuam. Ao considerar esses aspectos, os autores criticam a Resolução 02/2019, por ela desconsiderar toda a dimensão social do trabalho pedagógico adotando uma postura tecnicista, com foco no desenvolvimento de competências necessárias a um mercado em expansão. Para os autores, esse modelo de formação representa um retrocesso para a educação, não respeita o direito à educação, além de não levar em conta as aprendizagens diversas apreendidas na escola. Diante desse contexto de mudanças nas políticas educacionais e do cenário de pandemia de Covid-19, e sem desconsiderar todas as lacunas que o ensino a distância provocou para a realização do trabalho educacional remoto no período, os autores levam em conta, ainda, que o trabalho com as ferramentas tecnológicas foi importante. Contudo, o seu uso precisa considerar uma finalidade pedagógica, e não ser

⁵⁰ Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente (Gestrado), da Universidade Federal de Minas Gerais. Para maiores informações, conferir: <https://gestrado.net.br/>. Acesso em: 08 fev. 2023.

utilizado de forma acrítica, como aconteceu. Ao concluir, reforçam que esse foi o modelo de educação que esteve em pauta na elaboração da BNCC e da Resolução 02/2019, sendo que o uso de ferramentas tecnológicas na pandemia foi um exemplo do serviço educacional que o setor privado tenta vender às escolas públicas, por meio da produção de conteúdos que não despertam a criticidade dos alunos. Esse tipo de material, que pode substituir o trabalho docente, reforçam os autores, não considera a função do professor em pensar a relação entre conhecimento, sociedade e educação para realizar o seu trabalho. Pelo contrário, eles entendem que representa um empobrecimento tanto para a formação de professores, como para uma sociedade com ideais justos e democráticos.

Após a leitura dos artigos, constatamos que, apesar de não terem abordado especificamente a convivência escolar, os trabalhos repertoriados apresentaram elementos que contribuíram para ampliar o entendimento sobre a empiria desta pesquisa. Os artigos apontaram para discussões relevantes e situam o seu ponto de vista, algo interessante, pois, apesar de haver uma predominância em apontar contribuições à Resolução 02/2015 para melhorias na educação brasileira, não houve consenso no campo quanto à maneira de abordar essa resolução. Considerando isso, destacamos algumas proposições a partir das sínteses das leituras feitas, apontando para: i) aspectos considerados como retrocessos à educação brasileira, ii) aspectos considerados como avanços à educação brasileira; e iii) contribuições à nossa pesquisa. Abaixo, exibimos essas questões mais detalhadamente.

Iniciamos essa apreciação enunciando os aspectos da Resolução 02/2015 considerados como retrocessos à educação brasileira em alguns artigos. Algumas das leituras apontaram críticas à Resolução 02/2015, indicando que em seu conteúdo não houve avanços para melhorar a formação de professores no Brasil. Essas críticas perpassam, basicamente, dois pontos, sendo que, inicialmente, evidenciamos aquelas que se referem ao currículo:

- o processo formativo foi pensado a partir de um currículo em formato de grade, o que contribui com uma formação de professores que desenvolve propostas pedagógicas de forma descontextualizada da vida dos alunos;
- houve incremento de maior carga horária para atividades práticas, em comparação às teóricas, o que comprometeria a formação humana e reflexiva do licenciando, sendo que estas seriam consideradas necessárias para lidar com diferentes situações-problemas na escola, sobretudo com questões de fundo social;
- a formação de uma segunda licenciatura pode ser feita de modo relativamente rápido, podendo levar a inflação de alguns diplomas de licenciatura no mercado;
- a formação voltada ao uso das TICs foi estruturada de forma acrítica e instrumental.

Um segundo compilado de críticas identificadas nas leituras indica que há autores que compreendem a Resolução 02/2015 como uma política educacional extensiva às políticas voltadas a organismos internacionais que influenciam a educação brasileira, especialmente a partir dos anos de 1990. Dentre elas, destacamos:

- a proposta para a formação dos professores não rompe com ideais neoliberais que influenciam as políticas educacionais brasileiras;
- a formação de professores estaria sendo uma continuidade de propostas educacionais voltadas à noção de competências, ao cumprimento de funções práticas e ao saber-fazer, em detrimento da elaboração de processos reflexivos.

Em um segundo momento, evidenciamos aspectos que foram considerados por outros artigos como avanços da Resolução 02/2015 para a educação brasileira. A maioria dos artigos inventariados reconhece que a Resolução 02/2015 representou avanços, no que diz respeito à concepção de docência. Dentre os aspectos levantados, enfatizamos:

- preconiza uma formação que considera a docência dentro de um contexto histórico e social;
- prevê uma formação para professores como profissionais que atuam na construção de uma sociedade mais justa e igualitária;
- considera a docência como uma profissão de amplas e complexas atribuições que vão além do ensinar, envolve todo um trabalho anterior ao momento da aula e leva em conta, ainda, as interações com os alunos para que suas aprendizagens sejam possíveis;
- prevê uma formação que orienta a docência para ações pedagógicas realizadas de maneira intencional;
- preconiza uma formação orientada para uma docência que reconheça a diversidade e os direitos humanos, opondo-se a todas as formas de discriminação;
- a formação é orientada a partir de perspectivas teóricas e práticas, estimulando o desenvolvimento de uma práxis⁵¹ pedagógica.
- a formação docente está alinhada a núcleos de estudos formativos, sendo formação geral, formação para as áreas de atuação profissional e estudos integrados, considerando, ainda, que alguns autores entendem que isso rompe com um modelo de formação voltado às competências;

⁵¹ Esse aspecto, entretanto, não se mostrou apenas como algo construtivo para a formação docente entre os autores. Alguns consideram que a inserção da prática ainda na formação não tem como motivação um melhor preparo do professor, mas atende a interesses de uma agenda neoliberal, voltando-se mais propriamente ao desenvolvimento de habilidades.

- estimula uma formação de modo interdisciplinar, valorizando um pluralismo de ideias.

Outros aspectos, voltados à identidade dos profissionais e ao conceito de educação, também foram identificados como avanços na Resolução 02/2015, sendo que:

- a reestruturação proposta aos cursos de licenciaturas melhoraria a identidade docente, sobretudo por focar mais nas suas especificidades, abrangendo a complexidade e a relevância da profissão, valorizando a formação de professores, ao incrementar maior carga horária e tempo de duração dos cursos de licenciaturas, e oferecendo melhores atributos à identidade do professor;

- ao possibilitar uma melhor identidade às licenciaturas e aos docentes, estaria possibilitando melhor compreensão acerca de quem é o profissional da educação e o que ele faz;

- quanto à concepção de educação, alguns artigos ressaltam que ela está abordada como um processo emancipatório e permanente, sendo esse conceito relevante para um melhor entendimento sobre a atuação dos professores na prática profissional.

Por fim, vale destacar algumas contribuições que a leitura desses artigos apresenta para pensar o nosso objeto de pesquisa. Seremos mais breves nessa contextualização para não sermos repetitivos, dado que as descrições que agora nos orientam já foram feitas acima, ao abordar as contribuições da Resolução 02/2015 à formação de professores. Dito isso, apontamos que a concepção de docência e de educação apontadas pelos artigos se revelaram importantes para nossa pesquisa.

A concepção de docência é significativa, pois pondera que para formar docentes é necessário considerar a abrangência de suas atribuições e, por isso, o processo formativo também se dá de modo ampliado. Esse entendimento é pertinente para esta pesquisa, visto que, para considerar a relevância da convivência na realidade da escola básica, é necessário aos professores uma formação que os oriente para práticas além das acadêmicas. É importante pensar uma formação que prepare os professores para desenvolver, entre outros, processos interativos com os alunos como um meio de trabalhar a aprendizagem e a qualidade da convivência escolar. Além disso, ao terem uma formação orientada para as distintas atribuições de profissão, os docentes teriam condições de construir suas identidades profissionais abarcando todas as demandas que o processo educativo requer.

A concepção de educação, por sua vez, foi compreendida nos artigos como sendo um processo emancipatório e permanente, além de não ficar circunscrita ao ambiente da escola.

Essa concepção é pertinente, por enfatizar que a abrangência do processo educativo ultrapassa os muros da escola e acontece de modo permanente, o que demandaria que o trabalho pedagógico fosse realizado de modo contextualizado, construindo propósitos com os alunos e não se limitando ao espaço da escola. A educação escolar, assim, envolveria toda a vida do aluno e, por esse motivo, não poderia ficar restrita aos trabalhos meramente acadêmicos.

Em vista disso, as proposições ressaltadas nos artigos sobre a intencionalidade da ação pedagógica fazem ainda mais sentido. Isso fica evidente ao considerar que o trabalho educativo teria como ideal contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, reconhecendo a diversidade e os direitos humanos, lutando contra todas as formas de discriminações. Esses são elementos de extrema importância para a nossa pesquisa, uma vez que essas compreensões vêm ao encontro de pensar a convivência escolar no sentido de propor uma melhor qualidade a ela, preparando os licenciandos para ter condições de construir um ambiente escolar com um clima e com uma convivência de qualidade.

A partir desse momento, munidos de conhecimentos sobre a complexidade do processo educativo e dos desafios que se apresentam à docência na atualidade – além de termos apreciado as percepções do campo educacional a respeito da Resolução 02/2015 – apresentamos o processo metodológico de construção dos dados a partir desta resolução para, em seguida, analisá-los.

4 PRODUÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS E ANÁLISE

Neste capítulo, a partir das considerações metodológicas já sinalizadas no Capítulo 1, apresentamos como foram produzidos os dados empíricos, apreciados a partir da Análise de Conteúdo. Com o olhar investigativo em mente, considerando o objeto e o material empírico de análise, a convivência escolar e a Resolução 02/2015, respectivamente, o nosso contato com a normativa buscou identificar vestígios na escrita que nos levassem a responder o nosso objetivo de pesquisa, o qual retomamos aqui: identificar e analisar como a temática da convivência escolar é abordada na Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que disciplinou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores no Brasil.

Diante disso, e inspirados em Bardin (2011), realizamos esse procedimento metodológico em três momentos: i) pré-análise; ii) exploração do material; e iii) tratamento dos resultados e interpretações. Desse modo, na seção seguinte apresentamos o desenvolvimento dos processos de pré-análise e exploração do material com vistas à elaboração dos dados para, na seção posterior, apresentar o tratamento dos resultados por meio da análise dos dados construídos previamente.

4.1 ELABORAÇÃO DOS DADOS

O procedimento metodológico para realizar a Análise de Conteúdo iniciou no período anterior à qualificação, sofrendo alterações a partir das orientações da banca. Anteriormente a essa etapa da pesquisa, tínhamos a intenção de analisar as quatro resoluções voltadas à formação de professores já aprovadas pelo MEC⁵² após a LDB de 1996 (BRASIL 1996). A finalidade era investigar como cada uma delas abordava, e se abordava, a convivência escolar em seu texto. Assim, na pré-análise, fizemos uma seleção do material que seria analisado e, nos primeiros contatos com os documentos, efetuamos leituras flutuantes, com o objetivo de nos ambientarmos com o material. Esse movimento foi importante, pois foi por meio da leitura flutuante que surgiram as primeiras impressões a respeito do material, além de tomarmos contato com elementos que ajudam a pensar, ou mesmo reafirmar, a relevância do

⁵² Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002); Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015); Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), voltada apenas à formação inicial de professores; e Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), voltada apenas à formação continuada de professores.

objeto de investigação (BARDIN, 2011; TRIVIÑOS, 2019). Bardin (2011) e Amado (2014) entendem que posteriormente a esses primeiros movimentos devem ser feitas leituras mais densas do material, as quais podem levar à construção de hipóteses. As hipóteses, quando elaboradas, estão relacionadas à construção de indicadores que, juntos, servem de fundamento para a investigação. Os indicadores têm o potencial de orientar o percurso da análise. Contudo, os autores salientam que algumas análises são feitas sem ter uma hipótese como caminho direcionador, como acabou sendo o caso desta pesquisa.

Em um segundo momento, exploramos o material e criamos as categorias de análise para, posteriormente, relacionarmos com os indicadores desenvolvidos e com as unidades de registro coletadas dos documentos. As categorias podem ser consideradas como chaves de análise, elaboradas para responder aos objetivos da pesquisa. Para construir as categorias é considerada a identificação de elementos em comum no documento em estudo, os quais podem ser agrupados a elas. Em seguida, elaboramos os indicadores, que correspondem a desdobramentos das categorias, equivalendo a temas (ou subcategorias) que ajudam a pensá-las, para poder analisá-las. Os indicadores permitem as inferências na análise, uma vez que através deles são identificados conteúdos no documento, as unidades de registro, o que leva a uma maior incorporação do conteúdo respectivo à categoria. Ao trabalhar com esses dados, tornam-se notórias informações e explicações que antes poderiam passar despercebidas, potencializando as percepções da análise (AMADO, 2000; BARDIN, 2011).

A construção das categorias foi orientada pelos objetivos desta pesquisa, que também estão relacionados à escolha do referencial teórico utilizado. Para esse momento, foi de grande importância um aprofundamento teórico, uma vez que esse conhecimento influenciou a elaboração das categorias. A realização desse procedimento nos levou a buscar dados brutos para organizá-los, de modo que passassem a ser mais perceptíveis e possíveis de analisar (AMADO, 2000; BARDIN, 2011). Nesse sentido, construímos quatro categorias, sendo que a primeira foi elaborada *a priori*, já que fomos ao texto com a intenção de identificá-la em seu conteúdo (LUDKE; ANDRÉ, 1986; AMADO, 2000; BARDIN, 2011). Essa primeira categoria correspondeu a temas que se relacionam à convivência escolar (clima escolar, indisciplina escolar, violência escolar e bullying/cyberbullying). Temas esses que foram discutidos no capítulo teórico. As três categorias seguintes foram elaboradas posteriormente à leitura das resoluções, portanto, de modo *a posteriori*, na medida em que encontrávamos indícios que apresentavam possibilidades para responder a nossa questão de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986; AMADO, 2000; BARDIN, 2011). Essas três categorias relacionavam-se à concepção de docência, aos saberes gerais dos professores e a propostas

que levassem à construção de saberes sobre a convivência escolar nos professores.

Diante das categorias elaboradas, formulamos alguns indicadores e, a partir deles, selecionamos as unidades de registro correspondentes. A elaboração dos indicadores considerou também conteúdos que não encontramos nos documentos. Contudo, por constituírem conteúdos necessários para analisar o nosso objeto, julgamos que averiguar essa ausência poderia, também, levar-nos a algumas respostas. Nesse sentido, a elaboração dos indicadores considerou o aprofundamento das leituras, por meio do qual ampliamos o olhar investigativo sobre os documentos. Como os vocabulários relativos à convivência escolar – de acordo com o nosso capítulo teórico – eram reduzidos, selecionar as unidades de registro de acordo com os indicadores se tornou um desafio. Mas identificamos fragmentos nos textos que se correlacionavam às categorias, mesmo apresentando terminologias distintas. Essa observação se deu, sobretudo, com os indicadores da primeira categoria.

Em decorrência desse procedimento, apresentamos no Quadro 1 a elaboração das primeiras categorias e seus respectivos indicadores.

Quadro 1 – Construção da primeira versão das categorias e indicadores para a análise sobre a convivência escolar

Categorias	Indicadores
1. Temas relacionados à convivência escolar	1.1 Direitos humanos 1.2 Diversidade 1.3 Comportamentos considerados indisciplinados 1.4 Violência 1.5 Discriminação/preconceito 1.6 Discriminação nos ambientes digitais 1.7 Competências socioemocionais 1.8 Autocuidado 1.9 Clima escolar 1.10 Gestão da sala de aula 1.11 Normas de convivência 1.12 Problemas e desafios da escola 1.13 Valores de uma sociedade democrática
2. Concepção de docência	2.1 Docência que envolve o relacional/interação 2.2 Docência que não envolve o relacional/interação
3. Saberes dos professores: perfil do egresso	3.1 Saberes pedagógicos gerais 3.2 Saberes pedagógicos disciplinares /objeto de ensino 3.3 Saberes sobre a prática docente 3.4 Saberes sobre a convivência e a interação entre professores e alunos

4. Saberes sobre a convivência escolar	4.1 Formação teórica 4.2 Formação prática
--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002); Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b); Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), voltada à formação inicial de professores; e Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), voltada à formação continuada de professores.

Posteriormente, foi realizada uma terceira leitura dos documentos e, a partir deste momento, passamos a incorporar aos indicadores as unidades de registro presentes nas quatro resoluções. A partir desse procedimento, identificamos conteúdos sobre temas que faziam alusão à convivência escolar, conforme abordamos no capítulo teórico (clima escolar, indisciplina escolar, violência escolar, bullying/cyberbullying), e os adicionamos ao quadro de categorias.

O resultado dessa etapa da pesquisa foi sintetizado em um quadro extenso, apresentado à banca de qualificação⁵³. Naquele momento, fomos questionados sobre a intenção de fazermos uma análise comparativa entre as quatro resoluções, questionamento que respondemos afirmando não ser o objetivo da pesquisa. O nosso interesse era analisar sociologicamente os documentos, com a finalidade de identificar se abordavam a questão da convivência escolar e como o faziam. Diante disso, a banca sugeriu reduzir a quantidade de resoluções a analisar, o que poderia viabilizar uma investigação mais profunda a respeito do tema em um único documento. Essa sugestão baseou-se também no fato de cada uma das resoluções ter especificidades do seu tempo histórico e político e isso estar implícito nos seus conteúdos, fazendo com que houvesse, de nossa parte, um esforço em elaborar um número maior de indicadores, sendo que isso poderia não nos levar aos resultados esperados.

Consideramos ponderada a sugestão da banca e, a partir daquele momento, optamos por analisar apenas uma das resoluções. A nossa escolha foi pela Resolução 02/2015, conforme já explicitado na Introdução desta dissertação. Lembramos que essa resolução foi substituída por outra ainda no seu período de implementação, o que nos leva a considerar que analisar sociologicamente um documento já revogado pode nos permitir identificar possíveis contribuições deste à educação brasileira, quando relacionado ao período político e histórico em que foi elaborado e aprovado. O contexto político em que esse documento foi elaborado torna-se relevante para esta pesquisa sobretudo pela maneira como vimos entendendo a convivência, uma vez que seria possível encontrar essa essência no modo democrático que permeou a elaboração da Resolução 02/2015. Por outro lado, o fato de esta resolução ter sido

⁵³ A extensão desse quadro se deu especialmente porque, nesse primeiro movimento, as unidades de registro foram mantidas na íntegra, conforme constavam nas quatro resoluções.

revogada sem que pudessem ter sido realizadas investigações sobre o seu impacto na formação dos professores e na Educação Básica, por consequência, apresenta um limite à pesquisa.

Dito disso, após estabelecer o recorte, realizamos um levantamento de publicações no campo científico sobre esse documento, por meio de um Estado do Conhecimento - apresentado no capítulo anterior. Esse processo nos permitiu ter um maior conhecimento sobre a nossa empiria de análise, além de nos apresentar uma síntese cronológica sobre a história da Resolução 02/2015, desde a elaboração até a revogação, reafirmando, assim, a relevância da nossa escolha.

Em seguida, reelaboramos as categorias para a análise. Como já tínhamos realizado algumas leituras anteriores neste documento, já conhecíamos o seu conteúdo, sabíamos inclusive que ele não fazia uma abordagem sobre a convivência escolar de forma explícita. Passamos, então, a nos questionar sobre quais seriam as grandes contribuições que esse documento havia oferecido à educação brasileira, considerando uma formação docente voltada à convivência escolar. Com essa questão em mente, voltamos a mais uma leitura na Resolução 02/2015.

Ao considerar como esta resolução aborda a formação docente e o processo educativo, aos poucos percebemos que, apesar de não ser empregada uma terminologia específica sobre a convivência escolar no seu conteúdo, ela estava sendo abordada por meio de outra perspectiva, mesmo que não direta. Por conseguinte, não encontramos menção direta aos termos relativos à convivência escolar, equivalentes à primeira categoria. No entanto, optamos por mantê-la, assim como os indicadores a ela relacionados, pois, mesmo silenciados no documento, esse dado poderia nos levar a reflexões a respeito dessa ausência. Por outro lado, a concepção da docência voltada aos direitos humanos mostrou-se um caminho para a reelaboração de uma segunda categoria de análise, *a posteriori*.

Esta segunda categoria foi nomeada como “Educação em direitos humanos e convivência escolar”. Em seguida, relemos a Resolução 02/2015 e elaboramos algumas sínteses sobre os conteúdos abordados, a partir de uma leitura mais exaustiva, de modo a constituir as unidades de registro. Nesse momento, valemo-nos do entendimento de Amado (2014, p. 316), ao ponderar que a unidade de registro não se restringe ao uso de uma única palavra, ela “pode ser, pelo menos, uma palavra, uma proposição (leitura literal), um tema (leitura interpretativa), ou um acontecimento (incidente crítico)”. Entendimento que consideramos ser importante, ao selecionarmos as unidades de registro da Resolução 02/2015, fazendo sínteses interpretativas dos conteúdos que se relacionavam ao nosso tema de

pesquisa. Apresentamos, assim, o resultado deste procedimento no Quadro 2, abaixo.

Quadro 2 – Construção das categorias e dos indicadores para a análise sobre a convivência escolar

Categorias	Indicadores	Unidades de registro
1. Temas relacionados à convivência escolar	1.1 Clima escolar 1.2 Indisciplina 1.3 Violência 1.4 Bullying 1.5 Cyberbullying	(não encontradas)
2. Educação em direitos humanos e convivência escolar		<ul style="list-style-type: none"> - Orienta para uma formação docente visando a uma sociedade mais justa, equânime e igualitária. - Menciona a garantia dos direitos humanos como forma de redução das violências. - Preza pelo direito educacional de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. - Aponta para questões da diversidade como princípios de equidade. - Aponta para a docência como relacional e/ou interativa. - Estimula uma formação voltada à práxis, sobretudo quanto à reflexividade e à intencionalidade dos processos pedagógicos. - Aborda o processo pedagógico intencional e metódico. - Aborda as várias atribuições da docência. - Sugere uma investigação sobre questões socioculturais, adotando postura investigativa e evitando exclusões sociais. - Entende que a educação possui uma concepção ampla e contextualizada de ensino, garantindo direitos e objetivos de aprendizagem. - Considera que a formação docente precisa estar vinculada a uma melhoria da qualidade social da educação. - Entende que a instituição educativa é complexa, sobretudo ao promover educação para a

		cidadania. - Menciona que a convivência humana é uma das facetas da educação.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015b).

Em um terceiro momento, elaboramos os indicadores para esta segunda categoria, relacionando-os às categorias e às unidades de registro já apresentadas. Ao longo dessa etapa, fizemos algumas escolhas, de modo a realocar da melhor maneira as unidades de registro, considerando que uma das orientações para fazer a Análise de Conteúdo é que as categorias sejam excludentes. Nesse sentido, as unidades de registro selecionadas não devem ser comuns a mais de uma categoria (AMADO, 2000; BARDIN, 2011). Nos poucos casos em que ficamos em dúvida sobre o local em que poderíamos realocar a unidade de registro, ajustamos ao indicador que melhor pudesse contribuir com a nossa análise. Ressaltamos que a realocação das unidades de registro não representou nenhuma perda para a realização das análises.

Após efetuar este procedimento, apresentamos o resultado final no Quadro 3, com o conteúdo analisado na próxima seção.

Quadro 3 – Elaboração final do quadro para a análise sobre a convivência escolar

Categorias	Indicadores	Unidades de registro
1. Temas relacionados à convivência escolar (<i>a priori</i>)	1.1 Clima escolar	(não encontradas)
	1.2 Indisciplina escolar	
	1.3 Violência escolar	
	1.4 Bullying/Cyberbullying	
2. Educação em direitos humanos e convivência escolar (<i>a posteriori</i>)	2.1 Direitos humanos, diversidade e convivência escolar	<ul style="list-style-type: none"> - A educação em direitos humanos é uma dimensão necessária para ser trabalhada na Educação Básica e, por isso, é necessário que esse tema seja trabalhado na formação dos professores. - Formação de professores em perspectiva ampla, contextualizando a educação no contexto escolar, mas também no contexto social, podendo, assim, assegurar os direitos de aprendizagem como um dos direitos humanos. - Educação como um processo oriundo da convivência humana. - Docência que valoriza a diversidade, as

		<p>diferenças e atue de modo a eliminar as discriminações no meio escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docência preparada para atender ao direito educacional de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.
	2.2 Concepção de docência e convivência escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Docência como uma profissão complexa, dinâmica, abrangente e que possui um compromisso com a melhoria da qualidade social da educação. - Atribui uma função social à escola, ao trabalho docente e à educação, cabendo aos professores ter conhecimento sobre o significado dessas funções para realizar suas práticas pedagógicas. - Os cursos de formação de professores têm por finalidade formar profissionais com melhor apropriação de conhecimentos para trabalhar uma educação como projeto social, visando à construção de uma sociedade mais democrática, justa, equânime e igualitária; - Entendimento amplo sobre as concepções de ensino, uma vez que se encontram imbricadas no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. - Postura investigativa dos docentes quanto a questões socioculturais e educacionais, já que podem se relacionar com questões de exclusões e discriminações sociais na escola. - Conhecimentos multidimensionais e interdisciplinares acerca do desenvolvimento humano em suas diferentes etapas. - Processo educativo voltado às diferentes esferas de aprendizagem, indo além das cognitivas. - Atuação docente de modo interativo e por meio de relações afetivas na escola.
	2.3 Práxis pedagógica e convivência escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação entre a teoria e a prática na formação, primando por uma consistente base teórica. - Promoção de processos reflexivos nos professores diante de suas práticas profissionais, considerando os referenciais teóricos. - Formação de modo interdisciplinar, voltada a um trabalho docente com equidade. - A ação docente como uma atividade intencional.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015b).

Diante desse quadro final, justificamos a nossa escolha pelas categorias elaboradas.

A primeira categoria, elaborada *a priori*, “Temas relacionados à convivência escolar”, não foi contemplada diretamente no conteúdo da Resolução 02/2015, conforme a perspectiva que identificamos na literatura, ao construir o capítulo teórico. Mesmo assim, optamos por mantê-la para problematizarmos a ausência daqueles termos, dada a relevância que a convivência escolar apresenta para a aprendizagem dos alunos como um direito social, além de sua influência na qualidade da aprendizagem escolar. Nesse sentido, a análise desta categoria vai ao encontro de argumentar sobre essa ausência na Resolução 02/2015, buscando entender o porquê de temas tão em voga na atualidade não serem considerados em um documento orientador à formação de professores. Para analisar esta categoria, utilizamos autores do campo da educação que estudam sobre a convivência escolar, mas também autores que investigam sobre os fenômenos que podem afetá-la, conforme abordado no Capítulo 2, além de autores que estudam currículos e o campo da educação, mais especificamente a Sociologia da Educação. Para a argumentação dessa escrita, contamos prioritariamente com o suporte teórico de: Silva (2001), Debarbieux (2001; 2002), Sposito (2001), Bourdieu (2004; 1996), Bourdieu (*apud* CANÊDO, 2017), Silva (2010a; 2017), Arroyo (2013a), Aquino (2016).

A segunda categoria, elaborada *a posteriori*, “Educação em direitos humanos e convivência escolar”, foi elaborada para que possamos entender como o tema dos direitos humanos foi incorporado na formação dos professores de modo a contemplar a convivência escolar. Tendo em vista que o tema dos direitos humanos atravessa toda a Resolução 02/2015, sobretudo no modo como compreende a formação de professores e o processo educativo, essa categoria mostrou-se relevante para a análise. Outro aspecto que abrange essa categoria diz respeito a uma formação de professores voltada para o reconhecimento da diversidade humana e o combate a todas as formas de discriminação, respeitando os direitos humanos, conteúdo recorrente na Resolução 02/2015, em conformidade com a discussão da convivência escolar. Esses são aspectos que possibilitam entender se a presença e a recorrência desses termos podem nos levar a respostas. Para analisar esta categoria, foi necessário estudar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) e o Parecer da Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015a). Os dois primeiros documentos inspiraram a elaboração do Parecer 02/2015, sendo que este deu origem à Resolução 02/2015. Em seguida, a realização da análise foi inspirada em autores como: Charlot (2000), Dubet (2008), Silva (2010b), Candau (2012; 2016), Candau e Sacarino (2013), Fernandes e Candau (2022), Eyng (2010; 2013), Eyng e

Ens (2013), Eyng, *et al.* (2013), Arroyo (2013a; 2013b), Rodrigues e Abramowicz (2013), Freire (2014).

Feitas essas ponderações, na seção seguinte apresentamos a terceira parte da análise, que corresponde ao tratamento dos dados e a inferência, por meio da análise propriamente dita, da Resolução 02/2015. Nesse momento, à luz dos autores elencados acima, refletimos e dissertamos sobre os dados encontrados na Resolução 02/2015.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

De um modo geral, as leituras realizadas na Resolução 02/2015 revelaram que não há menções diretas sobre a convivência escolar. Como mostramos no capítulo teórico, a convivência escolar vem se mostrando relevante nas discussões a respeito do processo educativo, particularmente porque pode contribuir para uma maior democratização da educação. Ou seja, a construção de uma melhor convivência na escola e na sala de aula pode levar à redução de situações na sala de aula que interferem na qualidade do ambiente e nas aprendizagens escolares, possibilitando melhores condições para enfrentar a desigualdade escolar entre os alunos e levando a uma real democratização da educação.

É com isso em mente que passamos à análise das duas categorias elaboradas: i) temas relacionados à convivência escolar; e ii) educação em direitos humanos e convivência escolar.

4.2.1 Temas relacionados à convivência escolar

Conforme indicamos, apesar da sua relevância, a abordagem sobre a convivência escolar, tal qual identificamos na literatura do Capítulo 2, não foi contemplada na Resolução 02/2015. Diante dessa constatação, emergiram alguns questionamentos: i) por que temas educacionais relevantes relacionados à temática da convivência escolar (clima escolar, indisciplina escolar, violência escolar e bullying/cyberbullying), amplamente discutidos nas últimas décadas, não foram contemplados em um documento que orienta a formação de professores no Brasil?; ii) haveria uma espécie de silenciamento dessas temáticas no documento? Por quais motivos?; iii) a convivência escolar poderia estar sendo discutida por meio de outras temáticas? Essas indagações levam em consideração que a convivência escolar, ao poder afetar a qualidade da educação, quando trabalhada de forma a torná-la positiva, sobretudo por meio de um bom clima, contribui para a aprendizagem dos alunos, melhorando as condições para uma real democratização da educação. No entanto, quando a

convivência é abordada ou vivida de forma negativa, sendo afetada pelos fenômenos potencialmente perturbadores ao ambiente escolar, sem que exista uma ação pedagógica suficiente para amenizar os seus efeitos, uma educação de qualidade para todos pode se tornar improvável.

Observamos que a palavra convivência aparece uma única vez na Resolução 02/2015, ao contextualizar a educação como fruto de diferentes processos, entre eles, a convivência humana. Consideramos relevante essa presença no documento, uma vez que aparece como uma das especificidades do trabalho educativo numa perspectiva humana. Considerando isso, trabalhamos com esse dado apenas na categoria seguinte, onde podemos melhor contextualizá-lo.

A partir disso, apresentamos duas possíveis hipóteses para esse silenciamento de termos já considerados tradicionais no campo da educação para pensar a convivência escolar na Resolução 02/2015: i) os conteúdos para compor o currículo da formação de professores passaram por disputas e a abordagem sobre a convivência, nas perspectivas que identificamos na literatura, não teve força o suficiente para conquistar um espaço nessa resolução; e ii) apesar de alguns temas relacionados à convivência já serem considerados como tradicionais no campo da educação, o uso do vocábulo indisciplina escolar pode ter sido evitado devido a um certo preconceito semântico, de modo que o seu uso poderia representar contradições em relação ao caráter democrático que a Resolução 02/2015 visaria apresentar. Vejamos.

4.2.1.1 Currículo, um campo de disputas

Em nosso capítulo teórico, identificamos algumas situações que acontecem na escola e que afetam a convivência e o desempenho dos alunos. Nesse sentido, entendemos que a convivência escolar é salutar para a aprendizagem dos alunos e que, ao ser trabalhado na formação de professores sobre os fenômenos identificados como capazes de afetá-la, esses profissionais poderiam ser preparados para melhor lidar com questões que estão comprometendo a qualidade da educação brasileira. Mas como explicar que temas como clima escolar, indisciplina escolar, violências escolares e bullying/cyberbullying não tenham sido abordados nesse importante documento?

Uma primeira hipótese explicativa que elaboramos para responder a essa questão é a de que o currículo da formação de professores funciona como um campo de disputas (SILVA, 2001, 2010b; ARROYO, 2013a). Diante disso, possivelmente, o campo de estudos sobre temas como o clima escolar, a indisciplina, a violências escolares e o bullying/cyberbullying

não dispunham de força ou presença suficientes para serem inseridos no conteúdo da Resolução 02/2015.

Por efeito, identificamos duas possibilidades, não distintas, para entender essas disputas, de modo que ajudem a entender a não neutralidade sobre os conteúdos privilegiados na Resolução 02/2015. Falamos de campo e de currículo. Embora não sejam totalmente independentes, inicialmente os abordamos de modo individual, para melhor contextualizá-los.

A respeito de campo, encontramos em Bourdieu (2004) o desenvolvimento de uma teoria para explicar como esse conceito opera. Abordamos algumas noções sobre o campo, de maneira preliminar, de modo a poder contextualizá-lo nesta análise. Bourdieu (2004) chama a atenção para o universo social em que agentes⁵⁴ que produzem e reproduzem repertórios e composições encontram-se inseridos. Existiria, nesse sentido, um macrocosmo social e, dentro dele, existiriam diversos campos, que se constituem em microcosmos, com leis próprias de funcionamento, o que lhes confere certa autonomia. Para o autor, as autonomias que cada campo detém lhes conferem características específicas e isso compõe as disputas que atuam em seu interior.

O conceito de campo pode assim contribuir para a compreensão de disputas que eventualmente aconteceram ao longo da elaboração da Resolução 02/2015, de forma que os agentes com mais força tiveram melhores condições para escolher o conteúdo que compõe esse documento. Para a composição da Resolução 02/2015, entendemos que ao menos dois campos foram mobilizados com maior intensidade, o campo científico e o campo político.

No caso do campo científico, que abrange os setores da educação que estiveram envolvidos nos debates sobre a Resolução 02/2015, tendem a ser expressadas as visões científico-acadêmicas sobre a educação e a formação de professores. Entendemos, com Bourdieu (2004) que, quanto mais força tiver o agente que domina o campo, mais influência pode exercer sobre esse campo. Isso nos leva a pensar que a abordagem sobre a convivência, apesar de se tratar de algo importante para a educação e de já ser investigado no campo educacional, pode não ter sido alvo da força dos agentes que apresentavam maior domínio sobre esse campo. Afinal de contas, todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas” (BOURDIEU, 2004, p. 22) que busca manter ou transformar o próprio campo. Nesse sentido, as epistemologias desenvolvidas nesse campo, e que se mostraram mais proeminentes,

⁵⁴ Pierre Bourdieu opta por utilizar o termo “agente” para se referir a pessoas ou instituições. Para o autor, esse termo é o que melhor cabe para explicar que ninguém é sempre ator nas experiências que vive, e nem sempre é sujeito. Nesse sentido, haveria uma flutuação entre essas extremidades e o termo “agente” representaria melhor essa ideia de ser ora sujeito, ora ator, dentro das dinâmicas da sociedade. Para maiores informações, conferir Bourdieu (1996).

poderiam estar inclinadas para perspectivas mais alinhadas com o conteúdo que acabou privilegiado na Resolução 02/2015, como podemos observar na análise da categoria seguinte.

Por sua vez, o campo político que embasou todo o processo de elaboração da Resolução 02/2015 ocorreu em meio a governos progressistas, o que, segundo Gonçalves e Carvalho (2017), representou avanços para a educação. Além disso, esse seria o segundo governo a aprovar uma resolução com recomendações para a formação de professores após o advento da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), sendo que, no governo de Fernando Henrique Cardoso, a aprovação da Resolução 01, de 2002 (BRASIL, 2002), foi feita por meio de uma vertente mais pragmática, conforme o entendimento de Dourado (2016), Gehrke e Mallat (2018) e Matos e Reis (2019). A força do campo político vigente na época pode ter tido um forte impacto na construção da Resolução 02/2015, apontando para novos ideais de sociedade. Diante disso entendemos, com Bourdieu (2004, p. 27), que “Um campo não se orienta totalmente ao acaso” e, assim, as lutas no campo político⁵⁵ podem ter sido mobilizadas pelas forças que os agentes políticos manifestavam e, ainda, pelo reconhecimento que alcançavam. O reconhecimento no campo político, por fim, favorece a construção de uma autoridade, o que faz com que ela seja reconhecida pelos envolvidos e melhor recebida no campo (BOURDIEU *apud* CANÊDO, 2017).

A partir dessas disputas nos campos, podemos pensar ainda a influência sobre o currículo da formação de professores. Tal influência reverbera na Educação Básica do país e em uma geração de cidadãos que seria formada a partir dos preceitos orientadores da Resolução 02/2015. As disputas pelo currículo envolvem, ainda, um modelo de sociedade que se deseja construir. O currículo, assim, tem uma importância muito particular para a escola. Conforme Arroyo (2013a, p. 13), o currículo “é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”. É ele, portanto, que orienta as aprendizagens adquiridas na vida escolar. O autor observa que o currículo é movido por disputas e escolhas sobre o que será privilegiado na educação, em decorrência das forças que vencem no território de disputas. E, ao compreender a atuação das forças nos campos, entendemos também que as políticas curriculares “autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo que desautorizam outros” (SILVA, 2001, p. 11). A escolha dos currículos, nesse sentido, ao se relacionar com a ideologia do governo em que são elaborados, representa uma relação de poder e evidencia uma expressão e posição de dominação de algumas vozes, enquanto outras são silenciadas (EYNG, 2010; ARROYO, 2013a).

⁵⁵ O que também ocorre com as lutas e os agentes do campo científico, de acordo com Bourdieu (2004).

O currículo acaba por se mostrar, também, como um meio de contribuir com a democratização da educação e do ensino. Nesse sentido, Arroyo (2013a) orienta que o currículo teria uma centralidade na educação e tende a se relacionar a quatro aspectos principais, os quais podemos perceber que também compõem uma série de disputas na educação. Esses quatro elementos estariam associados a: i) uma disputa pelo conhecimento; ii) o acesso ao conhecimento como um lugar de dominação ou subordinação, considerando que historicamente o conhecimento foi privilégio dos setores sociais mais elitizados da sociedade brasileira; iii) um controle sobre o trabalho docente, na medida em que o currículo torna-se estruturante para a realização do processo educativo; e iv) uma concentração de disputas políticas, de modo que se volte a uma perspectiva mais normatizante ou que incorpore saberes e culturas provenientes dos movimentos sociais. O autor reforça, ainda, que quando o currículo é demasiadamente fechado, ele não permite que os alunos incorporem leituras de mundo⁵⁶ que extrapolam a estruturação na escola.

Esse olhar sobre o currículo permite uma compreensão sobre o campo de disputas diante da construção do texto da Resolução 02/2015, o que levou à construção da segunda hipótese para analisar esta categoria, como veremos a seguir. A perspectiva progressista dos governos em que foi gestada essa resolução mostrava-se contrária ao que poderia ser percebido como tradicional na educação. Nesse mesmo sentido, não foram priorizados conteúdos que considerassem a abordagem docente apenas de maneira prática, sem que fossem privilegiados os processos reflexivos para lidar com situações que desafiam os fazeres pedagógicos. Percebe-se, assim, que as políticas públicas, sobretudo as educacionais, possuem influência dos momentos políticos, sociais e históricos vividos, uma vez que a educação representa meios de formar cidadãos, de construir um perfil de nação (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020; LEAL; BORGES; RIBEIRO, 2019; SILVA; BENTO, 2020).

4.2.1.2 A indisciplina escolar e o campo científico

Os temas que compõem os indicadores que elaboramos para analisar essa primeira categoria vêm se constituindo em diferentes objetos de pesquisas no campo da educação. Com exceção de temas mais recentes, como o bullying⁵⁷ e o cyberbullying, os demais são objetos

⁵⁶A leitura de mundo é um conceito elaborado por Paulo Freire, o qual considera a aprendizagem contextualizando-a com a vida do educando, com sua realidade social e cultural, possibilitando uma compreensão sobre a sua existência no mundo. Para maiores informações, conferir Freire (2014).

⁵⁷Conforme Ens, Eyng e Gisi (2013) as pesquisas sobre bullying no Brasil iniciaram na primeira década do novo milênio.

de pesquisa desde meados dos anos de 1980. Contudo, apesar das repercussões, inclusive sociais e midiáticas, esses temas não tiveram espaço na Resolução 02/2015.

Quanto ao tema da violência escolar, encontramos em Debarbieux (2001; 2002) que, ao final do século XX o tema da violência na sociedade e na escola foi muito inflamado pela mídia francesa. Para o autor, a mídia criou uma ideia de que a violência nas escolas afetava sobremaneira esse local, praticamente se tornando produtora desse objeto de pesquisa. O autor entende que embora no início desse movimento midiático o fenômeno tenha sido negado pelos pesquisadores franceses, já que foi associado a uma “fabricação social da violência” (DEBARBIEUX, 2001, p. 77), com o passar do tempo, esse tema se consolidou como objeto de investigação e hoje constitui um campo de pesquisas robusto. No caso do Brasil, Sposito (2001) também revela que a mídia foi propulsora da divulgação das violências que aconteciam na escola. Essas notificações foram chamando a atenção da sociedade e da escola. No entanto, a autora ressalta que as violências que eram exaltadas na mídia aconteciam fora do espaço escolar e, mesmo assim, passaram a gerar insegurança na própria escola, sobretudo a partir da visibilidade que os problemas sociais ganharam. A partir dessas notificações da mídia, o tema da violência escolar foi ganhando força e também se constituiu em um campo de pesquisas no país.

Já no que se refere à indisciplina escolar, existem hipóteses mais evidentes sobre o porquê de o termo não ter sido empregado. A (in)disciplina escolar é um tema historicamente alvo de críticas, por ser considerado conservador. No entanto, é um fenômeno bastante presente na realidade das escolas do nosso tempo, afetando sobremaneira a aprendizagem dos alunos. A respeito desse tema, consideramos duas hipóteses para explicar sua ausência na Resolução 02/2015: i) falta de um campo de pesquisa bem consolidado; e ii) associação do tema a um viés conservador.

Em relação à primeira hipótese, embora o tema da indisciplina escolar seja de extrema relevância, ainda não constitui um campo de pesquisa consolidado no Brasil, de modo que possa exercer influências mais significativas, por exemplo, em documentos que orientam a formação dos professores brasileiros. A esse respeito, identificamos em Aquino (2016) um mapeamento do campo científico da educação com a finalidade de investigar como o tema da indisciplina escolar vinha se constituindo em objeto de interesse dos pesquisadores brasileiros. Mesmo levando em conta que esse tema de pesquisa despontou como interesse científico ainda no final do século passado, Aquino (2016) identificou apenas 35 artigos publicados entre os anos de 1998 e 2015. Após esse movimento inicial, o autor constata que o tema da indisciplina escolar, “apesar de figurar como uma das queixas predominantes dos

profissionais da educação e, ao mesmo tempo, como um índice razoavelmente fidedigno da atmosfera micropolítica das escolas, não consiste em uma preocupação explícita entre os pesquisadores do campo” (AQUINO, 2016, p. 668). Sua conclusão se justifica pela baixa quantidade de publicações realizadas em um período de tempo de aproximadamente duas décadas. O autor ainda constata que o tema da (in)disciplina escolar vem sendo empregado nas pesquisas brasileiras como algo relacionado a outros temas sem, contudo, ganhar centralidade nos processos investigativos.

Por outro lado, na segunda hipótese, sabemos que o tema da (in)disciplina escolar considerado como algo conservador na educação poderia ser um motivador para essa ausência no campo científico da educação. Como indica Silva (2010a, p. 2), parece haver uma “forte crença difundida no meio educacional brasileiro de que qualquer tipo de ação disciplinar nas escolas estaria, necessariamente, associada a uma visão conservadora e autoritária do ensino”. E, nesse sentido, continua o autor, o incremento da temática da (in)disciplina nos currículos das licenciaturas, poderia levar a uma impressão de “retrocesso pedagógico” (SILVA, 2010a, p. 2) no processo educativo. Silva (2017) corrobora esse entendimento, ao propor que a associação dos processos disciplinares aos professores tem sido feita de modo reducionista, particularmente na maneira de abordar tais práticas, o que leva os professores a serem considerados como tradicionais. Situação que vai reduzindo a importância da autoridade docente e até mesmo do cumprimento das regras nas escolas.

Em face do exposto, compreender a carga semântica que a palavra (in)disciplina representa para o campo da educação faz com que seja possível, de fato, considerar que essa segunda hipótese de alguma maneira se relaciona com a primeira. Podemos inferir que houve uma disputa no currículo sobre essa perspectiva disciplinar de entender o comportamento dos alunos, particularmente quando a Resolução 02/2015 possui uma abordagem progressista em seu processo de elaboração e, por consequência, no seu conteúdo. Uma disputa que pode não ter sido acirrada, tendo em vista a falta de poder e de representação do campo científico que investiga o tema da (in)disciplina escolar. Tudo indica que, aos olhos dos formuladores da Resolução 02/2015, termos como (in)disciplina e violência escolar não estariam em sintonia com uma proposta curricular e uma formação docente de cunho progressista, uma vez que eles poderiam ser considerados como um legado do conservadorismo.

Apesar dessa percepção semântica a respeito do termo, autores como Amado (2001), Estrela (2002) e Silva (2010a, 2017), entendem que o processo disciplinar na escola, a partir de uma aprendizagem sobre o respeito às regras e às normas escolares, permitiria aos alunos o desenvolvimento de uma autonomia sobre os seus comportamentos. Entendimento esse que

reforça a ideia de um certo reducionismo, ao ser associado disciplina e conservadorismo, tendo em vista que um ambiente escolar mais disciplinado contribuiria com os professores para que tivessem melhores condições de trabalhar com as aprendizagens dos alunos. Essa apreensão, segundo Silva (2010a), levaria em conta que a escola, como instituição social, teria melhores condições de lidar com os alunos nas suas mais distintas heterogeneidades, construindo um clima e uma convivência escolar propícios às aprendizagens, regidos por regras aplicadas a todos. Para o autor, apesar de necessárias, as regras não deveriam assumir um caráter impositivo, uma vez que os alunos precisam reconhecê-las como legítimas, para poder respeitá-las.

Para fins de conhecimento, ainda, ressaltamos que não tivemos condições de analisar como a Resolução 02/2015 poderia contribuir com a redução do fenômeno do cyberbullying, uma vez que também não há referências a esse aspecto no documento. Entretanto, algo que identificamos é que está sendo considerado um uso “competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2015b, Art. 5, VI), apenas. Por não haver uma abordagem sobre o trabalho com as TIC de modo crítico, não tivemos condições de apontar contribuições à educação brasileira sobre esse tema, algo importante para o nosso tempo histórico, sobretudo pelo acesso às tecnologias ter se tornado mais acessível aos brasileiros, o que se percebeu principalmente a partir do contexto pandêmico vivido mais fortemente em 2019 e 2020.

Diante dessas exposições e do entendimento sobre possíveis disputas a respeito do conteúdo que prevaleceu na Resolução 02/2015 é que seguimos com a análise. Na sequência, passamos a explorar a segunda categoria. Após recorrentes leituras da Resolução 02/2015, tivemos novas percepções sobre o conteúdo do documento. Observamos que a abordagem sobre a convivência escolar está sendo feita por meio de outras proposições, conforme abordamos a seguir.

4.2.2 Educação em direitos humanos e convivência escolar

A partir da releitura na Resolução 02/2015, foi possível perceber que é pela temática dos direitos humanos que a discussão sobre a convivência escolar foi contemplada mais enfaticamente nesse documento. Para fins informativos, observamos que no Parecer CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015a), que deu origem à Resolução 02/2015, as palavras “direitos humanos” aparecem 36 vezes, a palavra “diversidade” aparece 41 vezes e a palavra “social”

aparece 26 vezes, evidenciando, assim, a força desses termos no conteúdo da Resolução 02/2015. Esta, por sua vez, no texto final, manteve oito vezes a escrita das palavras “direitos humanos”, 16 vezes a palavra “diversidade” e 10 vezes a palavra “social”. Diante disso, e por intermédio do Considerando abaixo, é possível reafirmar a centralidade que os direitos humanos têm nesse documento:

CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental, constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; (BRASIL, 2015b, 11º Considerando, grifos nossos)

O Considerando descrito acima é relevante para entender como os direitos humanos foram considerados indispensáveis para pensar a educação dos brasileiros. O seu alcance abrange não apenas os direitos humanos, mas também a educação em direitos humanos. Esta resolução foi pensada para que os professores tenham em sua formação uma educação em direitos humanos, uma vez que ela faz parte de um processo educacional entendido de forma ampla e seria uma maneira de propiciar a professores e alunos da Educação Básica a apropriação dos direitos de cidadãos oriundos de um Estado democrático. Dentro dessa perspectiva educacional mais política, que perpassa toda a Resolução 02/2015, percebemos que a convivência escolar também foi contemplada na formação dos professores por meio da convivência humana, orientada pela educação em direitos humanos. A partir dessa percepção, lemos o Parecer 02/2015 (BRASIL, 2015a) e nele identificamos que o conteúdo sobre a temática foi inspirado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), mencionada no Considerando acima, e no Plano Nacional de Educação de 2014⁵⁸. Esses documentos seriam os orientadores para pensar uma formação de professores voltada aos direitos humanos, à diversidade e ao enfrentamento a todas as formas de discriminação.

A constatação da influência do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) sobre a Resolução 02/2015 nos levou a realizar dois procedimentos iniciais. Em um primeiro momento, estudar esses dois documentos para colocar em contexto a temática dos

⁵⁸ Esse documento não foi utilizado em nossa análise. Para maiores informações, conferir: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 23 abr. 2023.

direitos humanos e da diversidade na Resolução 02/2015, conferindo uma orientação mais social à formação docente. Posteriormente, selecionamos alguns conteúdos dos dois documentos, que entendemos serem relevantes para compreender a inserção da temática dos direitos humanos e da diversidade na Resolução 02/2015, de modo a estabelecermos possíveis relações com a convivência escolar. É a respeito desse segundo momento que discorreremos na sequência⁵⁹.

A leitura do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) mostrou que esse documento é um “compromisso de Estado” com vistas à construção de uma sociedade civil organizada, democrática, mais justa e que almeja uma cultura de paz⁶⁰. A elaboração do Plano teve como inspiração a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁶¹ (DUDH), aprovada no ano de 1948 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). A DUDH passou a orientar muitas das democracias mundiais, desencadeando mudanças no comportamento social, de forma a garantir os direitos humanos aos cidadãos das nações democráticas. No Brasil, a partir da redemocratização do país, a temática dos direitos humanos passou a ganhar maior visibilidade e a compor o conteúdo de legislações aprovadas posteriormente a esse período. Um exemplo é a Constituição Federal de 1988, que incorporou essa temática no seu texto, respondendo sobretudo a pressões dos movimentos sociais (CANDAU, 2012; CANDAU; SACARINO, 2013).

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), há duas orientações à educação, uma voltada à Educação Básica e outra ao Ensino Superior, sendo esta segunda desenvolvida para atender os preceitos orientadores à Educação Básica. Como essas duas recomendações importam para entender o tema dos direitos humanos na Resolução 02/2015, apresentamos na sequência como elas constam nesse documento e também como são tratadas nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

⁵⁹ Junto à análise que fazemos nesse capítulo, tornou-se imprescindível contextualizar como o tema dos direitos humanos e da diversidade passou a compor as políticas educacionais brasileiras. Não temos a intenção de fazer desse capítulo algo descritivo, no entanto, devido ao conteúdo na Resolução 02/2015, essa descrição é necessária, uma vez que esse tema não fez parte da nossa escrita anterior na dissertação e não faria sentido construir uma análise sem situar seu contexto, pois não seria possível abarcar as compreensões dele decorrentes.

⁶⁰ A cultura da paz tem um viés voltado à educação em direitos humanos, construção de relações amistosas e redução da violência com vistas a uma sociedade mais pacífica. Para maiores informações, conferir: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/culture-peace>. Acesso em: 08 fev. 2023.

⁶¹ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948) é considerada um marco histórico para os direitos humanos internacionalmente. A DUDH teve como um de seus objetivos principais a redução da violação dos direitos humanos em diferentes contextos mundiais, os quais geravam formas distintas de violências (inclusive as institucionais), discriminações e intolerâncias aos cidadãos. Apesar de ter sido proclamada no ano de 1948, as compreensões acerca da DUDH vêm sendo ampliadas na atualidade, a partir das demandas do nosso tempo. Depois da DUDH, diversos documentos foram aprovados com a intenção de reduzir as discriminações entre as pessoas e garantir os seus direitos. Para maiores informações, conferir: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 08 fev. 2023.

A partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), pode-se entender que, por meio da educação que uma nação oferece aos seus cidadãos, seria esperado que estes se tornassem cientes de seus direitos e deveres, conhecessem os mecanismos que os protegem, além de terem um entendimento sobre a dignidade humana. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) tem por base que, enquanto sujeitos de direitos, os cidadãos deveriam atuar de forma democrática no seu país. Nesse sentido, estabelecemos um vínculo entre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) e a Resolução 02/2015, por meio da ideia da valorização do discurso democrático que é demonstrada em ambos os documentos.

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), está sendo considerado que, por meio do processo educativo, os alunos, cidadãos brasileiros, desenvolverão uma consciência social e noções sobre esta ser uma sociedade democrática que respeita os direitos de todos. Por meio dos processos educativos, os alunos seriam preparados para esta postura democrática e, ao mesmo tempo em que seria privilegiada a garantia dos direitos, seriam definidos meios de romper com mecanismos que podem violentar os alunos de modo institucional, construindo noções para desenvolver atitudes de forma não violenta diante de desafios que viessem a enfrentar.

A difusão da educação como um direito, e os direitos humanos entendidos como uma forma de cultura, contribuiriam para a propagação de “valores solidários, cooperativos e de justiça social” (BRASIL, 2007, p. 26). Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) orienta que a educação em direitos humanos não se limite ao cognitivo, particularmente por circunscrever o desenvolvimento social e emocional de quem está aprendendo. À vista disso, a educação em direitos humanos estaria organizada em três dimensões, a saber:

a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. (BRASIL, 2007, p. 32)

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), são indicados seis princípios orientadores à Educação Básica⁶², visando às três dimensões acima, dos quais destacamos o que possui maior proximidade com a nossa pesquisa:

⁶² Para maiores informações, conferir Brasil (2007, p. 32).

d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação. (BRASIL, 2007, p. 32)

Para atender a esses princípios, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) foram elaboradas 27 propostas de ações programáticas⁶³, das quais destacamos, em síntese: inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da Educação Básica e da formação inicial e continuada de professores; apoio a projetos para o enfrentamento de discriminações e violações dos direitos humanos na escola; incentivo a programas de prevenção e enfrentamento de violências; incentivo a organizações estudantis para promover a aprendizagem sobre os direitos humanos, ética, convivência e participação democrática na escola e sociedade; incentivo de estudos sobre as violações de direitos humanos na escola; promoção de ações sobre a convivência, buscando eliminar da escola ações de preconceito, de violências (inclusive sexual), de intimidação e agressão física, viabilizando a construção de processos democráticos (BRASIL, 2007). Observamos que, dentre as propostas destacadas, há uma clara intenção de promover ações para reduzir diferentes formas de violências, inclusive o bullying.

As considerações abordadas acima são orientadoras à Educação Básica. Contudo, para que elas fossem realizáveis, seria necessária uma formação de professores alinhada com esses ideais. Nesse sentido, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) são apresentadas orientações também para a formação dos professores. Foram elaborados oito princípios para a educação superior⁶⁴, dos quais destacamos:

c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos;

d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior;

e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros; (BRASIL, 2007, p. 38-39)

⁶³ Para maiores informações, conferir Brasil (2007, p. 33-35).

⁶⁴ Para maiores informações, conferir Brasil (2007, p. 38-39).

A partir da elaboração desses princípios, foram definidas 21 ações programáticas⁶⁵ das quais destacamos, em síntese: proposição do tema da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares no ensino superior; difusão de uma cultura dos direitos humanos, sobretudo na Educação Básica e educação não-formal, envolvendo a graduação e a pós-graduação; promoção de programas de formação sobre educação em direitos humanos para os profissionais da educação e para toda a comunidade escolar; desenvolvimento de políticas de ações afirmativas nas Instituições de Ensino Superior (IES), viabilizando a inclusão de pessoas com deficiência e daquelas alvo de discriminações (por exemplo: sexual, religiosa, étnica) (BRASIL, 2007). Essas são as orientações contidas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) para a educação brasileira, incluindo a Educação Básica e a educação superior voltada à formação de professores.

Aproximadamente cinco anos mais tarde foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). Nessas diretrizes, com 13 artigos no total, o artigo 5 dispõe que

A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. (BRASIL, 2012, Art. 5º, grifos nossos)

Destacamos que a abordagem feita à convivência nesse documento a pressupõe de um modo mais ampliado. Vai além da convivência escolar, valendo para toda a vida, o que revela uma maneira de entender a convivência de modo bastante significativo no processo educativo. Nesse mesmo artigo, em seu parágrafo primeiro, é mencionado que

Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos. (BRASIL, 2012, Art. 5º, § 1º)

Outro aspecto que ressaltamos nesse documento está previsto no artigo 9º, que dispõe: “A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2012, Art. 9º).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) se apresentam de forma mais sucinta que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007). Contudo, vêm reforçar o conteúdo daquele documento. Chamamos a

⁶⁵ Para maiores informações, conferir Brasil (2007, p. 39-41).

atenção para as percepções sobre os direitos humanos abordadas nesses dois documentos. Há uma compreensão sobre os alunos como sendo cidadãos, e isso marca o tom da escrita. Além disso, o processo educativo é entendido de uma maneira ampla e de modo a contemplar as dimensões da vida do aluno, sendo que a educação está voltada para a cidadania e para a convivência, em uma perspectiva ampla da vida. Nesse sentido, estaria considerando uma educação que preparasse para a vida, em suas mais distintas formas de conviver.

Após as considerações a respeito dessas políticas educacionais brasileiras a partir do advento da DUDH (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948) e da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), é possível compreender como o tema dos direitos humanos emerge na Resolução 02/2015. Estaria, assim, relacionada com uma pauta política e social, recomendada para as sociedades democráticas em nível mundial.

Posto isso, passamos agora a uma maior apreciação da Resolução 02/2015. A análise sobre os indicadores elaborados para esta categoria considera ainda o cenário histórico, político e social em que o Brasil se encontrava no período de construção desse documento, dando destaque à maneira como o tema dos direitos humanos passa a compor o conteúdo da Resolução 02/2015, de modo a abranger a convivência escolar. A análise, nesse momento, considera três indicadores: i) direitos humanos, diversidade e convivência escolar; ii) concepção de docência e convivência escolar; e iii) práxis pedagógica e convivência escolar.

4.2.2.1 Direitos humanos, diversidade e convivência escolar

É fato que a educação no Brasil passou por significativas mudanças a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988. Foi nesse período pós-redemocratização do país que o direito à educação passou a ser entendido como uma conquista para todos os brasileiros, sendo que os movimentos sociais desempenharam um papel importante para que esse direito fosse conquistado e, aos poucos, assegurado. Mesmo assim, diversos tipos de violações aos direitos dos cidadãos permaneceram, como violências, discriminações, desvantagens socioeconômicas, corrupção, ou seja, não havia uma efetivação de diversos direitos que há pouco tempo haviam sido, em tese, garantidos à população brasileira e isso afetava também o direito à educação pública (CANDAUI, 2012; CANDAUI; SACARINO, 2013).

A partir do direito do acesso à escola, Arroyo⁶⁶ (2013a) destaca que a presença dos

⁶⁶ Arroyo é um pesquisador da educação popular. Além das contribuições com esta pesquisa, seus estudos poderiam ainda orientar novas perspectivas de investigação sobre a convivência escolar, por exemplo, a partir do estabelecimento de um recorte de classe social, evidenciando as lutas dos movimentos sociais em busca de um

movimentos sociais teve um papel importante para pensar uma nova perspectiva para a educação brasileira. Eles passaram a fazer pressão sobre os currículos, para que fossem incluídas demandas consideradas necessárias para educar os brasileiros, sobretudo porque a maioria dos alunos pertencia às camadas populares e, conforme o autor, não estava incluída nos currículos vigentes à época. Diante disso, os movimentos sociais passaram a reivindicar uma educação escolar e um trabalho docente mais humanos. Os movimentos sociais esperavam que a educação, sendo mais humana, pudesse contribuir com a formação também humana dos alunos, acabando com as inúmeras violências que vinham sendo expostos na escola e na sociedade. Contudo, para isso, os professores também precisariam passar por um processo formativo voltado a aspectos mais humanos da educação. Nesse sentido, Charlot (2000) e Arroyo (2013b) ajudam a pensar o que seria essa educação mais humana, uma vez que, com eles, entendemos que não nascemos humanos, tornamo-nos humanos por intermédio das experiências e das relações que vivemos. Considerando isso, faz sentido ponderar que o processo educativo seria mediado por uma interação mais humana com os professores.

A Educação Básica universalizada teria assim como objetivo atender às lutas sociais para que todos pudessem “ser” humanos. Para Arroyo (2013b, p. 54), “Este é o fio condutor das lutas sociais e políticas pelos direitos humanos, ou melhor, pelo direito básico, universal, a sermos plenamente humanos”. Nesse sentido, a inclusão da formação humana nos cursos de licenciatura tende a considerar questões centrais da sociedade contemporânea, tendo em vista que trabalhar pedagogicamente a formação humana dos alunos faz parte da função social da escola, o que alinharia o trabalho pedagógico com valores de uma sociedade democrática (CANDAUI, 2012; ARROYO 2013a, 2013b; EYNG, 2013). Para atender a essa função social, seria necessário que os currículos propiciassem o desenvolvimento de “relacionamentos mais humanos” (ARROYO, 2013a, p. 72) na formação de professores, de maneira a que pudessem ser trabalhados com a Educação Básica.

Diante disso, e considerando as especificidades do trabalho pedagógico e educacional voltado ao humano, chamamos a atenção para um entendimento sobre a educação na Resolução 02/2015, o qual volta-se à convivência humana, demarcando a amplitude do processo educativo. O profissional da educação seria, assim, formado para ter uma visão mais abrangente a respeito da educação e da educação escolar, estabelecendo aproximações sobre ambas.

Art. 3º. A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à maior reconhecimento para o público social com menos privilégios.

preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura. (BRASIL, 2015b, grifos nossos)

Conforme avançamos nas leituras de todo esse documento, percebemos que o entendimento sobre a educação e a educação escolar estavam correlacionados, uma vez que o trabalho educativo não encerraria sua finalidade na educação escolar do aluno. O trabalho pedagógico e educativo seria considerado como uma forma de educar em direitos humanos em uma perspectiva ampla da vida do aluno.

Diante desse entendimento amplo e mais humano sobre a educação, Arroyo (2013a) chama a atenção para uma percepção sobre as violências e indisciplinas dos jovens, na escola e na sociedade, por costumeiramente serem entendidas como comportamentos inconsequentes. Para o autor, essas percepções ignoram as dimensões da condição humana dos alunos, não abrindo espaço para entender os motivos que os levam a manifestar esses comportamentos. O autor entende que os próprios currículos ignoram essas dimensões e, enquanto isso permanecer, esses alunos, jovens em sua maioria, não serão estimulados a despertar interesse para que sejam construídos conhecimentos que contribuam para melhor lidar com situações que levem à manifestação desses comportamentos. Nesse sentido, ao ser ignorada a condição humana desses alunos, eles continuam reféns de um modelo curricular normativo e de repressões morais. Arroyo lembra que “Na medida em que os currículos se fecham a essas dimensões da condição humana, as escolas e seus profissionais serão obrigados a reprimir os corpos, os desejos, até o sorriso” (ARROYO, 2013a, p. 243).

Diante disso, há uma literatura que entende que prover os alunos de saberes sobre o “ser” humano e sobre os direitos humanos, de maneira que se sintam e se reconheçam como seres humanos, é necessário para que o direito à educação seja respeitado, como também para que tenham acesso a todos os demais direitos garantidos pelos direitos humanos (ARROYO, 2013a, 2013b, 2019; CANDAU, 2012; CANDAU; SACARINO, 2013; EYNG, 2013; FREIRE, 2014). Para além disso, Candau (2012) entende que conhecer a DUDH e as políticas

educacionais elaboradas a partir dela é importante. Contudo, não é suficiente para garantir que essa educação seja de fato assegurada aos alunos. Assim, conforme a autora,

Se eles [os direitos humanos] não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais. (CANDAUI, 2012, p. 717, grifos nossos)

Esse é um aspecto chave para entender o papel da escola e dos professores na Resolução 02/2015. O trabalho educativo estaria considerando a especificidade do direito a “ser” humano, levando à redução de violações de diferentes ordens que os cidadãos brasileiros sofriam. Apesar de esse parecer um contexto relativamente macro para entender a inserção dos direitos humanos na Resolução 02/2015, estamos compreendendo que, devido ao processo educativo ser considerado como parte do social, a incorporação dessa temática na formação de professores seria fundamental para que pudesse ser construída uma cultura em direitos humanos no país, por meio da educação. Educar para os direitos humanos é também construir meios para que sejam conhecidos os direitos de cada aluno/cidadão, mas, também, uma forma de proteger contra as violências, as discriminações, o desrespeito e as desigualdades (as desigualdades que inferiorizam, como as sociais, e não o direito de ser diferente⁶⁷).

É dentro desse contexto que chamamos a atenção para a Resolução 02/2015, ao fazer uma proposição sobre os currículos formativos para as licenciaturas, de modo que:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015b, Art. 13, 2º; Art. 14, 2º; Art. 15, 3º, grifos nossos)

Esse entendimento é significativo para a Resolução 02/2015, pois, como podemos observar, está referenciado em três artigos, com o mesmo texto. Esses três artigos se referem à formação inicial nas licenciaturas, a uma segunda graduação, quando a primeira não for licenciatura, e, ainda, quando for realizada uma segunda licenciatura e estiver sendo

⁶⁷ Essa ressalva é importante, pois está alinhada com a diversidade. A diversidade humana e o diferente não são sinônimos de inferioridade, mostram o contexto humano heterogêneo nas sociedades.

complementada a carga horária equivalente ao novo curso. Ou seja, estaria sendo assegurado aos professores uma formação orientada para os direitos humanos e diversidade, em suas mais amplas concepções e possibilidades.

O tema da diversidade também vem sendo tratado de forma central na elaboração de políticas públicas, tanto no meio nacional como internacional, a partir dos anos de 1990 (CANDAU, 2012; RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013). Contudo, Rodrigues e Abramowicz (2013) ressaltam que esse tema passou a ser empregado nos debates e nas políticas educacionais brasileiras mais efetivamente a partir do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Segundo as autoras, nos governos de Fernando Henrique Cardoso foram consolidadas políticas focais para combater o racismo, o preconceito e a discriminação, mas essas políticas tiveram poucos resultados, uma vez que foram medidas tomadas de modo desordenado no governo. A partir do primeiro mandato de Lula – as autoras reiteram que essa foi uma conquista alcançada com o apoio dos movimentos sociais – foram atendidas reivindicações históricas na elaboração de políticas públicas para a educação, com a finalidade de reduzir as desigualdades que prejudicavam os alunos das camadas populares. Uma das medidas desse governo foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI⁶⁸) que, alinhada aos movimentos sociais, atuou com a concepção de diversidade a partir de uma visão crítica sobre as diferenças. A elaboração da SECADI mostrou-se fundamental para serem pensadas as políticas de diversidade nesses governos (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013). Segundo Candau (2012), nesse período, por meio da SECADI foram desenvolvidas atividades para divulgar a educação em direitos humanos, considerando a centralidade do tema para a formação de professores.

Considerando isso, as pressões pelo reconhecimento da diversidade também passaram a alcançar os currículos da Educação Básica (EYNG, 2010; ARROYO, 2013a). Com a sua inserção nos currículos escolares, além de mudar as práticas docentes, essa abordagem sobre a diversidade poderia afetar o clima escolar, os conflitos, a convivência na escola. Assim, ao ser trabalhado o respeito à diversidade dos alunos, entendemos que poderia haver maior harmonia na convivência escolar, já que a noção de diversidade ganharia espaço no reconhecimento das diferenças. Nesse sentido, poderíamos pensar que uma formação de professores voltada à

⁶⁸ No ato de sua criação, no ano de 2004, a sigla dessa Secretaria era SECADI. A SECADI foi extinta no início do governo de Jair Messias Bolsonaro, sendo recriada nos primeiros dias do novo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2023, sob a sigla SECAD. Para maiores informações, conferir: <https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/governo-lula-pretende-recriar-secretaria-que-criou-a-cartilha-escola-sem-homofobia>. Acesso em: 08 fev. 2023.

diversidade prepararia o profissional para realizar as práticas educativas que promovessem o diálogo entre as diferenças, com melhorias na convivência. Trabalhar com a diversidade na escola contribuiria com a redução de discriminações e isso implicaria também na redução de práticas de violências, sobretudo com os casos de bullying, justamente pelo fato de não respeitar o diferente (EYNG, 2010; CANDAU, 2012; EYNG; ENS, 2013; EYNG, 2013; EYNG, *et al.*, 2013). A exemplo disso, ressaltamos dois artigos da Resolução 02/2015:

Art. 5º. A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras.

Art. 8º. O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras. (BRASIL, 2015b)

Agora, de modo mais contextualizado, chamamos a atenção a respeito da incorporação do tema dos direitos humanos e da diversidade na Resolução 02/2015. Ela pode ser percebida ao visualizarmos os artigos 13, 14 e 15, citados anteriormente, os quais fazem menção ao direito educacional de jovens que cumprem medidas socioeducativas. Essa pauta vem ao encontro de romper com possíveis violências escolares que poderiam ser praticadas contra jovens que tiveram sua vida atravessada por questões que os colocaram em conflito com a lei. Cabe reiterar aqui que esse aspecto na Resolução 02/2015 se apresenta como uma medida para preparar os professores para que a escola não viole os direitos à educação de seus alunos, independentemente de suas histórias de vida. Além disso, essa abordagem seria trabalhada de forma pedagógica com a classe toda, orientando os alunos a construírem relações harmoniosas entre todos, independentemente das diferenças entre eles. Essa aparentemente seria a proposta da Resolução 02/2015, romper com um ciclo de violências e oportunizar aos alunos a garantia de suas humanidades por meio do processo educativo.

Outra autora que tem contribuído com essas reflexões é Eyng (2013). Ela parte do pressuposto de que a garantia dos direitos na escola é a principal medida para combater a

violência nessa instituição. Nesse sentido, entendemos com ela que “O diálogo entre educadores e educandos precisa ser mediado pela compreensão dos direitos, deveres e responsabilidades estabelecidos na escola e na sociedade” (EYNG, 2013, p. 253). É importante entender que as medidas que se mostram como relevantes para pensar a qualidade da convivência na escola estão, inicialmente, relacionadas com as políticas e os currículos educacionais, os quais orientam o funcionamento dos processos educativos escolares e das práticas docentes.

Podemos, a partir das reflexões à luz desta literatura, compreender a relevância do tema dos direitos humanos na Resolução 02/2015. Com Candau (2012), entendemos, ainda, que os direitos humanos legislam pela igualdade de direitos, algo que nas sociedades desiguais socioeconomicamente precisa ser fortemente considerado, pois os direitos humanos são uma das maneiras de garantir os direitos dos que são mais vulneráveis socialmente. Essa percepção da autora contribui para a reflexão sobre a questão do acesso às oportunidades de aprendizagem escolar e sobre a equidade na educação, que também se relacionam com a qualidade da convivência. A garantia da educação, como um dos direitos humanos, asseguraria que todos os alunos tivessem condições de aprender, de modo que os obstáculos que impediriam essa aprendizagem fossem trabalhados de forma a não ser um empecilho ao exercício do direito à educação. O que provocaria a redução das desigualdades escolares entre os alunos.

Inferimos que essa discussão sobre os direitos humanos e a diversidade contribuem para a compreensão do que vimos entendendo ser necessário para melhorar a convivência escolar e, assim, poder garantir as aprendizagens escolares como um direito. Além disso, esse tem se mostrado como o outro lado da disputa pelo currículo na formação de professores e na educação, contribuindo para melhor entender as hipóteses levantadas na análise da primeira categoria, uma vez que o tema dos direitos humanos acabou prevalecendo na Resolução 02/2015 como um dos principais pilares à formação de professores. Considerando esse dado, entendemos com Silva (2001, 2010b) que o currículo exerce uma relação de poder. Não há neutralidade mesmo quando não há evidência explícita sobre alguma intenção. Nesse sentido, o que predomina no currículo mostra o peso dessa força no campo de disputas. Além disso, a partir da intencionalidade do currículo serão constituídas pessoas, cidadãos, o que comprova a sua não neutralidade⁶⁹.

⁶⁹ Uma interpretação voltada a aspectos de cunho propriamente políticos poderia contribuir para a análise desta pesquisa. No entanto, devido ao recorte teórico, sobretudo no que se refere à análise em perspectiva sociológica, entendemos que essa outra abordagem epistemológica poderia servir de inspiração para uma investigação futura

4.2.2.2. Concepção de docência e convivência escolar

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015b, Art. 2º)

É assim que a Resolução 02/2015 mostra como compreende a docência logo no início do seu texto. Chamamos a atenção para a intencionalidade do processo pedagógico e para a utilização de saberes pedagógicos específicos e interdisciplinares, que também estão relacionados com valores que orientam o ensino e a aprendizagem e que permitem o diálogo entre as diferenças. Essa primeira percepção sobre a profissão docente é importante para que possamos observar que, nesta resolução, ela é concebida de modo amplo e comum a vários outros saberes e valores que dizem respeito ao processo de ensino e de aprendizagem.

Quando nos atentamos para a concepção de docência presente na Resolução 02/2015, citada na epígrafe desta seção, e o modo como ela tende a se relacionar com a convivência escolar, cinco constatações podem ser elencadas: i) há uma orientação para o professor desenvolver e dominar saberes específicos e pedagógicos relacionados à sua atuação; ii) o processo educativo é entendido de forma abrangente e complexa e demanda do professor um conhecimento integral; iii) a amplitude do trabalho pedagógico considera aspectos de abrangência social, tendo em vista que o aluno se encontra imerso em uma realidade maior, que não pode ser desvinculada do processo educativo; iv) o trabalho docente é concebido a partir de um projeto social de educação, cuja finalidade não está limitada à escola; e v) o processo educativo é realizado por meio de uma interação relacional e humana que ocorre de forma intencional e orientada teoricamente. Passamos agora a essa apreciação.

Identificamos na primeira constatação que há uma orientação para o domínio de saberes específicos e pedagógicos relacionados à atuação do professor para que seja possível realizar sua atividade profissional. Por reconhecer a importância dos saberes docentes relacionados ao currículo escolar e ao trabalho educativo realizado com alunos de diferentes idades, identificamos que na Resolução 02/2015 há uma preocupação para que os egressos possam “dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2015b, Art. 8º, IV). Ressaltamos a importância dessa

orientação, dado que os saberes sobre os conteúdos específicos e pedagógicos são fundamentais para que o processo educativo possa acontecer e, apesar de não se resumir a eles, sem eles não haveria educação escolar.

A respeito do domínio dos conhecimentos específicos à docência, entendemos, como Freire (2014), que não se trata de uma atribuição meramente aplicacionista aos professores. Muito pelo contrário. Além de demonstrar para a classe que dominam o conteúdo trabalhado, os professores têm condições de despertar a atenção e o interesse dos alunos, criar condições para que eles construam os seus modos de aprender, de buscar conhecimento. Ademais, também haveria a possibilidade de serem desenvolvidas atividades em contexto com o mundo dos alunos, pois, para o autor, essa é uma das características mais fundamentalmente humanas no trabalho docente, ensinar o aluno a construir o conhecimento. Essa especificidade do trabalho docente, assim, consideraria a vida do aluno dentro do seu contexto social, sem desvinculá-lo de um trabalho de formação moral e voltado à cidadania. Freire (2014) destaca, ainda, que esse seria um trabalho docente que levaria à construção da autoridade docente diante da classe. Essa construção acontece quando o docente sabe o que e como trabalhar com os alunos, o fazendo de forma respeitosa. Situação também pertinente para que sejam evitados os comportamentos desinteressados dos alunos que venham a perturbar o ambiente, os quais poderiam levar à indisciplina na sala de aula, uma vez que seria despertado interesse pela proposta pedagógica trabalhada e a convivência seria orientada por um respeito mútuo.

Considerando a maneira como é realizado o trabalho pedagógico, entendemos, como Arroyo (2013b), que aulas demasiadamente conteudistas, que despertem pouco estímulo dos alunos, não poderiam ser o centro do currículo escolar. É como reflexo dessas aulas, com caráter transmissivo, que o autor observa a apatia dos alunos, com chances consideráveis de se transformarem em comportamentos de indisciplina. Por mais que perceba que há uma disputa sobre o currículo educacional, o autor ressalta que o trabalho docente é mais do que ensinar conteúdos. Nesse movimento de olhar o currículo da Educação Básica para refletir sobre o ofício docente, ele entende que quanto mais fechado é o currículo, mais fechada é a atuação docente e, por consequência, mais restrita é a educação ofertada aos alunos. Do contrário, quanto mais flexível o currículo, mais são abertas alternativas para o trabalho docente e o processo educativo trabalhado com os alunos (ARROYO, 2013b).

Uma segunda constatação sobre a concepção de docência presente na Resolução 02/2015 é a de que ela está relacionada à abrangência e à complexidade do processo educativo. Observamos que, além de saberes específicos à atuação docente, como indicado acima, há orientação para que sejam desenvolvidos outros saberes pelos docentes, que os

permitam trabalhar com o processo educativo de modo ampliado. Além disso, o acesso aos diferentes campos de conhecimento possibilita o desenvolvimento de uma noção ampliada sobre o processo educativo de um ser que é social e, portanto, pode ser compreendido e receber orientações pedagógicas com o suporte de diferentes concepções epistemológicas. Nesse sentido, a Resolução 02/2015 prevê que sejam realizados estudos nas IES para preparar o futuro docente, o que é considerado uma “Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (BRASIL 2015b, Art. 12, II, d). Com isso, é esperado que os professores construam um conhecimento ampliado a respeito do trabalho docente.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial. (BRASIL, 2015b)

Na Resolução 02/2015, há uma orientação para que os professores possam corresponder ao modelo de profissional desenhado. É possível perceber que esse professor estaria sendo orientado para ter um olhar ampliado sobre o processo educativo e sobre os alunos. Isso tende a preparar o professor para poder lidar com uma série de situações na escola que podem se relacionar com a qualidade da convivência e do desempenho dos alunos. Esse enfoque é importante, uma vez que, mesmo que não esteja sendo mencionado um trabalho específico sobre a convivência escolar, estão contemplados aspectos formativos que podem oferecer meios para que esse trabalho possa ser desenvolvido, considerando que, para isso, é necessário haver uma visão ampla sobre a atuação docente e o processo educativo.

Uma terceira constatação é a de que, devido à abrangência do trabalho pedagógico, inclusive na relação com os aspectos sociais, ela não pode ser desvinculada de saberes que vinculem este trabalho ao âmbito social. Nesse sentido, consta na Resolução 02/2015 que

Art. 8º. O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura

investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; (BRASIL, 2015b)

Chamamos a atenção para as exclusões mencionadas nesse conteúdo da Resolução 02/2015, particularmente no que se refere à proposição para que os professores tenham posturas investigativas sobre as “exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras” (BRASIL, 2015b, Art. 8º, VII). Trata-se, obviamente, de situações que podem servir de estímulo ao desenvolvimento de diferentes tipos de violências nas escolas. Como abordado anteriormente, por meio do tema dos direitos humanos parece ter sido abarcada uma discussão sobre as violências, de modo que, ao mencionar o assunto nesta resolução estão previstas maneiras de enfrentá-las. No entanto, o artigo acima vai além, uma vez que está proposto que o professor tenha uma postura investigativa sobre as diferentes formas de exclusões. E isso é importante, porque está orientando o professor para pesquisar, refletir, ter ações, de modo a romper com a propagação daquelas formas de exclusão. Isso poderia torná-lo ativo no enfrentamento de situações que podem gerar violências escolares. Os exemplos de exclusões elencados estão relacionados a contextos de heterogeneidades, ou seja, cada uma das formas de exclusão citadas está relacionada com aspectos da diversidade, do diferente, o que poderia constituir temas de estudos para tornar os professores críticos diante de diferentes formas de violências, como seria o caso do bullying.

Quanto à formação voltada para a diversidade e como poderiam ser desenvolvidos estudos e ações pedagógicas com vistas a ampliar as discussões sobre as diferenças e diversidades humanas, identificamos ainda outros conteúdos na Resolução 02/2015. Vejamos.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;

c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

[...]

i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade.

direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

[...]

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social. (BRASIL, 2015b, grifos nossos)

Considerando esses conteúdos e a relevância de romper com os padrões de uma homogeneização de alunos na escola, o tema da diversidade tem sido considerado relevante para pensar a redução de violências escolares, sobretudo as que se relacionam ao bullying/cyberbullying, como também o respeito ao direito de todos de serem diferentes. Com Candau (2016) e Fernandes e Candau (2022), entendemos que a presença da diversidade e da diferença na escola não pode significar que elas sejam desvantajosas e incorrer em prejuízos aos alunos. Por esse motivo, é importante que esse tema seja abordado na formação docente e, posteriormente, no trabalho pedagógico, uma vez que essa diversidade é também inerente à composição da sociedade brasileira. Nesse sentido, pensar o currículo é ainda pertinente, pois existe uma necessidade de, na formação de professores, ser contemplada a amplitude do processo educativo, considerando as diversas expressões humanas e sociais para não reproduzir formas de injustiças sociais via escola (CANDAU, 2016; ARROYO 2013a, 2013b; GUEDES, 2019; GARCIA-REIS, 2020; BALDAN; CUNHA, 2020; SIQUEIRA; DOURADO, 2021).

Uma quarta constatação seria a de que o trabalho docente é concebido a partir de um projeto social de educação. Ao longo do capítulo teórico, mostramos que um dos dificultadores para que os professores desenvolvam um trabalho pedagógico voltado à convivência é o entendimento de que suas funções corresponderiam apenas ao ensino de disciplinas curriculares. Considerando isso, na Resolução 02/2015 percebemos que o processo formativo do professor levaria a um novo entendimento sobre a função da docência, do trabalho docente e da escola na atualidade, indicando uma função social da educação. Identificamos na Resolução 02/2015 conteúdos que reforçam e orientam essa compreensão:

Art. 3º. A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de

compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL, 2015b, grifos nossos)

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015b, grifos nossos)

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania; (BRASIL, 2015b, grifos nossos)

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; (BRASIL, 2015b, grifos nossos)

Destacamos o tom recorrente nessa resolução sobre o fato de o trabalho docente e o processo educativo serem voltados para uma qualidade social da educação, sendo essa, também, uma atribuição da profissão docente. Um trabalho educacional mais voltado à qualidade social da educação viria atender aos preceitos sociais e políticos vigentes no momento da construção do texto da Resolução 02/2015. Ao construir essa resolução, os agentes sociais, políticos e o governo, de viés progressista, pareciam ter no seu horizonte que o papel social da educação, do trabalho docente e da escola deveriam ser abordados já na formação dos professores como uma forma de garantir sua concretização na prática educacional.

Tendo em vista a amplitude de conhecimentos e de atribuições da atuação docente e da

abrangência do processo educativo, considerando o seu compromisso social, entendemos, com Arroyo (2013b, p. 13), que “é difícil identificar nosso ofício de mestres com uma imagem única, [por]que somos múltiplos, plurais”. Além disso, encontramos em Candau (2016) uma compreensão de que os professores têm deixado de ser vistos como heróis e aplicacionistas para serem reconhecidas as suas reais atribuições na escola. O trabalho educativo estaria, assim, alicerçado em bases para promover a cidadania, como também sociedades mais justas e democráticas. Entendemos, com isso, que foram criadas condições para que os professores fossem preparados já na formação inicial para trabalhar com uma heterogeneidade de alunos e de situações na escola que vão além das acadêmicas. Um trabalho docente voltado ao desenvolvimento da cidadania, da justiça e de uma sociedade democrática poderia abranger um trabalho educativo voltado a melhorias na convivência escolar, uma vez que esses princípios também correspondem à construção de valores como o respeito entre todos os envolvidos no processo educativo.

Ainda nesse quadro das atribuições do trabalho docente, encontramos na Resolução 02/2015 uma discussão sobre o fato de que, ao final da formação inicial, espera-se que o egresso esteja apto a “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (BRASIL, 2015b, Art. 8º, I). Essa seria uma particularidade do trabalho docente voltado para atender a uma sociedade com valores democráticos. Considerar a escola com o potencial de construir uma sociedade mais democrática e justa, nos leva a pensar, como Dubet (2008), que seria possível reduzir as barreiras que a desigualdade social provoca realizando um trabalho educativo de forma mais equânime com os alunos, oferecendo as mesmas oportunidades a todos, reduzindo as desvantagens escolares entre eles. Para o autor, não seria o caso de ter “uma escola perfeita, numa sociedade perfeita, destinada a indivíduos perfeitos, mas uma escola tão justa quanto possível ou, melhor ainda, uma escola o menos injusta possível” (DUBET, 2008, p. 9). Nesse sentido, perspectivar o trabalho docente, uma escola e uma sociedade mais justos poderia ser um dos meios de considerar a convivência escolar, uma vez que os valores trabalhados com os alunos seriam comuns a essas três circunstâncias.

Uma quinta constatação é sobre o processo educativo ser realizado por intermédio de uma interação relacional e humana, de forma intencional e orientada teoricamente. Por meio dessa maneira ampla e complexa de entender a docência, ainda está sendo considerado que uma das atribuições do trabalho pedagógico são as interações e relações desenvolvidas entre professores e alunos. Esse aspecto é relevante na Resolução 02/2015, uma vez que a qualidade das relações está diretamente relacionada à qualidade da convivência na sala de

aula, orientando as ações no ambiente. O que leva ao potencial de servir como um meio para melhor entender a docência e desenvolver práticas mais fecundas à aprendizagem, a partir de uma intencionalidade pedagógica. Na Resolução 02/2015, encontramos que:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia. (BRASIL, 2015b, grifos nossos)

Art 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...]. (BRASIL, 2015b, grifos nossos)

Esses aspectos apresentam uma relativa importância na compreensão sobre a docência a partir da Resolução 02/2015, uma vez que nos permitem refletir sobre um perfil de professor formado em função de uma cientificidade e de uma intencionalidade. Nesse sentido, podemos compreender que o professor, ao estabelecer relações e interações afetivas como uma ação necessária ao trabalho pedagógico, não o faria de modo espontaneísta, isento de intencionalidade pedagógica, mas sim amparado por uma formação que contextualiza teoricamente a relevância dessas ações para a aprendizagem dos alunos. Entendemos, ainda, que as interações realizadas com os alunos possibilitariam o estabelecimento de uma espécie de contrato para o funcionamento de uma convivência na sala de aula, melhorando as condições de aprendizagem.

Eyng, *et al.* (2013) contribuem com esta reflexão ao considerarem que:

As concepções que constituem a percepção dos professores produzem e influenciam a convivência. Considera-se, nesse sentido, o papel do professor no processo relacional como fundamental. Ele é um dos grandes artífices, consciente ou não, da constituição das formas de convivência que se materializam nas escolas e nas salas de aula. (Eyng, *et al.*, 2013, p. 791)

Arroyo (2013a) corrobora tal compreensão, ao enfatizar que o contato humano entre professores e alunos tem particular importância. Muitas vezes ocorre identificações entre eles, seja por terem vivido experiências semelhantes, seja por descobrirem afinidades entre si. Mas o fato é que à medida que professores e alunos vão se conhecendo e desenvolvendo interações, as relações vão ficando mais estreitas e podem ser desenvolvidas novas formas de trabalhar esse vínculo, o que potencializaria as aprendizagens. Esse seria um motivo para as ações docentes serem realizadas a partir de uma intencionalidade, uma vez que essas são atribuições da docência e que o trabalho educacional é realizado com seres humanos.

Charlot (2000) também contribui com essas reflexões, por entender que as relações são construtivas da condição humana. É com a mediação do outro que temos possibilidade de aprendermos, inclusive, a sermos seres sociais. No que se refere à capacidade de aprender, Charlot (2000, p. 65) é enfático, ao entender que “Todo ser humano aprende”, sendo que é por meio das relações com o outro, consigo e com o mundo que os saberes são produzidos. Nesse sentido, é relevante fazer um investimento pedagógico para que os alunos construam esses saberes, particularmente a partir de um trabalho que tenha essa intencionalidade. Se o aluno aprende através do mundo, das relações e das experiências que vive, o professor tem importância fundamental no seu desenvolvimento, entendido de forma macro.

Considerando isso, Freire (2014) nos lembra que a prática educativa está permeada pela “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico” (FREIRE, 2014, p. 140). Com ele, entendemos que “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 2014, p. 138), ou seja, a ação educativa é permeada por processos cognitivos, mas também relacionais, teoricamente fundamentados, sendo que ambos os processos estão em interação com o mundo de cada um. Freire (2014, p. 140) ensina que o trabalho docente é uma “especificidade humana” e, como tal, precisa dos mecanismos humanos para ser realizável.

De acordo com essas compreensões, e conforme também já abordado anteriormente, encontramos em Arroyo (2013b) que o ofício de professor possui o compromisso de ensinar os alunos a “serem” humanos. Essa é uma condição que se torna possível por meio das relações e da convivência humana, pelo contato com os que já aprenderam essa tarefa, que é complexa. As relações humanas que vão sendo apreendidas na escola, sobretudo pelas crianças, ocorrem a partir das imitações em que elas são expostas. Nesse sentido, o autor entende que a escola possui alta relevância para esse processo de aprendizagem dos alunos, pois esse diálogo entre as gerações não seria feito de modo espontâneo, mas sim de modo pedagógico, com cuidado e com intencionalidade. A docência humana, assim, constitui-se em

um eixo central da docência escolar (ARROYO, 2013b).

Após explorarmos essas cinco compreensões acerca do entendimento sobre a docência na Resolução 02/2015, percebemos que há uma espécie de resgate da função social da escola por meio de uma ampliação da função social do professor que, por sua vez, está em convergência com a função social da educação. Essas constatações nos permitem pensar que há na Resolução 02/2015 um alinhamento entre a concepção de docência e o cumprimento de uma educação em direitos humanos, primando pela garantia do respeito aos alunos, sobretudo ao orientar sobre a especificidade do trabalho docente, criando condições para que suas funções sejam estudadas, desenvolvidas e praticadas com consciência e de modo intencional. Essas seriam também condições ideais para o desenvolvimento de uma boa convivência na escola, uma vez que a melhoria das condições do ambiente e das relações tendem a oportunizar melhores aprendizagens, cultivando o respeito e desenvolvendo com os alunos conhecimentos para promover o enfrentamento de diferentes formas de violências.

4.2.2.3 Práxis pedagógica e convivência escolar

O terceiro indicador que elegemos para analisar a categoria “Educação em direitos humanos e convivência escolar” é a práxis pedagógica. Junto com os demais indicadores, entendemos que a práxis se configura na maneira como os professores desempenham suas funções, considerando os processos reflexivos sobre sua prática, o que levaria a uma intencionalidade e à construção de sentidos nas ações docentes. Estamos levando em conta que este ponto contribui para o cumprimento dos aspectos levantados nos indicadores desta categoria anteriormente analisados, uma vez que é por meio da práxis que a reflexividade sobre a ação vai orientar o trabalho docente. A partir do entendimento de que a reflexividade e a intencionalidade nas ações docentes são umas das características da docência, a práxis vem dar suporte para que esse trabalho seja realizável de modo qualitativo, inclusive no trabalho voltado às relações e à educação que respeite os direitos humanos dos alunos.

Posto isso, encontramos na Resolução 02/2015 uma orientação sobre o “desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2015b, Art. 7º, Parágrafo único, II). Nesse artigo observamos uma orientação sobre a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo como relevantes para pensar uma prática pedagógica intencional, uma vez que a interdisciplinaridade ajuda a elaborar o processo educativo de modo ampliado, não restrito a um único aspecto da docência, como o conteúdo

disciplinar.

Além disso, na Resolução 02/2015 identificamos orientações para que ainda na formação do professor possam ser constituídas formas de aprender a desenvolver o processo reflexivo e a realizar essa intencionalidade pedagógica. Essas orientações estão sendo consideradas sobretudo a partir da articulação entre teoria e prática, o que potencializa a práxis pedagógica. Entendemos que isso é relevante no processo formativo, visto que essa relação entre teoria e prática oferece elementos para que o licenciando possa construir a sua identidade profissional, tendo contato com a prática ainda na formação, juntamente com o suporte teórico e a presença de seus professores para que a prática possa ser planejada, realizada e refletida de modo intencional, em todas as situações.

Considerando isso, elencamos abaixo conteúdos da Resolução 02/2015 que apontam para essa questão da práxis:

Art. 3º. A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente. (BRASIL, 2015b, grifos nossos)

Uma formação voltada para a práxis consideraria a imersão na realidade da escola básica ainda na formação do licenciando. Por meio dos conhecimentos teóricos e da inserção na prática, os licenciandos seriam orientados a estabelecer as relações entre os conhecimentos desenvolvidos teoricamente e as experiências que vivem na prática escolar. Esse processo é

importante para que, ainda na formação, os licenciandos tomem contato com situações que possam desafiar a docência, tendo a possibilidade de identificar particularidades em cada uma das situações e, assim, aprender a investigar sobre esses desafios profissionais. Além de aprender a buscar suporte para a ação docente e a refletir sobre o processo educativo, sobre a prática e, de modo contínuo, buscar um aprimoramento profissional. Esse trabalho reflexivo sobre a docência, sobre a prática pedagógica, pode ser configurado como um modo de trabalho alinhado com o que vem sendo desenvolvido no campo científico, enfrentando o espontaneísmo, como nos lembra Freire (2014).

Abaixo elencamos conteúdos encontrados na Resolução 02/2015 que evidenciam essa preocupação com o enfrentamento da espontaneidade da ação docente por meio da práxis:

Art. 3º. A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação; (BRASIL, 2015b, grifos nossos)

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015b, grifos nossos)

Os professores são levados a refletir sobre suas práticas e fazer mudanças quando são expostos a situações que desafiam suas ações. Essas experiências correspondem a situações que eles mesmos vivem com seus alunos, mas também a situações vividas entre os próprios alunos. Esses seriam exemplos de ações que, realizadas a partir de processos reflexivos, poderiam levar ao desenvolvimento de propostas pedagógicas de modo a contribuir, inclusive, com a resolução de problemas na convivência escolar, independentemente de quais seriam as

motivações. A Resolução 02/2015 considera a práxis ao longo do processo formativo dos licenciandos como um meio de desenvolver habilidades nos docentes e, como percebemos no Artigo 3, essa abrangência inclui o trabalho com a diversidade e equidade no processo educativo.

O desenvolvimento dessas habilidades de forma crítica nos professores, de acordo com Freire (2014), aconteceria de modo dinâmico e dialético. A aprendizagem sobre a práxis considera o que seria preciso fazer na escola, no ensino e na abordagem com os alunos de modo crítico e reflexivo. Freire (2014) aponta que o que for realizado de forma contrária a uma prática docente crítica é orientado por um saber ingênuo, proveniente de ações espontâneas. Essa prática não possui a rigurosidade necessária para a construção de saberes docentes de modo que estimulem uma vontade de aprender nos alunos, desenvolvendo uma curiosidade epistemológica.

A partir dessas orientações, ponderamos que a Resolução 02/2015 abre espaço para reflexões sobre a convivência escolar e como ela poderia ser melhor trabalhada na escola, ao receber um tratamento pedagógico intencional e orientado a partir da práxis. Além disso, como o trabalho docente não segue um padrão homogêneo, devido à diversidade do processo educativo, uma apreensão das características de cada instituição escolar e dos alunos também é relevante para o trabalho do professor. A partir das orientações da Resolução 02/2015, os licenciandos iriam ampliando, ainda na formação, a concepção sobre a heterogeneidade do processo educativo, tendo em vista a diversidade social e da realidade das escolas brasileiras. Nesse sentido, identificamos na Resolução que:

Art. 5º. A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...]. (BRASIL, 2015b, grifos nossos)

As diferentes realidades das escolas e das experiências docentes constituem-se como oportunidades para que os docentes ampliem noções sobre o processo educativo de modo crítico. Entendemos com Freire (2014) que a formação dos professores deveria estar alicerçada em uma perspectiva crítica de educação e, com isso, seria possível transformar o ingênuo em epistemológico. O autor ressalta que, se o que for ingênuo passar por uma apreciação crítica rigorosa, pode ser transformado em epistemologia. É nesse sentido que o rigor sobre a prática pedagógica e sobre as reflexões a que são submetidas constitui maneiras

de romper com abordagens ingênuas, baseadas no senso comum. Por meio desse processo reflexivo, seria possível tornar a docência um exercício crítico, conferindo-lhe um caráter epistemológico. A formação dos professores, para Freire (2014), é o melhor momento para que esse movimento seja inicialmente desenvolvido e, então, transformar-se em hábito do professor. Esse movimento dialético iria tornando o professor cada vez mais crítico sobre os processos educativos, como também o configuraria em um pesquisador de sua própria prática profissional, características importantes quando pensamos em professores que promovem uma boa convivência na escola.

Além disso, por meio da práxis torna-se possível desenvolver conhecimentos e saberes a partir da docência. Com Candau (2016), entendemos que uma formação de professores alinhada às especificidades da profissão teria condições de levar o licenciando a reflexões sobre o processo educacional, articulando seus estudos e sua prática. Esse movimento propiciaria a construção de saberes por meio das próprias experiências. O licenciando e os professores iriam, assim, tornando-se pesquisadores e produtores de conhecimento sobre a educação e sobre a docência a partir de suas experiências vividas de modo crítico, provenientes da teoria e da prática. Nesse sentido, na Resolução 02/2015 identificamos:

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos. (BRASIL, 2015b)

Inferimos, assim, que esse modo de pensar a docência, via práxis, apresenta-se como uma forma significativa para pensar a ação docente na relação com a convivência escolar. Estando os professores preparados para refletir e questionar suas práticas, investigá-las, buscar suporte teórico para aperfeiçoá-las quando necessário, reelaborando suas ações tendo em vista a realização de um melhor trabalho educativo, constituem-se novas formas de trabalhar a docência na escola, particularmente no caso da convivência. São ações que poderiam contribuir de modo qualitativo com a convivência escolar, potencializando meios já consolidados para a aprendizagem dos alunos, mas também ao elaborar estratégias para lidar com situações que podem dificultar a convivência na escola, sobretudo pelo desenvolvimento de comportamentos de indisciplina ou agressivos dos alunos, com consequências no baixo desempenho escolar.

Em face do exposto, entendemos que primar pela aprendizagem dos alunos é respeitar

sua condição social de cidadãos brasileiros – o que é assegurado pela Constituição Federal vigente, que estabeleceu o direito à educação – mas também respeitar sua condição de seres humanos, ao receber uma educação que atenda às especificidades do humano. Para além disso, entendemos também que a convivência escolar se revela como uma condição importante para que sejam compreendidos e amenizados os impactos das desigualdades sociais na educação escolar, ferindo o direito à aprendizagem. Com isso, ressaltamos que a qualidade da convivência escolar pode ser uma das maneiras para impedir ou garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação também de qualidade. Compreendemos, ainda, que os alunos das camadas sociais com menos privilégios são os mais afetados pela baixa qualidade da convivência escolar, já que dependem particularmente dessa instituição para acessar a educação formal, o que demanda da formação de professores um cuidado específico sobre esse tema, uma vez que ele pode levar esses profissionais à promoção de uma educação mais qualitativa e equânime para os alunos.

4.2.3 Sínteses das análises

A partir da análise realizada neste capítulo, inferimos algumas questões que nos ajudam a responder o nosso problema de pesquisa. São elas:

- i) a abordagem sobre a convivência escolar não foi contemplada na Resolução 02/2015 pelo viés que identificamos na literatura utilizada no capítulo teórico. Ou seja, no conteúdo desta resolução não foram abordadas diretamente questões relacionadas à convivência escolar a partir de temas já consolidados no campo acadêmico e pedagógico, como clima escolar, indisciplina escolar, violências escolares e bullying/cyberbullying;
- ii) para entender a ausência desses temas no documento, levantamos duas hipóteses: a) houve disputas no campo político e científico, que atuaram na construção dessa resolução, e o campo correspondente àqueles quatro temas relativos à convivência escolar não teve forças para superar as disputas e se fazer presente no conteúdo da Resolução 02/2015; b) o tema da (in)disciplina escolar, por exemplo, é historicamente alvo de críticas, por ser entendido como conservador, além de não haver um campo de pesquisas consolidado sobre ele, condições que fariam com que esse termo não fosse utilizado na Resolução 02/2015, por destoar do viés progressista pretendido pelo documento;
- iii) A Resolução 02/2015 aborda a convivência de modo alargado, não apenas como convivência escolar. Isso ocorre porque ela entende a educação e o processo educativo de

modo também amplo, para além da escola e de um modelo acadêmico de ensino. Nesse sentido, a inserção dos direitos humanos em seu conteúdo é central;

iv) são utilizados documentos importantes como base orientadora para o conteúdo da Resolução 02/2015, dos quais destacamos o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). Com base nesses documentos, a abordagem sobre a convivência na Resolução 02/2015 se dá, sobretudo, a partir da discussão dos direitos humanos, da diversidade e do enfrentamento às discriminações. Apesar de ter sido abordado sob uma perspectiva epistemológica mais abrangente, entendemos que a incorporação do tema dos direitos humanos e da diversidade contribui significativamente para preparar os licenciandos para lidar com a convivência escolar, abrangendo por outro prisma os quatro fenômenos que abordamos relacionados à convivência escolar;

v) nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), está explícito que a educação em direitos humanos tem como objetivo principal formar para a vida e para a convivência. Portanto, de modo claro e de maneira ampliada no processo educativo e na vida do aluno. Nesse mesmo sentido, na Resolução 02/2015, a concepção de educação está feita de modo ampliado, sendo que ela também acontece por meio da convivência humana, dos processos interativos. Diante disso, uma educação em direitos humanos viria abordar esse aspecto mais humano da educação, da convivência e das relações que acontecem na escola, sobretudo entre professores e alunos;

vi) o tema dos direitos humanos e as questões que a ele se relacionam estão sendo entendidos na Resolução 02/2015 como pontos-chave para uma mudança na educação e na realidade dos cidadãos brasileiros. O conhecimento sobre o que seriam esses direitos e sua relevância na vida dos brasileiros, além da possibilidade de reduzir as violências, poderia romper com um ciclo contínuo de injustiças. Essa é uma prerrogativa que a Resolução 02/2015 aponta e, para isso ser possível, o trabalho docente seria fundamental. Os processos educativos seriam a maneira pela qual os cidadãos brasileiros, os alunos, teriam acesso a conhecimentos sobre as garantias que esses direitos lhes proporcionam, perspectivando novas formas de vida, sobretudo com menos violência;

vii) os temas da diversidade e da redução da discriminação também apresentam um peso na Resolução 02/2015. Por meio deles, percebemos que são orientados meios para que na formação dos professores possa haver uma formação que reconheça as diferenças. Ao compreendermos que o povo brasileiro é formado por uma grande diversidade de etnias, religiões, condições socioeconômicas, entre outros, isso importa para pensar a redução de

violências escolares, como o bullying. Vale salientar que na Resolução 02/2015 são exemplificados outros tipos de diversidades que podem levar a discriminações e violências entre os alunos, como sociais, econômicas, políticas, culturais, religiosas e de gênero/sexuais.

viii) tanto a educação como o trabalho docente são entendidos em uma perspectiva ampliada. Nesse sentido, constatamos cinco importantes abordagens sobre a docência: é considerada a relevância de o professor conhecer os conteúdos relativos ao ensino curricular; é considerada a formação do professor de modo a perceber a educação de modo abrangente, reconhecendo a complexidade dessa profissão; o processo educativo é considerado como pertencente ao social, abrangendo a vida do aluno em uma perspectiva ampliada, uma vez que esta reflete na forma de ser e de viver do aluno e, portanto, também reflete no interior da escola; é considerada a função social do trabalho educativo, tendo em vista que a educação faz parte de um projeto social que forma cidadãos para a nação e, nesse sentido, a formação dos professores está pensada a partir da função social da escola, da função social da educação e da função social dos professores, não desvinculando a educação da vida social; é considerado que a realização do trabalho pedagógico assume um caráter intencional e interativo, já que a educação também acontece por meio da convivência humana e, nesse sentido, o trabalho docente é permeado pelo estabelecimento de relações com os alunos, de modo intencional e teoricamente fundamentado, rompendo com ações espontaneístas;

xix) a partir dos aspectos já abordados, há uma orientação na Resolução 02/2015 que consideramos ser fundamental para que eles sejam cumpridos. Ela traz a ideia de práxis docente. Esta orientação leva o licenciando a articular a formação de cunho teórico com a prática nas redes de Educação Básica, ainda no Ensino Superior. Isso é importante, já que o licenciando teria o suporte dos professores para desenvolver os primeiros processos reflexivos que (re)orientam a prática docente. Processos esses que constituem uma condição para uma prática pedagógica que respeite as especificidades do processo educativo, das diferentes escolas e dos diferentes alunos;

x) por fim, como síntese a respeito das compreensões acerca de como a Resolução 02/2015 aborda a convivência escolar, entendemos para que ela possui elementos que contribuem para a construção de um currículo e de uma formação docente atenta à convivência escolar, que é tão relevante para a construção de uma escola e de uma educação para todos os brasileiros, dando condições para que sejam desenvolvidos meios para reduzir as desigualdades entre os alunos, ao mesmo tempo em que proporcionam processos educativos com maior qualidade e equidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que não tenhamos privilegiado uma análise de viés político nesta dissertação, é de conhecimento que a maioria dos países democráticos está vivendo sob os efeitos de uma política neoliberal e de mecanismos internacionais que influenciam a elaboração das políticas, sobretudo educacionais (CARVALHO; GONÇALVES, 2017; VOLSI; MOREIRA; GODOY, 2018; GEHRKE; MALLAT, 2018; MATOS; REIS, 2019; SILVA, 2020; SILVA; BENTO, 2020; BALDAN; CUNHA, 2020; ZANLORENZI; CARVALHO, 2022).

Apesar desse contexto, buscamos defender ao longo dessa dissertação que não se pode garantir qualidade e equidade na educação sem considerar a qualidade na convivência escolar. Em consequência disso, entendemos que um maior investimento na qualidade da convivência escolar é condição para garantir o respeito ao direito da aprendizagem de todos os alunos e que, para isso, seria preciso investir na formação dos professores. Foi diante dessa constatação que elegemos como problema de pesquisa a seguinte questão: de que modo a Resolução CNE/CP 02/2015 aborda o tema da convivência escolar na formação inicial de professores? Para responder essa questão, efetuamos uma Análise de Conteúdo da referida resolução e elaboramos duas categorias de análise que nos permitiram encontrar respostas aos objetivos de pesquisa inicialmente elaborados. A partir destes procedimentos, destacamos os principais resultados desta pesquisa.

A análise da primeira categoria, “Temas relacionados à convivência escolar”, levou-nos a trabalhar no campo das hipóteses, das possibilidades, para poder analisá-la. Ao não encontrar na Resolução 02/2015 termos tradicionais que se relacionam com a convivência, dialogamos com hipóteses a respeito de disputas no campo político e no campo científico (BOURDIEU, 2004) que operaram na elaboração desse documento, como também de disputas sobre o currículo (SILVA, 2001, 2010b; ARROYO, 2013a). Nossas hipóteses foram elaboradas no sentido de ter havido disputas nos campos, de modo que os agentes que apresentaram mais força puderam atribuir à Resolução 02/2015 o conteúdo curricular que consideraram propício para pensar uma formação de professores que reverberasse na Educação Básica do país, de acordo com o que era mais necessário à sociedade brasileira naquele momento histórico e político.

Por outro lado, foi por meio da segunda categoria de análise, “Educação em direitos humanos e convivência escolar”, que tivemos condições de entender amplamente como a discussão sobre convivência escolar foi contemplada na Resolução 02/2015. A análise nos levou a estabelecer relações mais profícuas entre a convivência escolar, qualidade da educação, democratização da educação e direitos humanos. Compreendemos que o cumprimento e o respeito aos direitos humanos dos alunos pode lhes conferir, inclusive, possibilidades para que pudessem acessar uma educação com equidade e de qualidade, fazendo-se cumprir a promessa da democratização da educação. Por meio desse processo de garantia dos direitos humanos estaria operando a convivência escolar, uma vez que a escola e os professores, ao trabalhar de modo a cumprir esses direitos dos alunos, estariam estabelecendo ações que privilegiassem suas aprendizagens, trabalhando de modo a orientá-los sobre os seus direitos, o direito dos demais, sobre a diversidade humana, além de desenvolver perspectivas educacionais voltadas ao enfrentamento das discriminações.

Diante dessas constatações, entendemos que a maneira como a convivência escolar é abordada na Resolução 02/2015 responde aos objetivos desta pesquisa. Em síntese, destacamos que os temas através dos quais a convivência é tratada na resolução vinculam-se mais enfaticamente aos direitos humanos e à concepção ampliada de docência e de educação.

Além disso, na Resolução 02/2015 há um entendimento de que a docência é constituída por elementos propriamente interativos e relacionais com os alunos, levando à realização do processo educacional a partir de conhecimentos teóricos que fundamentam a prática profissional, além de conduzir a práticas isentas de espontaneísmo. Uma formação de professores voltadas a esses ideais teria a possibilidade de prepará-los para lidar com diversas questões que, na atualidade, têm prejudicado o desempenho escolar dos alunos. Nesse sentido, ao serem priorizados aspectos sobre a práxis docente na Resolução 02/2015, percebe-se que, além das orientações aos cursos de licenciaturas nas IES, ela estaria assegurando maneiras de fazer com que tais elementos fossem consolidados ainda no processo acadêmico de formação.

Em comum a esses entendimentos, reiteramos ser perceptível que uma democratização da educação/do ensino não estaria vinculada à violação aos direitos humanos dos cidadãos brasileiros. Nesse sentido, a abordagem dos direitos humanos é importante por constituir-se em uma das maneiras pelas quais a democratização da educação poderia ser realizada em maior escala, primando pela garantia de uma educação de qualidade e equidade a todos os

alunos. Além disso, uma possível deterioração na convivência constitui-se em obstáculo para uma escola democrática que, ao passar por um processo de democratização, fez uma promessa de educação de qualidade para todos.

Ao orientar para que os professores fossem preparados para trabalhar em uma perspectiva ampla de educação, de modo a respeitar os direitos humanos e entender o processo educacional de modo também amplo nas diferentes esferas da vida dos alunos, os preceitos da Resolução 02/2015 estariam alinhados com a construção de um repertório de saberes docentes, os quais orientariam suas práticas, de modo a contribuir com melhorias na convivência escolar, com uma efetiva democratização da educação e, portanto, com a redução de desigualdades escolares.

Conforme indicamos no capítulo teórico, as atribuições da docência voltadas a uma função social da escola e da educação, de modo a preparar os alunos para viver em sociedade, além dos conhecimentos acadêmicos curriculares, ainda não são de conhecimento e/ou aceitação de todos os professores (VINHA; TOGNETTA, 2009; GATTI; BARRETO, 2009). Esta constatação nos levou a considerar que a abordagem da Resolução 02/2015 acerca das atribuições dos professores e do processo educativo em perspectivas mais amplas viria ao encontro de orientar os docentes sobre suas reais funções na educação. Esta seria uma condição extremamente relevante para que os docentes fossem preparados para lidar com os diversos aspectos da convivência escolar, o que, certamente, iria potencializar o desenvolvimento de propostas a respeito de uma melhoria na qualidade social da educação. Entendemos que contribuiria, sem dúvidas, com a qualidade da educação de um modo geral.

Essas orientações ao trabalho docente possuem uma particular importância para pensar a função social da escola e um projeto social de educação, que também são abordados na Resolução 02/2015. Ao ser considerada a função social da escola, dos professores e da educação, o licenciando teria a possibilidade de construir uma maior noção sobre o trabalho docente, sobretudo porque ele está a serviço de um modelo de sociedade. Nesse sentido, compartilhamos do entendimento de Fernandes e Candau (2022), ao proporem que por meio da educação que oferecemos à população desejamos formar um determinado perfil de cidadãos. Essa percepção possui maior relevância quando, na Resolução 02/2015, identificamos que a realização da prática educativa estaria vinculada a um caráter mais humanizador da educação. E, nesse mesmo sentido, com Arroyo (2013a), entendemos que

todos somos resultados das disputas que acontecem na sociedade e nos processos educativos, submetidos ao cumprimento das políticas educacionais. Para o autor, “Somos nós mesmos resultado das tensas relações em que a educação e nosso trabalho estão inseridos. Resultado das novas fronteiras onde disputamos reconhecimento como sujeitos de tantos direitos ainda negados” (ARROYO, 2013a, p. 9).

Diante desses aspectos levantados, com Freire (2014), percebemos que uma formação de professores voltada a esses ideais contribuiria, ainda, para a construção de uma autoridade docente. Sendo a autoridade do professor algo essencial para uma boa convivência escolar, uma vez que oferece condições para que todas as propostas acadêmicas e pedagógicas possam ser realizadas. Para o autor, ações docentes voltadas à generosidade, à humildade, ao respeito, ao desenvolvimento de boas relações com os alunos, levam ao despertar de uma vontade para que estes queiram aprender. Para Freire, o respeito é uma condição especial para o exercício da autoridade docente. O autor entende que “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 2014, p. 90). Quando há respeito mútuo, a autoridade docente vai sendo estabelecida, sem que isso precise ser lembrado aos alunos. Não existe autoritarismo onde há respeito entre professores e alunos.

Diante do exposto, e além das contribuições que nossa pesquisa apresenta ao campo da educação, a partir da convivência escolar vista por meio da Resolução 02/2015, consideramos fundamental enunciar limites que identificamos ao longo desse processo de pesquisa. Compreendemos, com Vargas e Mancia (2019, p. 876), a relevância de os pesquisadores apontarem os limites das suas pesquisas, tendo em vista que “nenhum trabalho científico é isento de limitações”. Os autores entendem que indicar os caminhos percorridos na pesquisa é importante para o compartilhamento de experiências, de modo que elas sirvam para que outros pesquisadores possam reproduzir ou não os passos realizados, tendo em vista os conhecimentos já construídos. Esse cuidado epistemológico contribui com o campo científico, uma vez que experiências que não foram exitosas não precisariam ser reproduzidas, o que torna ainda mais relevante que sejam divulgadas.

Em vista disso, apontamos três aspectos que não tivemos condições de responder em nossa pesquisa e representaram limites a esta investigação.

Não pudemos verificar se a formação dos professores a partir dos preceitos orientadores da Resolução 02/2015 os preparou para melhor lidar com aspectos da convivência nas escolas. Esta investigação incorreria em um incremento na pesquisa, algo que não foi possível fazer no curto período do mestrado. Além disso, apesar da possibilidade de melhorar a convivência na escola, não tivemos como comprovar se as abordagens assumidas neste documento tiveram um verdadeiro impacto na formação dos professores para lidar com todos os fenômenos que podem afetar a convivência.

Especificamente em relação ao tema da violência escolar, sabemos que, como afirma Charlot (2002), as violências escolares podem constituir violências “na” escola, “da” escola ou “à/contra” a escola, o que remete a diferentes inspirações para suas manifestações. Ao considerar a perspectiva de abordagem dos direitos humanos, compreendemos que suas contribuições teriam mais ênfase nos casos de violências “da” escola e “à/contra” a escola, pois suas motivações tendem a despontar na própria instituição. Por outro lado, uma formação docente que desse conta da abordagem sobre as violências “na” escola, as que não têm inspiração na própria instituição, poderia não ter o mesmo resultado que as demais, dada a complexidade desse fenômeno. Diante disso, inquietamo-nos no sentido de que a discussão feita a respeito dos direitos humanos e da diversidade poderia não esgotar as reflexões sobre a redução “da” violência escolar. Exemplo disso seria abordar determinadas violências escolares e até mesmo alguns comportamentos de indisciplina como expressões da diversidade, o que poderia levar a uma banalização dos fenômenos.

Uma segunda limitação desta pesquisa está relacionada à falta de pesquisas anteriores que relacionassem a discussão sobre a convivência escolar à Resolução 02/2015. Essa ausência nos levou a partir de um ponto introdutório na investigação, dado que não tínhamos parâmetros para nos orientar a respeito de um caminho a ser percorrido. Apesar de não termos realizado uma busca exaustiva sobre o tema nas bases de dados brasileiras, o que poderia ter aumentado as possibilidades de encontrar pesquisas sobre o tema, temos conhecimento de que a base de dados que investigamos, o portal de periódicos CAFE da CAPES, possui um elevado alcance nas pesquisas brasileiras. Além do que, a resolução em análise ficou vigente por um período de apenas quatro anos, condição que nos leva a cogitar que não teria havido tempo hábil para que investigações com a intenção de medir os resultados dessa política educacional

tivessem sido realizadas, particularmente voltadas à convivência escolar na realidade da Educação Básica brasileira.

Um terceiro limite que apontamos está relacionado à ausência de investigação em cursos de licenciaturas a respeito da implementação da resolução, de modo a apreciar os projetos pedagógicos e o modo como a temática da convivência escolar foi implementada nos currículos dos cursos. Uma investigação nesse sentido poderia apurar se houve melhorias na formação dos professores quanto à convivência escolar. Consideramos ainda que, apesar da revogação da Resolução 02/2015, a Resolução 02/2019 está em período de implementação nos cursos de licenciaturas. Vive-se, nesse momento, uma série de expectativas sobre o que poderá acontecer, dado que nesse ano de 2023 começou um novo mandato no governo federal, novamente na pessoa de Luiz Inácio Lula da Silva, o que leva a incertezas sobre o que vai acontecer com esses dois documentos, para ser possível, então, pensar a respeito de novas investigações.

Para além dos limites, percebemos que esta pesquisa cumpriu com sua proposta. A análise da Resolução 02/2015, além do caráter histórico e sociológico, ofereceu condições para apreciar um ensinamento de Bourdieu (2017) a respeito dos estudos sociológicos. Para o autor, uma das condições que leva as investigações sociológicas a serem particularmente difíceis, e muitas vezes desvalorizadas, é o fato de elas não poderem ser realizadas de modo suficientemente proveitoso quando feitas no ato dos acontecimentos. Ou seja, à medida que se ganha distanciamento temporal, e é aumentado o investimento desse tempo na investigação científica, ela passa a apresentar maiores contribuições ao entendimento do objeto, como também ao próprio campo científico. Nas palavras de Bourdieu (2017, p. 208), “O pesquisador só pode chegar depois da festa, quando os lampiões foram apagados e os cavaletes retirados”. Ensinamento este que entendemos ser pertinente a esta investigação, uma vez que a análise sobre a Resolução 02/2015 voltada à convivência escolar levou em conta o contexto histórico e social brasileiro para a elaboração deste documento, o que poderia representar avanços na equidade e qualidade da educação. A Resolução 02/2015 veio atender a demandas educativas que beneficiariam a população brasileira, quando considerada a convivência escolar, por apresentar uma perspectiva voltada ao social. Tal abordagem representaria benefícios ao país, como também apresentou a esta pesquisa, e isso pode ser perceptível quando governos de cunho mais conservador passam a assumir o governo federal

e suas equipes, muito rapidamente, elaboram novos documentos orientadores à educação, indo de encontro às propostas que a Resolução 02/2015 apresentava, como vimos no Estado do Conhecimento (GONÇALVES; CARVALHO, 2017; GEHRKE; MALLAT, 2018; GUEDES, 2019; LEAL; BORGES; RIBEIRO, 2019; GARCIA-REIS, 2020; REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020; BALDAN; CUNHA, 2020; SILVA; BENTO, 2020; METZNER; DRIGO, 2021; ZANLORENZI; SIQUEIRA; DOURADO, 2021; CARVALHO, 2022). Apesar de termos indicado alguns limites a esta investigação, o fato de a Resolução 02/2015 ter sido revogada por um governo que destoava de seus ideais mostra que, certamente, ela poderia contribuir sobremaneira com a educação brasileira e com a realidade desse país.

Por fim, sugerimos duas possibilidades para pesquisas futuras.

Na primeira delas, consideramos que, ao fazer a análise, o nosso olhar analítico foi orientado por uma literatura específica, que nos levou a fazer as aproximações necessárias para entender as contribuições da Resolução 02/2015 acerca da convivência escolar. Todavia, inquietamo-nos no sentido de, enquanto este documento esteve em vigência, as IES terem apreendido, ou não, toda a relevância do que inferimos nesta análise a respeito da convivência escolar, para aplicar nas suas licenciaturas. Diante disso, no caso de essa resolução voltar à vigência, a partir das ações do novo governo federal, torna-se relevante investigar nos cursos de licenciaturas nas IES como a abordagem sobre a convivência escolar foi contemplada internamente nos currículos. Consideramos pertinente essa preocupação, uma vez que na Resolução 02/2015 a inserção do tema dos direitos humanos não está contextualizada. Ao ler o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, tivemos um alargamento sobre a noção de educação em direitos humanos e da diversidade, sobre a inserção dos direitos humanos na Educação Básica e sobre a docência, para poder abarcar as questões da convivência escolar, o que ofereceu maior propriedade para analisar esse contexto dentro da Resolução 02/2015. Ressaltamos que apenas com a leitura na Resolução 02/2015 não teríamos conseguido apreender a relevância do seu conteúdo e não teríamos tido condições de desenvolver os conhecimentos que foram alcançados.

Uma segunda possibilidade de pesquisa pode, ainda, contribuir com investigações sobre a redução de injustiças sociais via educação. Ao entendermos que a convivência contribui com a melhoria na qualidade e equidade da educação, ela opera também com a

redução de desigualdades e injustiças sociais via educação. Nesse sentido, poderia ser investigado como os egressos dos cursos de licenciaturas se apropriaram de saberes que contribuem com a redução de desigualdades escolares entre os alunos, sendo essa uma de suas atribuições docentes. Esse é um aspecto que nos mobiliza, uma vez que tais condições estariam atreladas a uma real democratização da educação, ao respeito ao direito social de acessar uma educação de qualidade, além de propiciar meios para a construção de uma sociedade com menos injustiças, tendo início pela escola. Quando pensamos em uma escola mais justa com os alunos, com qualidade e equidade para todos, é inevitável lembrar de Dubet (2008). Para o autor, sob condições de maior justiça na escola, todos os alunos teriam as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento, uma vez que essa escola se preocuparia com a aprendizagem de todos os alunos, não apenas dos que mais se destacam.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam, *et al.* **Conversando sobre violência e convivência nas escolas.** Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012. 83p.
- ALVES, Luciana; *et al.* Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 137-152, jan./mar., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/czLZ45CdP4tMryzwzvcD6Bh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 out. 2022.
- ALVES, Mariana Gaio. Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. **Cadernos de Pesquisa.** v. 46, n. 161, jul./set., 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3679>. Acesso em: 27 dez. 2021.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia.** v. 4, n. 7, jan./jun., 2016. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/181>. Acesso em: 03 jun. 2022.
- AMADO, João da Silva. A técnica de Análise de Conteúdo. **Referência**, n. 5, p. 53-63, 2000. Disponível em: https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=2049&id_revista=5&id_edicao=20. Acesso em: 16 jan. 2022.
- AMADO, João da Silva. **Interação pedagógica e indisciplina na sala de aula.** Porto: ASA, 2001. 479p.
- AMADO, João da Silva. Construir a disciplina para um ensino de qualidade. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 11-26, 2008. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/574>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- AMADO, João da Silva; FREIRE, Isabel Pimenta. **A(s) indisciplina(s) na escola: compreender para prevenir.** Coimbra: Almedina, 2009. 216p.
- AMADO, João; MATOS, Armanda; PESSOA, Teresa. Cyberbullying: Um novo campo de investigação e de formação. In: **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**, Braga: Universidade do Minho, p. 262-273, 2009. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t1/t1c11.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.
- AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação.** 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. Disponível em: [URI:http://hdl.handle.net/10316.2/35271](http://hdl.handle.net/10316.2/35271). Acesso em: 03 ago. 2022.
- ANDRADES-MOYA, Jonathan. Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. **Educare**, Heredia, v. 24, n. 2, p. 346-368, ago., 2020. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582020000200346&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 jan. 2022.
- ANFOPE. **Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE de 1 a 5 de fevereiro**

de 2021: Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-publica-o-documento-final-do-xx-enanfope-encontro-nacional-da-anfope-politica-de-formacao-e-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao-resistencia-propositivas-a-bnc-da-formacao-i/>. Acesso em: 25 jan. 2022.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação** [online]. v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/HcncVTNW39bFcg64tSPXfNq/?lang=pt#>. Acesso em: 9 Jan. 2022.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 47, dez., 1998b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/McscGNZXgMDPNzVCsf5rZ8D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2022.

AQUINO, Julio Groppa. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n. 161, p. 664-692. Jul./set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wXBYFtgdsnsRMxPfMSWDBXC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 dez. 2022.

ARAÚJO, Mylena Freitas; MILITÃO, Andréia Nunes. Formação de professores para a educação especial: análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Grande Dourados. **Horizontes Revista de Educação**, v. 8, n. 15, p. 245–264, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/11558>. Acesso em: 19 out. 2022.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a. 374p.

ARROYO, Miguel González. Direitos humanos, mais de que humanos? In: SILVA JUNIOR, Jonas Alves da; SALES, Sandra Regina; SILVA, Tiago Dionisio da. (Orgs.). **Direitos humanos na educação: Diálogos e interseccionalidades**. Curitiba: CRV, 2019, p. 9-18. 139p.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. 251p.

BALDAN, Merilin; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. v. 55, n. 5, p. 51-71, 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1501>. Acesso em: 20 out. 2022.

BANDEIRA, Cláudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. As implicações do bullying na autoestima de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 131-138, jan./jun., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TKNR4MjrdTf5Mb3kzNFhxZg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BARBOSA, Carlos Soares; SOUZA, José Carlos Lima; LINO, Lucília Augusto. Formação de

professores para a educação de jovens e adultos: desafios curriculares e considerações sobre o direito à educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, p. 343-362-2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5064>. Acesso em: 18 out. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011. 279p.

BASÍLIO, Ana Luíza. Retomada das aulas presenciais acirra a violência nas escolas. O que fazer para superá-la?: Professores relatam aumento nos conflitos, indisciplina e brigas entre estudantes. **Carta Capital on-line**, 08 mai. 2022, Educação. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/retomada-as-aulas-presenciais-acirra-a-violencia-nas-escolas-o-que-fazer-para-supera-la/>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BERNARDI, Artur; GIRARDI, Giuliana. Onda de violência em escolas de Brasília assusta pais, alunos e autoridades. G1 on-line, 27 mar. 2022, **Fantástico**. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/03/27/onda-de-violencia-em-escolas-de-brasilia-assusta-pais-alunos-e-autoridades.ghtml>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Possibilidades de aproximação do cenário escolar na formação inicial em Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 30, n. 1, p. 1-1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/42001>. Acesso em: 19 out. 2022.

BORGES, Edna Martins; CASTRO, Maria Ceres Pimenta Spínola. Qualidade da educação: os desafios de uma escola justa e eficaz. **Educação em Foco**, ano 23, n. 39, jan./abr. 2020, p. 8-26. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/download/3294/2641/15509>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BOTON, Jaiane Moraes, TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. Caracterização da prática como componente curricular em cursos de biologia. **Actio: Docência em Ciências**, v. 4, n. 1, p. 127-147, 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/8547>. Acesso em: 19 out. 2022.

BOUER, Jairo. Casos de violência marcam retorno às aulas e colocam saúde mental em xeque. **Uol on-line**. 25 mar. 2022, Viva Bem. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/colunas/jairo-bouer/2022/03/25/violencia-e-desrespeito-marcam-o-retorno-as-aulas.htm>. Acesso em 25 mar. 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino, 3. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. 238p.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996. 224p.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999. 328p.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: Por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 86p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014. 171p.

BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle, 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017. 310p.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 30 dez. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. DECRETO Nº 6.583, de 29 de setembro de 2008. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6583.htm. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. LEI Nº 13.185, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução no 1 de 30 de maio de 2012. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 48, 31 de maio de 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12012.pdf?query=Direitos%20Humanos. Acesso em: 02 de dez. 2022.

BRASIL. PARECER CNE/CP 02/2015 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 out. 2022.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-28560924>. Acesso em: 25 out. 2021.

BULHÕES, Larissa Figueiredo Salmen Seixlack. Violência, fracasso escolar e juventude periférica: contribuições da psicologia escolar para a formação docente continuada. **Devir Educação**. v. 4, n. 1, 2020, p. 139-154. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/204>. Acesso em: 23 jul. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Ensinar - Aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, n. 2, p. 298-318, ago./dez., 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1035>. Acesso em: 29 nov. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACARINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr., 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/12319/8741>. Acesso em: 29 nov. 2022.

CANÊDO, Leticia Bicalho. Campo político. In: CATANI, Afrânio Mendes, *et al.* (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 90-93.

CANO, Ignacio. Nas trincheiras do método: O ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. **Sociologias** [online], Porto Alegre, v. 14, n. 31, set./dez., 2012, p. 94-119. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/QC6rphm93gZgXmt6FSqWJys/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2021.

CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O “ovo da serpente” na formação docente: as diretrizes paulistas como esteio da contrarreforma nacional. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 9-34, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8913>. Acesso em: 07 out. 2022.

CARVALHO, Carla; SOUZA, Marco Aurelio da Cruz; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação do professor de dança: em análise o currículo do primeiro curso de licenciatura de Santa Catarina. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 21, p. 71–88, 2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/232>. Acesso em: 19 out. 2022.

CARVALHO, Isis Azevedo da Silva; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: Avanços e Perspectivas para as Licenciaturas. **Revista Didática Sistemática**, v. 19, n. 1, p. 83-97, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/7223>. Acesso em: 07 out. 2022.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. O regresso das indefinições sobre a formação de professores: entre disputas, negações e resistências. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 202-215, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8923>. Acesso em: 19 out. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 93p.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez., 2002, p. 432-443. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

CÔCO, Valdete, *et al.* Percursos da Formação Inicial em Pedagogia na legislação brasileira: desafios para a docência na Educação Infantil. **Revista Colombiana de Educación**, v. 1, n. 83, p. 1-18, 2021. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n83/0120-3916-rcde-83-e301.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996. 264p.

D’ÁVILA, Cristina. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, Dossiê: Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos, n. 8, p. 86-101, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3082>. Acesso em: 18 out. 2022.

DAL BOSCO, Maiara; ANTKIEWICZ, Ítallo. Após longo período de isolamento, situações de violência marcam retorno às aulas presenciais: Falta de contato presencial entre os alunos impactaram na capacidade de interação social pessoalmente. **O hoje on-line**. 16 abr. 2022,

Notícias. Disponível em: <https://ohoje.com/noticia/cidades/n/1398921/t/apos-longo-periodo-de-isolamento-situacoes-de-violencia-marcam-retorno-as-aulas-presenciais/>. Acesso em: 25 ago. 2022.

DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun., 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27860>. Acesso em: 12 jan. 2022.

DEBARBIEUX, Eric. “Violência nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 58-92. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128720>. Acesso em: 30 nov. 2021. 258p.

DEL REY, Rosario; ORTEGA, Rosario; FERI, Irene. Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, n. 66, 2009, p. 129-158. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098226>. Acesso em: 02 jan. 2022.

DELORS, Jacques, *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasil: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 03 jan. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, n. 24, 2007. 65 p. Série Documental: Textos para Discussão. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3848>. Acesso em: 27 dez. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Acesso em: 07 out. 2022.

DREON, Morgana. **TDAH e medicalização de alunos da rede estadual de educação de Santa Catarina**. 2018. 112f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196321>. Acesso em: 06 fev. 2023.

DUBET, François. **O que é uma escola Justa?** A escola das oportunidades. Tradução de Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008. 120p.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. Representações sociais sobre bullying no cotidiano de escolas públicas de educação básica. **Revista Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 22, n. 50, p. 785-808, set./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v22n50/v22n50a10.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed.

Porto: Porto Editora. 2002. 159p.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, v. 2, n. 146, p. 640-666, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZfKXfNYDspZSkbzQpmGkJVD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2022.

EYNG, Ana Maria. Políticas e práticas curriculares, diversidade e violências nas Escolas. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 395-412, set./dez., 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2351/1419>. Acesso em: 05 dez. 2022.

EYNG, Ana Maria. Direitos humanos e violência nas escolas: desafios do trabalho em rede. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, n. 26, v. 2, p. 245-266, 2013. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3255>. Acesso em: 28 nov. 2022.

EYNG, Ana Maria; ENS, Romilda Teodora. Garantia de direitos e diálogo com a diversidade no cotidiano escolar da Educação Básica. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 13, núm. 39, maio/ago., 2013, p. 605-628. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189128924009>. Acesso em: 05 dez. 2022.

EYNG, Ana Maria, *et al.* Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 773-800, out./dez., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/cpHdYLCv6sKPwF6PcHDrXMH/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2022.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos de implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus**, v. 9, n. 3, p. 59-86, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/918>. Acesso em: 19 out. 2022.

FERNANDES, Yrama Siqueira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 2-9, jan./abr., 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/25086>. Acesso em: 29 nov. 2022.

FIERRO-EVANS, Cecilia; CARBAJAL-PADILLA, Patricia. Convivencia escolar: Una revisión del concepto. **Psicoperspectivas**, v. 18, n. 1, 2019, p. 1-14. Disponível em: <https://revistageografica.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1486>. Acesso em: 02 jan. 2022.

FRANCISCO, Marcos Vinicius; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Um Estudo sobre Bullying entre Escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 200-207. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/B3QKVk8HPZyK6JbsB8SXz7m/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 13 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 143p.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3086/1/FPF_PTPF_12_084.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.

GARCÍA CORREA, A., FERREIRA CRISTOFOLINI, Gloria M. La convivencia escolar en las aulas. **International Journal of Developmental and Educational Psychology [en línea]**. v. 2, n. 1, 2005, p. 163-183. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832309012>. Acesso em: 02 jan. 2022.

GARCÍA-FERNÁNDEZ, Cristina María; ROMERA-FÉLIX, Eva Ma; ORTEGA-RUIZ, Rosario. Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencia. **Pensamiento Psicológico**, v. 14, n. 1, p. 49-61, 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-89612016000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 jan. 2022.

GARCIA-REIS, Andreia Rezende. A concepção do trabalho docente em documentos prescritivos. **Reflexão e Ação**, v. 28, n. 2, p. 89-103, jun., 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14299>. Acesso em: 07 out. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/798>. Acesso em: 03 jun. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 fev. 2022.

GATTI, Bernadete A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n. 166, p. 1150-1164, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrjTrwz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GEHRKE, Marcos; MALLAT, Juliana Domit. As políticas educacionais e a formação inicial de professores: a didática na Resolução 002/2015. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 18, n. 2, p. 89-104, 2018. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/11654>. Acesso em: 07 out. 2022.

GERCINA, Cristiane. As consequências da pandemia chegaram à escola de minhas filhas: Violências e questões psíquicas são “heranças” da Covid-19. **Folha de S. Paulo on-line**, 29 mar. 2022. Colunas. Disponível em: <https://f5.folha.uol.com.br/colunistas/colo-de-mae/2022/03/as-consequencias-da-pandemia-chegaram-a-escola-de-minhas-filhas.shtml>. Acesso em: 25 ago. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175p.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/?lang=pt>. Acesso em: 07 dez. 2021.

GOMES, Rafael. Escolas enfrentam mais bullying e indisciplina após pandemia: Com o retorno às aulas presenciais, pais e educadores notaram mudanças negativas no comportamento de crianças e adolescentes. **Jornal A Tribuna online**, 02 mai. 2022. Cidades. Disponível em: <https://tribunaonline.com.br/cidades/escolas-enfrentam-mais-bullying-e-indisciplina-apos-a-pandemia-115652>. Acesso em 25 ago. 2022.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 101-138, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FsRWdSHj4MwjXVKfMmLzshJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jan. 2022.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; CARVALHO, Isis Azevedo da Silva. Os desafios da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no Brasil. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 126-141, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6897>. Acesso em: 07 out. 2022.

GUEDES, Marilde Queiroz. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. **Da Investigação às Práticas**, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/10016>. Acesso em: 20 out. 2022.

GUMIEIRO, Angela Hess. A formação continuada de professores: considerações acerca dos saberes e da prática reflexiva. **Horizontes Revista de Educação**, v. 5, n. 9, p. 9-21, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/7710>. Acesso em: 19 out. 2022.

JESUS, Marcelo Siqueira; AGUIAR, Alan Silva. Caminho con(di)vergente para educação das relações étnico-raciais nas licenciaturas do campus JK da UFVJM. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. especial, p. 849-865, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54715>. Acesso em: 19 out. 2022.

JORGE, Ighor Rafael de. Processo de elaboração normativa e políticas públicas: a visão jurídico-institucional da política de formação de professores da educação básica. **Revista Estudos Institucionais**, v. 5, n. 3, p. 1003-1043, 2019. Disponível em: <https://www.estudosinstitucionais.com/REI/article/view/438>. Acesso em: 19 out. 2022.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares**: As razões do improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Editora Ática. 2008. 367p.

LEAL, Simone das Graças; BORGES, Maria Célia; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza.

Discussão sobre formação de professores, inicial e continuada e a relação com a nova BNCC. **Educação e Fronteiras**, v. 9, n. 26, p. 6-21, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/12771>. Acesso em: 07 out. 2022.

LEITE, Eliana Alves Pereira, *et al.* Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p.721-737, jul./set., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yyCJRCdt8bMZXSfrdQRNBM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2022.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan./abr., 2012, p. 152-174. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/tWvbGRmhLLrnK3D74Gh5qgD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2021.

LENZI, Cristiana Roth de Moraes. **O milagre da Ritalina: agora ele copia tudo! O que dizem pais e professores de crianças diagnosticadas com TDAH.** 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/DS/2015/360543_1_1.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2021.

LIMA, Angela Maria de Sousa; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. Processo de institucionalização da política nacional e estadual de formação docente. **Educ. Form.**, v. 4, n. 12, p. 124-147, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1126>. Acesso em: 19 out. 2022.

LÓPEZ DE MESA-MELO, Clara, *et al.* Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. **Educación y Educadores**, vol. 16, n. 3, sep./dic., 2013, p. 383-410. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830001.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986. 125p.

MALLAT, Juliana Domit; GEHRKE, Marcos. Formação inicial de professores e o campo da didática: (re)pensando a formação pedagógica nos cursos de licenciatura. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 7, n. 12, p. 227-145, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/issue/view/335>. Acesso em: 19 out. 2022.

MANSUR, Ana Isabel; ARAUJO, Ana Luisa. Efeitos da pandemia deixam cultura de paz mais longe das escolas do DF: Crescente de casos de violência após retomada das aulas presenciais intensificou problemas antigos das instituições de ensino e refletiu dificuldades dos jovens para voltar ao convívio social. **Correio Brasileiro on-line**. 08 abr. 2022, Euestudante/Educação. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2022/04/4999087->

efeitos-da-pandemia-deixam-cultura-de-paz-mais-longe-das-escolas-do-df.html. Acesso em: 25 ago. 2022.

MASETTO, Marcos Tarciso; FELDMANN, Marina Graziela; FREITAS, Silvana Alves. Currículo, culturas e contextos integrados à formação de educadores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 735 -763, jul./jun., 2017. Disponível em: <file:///home/mog/Downloads/33948-Texto%20do%20artigo-94566-1-10-20170929.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

MASSONI, Neusa Teresinha; BRÜCKMANN, Magale Elisa; ALVES-BRITO, Alan. A reestruturação curricular do curso de Licenciatura em Física da UFRGS: construção de novas identidades na formação docente inicial do século XXI. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 3, p. 512-541, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/217849>. Acesso em: 19 out. 2022.

MATOS, Cleide Carvalho; REIS, Manuelle Espindola dos. As reformas curriculares e a formação de professores: implicações para a docência. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654652>. Acesso em: 07 out. 2022.

MESQUITA, Raquel Cabral de. **A implicação do educador diante do TDAH: repetição do discurso médico ou construção educacional?**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/VCSA-826PZP>. Acesso em: 22 fev. 2018.

METZNER, Andreia Cristina; DRIGO, Alexandre Janotta. Avanços e retrocessos em relação às DCN para formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 988-1013, jul./set., 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48101>. Acesso em: 07 out. 2022.

MICHA, Daniel Neves, *et al.* O novo currículo do Curso de Licenciatura em Física do CEFET/RJ. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 2, p. 478-517, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2018v35n2p478>. Acesso em: 19 out. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 96p.

MONTEIRO, Fernanda Izidro. Formação continuada de professores em pauta: uma análise da Resolução 2/2015 do Conselho Nacional de Educação. **RevistAleph**, n. 27, p. 53-66, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39169>. Acesso em: 07 out. 2022.

NASCIMENTO, Leandra Fernandes do; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Formação docente para a educação infantil: uma leitura do curso de pedagogia pós diretrizes curriculares. **Revista Contrapontos**, v. 17, n. 3, p. 552-574, 2017. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/9532>. Acesso em: 19 out. 2022.

NUNES, Jozanes Assunção. Discursos (re)velados: uma análise dialógica das novas diretrizes para formação docente. **Trab. linguist. apl.** v. 56, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/4GDKq5CMn6YRjSctTtg8SKg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 dez. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19917>. Acesso em: 30 nov. 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 7-24, abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNck4n7L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2021.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230015, p. 1-18. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jshd86G9PYQYGJLpJZqpJdC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 22 dez 22.

PALHARES, Isabela. Casos de violência e ameaças aumentam 48% em escolas de São Paulo: Agressividade reflete isolamento e perdas na pandemia, dizem especialistas. **Folha de S. Paulo on-line**. 09 abr. 2022, Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/04/casos-de-violencia-e-ameacas-aumentam-48-em-escolas-de-sao-paulo.shtml>. Acesso em: 25 ago. 2022.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 454p.

PRAISA, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. Formação Inicial de Professores para Inclusão: das Exigências aos Subsídios Teóricos e Práticos. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**. v. 17, n. 5, p. 440-447, 2016. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/4543>. Acesso em: 169 out. 2022.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289/226>. Acesso em: 07 out.

2022.

RIBEIRO, Renata. Sete em cada 10 educadores dizem que estudantes estão mais agressivos após pico da pandemia: Para educadores, no período em que as escolas ficaram fechadas, os alunos desaprenderam o convívio social. **G1 on-line**, 19 ago. 2022, Jornal Nacional. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/08/19/sete-em-cada-10-educadores-dizem-que-estudantes-estao-mais-agressivos-apos-pico-da-pandemia.ghtml>. Acesso em: 25 ago. 2022.

ROCHA, Julia Siqueira da. **Violências na escola: da banalidade do mal à banalidade da pedagogia**. Florianópolis: Insular, 2010. 207p.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro, *et al.* Análise da minuta de projeto de resolução de diretrizes curriculares nacionais para o curso de educação física e a questão da formação para a docência na educação básica. **Revista Pensar a Prática**, v. 19, n. 4, p. 711-720, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/42160>. Acesso em: 19 out. 2022.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar., 2013. <https://www.scielo.br/j/ep/a/WskqTPrZgtc8k56XHvr8XBz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2022.

ROYER, Égide. A violência escolar e as políticas da formação de professores. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 251-267. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128720>. Acesso em: 30 nov. 2021. 258p.

RUTECKI, Lesete Kaveski; GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. Operacionalização da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em geografia: estudo de caso de três universidades públicas do Paraná. **Revista Geografar**, v. 13, n. 2, p.312-336, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/59572>. Acesso em: 07 out. 2022.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 511-530, set./dez., 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/60121>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SANDOVAL MANRIQUEZ, Mario. Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. **Ultima décad.**, Santiago, v. 22, n. 41, p. 153-178, dez. 2014. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22362014000200007&script=sci_arttext. Acesso em: 02 jan. 2022.

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; DE PAULA, Enio Freire; PEREIRA, Patrícia Sândalo. Potencialidades da Resolução CNE/CP n. 02/2015 diante das (des)construções curriculares para a formação de professores(as) de matemática. **Revista de Educação Matemática**, v. 19, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/722>. Acesso em: 07 out. 2022.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; GONÇALVES, José Alexandre. A essência e a aparência no contexto curricular da licenciatura no curso de geografia da Universidade Estadual de Londrina. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e236020, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dk9ptVscg37B54dvfmnr4PD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2022.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mWcpFS3HxSpLjHRgxW3cnhK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2021.

SILVA, Andrea Villela Mafra da. O modelo neoliberal de educação e as políticas de formação de professores. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 6, n. 2, p. 103–114, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31839>. Acesso em: 07 out. 2022.

SILVA, Edileuza Fernandes; BENTO, André Lúcio. Concepções e discursos sobre a docência: tensões, embates e perspectivas. **Ensino em Re-Vista**, v. 27, n. 1, p. 15-39, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52743>. Acesso em: 07 out. 2022.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues. Plano nacional de educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da educação profissional: identidades profissionais em construção. **Holos**, v. 6, p. 156–177, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4986>. Acesso em: 19 out. 2022.

SILVA; Hellen do Socorro de Araújo, *et al.*. Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4562>. Acesso em: 07 out. 2022.

SILVA, Luciano Campos da. **Disciplina e indisciplina na aula**: uma perspectiva sociológica. 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-7DAR7T>. Acesso em: 10 set. 2021.

SILVA, Luciano Campos da. Os professores e a problemática da indisciplina na sala de aula. **ANAIS do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010a. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/pibid/files/GT_In_Disciplina_02.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

SILVA, Luciano Campos. Clima disciplinar, oportunidades de aprendizado e formação docente. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, v. 09, n. 18, p. 439-466, maio/ago., 2017. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/720>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SILVA, Luciano Campos da; MATOS, Daniel Abud Seaba Matos. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula um

estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB, 2007. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, jul./set., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Jj3TfqQrD4GTXkrrHS4dyhF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2022.

SILVA, Luciano Campos da; MATOS, Daniel Abud Seabra. Indisciplina no PISA: entre o intra e o extraescolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 382-416, maio/ago., 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/4590>. Acesso em 03 set. 2021.

SILVA, Rosane Gumiero Dias da. Discutindo Algumas Faces do Fracasso Escolar Como um “Sintoma” da Violência Escolar: do individual à instituição. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 36, p. 84-100, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4918>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, Rosângela Aparecida Galdi da; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Formação de professores de educação infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, número especial 1, p. 34-54, 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2776>. Acesso em: 19 out. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como prática de significação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-31. 117p.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3a. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010b. 154p.

SIQUEIRA, Romilson Martins; DOURADO, Luiz Fernandes. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 842-857, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211/>. Acesso em: 07 out. 2022.

SIQUEIRA, Ana Clara Meirelles de Pina; SOARES, Marlon Herbert Flora Barbosa; MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva. Foco nas TICs Tecnologias da Informação e Comunicação na formação de professores de Ciências na UFG: direcionamentos nos projetos pedagógicos de curso. **Ensino e Multidisciplinaridade**, v. 4, n. 1, p. 1-12, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/ens-multidisciplinaridade/article/download/14663/8673>. Acesso em: 07 out. 2022.

SOUZA, Flávia Dias de; RESENDE, Luís Maurício Martins de. Formação inicial de professores para a educação básica em uma universidade tecnológica: trajetórias de reformulação das licenciaturas numa perspectiva colaborativa. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 21, p. 31-40, 2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/236>. Acesso em: 19 out. 2022.

SOUZA, Flávio Fernando de. Indisciplina: Provocações à Prática e Formação de Professores. **Educere et Educare**, v. 7, n. 13, 2012. Disponível em: <https://e->

revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/6316. Acesso em: 08 jun. 2022.

SOUZA, Sidclay Bezerra; SIMÃO, Ana Margarida Veiga; CAETANO, Ana Paula. Cyberbullying: Percepções acerca do Fenômeno e das Estratégias de Enfrentamento. **Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 3, p. 582-590, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/cX5c9QsyyXhsm8wpDQM9MQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pbFRcymkHxFPkK7VkkMwXNQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2022.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez., 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9649>. Acesso em: 09 jan. 2022.

ST-AMAND, Jérôme; BOWEN, François; BULUT, Oka; CORMIER, Damien; JANOSZ, Michel; GIRARD, Stéphanie. Le sentiment d'appartenance à l'école : validation d'un modèle théorique prédisant l'engagement et le rendement scolaire em mathématiques d'élèves du secondaire. **Formation et profession: Revue scientifique internationale en éducation**. v. 28, ed. 2, 2020, p. 89-105. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/fp/2020-v28-n2-fp05872/1075660ar/>. Acesso em: 22 ago. 2021.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, vol. 18, n. 1, jun., 2010, p. 45-55. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751435005.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

TAILLE, Yves de la. Autoridade na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Autoridade e Autonomia na escola: Alternativas teóricas e práticas**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1999. p. 9-29. 229p.

THIN, Daniel. **Quartiers Populaires: L'école e les familles**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1998. 290p.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; DAUD, Rafael Petta. Formação docente e superação do bullying: um desafio para tornar a convivência ética na escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 369-384, jan./mar., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p369>. Acesso em: 18 jan. 2021.

TOZETTO, Susana Soares; STEFANELLO, Franciele Aparecida Carneiro. Formação do coordenador pedagógico ante as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação. **Devir Educação**, v. 5, n. 2, p. 148-170, 2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/385>. Acesso em: 19 out. 2022.

TREVISAN, Mônica de Souza; SARTURI, Rosane Carneiro. Regulação e qualidade: conceitos imbricados nas políticas de avaliação e de formação de professores. **Revista**

Internacional de Educação Superior, Campinas, v. 2, n. 3, p. 387-404, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650558>. Acesso em: 07 out. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Sila. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, 1a. ed. São Paulo: Atlas, 2019. 176p.

VALLE, Ione Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 659-671, jul./set., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nk6zsJJPQD9HNvs3MX3xmXv/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2022.

VALLE, Ione Ribeiro. (In)justiça escolar: os paradoxos do processo de democratização e a desigualdade distributiva das oportunidades de acesso à escola e à universidade. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 325-349, set/dez., 2018a. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819412018325>. Acesso em: 04 out. 2022.

VALLE, Ione Ribeiro. Sociologia histórica ou História sociológica? diálogos a partir de Pierre Bourdieu. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 11, n. 25, p. 49-60, 2018b. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7502>. Acesso em: 04 out. 2022.

VALLE, Ione Ribeiro. Diálogos entre sociologia e história: suas contribuições à edificação de uma sociologia da educação no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 01 - 15, jul./set. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346429559_Dialogos_entre_sociologia_e_historia_suas_contribuicoes_a_edificacao_de_uma_sociologia_da_educacao_no_Brasil. Acesso em: 04 out. 2022.

VARGAS, Mara Ambrosina de Oliveira; MANCIA, Joel Rolim. A importância e seriedade do pesquisador ao apontar as limitações do estudo. **Revista Brasileira de Enfermagem** [Internet], v. 72, n. 4, p. 876-877, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/yxZcZVqccCjnLpxKHTMwLvq/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Informar%20as%20limita%C3%A7%C3%B5es%20n%C3%A3o%20desmerece,n%C3%A3o%20trope%C3%A7ar%20na%20mesma%20pedra%E2%80%9D>. Acesso em: 09 fev 23.

VASCONCELLOS, Vera Maria R. de; NASCIMENTO DA SILVA, Anne Patrícia P.; SOUZA, Roberta T. de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, v. 43, n. 3, p. 1-12, set./dez., 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/37452>. Acesso em: 07 out. 2022.

VILELA, Mariana Lima. Pedagogia, Licenciaturas e as Novas DCN: concepções de docência inconciliáveis?. **Revista Aleph**, Edição Especial, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39213>. Acesso em: 07 out. 2022.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez., 2009. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3316>. Acesso em: 18 jan. 2022.

VINHA, Telma Pileggi, *et a.*. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos Em Avaliação Educacional**, ed. 27, n.64, 2016, p. 96-127. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ea/article/view/3747>. Acesso em: 02 jan. 2022.

VITOR, Matheus; MAISTRO, Virgínia Iara de Andrade; ZÔMPERO, Andréia de Freitas. Educação para a sexualidade e formação inicial docente: uma investigação nos currículos de licenciatura em ciências biológicas. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 25, n. 1, p. 282-305, 2020. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/1588>. Acesso em: 07 out. 2022.

VOLSI, Maria Eunice França; MOREIRA, Jani Alves da Silva; GODOY, Gislaine Aparecida Valadares. Políticas atuais para formação de professores da educação básica e as novas diretrizes nacionais para a formação docente. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, v. 14, n. 3, p. 123–135, 2018. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2120>. Acesso em: 05 out. 2022.

WENDT, Guilherme Welter; LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do cyberbullying. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 73-87, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/N83JQQXmpnxNkQNwcVvmZgh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.

ZANLORENZI, Maria Josélia; CARVALHO, Saulo Rodrigues de. A reestruturação da formação inicial de professores às formas de exploração capitalista vigentes: análise da BNC-Formação. **Revista Espaço Acadêmico**, p. 03-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/63796>. Acesso em: 07 out. 2022.

APÊNDICE A - TRABALHOS REPERTORIADOS E SELECIONADOS NO ESTADO DO CONHECIMENTO

Autor(es)	Título do artigo	Ano de publicação	Revista
DOURADO, Luiz Fernandes	Formação de profissionais do magistério da Educação Básica: novas diretrizes e perspectivas	2016	Revista Comunicação & Educação
LEITE, Eliana Alves Pereira, <i>et al.</i>	Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade	2018	Revista Educação & sociedade
TREVISAN, Mônica de Souza; SARTURI, Rosane Carneiro	Regulação e qualidade: conceitos imbricados nas políticas de avaliação e de formação de professores	2016	Revista Internacional de Educação Superior
MASETTO, Marcos Tarciso; FELDMANN, Marina Graziela; FREITAS, Silvana Alves	Currículo, culturas e contextos integrados à formação de educadores	2017	Revista E-curriculum
NUNES, Jozanes Assunção	Discursos (re)velados: uma análise dialógica das novas diretrizes para formação docente	2017	Revista Trabalhos em linguística aplicada
MATOS, Cleide Carvalho; REIS, Manuelle Espindola dos	As reformas curriculares e a formação de professores: implicações para a docência.	2019	Revista HISTEDBR On-line
CARVALHO, Isis Azevedo da	Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: Avanços e Perspectivas	2017	Revista Didática

Silva; GONÇALVES, Suzane Da Rocha Vieira	para as Licenciaturas		Sistêmica
VOLSI, Maria Eunice França; MOREIRA, Jani Alves da Silva; GODOY, Gislaine Aparecida Valadares	Políticas atuais para formação de professores da Educação Básica e as novas diretrizes nacionais para a formação docente	2018	Revista Colloquium Humanarum
SILVA, Andrea Villela Mafra da	Modelo neoliberal de educação e as políticas de formação de professores	2020	Pesquisa e Debate em Educação
GONÇALVES, Suzane Da Rocha Vieira; CARVALHO, Isis Azevedo da Silva	Os desafios da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil	2017	Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental
GARCIA-REIS, Andreia Rezende	A concepção do trabalho docente em documentos prescritivos	2020	Revista Reflexão e Ação
SILVA, Edileuza Fernandes; BENTO, André Lúcio	Concepções e discursos sobre a docência: tensões, embates e perspectivas	2020	Ensino em Re-vista
GEHRKE, Marcos; MALLAT, Juliana Domit	As políticas educacionais e a formação inicial de professores: a didática na resolução 002/2015	2018	Revista Contrapontos

METZNER, Andreia Cristina; DRIGO, Alexandre Janotta	Avanços e retrocessos em relação às DCNs para formação de professores: Comparação entre a resolução de 2015 e os documentos anteriores	2021	Revista e-curriculum
REIS, Adriana; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete Ferragut	As Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96	2020	Revista Formação Docente
GUEDES, Marilde Queiroz	A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica	2019	Revista Da investigação às práticas
LEAL, Simone Das Graças; BORGES, Maria Célia; RIBEIRO, Betânia De Oliveira Laterza	Discussão sobre formação de professores, inicial e continuada e a relação com a nova BNCC	2019	Revista Educação e Fronteiras
ZANLORENZI, Maria Josélia; CARVALHO, Saulo Rodrigues de	A reestruturação da formação inicial de professores às formas de exploração capitalista vigentes: análise da BNC-Formação	2022	Revista Espaço Acadêmico
BALDAN, Merilin; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da	Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências	2020	Série-Estudos

SIQUEIRA, Romilson Martins; DOURADO, Luiz Fernandes	Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia	2021	Retratos da Escola
---	---	------	-----------------------