



organizadores

Fábio Alves Gomes

Marck de Souza Torres

Fabrício Silva dos Anjos

Júlio Ribeiro Soares

VIOLÊNCIAS EM CONTEXTO ESCOLAR

construindo reflexões críticas no Brasil



organizadores

Fábio Alves Gomes

Marck de Souza Torres

Fabrício Silva dos Anjos

Júlio Ribeiro Soares

VIOLÊNCIAS EM CONTEXTO ESCOLAR

construindo reflexões críticas no Brasil



| São Paulo | 2025 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

V795

Violências em Contexto Escolar: construindo reflexões críticas no Brasil / Organização Fábio Alves Gomes... [et al.]. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Demais organizadores: Marck de Souza Torres, Fabrício Silva dos Anjos, Júlio Ribeiro Soares.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-420-9

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-420-9

1. Violência na escola. 2. Violência da escola. 3. Violência contra a escola. 4. Violência escolar. 5. Violências. I. Gomes, Fábio Alves (Org.). II. Torres, Marck de Souza (Org.). III. Anjos, Fabrício Silva dos (Org.). IV. Soares, Júlio Ribeiro (Org.). V. Título.

CDD 370.3036

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação – Violência

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiária em editoração	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Wavebreak Media, murilosantiagodev - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Agenda, Magno Serif, Sofia Pro
Revisão	Os autores e os organizadores
Organizadores	Fábio Alves Gomes Marck de Souza Torres Fabrício Silva dos Anjos Júlio Ribeiro Soares

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecília Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Faustidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal do Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Mauricio José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas
Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Prefácio	12
-----------------------	-----------

Apresentação	15
---------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Fabício Silva dos Anjos

Fábio Alves Gomes

Marck de Souza Torres

Júlio Ribeiro Soares

Violências na Escola:

Implicações para a Atuação Docente	18
---	-----------

CAPÍTULO 2

Carmen Mily dos Reis Leocádio

Rita de Cássia Fraga Machado

Compreendendo a Violência Sexual a Partir das Culturas em uma Escola

Pública de Tefé-Amazonas	40
---------------------------------------	-----------

CAPÍTULO 3

Luís Henrique da Silva

Carmem Lúcia Costa Amaral

A Negação da Educação de Qualidade como Forma de Violência da Escola:

uma Análise Sob a Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica	57
--	-----------

CAPÍTULO 4

Rodrigo Toledo

Vitória Prado Ramos

Repensando a Violência Escolar:

Contribuições de uma Experiência

de Intervenção em Psicologia Escolar

para a Formação Continuada de Professores **77**

CAPÍTULO 5

Eliane Pinheiro Fernandes

Individualização de Processos,

Invisibilização do Sofrimento

Ético-Político e Privatização:

as Respostas (Neo)Liberais para a Violência na Escola..... **93**

CAPÍTULO 6

Francisco Cleilson de Amorim Gois

Júlio Ribeiro Soares

A Psicologia Escolar e o Seu Papel

no Enfrentamento das Violências

Praticadas nos Espaços Escolares **115**

CAPÍTULO 7

Viviane Nunes Sarmiento

Andrezza Rayssa dos Reis de Andrade

“A História Única da Deficiência”:

Manutenção da Lógica Diagnóstica

da Normalidade na Educação **135**

CAPÍTULO 8

Angelo Cabral Esperança

Iolete Ribeiro da Silva

Fábio Alves Gomes

Trajetórias Trans e Violência Escolar:

o Papel da Formação Docente

na Construção de Espaços Seguros..... **157**





CAPÍTULO 9

Luciane Lima da Silva

Maria Luiza da Silva Biê

Marcos André Ferreira Estácio

**Desafios e Reflexões
de Pesquisadoras Negras:**

Racismos e Pertencimentos no Ambiente Escolar..... **176**

CAPÍTULO 10

Rosângela Fernandes da Silva

Rony Iglecio Leite de Andrade

Sebastião Rocha de Souza

**A Violência Escolar no Processo
de Alfabetização de Crianças Indígenas:**

Deserdados do Direito à Educação?..... **194**

Sobre os organizadores 214

Sobre os autores e coautores..... 215

Índice remissivo..... 221

PREFÁCIO

Vivemos um momento histórico em que as escolas brasileiras, sobretudo as públicas, enfrentam desafios crescentes e complexos. A escola, que deveria ser espaço de produção de saberes, de convivência democrática e de promoção da dignidade humana, tem se tornado, não raramente, palco de expressões múltiplas de violência. Não se trata apenas de agressões físicas ou verbais, mas de violências mais sutis, sistemáticas e, por vezes, institucionalizadas – que vão desde a negação do acesso ao conhecimento até práticas discriminatórias legitimadas pelo cotidiano escolar.

A escola, tradicionalmente compreendida como espaço de acolhimento, formação e transformação social, encontra-se hoje desafiada por uma complexa teia de violências que atravessam seus muros e seu cotidiano. Essas violências, muitas vezes naturalizadas ou silenciadas, assumem formas variadas – simbólicas, estruturais, físicas, institucionais e subjetivas – e refletem contradições históricas profundamente enraizadas nas desigualdades sociais, raciais, de gênero, classe e território.

O livro *Violências em Contexto Escolar: Construindo Reflexões Críticas no Brasil* propõe-se a discutir essas múltiplas expressões da violência a partir de uma perspectiva crítica, interseccional e profundamente comprometida com a justiça social. A obra reúne reflexões fundamentadas em experiências de pesquisa, intervenção e vivência em diferentes contextos educacionais do país, com ênfase em territórios historicamente marginalizados. Os capítulos que compõem este livro não apenas denunciam a violência que atravessa a escola, mas desconstróem leituras simplificadoras, individualizantes ou moralistas que costumam reduzir o fenômeno à indisciplina, ao fracasso escolar ou à ineficiência docente.

Logo no primeiro capítulo, os autores convidam à compreensão da violência como fenômeno complexo, de raízes sociais e históricas profundas. Professores agredidos, comunidades escolares silenciadas, precarização das condições de trabalho docente e o impacto de políticas públicas excludentes compõem um quadro que exige análise crítica e ação coletiva. A escola, como bem apontado, é também espaço de reprodução de violências, muitas vezes mascaradas pelo discurso da neutralidade pedagógica.

O segundo capítulo traz à tona a urgência de se falar sobre a violência sexual no ambiente escolar, especialmente no contexto amazônico. O silêncio, aqui, é tanto um mecanismo de perpetuação quanto uma forma de violência em si. As autoras desafiam o leitor a reconhecer o papel da escola na revelação e no enfrentamento dessa realidade, exigindo formação, sensibilidade e compromisso ético-político dos(as) educadores(as).

A partir do terceiro capítulo, as reflexões ganham ainda mais densidade teórica ao apresentar a negação de uma educação de qualidade como forma de violência institucional. Os autores articulam a crítica à lógica neoliberal com a defesa de uma escola humanizadora, que promova o acesso pleno aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade – direito que não pode ser negado à classe trabalhadora sem que se configure uma grave injustiça.

Outros capítulos problematizam dimensões fundamentais da escola como espaço de disputa: a formação continuada como estratégia de enfrentamento das violências (Capítulo 4), as respostas neoliberais que individualizam os conflitos escolares e omitem suas causas estruturais (Capítulo 5), a atuação da Psicologia Escolar na construção de ambientes inclusivos (Capítulo 6), a luta contra o capacitismo e o apagamento das histórias das pessoas com deficiência (Capítulo 7), a exclusão de estudantes trans e a urgência de práticas pedagógicas antitransfóbicas (Capítulo 8), a resistência epistêmica de pesquisadoras negras frente ao racismo escolar (Capítulo 9), a

invisibilização da violência linguística sofrida por crianças indígenas no processo de escolarização (Capítulo 10), e, por fim, as violações de direitos que afetam crianças no contexto escolar e social.

Cada capítulo apresenta uma contribuição única: da denúncia da violência simbólica imposta pela negação do conhecimento científico à infância trabalhadora, à análise da violência sexual como cultura silenciosa nas escolas amazônicas; do enfrentamento da LGBTfobia e do capacitismo às trajetórias de resistência e sobrevivência de mulheres negras e estudantes indígenas. Em comum, os textos compartilham a convicção de que a violência escolar não é um problema isolado, mas sim expressão de um projeto de sociedade que hierarquiza vidas, saberes e presenças.

O livro *Violências em Contexto Escolar: Construindo Reflexões Críticas no Brasil* nasce da urgência de romper o silêncio e iluminar essas múltiplas faces da violência que, ainda que presentes, são frequentemente ignoradas nas políticas públicas, nas práticas pedagógicas e na formação docente. Ao reunir diferentes autoras e autores, com trajetórias diversas e ancoragens teóricas potentes, a obra propõe um debate plural, crítico e comprometido com a justiça social. Trata-se de um convite à reflexão coletiva, mas também um chamado ético-político: que possamos, como educadores(as), pesquisadores(as) e sujeitos sociais, recusar as lógicas que sustentam a exclusão e nos comprometer com a construção de escolas verdadeiramente democráticas, seguras e inclusivas.

Que esta leitura inspire inquietações, diálogos e, sobretudo, ações concretas.

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília (UnB)
Presidente da ABRAPEE

APRESENTAÇÃO

A escola, como espaço de formação humana, é também um território atravessado por disputas simbólicas, contradições históricas e marcas profundas das desigualdades sociais que estruturam a sociedade brasileira. Mais do que um ambiente neutro voltado exclusivamente à aprendizagem formal, o cotidiano escolar reflete e, por vezes, reproduz as violências que operam nos diferentes níveis da vida social — seja de forma explícita, seja por meio de silenciamentos, omissões ou práticas institucionalizadas. Este livro, *Violências em Contexto Escolar: Construindo Reflexões Críticas no Brasil*, emerge da urgência de compreender essas múltiplas expressões de violência com responsabilidade ética, rigor analítico e compromisso político com a transformação das realidades educacionais, especialmente aquelas situadas em contextos marcados pela precarização, pelo abandono e pela invisibilização histórica.

Organizada a partir do esforço coletivo de grupos interinstitucionais de pesquisa, esta obra reúne dez capítulos que abordam a temática das violências escolares sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, dialogando com campos como a Psicologia Escolar e Educacional, a Educação Crítica, a Psicologia Social e os Estudos Culturais. Os textos aqui apresentados recusam explicações simplistas ou abordagens moralizantes. Em vez disso, propõem análises contextualizadas, comprometidas com a construção de respostas que sejam coletivas, dialógicas, solidárias e enraizadas na defesa da justiça social e dos direitos humanos.

O primeiro capítulo trata das implicações da violência para a atuação docente, enfatizando os impactos emocionais, simbólicos e laborais das agressões dirigidas a professoras e professores, muitas vezes naturalizadas no cotidiano escolar. O segundo capítulo analisa

o fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes a partir de uma escola pública localizada na região amazônica, trazendo dados, conceitos e reflexões que evidenciam a importância de práticas pedagógicas de enfrentamento ancoradas na escuta, na proteção e na responsabilização institucional.

No terceiro capítulo, a discussão se aprofunda ao tratar da negação do direito a uma educação de qualidade como uma das formas mais perversas e estruturais de violência escolar, argumentando que limitar o acesso aos saberes historicamente produzidos pela humanidade é também uma forma de desumanização. O quarto capítulo apresenta uma experiência de intervenção em Psicologia Escolar voltada à formação continuada de professores, evidenciando como práticas de acolhimento, diálogo e cuidado coletivo podem ressignificar as relações escolares e reduzir a reprodução de práticas violentas.

O quinto capítulo problematiza as respostas neoliberais frequentemente ofertadas ao problema da violência escolar, demonstrando como tais abordagens tendem a individualizar os sujeitos, despolitizar os sofrimentos e ocultar os determinantes históricos e sociais que estruturam a exclusão educacional. No sexto capítulo, é a atuação da Psicologia Escolar que ganha destaque como campo estratégico para o enfrentamento da violência institucional, com foco na construção de uma escola inclusiva, comprometida com a escuta ativa, a diversidade e os direitos de crianças e adolescentes.

Os capítulos finais ampliam ainda mais o escopo da análise ao abordar a interseccionalidade de violências relacionadas à deficiência, às identidades de gênero e às relações raciais. O sétimo capítulo desconstrói a lógica da "normalidade" aplicada aos corpos com deficiência, questionando os efeitos de uma narrativa única e homogênea que invisibiliza a pluralidade de experiências desses sujeitos. No oitavo capítulo, por meio das trajetórias de estudantes trans, reflete-se sobre os mecanismos cisnormativos que operam

no cotidiano escolar e sobre o papel transformador que a formação docente pode assumir no enfrentamento à LGBTfobia. O nono capítulo traz à tona as escrevivências de mulheres negras amazônidas que, ao narrarem suas experiências escolares e acadêmicas, iluminam os caminhos de resistência, pertencimento e reexistência frente ao racismo estrutural. Por fim, no décimo capítulo, é abordada como as crianças compreendem e refletem sobre seus direitos, compreendido pelos autores como imprescindível ao enfrentamento das violências.

Este livro é, portanto, resultado de um processo de escuta atenta, de trocas interinstitucionais e da mobilização de saberes produzidos na prática cotidiana de quem pensa, sente e atua na e com a escola. Sua publicação foi possível graças ao apoio financeiro da **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES** e da **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM**, instituições às quais agradecemos o fomento à pesquisa e à produção de conhecimento comprometido com a transformação social e educacional no país.

O livro que ora apresentamos não oferece fórmulas prontas ou soluções imediatas. Pelo contrário, ele convida à escuta sensível, à ação coletiva e à construção de outros modos de habitar a escola. Fruto de experiências diversas, de resistências cotidianas e de compromissos teóricos profundamente enraizados no desejo de uma educação emancipadora, esta obra busca inspirar educadoras(es), pesquisadoras(es), gestoras(es) e todas as pessoas interessadas em afirmar a escola como espaço de inclusão, dignidade, pluralidade e potência criadora.

Os organizadores



1

Fabrício Silva dos Anjos

Fábio Alves Gomes

Marck de Souza Torres

Júlio Ribeiro Soares

VIOLÊNCIAS NA ESCOLA:

**IMPLICAÇÕES PARA
A ATUAÇÃO DOCENTE**

As violências ocorridas em ambiente escolar se manifestam, na maioria das vezes, por meio de situações como vandalismo, pichações na parede, xingamentos e agressões físicas e morais a professores, além de indisciplinas no recreio, furtos/roubos e homicídios (Souza, 2012). A violência escolar pode ocorrer dentro do espaço físico da escola, no trajeto casa-escola, em locais externos que ocorram atividades escolares e até mesmo na comunidade em que vive o estudante. Além disso, pode extrapolar a localização geográfica e ocorrer virtualmente como por exemplo em redes sociais.

Para compreender a violência que ocorre nas escolas, torna-se fundamental colocar em análise o que tem sido reconhecido e nomeado como violência escolar. Quanto à definição do que chamamos de “violência escolar”, ela designa um conjunto diverso de experiências, que têm em comum a desconstrução da fantasia de que a escola é um refúgio da paz” (Abramovay, 2015, p. 21). A OMS define violência como o uso intencional de força física ou poder, real ou em ameaça, que cause danos físicos, psicológicos ou privação (Krug *et al.*, 2002).

As diferentes formas de violência são classificadas pela OMS segundo a ‘natureza’ dos atos cometidos. Destacamos os tipos de violência:

‘Violência física’: uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades.

‘Violência psicológica’: agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a pessoa, restringir sua liberdade, ou ainda isolá-la do convívio social.

‘Violência sexual’: ato ou jogo sexual que ocorre nas relações hétero ou homossexuais e visa a estimular a vítima ou a utilizá-la para obter excitação sexual e práticas eróticas, pornográficas e sexuais impostas por meio de aliciamento, violência física ou ameaças.

'Negligência ou abandono': ausência, recusa ou a deserção da atenção necessária a alguém que deveria receber cuidados.

'Violência interpessoal': caracterizada pela violência de uma pessoa contra outra e ocorre em nível familiar e comunitário. O nível comunitário inclui estabelecimentos como prisões, locais de trabalho, abrigos e escolas.

Violência auto-infligida: violência auto-dirigida, que se manifesta de duas formas – comportamento suicida (pensamentos suicidas, tentativa de suicídio e suicídio) e atos de violência contra si próprio, como é o caso das mutilações (Brasil, 2001; Krug *et al.*, 2002, n.p).

A pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com mais de 100 mil professores e diretores de escolas do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio, demonstrou que 12,5% dos professores ouvidos no Brasil disseram ser vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana. Os dados assustam, pois se trata do índice mais alto entre os 34 países pesquisados, cuja média fica em torno de 3,4% (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2019).

A problemática da violência no âmbito educacional contra educadores vem acarretando sérios problemas à saúde e ao bem-estar de muitos profissionais que trabalham na educação. As consequências dessa realidade para esses profissionais são graves, ocasionando licenças por doenças como transtorno ou reação ao estresse, depressão e esquizofrenia. De acordo com Waiselfisz (2016, p. 06), coordenador da área de estudos sobre violência da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, "a cultura da violência é muito acentuada no Brasil sendo que a capacidade de negociação dos conflitos é baixa e a violência é frequentemente usada para a solução dos problemas".

Há uma lógica expressa por especialistas e acadêmicos de segurança pública de que mais armas em circulação geram mais violência, e isso resultaria em maiores chances de violência contra os professores que atuam em ambientes escolares negativos (Espelage *et al.*, 2013). Além disso, tivemos no Brasil (2018-2022), uma recente política permissiva de acesso a armas de fogo à população brasileira que, coincidentemente ou não, estão aumentando os relatos de violência no ambiente escolar, mas que precisam ser mais aprofundados. Segundo levantamento do Instituto Sou da Paz, em metade dos ataques contra escolas as armas vieram das casas dos atiradores, seja por se tratar de armas registradas por Colecionadores, Atiradores Desportivos e Caçadores (CACs), seja por uso de armas pertencentes a policiais.

Pesquisas relacionadas à violência no ambiente escolar demonstram que o potencial ofensivo da violência no ambiente escolar tem sofrido transformações ao longo dos anos. A evolução histórica dos ataques violentos nas escolas brasileiras aponta crescimento alarmante nos últimos dois anos. Estudos recentes divulgados pelo Sindicato dos Professores das Universidades Federais de Santa Catarina (UFSC), destacam que o Brasil testemunhou 22 ataques gravíssimos de crimes contra a vida em ambientes escolares desde o ano de 2002, sendo que mais da metade desses incidentes ocorreu no biênio 2022-2023, com destaque para casos como o de Suzano (2019), que resultou em 10 mortos, e Blumenau (2023), com 4 vítimas fatais (Prado, 2023).

Esse aumento no registro de agressões em escolas nos últimos anos pode ser atribuído ao difícil processo político iniciado em 2018 com o alto nível de agressividade dos discursos relacionados às disputas envolvidas, às tensões e às polarizações. A respeito da polarização e violência, Starling & Schwarcz (2019) afirmam que muitos brasileiros já possuíam esses valores, mas se sentiam intimidados em disseminar, contudo, quando as lideranças políticas avalizaram, começaram a aflorar esses valores e vir à tona uma série de violências.

Ao analisar as causas geradoras dessas violências, de acordo com os pesquisadores Oliveira e Martins (2007); Martins, Marques e Guimarães (2017), o que gera esse tipo de violência são problemas de ordem antropológica, social, política, de governabilidade e falta de acesso a políticas sociais afirmativas. Fatores familiares também são apontados como relações ineficazes ou inexistentes quando a violência vivenciada em casa é reproduzida na escola. Melanda *et al.* (2018) apontam as desigualdades sociais ocasionadas pela má distribuição de renda e do aparato social como desencadeadoras da violência.

Observa-se um aumento significativo no número de casos e vítimas fatais durante o mandato de Bolsonaro, com 13 ataques e 21 vítimas fatais. Este número é substancialmente maior em comparação com os mandatos anteriores. Numa comparação histórica, os mandatos de FHC, Lula 1 e 2, e Temer apresentaram números relativamente baixos, com 1 caso e 2 vítimas fatais cada, exceto no mandato de Dilma, onde houve 3 casos e 13 vítimas fatais. Os dados indicam a necessidade de políticas públicas eficazes para prevenir e responder a ataques violentos, garantindo a segurança em ambientes escolares e outros espaços públicos.

CONCEITOS OPERACIONAIS SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência é um fenômeno complexo e multicausal que atinge todas as pessoas, grupos, instituições e povos. Expressa-se sob formas distintas, cada qual com suas características e especificidades. Cada termo utilizado para definir a violência conduz a um mundo conceitual cujos contornos são determinados por uma tradição sociocultural e pela experiência de vida de cada indivíduo.



A violência, em seus diferentes modos de se manifestar, não será dirigida apenas aos aspectos físicos (como vemos nos relatos dos professores), mas ao ser social e à sua consciência. As diferentes formas de violência que se manifestam no cotidiano são “expressão de uma violência mais profunda: a exploração do homem pelo homem” (Vázquez, 1977, p. 395).

O problema da violência possui diversos fatores, envolvendo aspectos econômicos, políticos e ideológicos, tendo relação com o acesso ou não aos direitos sociais e guarda estreita relação com a mercantilização das relações humanas. O problema da violência apresenta uma natureza complexa, sendo influenciada por múltiplos fatores, incluindo aspectos econômicos, políticos e ideológicos. É importante ressaltar que a presença ou ausência de acesso aos direitos sociais desempenha um papel significativo nessa questão. Além disso, há uma estreita conexão entre a violência e a mercantilização das relações humanas. Conforme sinaliza Wanderley (1999), a contradição de uma sociedade desigual pode contribuir para manifestações de violência física e ética.

A maneira como o ser humano se organiza e age sobre a natureza material para satisfazer as suas necessidades permite a transformação do objeto de acordo com seu interesse, violando a lei que o rege, substituindo-o a uma outra legalidade (Saviani, 2013).

Para Vázquez (1977), em *Filosofia da Práxis*, argumenta que a violência, muitas vezes considerada natural e necessária, constitui a essência da ordem burguesa, materializada tanto na ordem econômica quanto na sua sustentação ideológica, sendo a miséria e a pobreza condições de vida de uma grande parte das pessoas. Além disso, cria condições para que se mantenha a riqueza para usufruto de uma pequena parcela da população.

Construída socialmente, a violência tem sido um fenômeno evidente na sociedade, assumindo variadas intensidades conforme

a estrutura social em que ela está inserida. Configura-se como um fenômeno complexo com múltiplas causas e de ordem sociopolítica, com impactos na saúde pública, afetando o bem-estar individual (Minayo, 2013; Stelko-Pereira & Willians, 2010).

Considerando o caráter histórico e relacional do fenômeno da violência, Chauí (1999, p. 03) traz um conceito abrangente sobre o tema, vejamos:

[...] violência vem do latim vis, força, e significa [...] tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito.

Para a autora, no Brasil, a violência é entendida como o uso da força física e do constrangimento psíquico que leva alguém a agir de forma contrária à sua vontade. Ela ainda expõe que “a violência é a violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém” (Chauí, 1999, p. 432). As diferentes culturas e sociedades têm visões distintas sobre a violência. Elas atribuem significados diferentes a ela, dependendo do tempo e do lugar. No entanto, apesar das diferenças, certos aspectos da violência são percebidos da mesma forma em todas as culturas e sociedades. Esses aspectos formam uma base comum, na qual os valores éticos são estabelecidos. Basicamente, a violência é vista como o uso da força física ou da coerção psicológica para obrigar alguém a fazer algo que vai contra seus interesses, desejos, corpo e consciência. Isso causa danos profundos e irreparáveis como morte, loucura, autoagressão ou agressão a outros.

No Brasil, os primeiros estudos sobre o tema apontaram mudanças nas formas de praticar a violência nas escolas públicas

que começaram com atos de vandalismo, se desdobrando para agressões físicas e verbais (Sposito, 2001). Em outro estudo, a violência escolar é caracterizada como violência verbal e agressões, enquanto ainda há aqueles que atentam para o comportamento de oposição às regras e atividades escolares, a depredação da escola, os furtos e os comportamentos antissociais (Paula & Salles, 2010).

A violência se manifesta na escola por meio de golpes, crimes, roubos, violência sexual, vandalismos (violência física), humilhação, falta de respeito, grosserias, palavras ofensivas (incivildades) e a falta de sentido da escola para os alunos (violência simbólica ou institucional) (Abramovay & Rua, 2002). Além disso, Abramovay (2015) acrescenta que a escola produz e recebe violência, e para sua compreensão, é preciso conhecer as dinâmicas relacionais, os papéis de cada ator escolar e os aspectos organizacionais.

A análise do real conceito de violência na escola atinge a integridade física e psicológica dos indivíduos (professores e alunos) e corrompe direitos fundamentais como a dignidade, a vida e a liberdade, o que a torna uma questão de saúde pública (Minayo, 2013). Daí decorre a necessidade de pensar e refletir sobre as origens da violência escolar como apontam Silva e Pereira (2008, p. 915):

[...] violência e vulnerabilidade não estão isoladas das relações econômicas, políticas, culturais que configuram a estrutura de uma sociedade. Diversos estudos apontam que os condicionantes estruturais colocam ou aumentam a vulnerabilidade das pessoas ou grupos, e que a melhoria da situação sócio- econômica das famílias, e a garantia de políticas e serviços sociais, diferenciados, ajustadas e mais apropriadas para cada caso, são mediações para diminuir esta vulnerabilidade; Fundo das Nações Unidas para Infância [Unicef], 2005. Os determinantes sociais, econômicos e culturais somam-se aos fatores familiares e individuais para a determinação da vulnerabilidade à violência.



A problemática da violência, seja aquela em que o jovem é vítima, seja aquela que é protagonizada por ele, vem provocando perplexidade e sendo objeto de grande preocupação no meio escolar. Em relação aos perpetradores da violência escolar, ela pode ser praticada por estudantes, pela comunidade em geral e até mesmo pelas instituições educacionais e seus representantes.

A violência simbólica para os professores da escola pública se expressa por meio das relações de desigualdades socioeconômicas e se enquadra na definição original proposta por Bourdieu e Passeron (1975), assim como no sentido da violência estrutural, por Minayo (1999). Para esta autora, trata-se da “violência gerada por estruturas organizadas e institucionalizadas, naturalizada e oculta em estruturas sociais, que se expressam na injustiça e na exploração que conduz à opressão dos indivíduos” (Minayo, 1999, p. 08). Contudo, destacamos a fundamentação teórica nas pesquisas realizadas por Charlot (2002, p. 434-435), que apresenta três categorias explicativas sobre o “fenômeno violência escolar”, observe-se:

A **violência na escola** é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição; quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que aconteceria em qualquer outro local.

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

A **violência da escola** é institucional, simbólica, onde os próprios jovens suportam por meio da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas).



Quadro 03 - Exemplos de atos de violência escolar

Violência na escola	Agressão física; agressão verbal; ameaça de agressão; constrangimento; discriminação racial; hostilização; humilhação; insulto; lançamento de objetos contra outrem; provocação, entre outros.
Violência contra a escola	Direcionadas aos professores: afronta; humilhação; insulto; agressões físicas, entre outros. Direcionadas ao patrimônio: danos às dependências físicas ou de mobiliário; pichações em mobiliário ou paredes, entre outros.
Violência da escola	Abuso de poder, despreparo profissional, preconceito, currículos que reforçam as desigualdades sociais, desvalorização, modos de composições das classes, forma de atribuição de notas, entre outros.

Fonte: Aquino (2011, p. 467); Charlot (2002, p. 434).

A “violência escolar” refere-se as agressões físicas, verbais e sexuais, uso de drogas, roubos, porte de armas, até as pequenas incivildades, como a falta de respeito com os alunos e professores, indelicadezas, tumultos, desordens e insolências. As incivildades são formas violentas, que acabam sendo banalizadas no espaço escolar por serem mais frequentes, mas o seu acúmulo pode ser prejudicial para o clima institucional (Debarbieux; Blaya, 2002).

Silva (2006) realiza uma revisão de alguns estudos que abordam a temática da violência relacionada à educação, considerando-a como fenômeno social historicamente determinado. No contexto da formação de professores para enfrentarem a violência no ambiente escolar, o autor ressalta a importância de compreenderem a estrutura e organização da sociedade, a fim de fundamentar de forma mais sólida as discussões relacionadas ao tema e buscar estratégias eficazes para lidar com as diversas pessoas envolvidas nesse contexto.

A compreensão sobre a violência na educação ou na escola também tem sofrido mudanças ao longo da história, o que demanda revisão em sua conceituação (Costa, 2014). Isso não é simples, pois, sendo um fenômeno histórico na sua totalidade, é social e mutável e está em constante transformação; assume diferentes facetas.

Alguns dos estudos mais abrangentes sobre a violência e com enfoques multidimensionais têm adotado uma conceituação mais ampla, incorporando dimensões socioculturais e simbólicas, como constam em pesquisas brasileiras publicadas (Barreira, 1999; Minayo, 1999; Castro *et al.*, 2001; Abramovay, 2002).

Estudos evidenciaram que as raízes da violência na escola encontravam-se na violência social, na família e em condições estruturais como a pobreza e a desigualdade social (Lucinda, Nascimento e Candau, 1999; Guimarães, 1996). Para Njaine e Minayo (2003), a integração da família e da escola permite uma efetiva parceria na prevenção da violência na escola e na resolução de conflitos.

Uma pesquisa realizada com professores demonstra que reconhecem a família como determinante no comportamento dos filhos, por meio da transmissão de princípios básicos de formação de caráter e de apoio à formação cidadã. Entretanto, as famílias não estariam cumprindo sua função de forma adequada, sendo permissivas e omissas com relação aos problemas dos jovens, transferindo essa responsabilidade para a escola (Galinkin, Almeida e Anchieta, 2012).

A escola pode estar funcionando como um espaço de produção e reprodução da violência em consonância com a sociedade em que está inserida (Silva, 2013). Nesse aspecto, a violência escolar vai além da relação aluno-professor. Como expressam Silva & Pereira (2008, p. 916), ela é decorrente da “desigualdade social [...], mostra a incapacidade política e gerencial dos governos em incorporar sua população na cidadania, na garantia de direitos políticos, civis e sociais”. Tal situação que a população vivencia tem reflexos na escola, muitas vezes por meio de agressões físicas e verbais de crianças e jovens contra professores e demais sujeitos da comunidade escolar.

É fundamental reconhecer que o Estado pode ter responsabilidade direta na perpetuação da violência ao negligenciar suas obrigações e falhar no cumprimento de suas responsabilidades.

Nesse sentido, compartilhamos da compreensão de Oliveira e Martins (2007, p. 92), ao argumentarem que:

Como fenômeno histórico e social, uma das formas de sua manifestação é a violência estrutural. Ela é a violência do Estado contra o homem, caracterizada pela incapacidade do primeiro em realizar a justiça social para os adultos em geral, e às crianças e adolescentes que são destituídos, implícita ou explicitamente, do acesso à escola, à saúde e à assistência social. Um Estado que deixa parte significativa da população em situação de desemprego, carência, abandono e inúmeras outras iniquidades é um Estado violentador, agente da opressão e facilitador das realizações da classe dominante. Estado este que abandona a família à sua própria sorte, num regime assistencialista e paternalista, violentando o indivíduo em suas tentativas de exercer sua cidadania.

A violência estrutural, conforme articulada por Oliveira e Martins (2007), é uma manifestação da falha do Estado em cumprir seu papel de provedor de justiça social, onde sua inação ou ação inadequada resulta na privação de direitos básicos e na perpetuação da desigualdade. Esta forma de violência é insidiosa, pois é tecida na própria estrutura da sociedade, muitas vezes normalizada e invisibilizada. O Estado, ao falhar em fornecer educação, saúde e assistência social adequadas, não apenas falha com os cidadãos mais vulneráveis, mas também perpetua um ciclo de violência que beneficia a classe dominante e oprime os já marginalizados.

AS VIOLÊNCIAS ENFRENTADAS POR PROFESSORES(AS) NO AMBIENTE ESCOLAR

As questões referentes à escola e a violência são discutidas de forma abundante pelo debate público, mas os estudos e pesquisas

sobre violência contra professores na escola ainda são incipientes no Brasil (Iijima & Schroeder, 2012; Sposito, 2001), em especial a prevenção e o enfrentamento da violência em escolas, particularmente na formulação de políticas públicas.

Estudos realizados em países como Bélgica, Canadá, Estados Unidos e Coréia do Sul apontaram que os estudantes são os principais perpetradores de atos violentos contra docentes e que as agressões verbais são mais comumente relatadas. Percebe-se, na análise dos trabalhos de Galand, Lecocq e Philippot (2007), Espelage *et al.* (2013), McMahon *et al.* (2014), Moon e McCluskey (2016), que o comportamento dos alunos na escola é proveniente daquilo que vivenciam e observam em seu meio social, ou seja, o contexto extra-escolar é considerado como um dos desencadeadores da violência que ocorre na escola.

Na Espanha diversos tipos de violência são frequentemente registrados contra educadores, o que afeta significativamente a relação entre alunos e professores. Entre os principais tipos de violência apontados na literatura, estão a violência verbal, física, insultos, ameaças e brigas ocasionais (Fernandez, Aguado e Cantero, 2006).

Adicionalmente, Martins e Torres (2016) enfatizam que as escolas têm enfrentado uma crescente insegurança e falta de proteção com o aumento generalizado de casos de violência, agressões físicas e verbais, tráfico e consumo de drogas, tornando-se parte do cotidiano de várias instituições de ensino. Nesse contexto, Mota e Santos (2011) afirmam que exercer a profissão de professor, embora seja de extrema importância para a formação de indivíduos, é uma tarefa pouco valorizada pela sociedade, o que pode gerar desafios adicionais para esses profissionais em meio ao contexto de violência escolar.

A crescente prevalência da violência exacerbada na sociedade representa um fator extrínseco, que acarreta desafios significativos na atuação profissional dos educadores. Com o passar dos

anos, a figura de autoridade e referência, que anteriormente era associada aos docentes, foi gradativamente perdendo o respeito aos olhos dos alunos. Frequentemente, os professores se veem em situações delicadas de violência e optam por tolerá-las, temendo ser mal interpretados por diretores e equipe pedagógica da escola. Essa dinâmica resulta em um ambiente permeado por tensão, estresse e insatisfação com a profissão (Correia, 2008).

A presença da violência no ambiente escolar contribui para a deterioração da qualidade do ensino, o que acarreta prejuízos diretos aos próprios alunos (Abramovay, 2005). Dentre as principais causas que levam os alunos a ameaçarem os professores, destacam-se as reprovações decorrentes do fraco desempenho estudantil (Abramovay & Rua, 2002).

A violência sobre os professores tem sido associada ao aumento da insegurança, sintomas físicos e emocionais, níveis elevados de estresse, relacionamentos pessoais deteriorados, assim como desempenho insatisfatório no trabalho (Espelage *et al.*, 2013). A violência sobre o professor pode acarretar menor motivação e comprometimento (Vettenburg, 2002), maior ausência e maior rotatividade (Monteiro & Rocha, 2017; Duarte, 2009), maior propensão a abandonar a profissão (Newman *et al.*, 2008) e, para a escola, dificuldade de recrutamento e na retenção de profissionais altamente eficazes (Espelage *et al.*, 2013).

Berg e Cornell (2016) alertam que professores com mais experiência relatam menos vitimização e apresentam maior sentimento de segurança na escola, principalmente por obterem maior respeito junto aos alunos, demonstrarem mais confiança e parecerem menos vulneráveis do que os profissionais menos experientes naquele ambiente.

De acordo com Khoury-Kassabri Astor e Benbenishty (2009); Jaureguizar, Ibabe e Straus (2013); Chen e Astor (2008), turmas com

maior número de alunos do sexo masculino apresentam um aumento na probabilidade de relatos de crimes. A predominância de mulheres no campo do magistério é um fator relevante a ser considerado ao examinar a percepção da violência baseada no gênero sofrida no ambiente escolar. Segundo o estudo de Gerberich *et al.* (2011), as mulheres são mais propensas a relatar casos de vitimização relacionados à violência escolar. Essa constatação sugere que o gênero do profissional pode influenciar na forma como a violência é percebida e denunciada, o que pode ter implicações significativas nas estratégias de prevenção e intervenção adotadas pelas instituições educacionais. É importante, portanto, considerar essa dinâmica de gênero ao formular políticas e práticas que visam combater e enfrentar a violência escolar de forma eficaz e equitativa.

Destaca-se que a experiência docente é um fator protetivo, uma vez que a literatura aponta que, quanto maior a experiência, menor a probabilidade de o professor ser atacado (Huang *et al.*, 2017). Apesar da violência física ser a mais evidente, existem outros tipos, tais como a psicológica (Pereira, 2002; Levandoski, 2009) e social (Minayo, 1994) mais frequentes no cotidiano dos professores. Esta violência é marcada pela utilização de termos específicos na visão dos alunos como apelidos depreciativos que atingem a imagem dos professores.

Outro tipo de violência enfrentada por professores é a simbólica, respaldada por situações legitimadas socialmente que colocam o profissional em uma posição marginalizada, delimitando a função docente a uma prestação de serviços. Assim, se caracteriza um desencontro entre o profissional e o papel que ele exerce na sociedade: o professor é considerado imprescindível e, ao mesmo tempo, recebe salários não compatíveis, trabalha em ambientes sucateados e tem direitos trabalhistas desrespeitados.

Essa ambiguidade sentida de forma dolorosa no cotidiano desse profissional, reside no paradoxo entre a valorização teórica e a

desvalorização prática de sua profissão. Socialmente, o papel do professor é exaltado como fundamental para o desenvolvimento e educação, sendo considerado um pilar na construção do conhecimento e da cidadania. No entanto, essa valorização não se reflete nas condições de trabalho, remuneração e reconhecimento. Os professores enfrentam salários baixos, infraestrutura precária e violações de direitos trabalhistas, o que contradiz a importância atribuída a eles. Essa discrepância entre o discurso e a realidade prática constitui a violência simbólica, pois marginaliza o professor e reduz sua função a uma mera prestação de serviço, ignorando a complexidade e a relevância de sua contribuição social.

Os sentimentos de desvalorização profissional e de solidão nas situações de conflito com alunos podem se refletir, inclusive, em manifestações de enfermidades psicossomáticas e afastamentos do trabalho até o abandono da carreira docente (Scheibe, 2010).

A insatisfação, o desgaste mental e o sofrimento no trabalho, expressos por meio de reclamações e pessimismo, foram identificados em outros estudos realizados com professores no Brasil (Castro & Souza, 2012; Paula, Kodato e Dias, 2013), e indicam tanto a falta de apoio ao docente na sua prática, quanto à vitimização recorrente por violência direta ou indireta no ambiente profissional.

O professor vítima de atos violentos muda seu comportamento, devido ao desgaste emocional, e não consegue ministrar aulas de maneira eficiente. São comuns os problemas emocionais e psiquiátricos entre docentes que sofrem agressões, pois estes se sentem constantemente inseguros na sala de aula.

Vygotsky (2000) propõe que a psicologia identifique a gênese dos fenômenos ou objetos e que busque investigar a historicidade deles, a relação que estabelecem com a prática social em dado espaço temporal, geográfico, enfim, a sua relação com a cultura. O autor parte do entendimento de que eles se apresentam e são percebidos de

acordo com dadas condições sócio-históricas que os seres humanos são formados na sociedade em que vivem (Vygotsky, 1996).

Barroco e Costa (2014) defendem uma concepção de homem que se faz segundo as leis da história e cuja formação como ser humano está em consonância com as condições histórico-sociais de dado espaço temporal, geográfico e socioeconômico. As autoras postulam, ainda, que o homem não nasce humanizado, ele precisa conquistar esta condição na batalha que trava diariamente em busca da sobrevivência. Dito de outro modo, um comportamento violento não é naturalmente violento, pois nem o homem é naturalmente humano.

Barroco e Costa (2014), pontuam que a violência não é somente da escola, mas nela se manifesta, como ocorre em quaisquer outros espaços e instituições onde os sujeitos estejam. Nessa perspectiva, é fundamental desconstruir a concepção arraigada na sociedade de que os indivíduos nascem com personalidade violenta, isto é, herdada dos pais ou ascendentes.

É, pois, necessário contar com subsídios para uma reflexão e análise crítica dos pressupostos psicológicos e pedagógicos presentes no espaço escolar dentro da temática da violência. Com isso, torna-se possível pensar alternativas educativas/formativas para o enfrentamento das situações de violência que se manifestam na escola, indo para além da prática repressora e reativa que essa concepção criticada suscita. Entre as principais formas de adoecimento dos professores relatadas nesta pesquisa, ganham destaque os transtornos mentais e comportamentais, cuja manifestação mais popularmente conhecida é a síndrome de *burnout*.

Diversos fatores possibilitam o desencadeamento de doenças nos professores como quadros depressivos e ansiosos. Eles relatam dificuldades advindas da própria organização atual do trabalho, com implicações na perda de autoridade e domínio da turma, favorecendo situações de indisciplina e desrespeito por parte dos alunos.

Os autores apresentam também a queixa dos professores frente à falta de apoio da direção e da supervisão da escola que direciona a responsabilidade do fracasso escolar aos docentes, eximindo-se de participação. Ao professor, restaria “o sentimento de impotência, insegurança e desmotivação, aliado a uma série de problemas econômicos e sociais vivenciados” (Araújo & Sousa, 2013, p. 07).

A este quadro, soma-se muitas vezes uma rotina de trabalho extenuante, motivada pelo acúmulo de empregos para suprir os baixos salários da área. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), “20% dos docentes trabalham em mais de uma escola e há casos de acúmulo de função docente em até cinco estabelecimentos [...]. 32% dos docentes trabalham em dois turnos e 6,8% trabalham em três turnos” (Nogueira & Lambertucci, 2012, p. 358).

O acúmulo de atribuições do professor é abordado por vários autores como um dos preditores no desenvolvimento de estresse e da síndrome de *burnout*. Com relação a sua definição, Codo (2004, p. 238) afirma que:

Burnout foi o nome escolhido; em português, algo como “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queimar (para fora) completamente” (numa tradução mais direta). É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta, principalmente profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários (grifos do autor).

Segundo a pesquisa TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), de 2013, o Brasil está entre os países em que os professores passam o maior número de horas em sala de aula. Também é no Brasil que se observa o maior percentual médio de tempo gasto com tarefas administrativas em sala de aula, por exemplo, registrando frequência, distribuindo informativos e formulários da escola.

A percepção de baixa remuneração pode ser considerada como um dos precursores de problemas de saúde entre os professores, uma vez que para aumentar a renda buscam jornadas de trabalho mais intensas, assumindo mais aulas e, muitas vezes, trabalhando em várias escolas em períodos distintos do dia.

No Brasil, o estresse relacionado ao trabalho do professor parece estar associado aos baixos salários, à precariedade das condições de trabalho, ao elevado número de alunos por sala de aula, o despreparo do professor diante das novas situações e emergências de seu tempo. Soma-se a isso as pressões exercidas pelos pais dos alunos e pela sociedade em geral à violência instaurada nas escolas, entre outros elementos (Codo *et al.*, 2004).

A precarização das condições de trabalho, o acúmulo de tarefas e a desvalorização da carreira dos docentes do ensino básico no Brasil fazem com que a docência seja considerada uma das profissões mais estressantes. Esse cenário tem como consequência a baixa produtividade, o absenteísmo¹, o afastamento de função, a ocorrência de acidentes de trabalho e até mesmo o abandono da profissão.

Nas pesquisas, os determinantes que contribuem para o mal-estar, a síndrome de *burnout* e o adoecimento do professor podem ser elencados da seguinte forma: falta de reconhecimento da função do professor; falta de respeito dos alunos, dos governantes e da sociedade em geral; baixos salários; diminuição dos espaços de discussão coletiva; tripla jornada; sobrecarga de trabalho; baixa participação direta na gestão e planejamento do trabalho; culpabilização dos alunos pelos resultados negativos; invasão do espaço domiciliar; inclusão de crianças com deficiências em classes de ensino regular, dentre outros (Santos, 2014). Nos últimos anos a reestruturação produtiva e as reformas educacionais têm contribuído para o aumento do adoecimento dos professores. Diante das apurações levantadas

pela pesquisa, foram demonstrados os elementos causais do desgaste dos professores com a profissão diante das microviolências cotidianamente sofridas.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. (2015). *Programa de prevenção à violência nas escolas: Violência nas escolas*. FLACSO Brasil.
- Abramovay, M. (Org.). (2005). *Cotidiano das escolas: Entre violências*. UNESCO.
- Abramovay, M., & Rua, M. G. (2002). *Violências nas escolas* (2a ed.). UNESCO.
- Aquino, J. G. (2011). Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: Problematicando discursos sobre a indisciplina discente. *Cadernos de Pesquisa*, 41, 456-484.
- Araújo, L. M. B. F., & Sousa, R. R. (2013). O adoecimento psíquico de professores da rede pública estadual: Perspectiva dos docentes. *Anais do 38º Encontro da ANPAD*.
- Barreira, C. (1999). *Ligado na galera: Juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza*. UNESCO.
- Barroco, S. M. S., & Costa, M. L. S. (2014). Considerações do marxismo e da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da violência. *Anais do 8º Encontro Regional da ABRAPSO*, 38-39.
- Berg, J. K., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 122-139.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Francisco Alves.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2001). *Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências* (Portaria MS/GM nº 737). Diário Oficial da União.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: Como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4(8), 432-443.
- Chauí, M. (1999). *Introdução à filosofia*. Bertrand Brasil.

- Chen, J., & Astor, R. A. (2008). Students' reports of violence against teachers in Taiwanese schools. *Journal of School Violence*, 8(1), 2-17.
- Codo, W. (2004). *Burnout*. In J. C. Zanelli et al. (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 238-250). Artmed.
- Debarbieux, É., & Blaya, C. (2002). *Violência nas escolas e políticas públicas*. UNESCO.
- Espelage, D. L. et al. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers. *American Psychologist*, 68(2), 75-87.
- Fernandez, C. M., Aguado, I. H., & Cantero, A. M. T. (2006). Percepción de la violencia escolar en centros de enseñanza de Alicante. *Revista Española de Salud Pública*, 80(4), 387-394.
- Galinkin, A. L., Almeida, A. M. O., & Anchieta, V. C. C. (2012). Representações sociais de professores e policiais sobre juventude e violência. *Paidéia*, 22(53), 365-374.
- Krug, E. G. et al. (2002). *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Organização Mundial da Saúde.
- Minayo, M. C. de S. (1994). A violência social sob a perspectiva da saúde pública. *Cadernos de Saúde Pública*, 10(1), 7-18.
- Minayo, M. C. de S. (1999). *Fala galera: Juventude, violência e cidadania*. UNESCO.
- Minayo, M. C. de S. (2013). Conceitos, teorias e tipologias de violência. In K. Njaine et al. (Orgs.), *Impactos da violência na saúde* (pp. 21-42). Fiocruz.
- Moon, B., & McCluskey, J. (2016). School-based victimization of teachers in Korea. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(7), 1340-1361.
- Oliveira, É. C. S., & Martins, S. T. F. (2007). Violência, sociedade e escola: Da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 90-98.
- Paula, J. M. A. de, & Salles, L. M. F. (2010). A violência na escola: Abordagens teóricas e propostas de prevenção. *Educar em Revista*, (n. esp. 2), 217-232.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. Autores Associados.
- Silva, M. A. I., & Pereira, B. O. (2008). A violência como fator de vulnerabilidade. In J. Bonito (Org.), *Educação para a saúde no século XXI* (pp. 912-926). CIEP.

Souza, K. O. J. (2012). Violência em escolas públicas e a promoção da saúde. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, 25(1), 71-79.

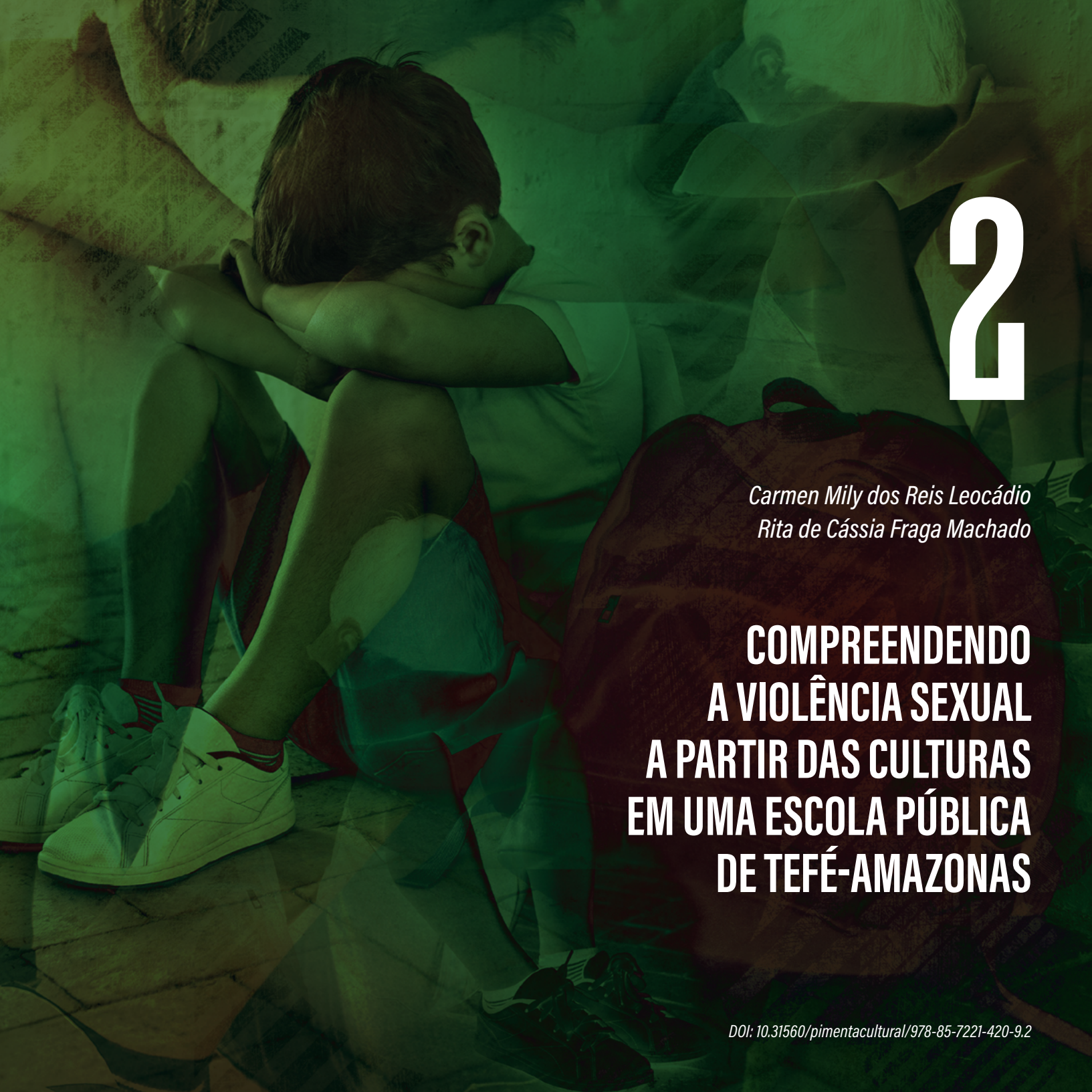
Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. de A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar. *Temas em Psicologia*, 18(1), 45-55.

Vázquez, A. S. (1977). *Filosofia da práxis*. Paz e Terra.

Vygotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas: Tomo IV*. Visor. (Original publicado em 1984).

Vygotsky, L. S. (2000). *Obras escogidas: Tomo III* (2a ed.). Visor. (Original publicado em 1983).

Waiselfisz, J. J. (2016). *O mapa da violência*. FLACSO Brasil.



2

*Carmen Mily dos Reis Leocádio
Rita de Cássia Fraga Machado*

COMPREENDENDO A VIOLÊNCIA SEXUAL A PARTIR DAS CULTURAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TEFÉ-AMAZONAS

Os dados sobre violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil podem ser considerados alarmantes, porque não só vem crescendo os casos notificados, como sua ocorrência predomina na casa das vítimas, e têm como principais autores/agressores pessoas de vínculo intrafamiliar (parentes, companheiros, amigos).

Sendo assim, neste artigo¹ problematizamos a violência sexual contra crianças e adolescentes, no contexto escolar, debatendo os dados e as pesquisas sobre a temática, no Brasil. Ao escolher investigar a violência sexual, tenho como base, conforme explicitado por Hohendorff, Habigzange e Koller (2014, p. 17) que “A definição de violência sexual contra crianças e adolescentes é um aspecto que requer atenção devido à multiplicidade de conceitos existentes”.

Segundo os autores compreendem que a violência sexual normalmente ocorre por meio do contato físico e é categorizada sem penetração ou com penetração. Mas também pode ser praticada sem o contato físico. Inclui, ainda, a exploração sexual que visa ao lucro.

Refletir criticamente a respeito da violência sexual contra a criança e o adolescente, é buscar compreender para além dos atos que utilizem a força ou o contato físico² e as diversas dimensões (histórica, social, cultural, psicológica, sexual e de poder) como fatores que caracterizam a violência. E sobretudo que é uma realidade que

1 Cabe aqui mencionar que este artigo utiliza informações produzidas na pesquisa da dissertação intitulada “Vocês irão ensinar ‘os meninos’ a transar?” Violência sexual de gênero: um estudo a partir das culturas em uma escola pública, da cidade de Tefé-Amazonas, orientada pela Profa. Dr.^a Rita de Cássia Machado, do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas, realizada com bolsa CAPES.

2 Também inclui as situações de sedução e coerção, nas quais os indivíduos têm como objetivo que os seus desejos sejam atendidos, utilizando-se de uma relação de poder, para obter satisfação própria.

está relacionado ao contexto escolar, pois é uma prática que está presente no cotidiano das escolas³.

Ao embasar-me nessas definições, utilizamos como conceitos teóricos nesta pesquisa os estudos de Brasil (2018), Brasil (2019) e Bueno, Pereira e Neme (2019), se faz necessário compreender as diversas definições a respeito de violência sexual, a caracterização de cada modalidade, as formas, as características descritivas dos perfis vítima-autor, entre outros, percebe-se que a violência sexual, mais do que um evento doloroso e traumático, representa uma violência generalizada. Além de afetar vários aspectos da vida da criança e do adolescente, ela pode se espalhar e até reverberar na forma como suas vítimas veem o mundo.

Ao atravessar os(as) educadores(as), discursos convidam a nos posicionarmos na construção de estratégias de enfrentamento dos diferentes tipos de violência contra crianças e adolescentes.

Os resultados são discutidos a fim de destacar aspectos relevantes e cruzar os estudos aqui citados. No intuito de instigar os(as) educadores(as) a discussão dessa temática em suas práticas educativas. De modo que não temos a pretensão de esgotar a complexidade do tema.

Esses resultados somados à escassez de trabalhos científicos na área da Educação, no Amazonas (2017 – 2021) que debatam tal problema, atestaram como uma cultura dos cotidianos escolares.

Por esse sentido, consideramos emergencial a discussão sobre a violência sexual, principalmente na Educação, entendendo

3 Segundo Leocádio (2023, p. 86) Era 18 de maio de 2017, após o término da atividade, uma aluna me chamou e disse: "Professora! quero conversar com você?". A levei para um dos corredores da escola, pois estava no meu HTP. E chorando me relatou: "Uma semana antes do 18 de maio tentei me matar... porque sou abusada pelo meu avô (pai da minha mãe), desde meus 5 anos. Durante todo esse tempo ele me ameaçava. E só parou os abusos porque morreu. E depois começou meu tio a me molestar, até meus 13 anos. Hoje tenho 17 anos. Me sinto esquisita, sem valor e diferente das outras meninas. Me ajude!".

que a não apropriação desses saberes leva, conseqüentemente, à impossibilidade de uma prática educativa e preventiva voltada para o enfrentamento desta problemática.

PERCURSO METODOLÓGICO PARA COMPOSIÇÃO DESTE ENSAIO

O primeiro movimento empreendido no percurso metodológico foi realizar um levantamento da revisão de literatura sobre o tema. Com o intuito de confirmar nossa hipótese de que pouco ou quase nada tem se discutido a respeito da violência sexual na área da educação⁴.

Para essa revisão de literatura fizemos uma busca pelo google⁵, obtendo livros em PDFs, artigos quanto teses, dissertações entre outros, com o objetivo de perceber a relevância e a circulação do tema tanto no meio acadêmico, na sociedade e por outros campos.

Seguindo essa linha de pensamento, também se confirmou que há uma carência de trabalhos acadêmicos a respeito do tema, na Região Norte-Amazonas. Essa busca foi realizada no Banco de Teses e Dissertações do portal da Capes entre o período 2017-2021 para mapear as produções sobre violência sexual contra crianças e adolescentes no Amazonas. Esse recorte temporal utilizado de 2017-2021 se justifica pelo índice alto e preocupante da violência sexual no Amazonas.

4 Neste artigo, o primeiro movimento aqui apresentado não caracteriza a metodologia utilizada na pesquisa. Este material de análise são os estudos localizados na revisão que serviram para conhecer o que vem sendo dito nestes estudos sobre a violência sexual que se aproxima do que está sendo apresentado.

5 Por meio de links, que foram indicações da profa. Dra. Jane Felipe de Souza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, no exame de qualificação em 05/05/2022. Realizado por via *online* utilizando o aplicativo Meets, período que ainda era exigido das pessoas o recolhimento e afastamento social em virtude da pandemia Covid-19.

Para esse levantamento, entramos inicialmente, com as palavras-chave violência sexual, escola, educação, e encontramos 12(doze) dissertações. Então, realizou-se uma leitura parcial nos respectivos resumos dessas dissertações. E apenas 8(oito) trabalhos distribuídos em 1(uma) Antropologia, 2(duas) Educação, 1(uma) Psicologia, 1(uma) Processos socioculturais na Amazônia, 2(duas) Segurança Pública e 1(uma) Serviço Social. No entanto, fizemos outro recorte com relação à área de conhecimento vinculada à Educação no Amazonas e apenas 2(duas)⁶ se correlacionaram à temática para atender os objetivos da pesquisa.

AS VIOLÊNCIAS SEXUAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Segundo Brasil (2018) em o boletim *Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017*, é um estudo acerca da violência sexual por meio da descrição do perfil das violências sexuais contra crianças e adolescentes, notificadas pelos serviços de saúde.

Para a nossa análise e em consonância com o nosso recorte neste artigo fizemos um recorte das características sociodemográficas de crianças e de adolescentes enfatizando a faixa etária, o tipo de violência sexual e a região de residência.

Em relação à faixa etária, o estudo apresenta dois grupos: crianças e adolescentes. O grupo das crianças é categorizado em menor de 1 ano, de 1 a 5 anos, e de 6 a 9 anos. O grupo dos adolescentes é

6 Apenas dissertações regionais foram analisadas porque não foram encontradas teses no portal da Capes que tivessem em seu corpus de estudo a correlação entre violência sexual e o estado do Amazonas, na área da Educação.

categorizado em 10 a 14 anos e 15 a 19 anos, conforme a convenção elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e adotada pelo Ministério da Saúde (MS).

No recorte de características sociodemográficas de crianças vítimas de violência sexual notificada no Sinan, segundo sexo, Brasil, 2011-2017⁷, nota-se o quantitativo total de 29.686 (51,2%) para a faixa etária de 1 a 5 anos, distribuído em feminino e masculino, respectivamente 22.354 (51,9), 7.332 (48,9). E para a faixa etária de 6 a 9, o total de 25.691 (44,3), concentra-se em 18.442 (42,9) para o feminino e para o masculino 7.249 (48,3). Um aspecto preocupante é o quantitativo elevado, que revela a violência sexual envolvendo essas duas faixas etárias.

No grupo de adolescentes da faixa etária entre 10 e 14 anos, nota-se um quantitativo alto do total de 56.320 (67,8), são 51.506 (67,1) do sexo feminino. Verificando-se a faixa etária (10 e 14 anos), é possível afirmar que a escolaridade das vítimas mais atingidas seja o fundamental incompleto⁸.

Brasil (2018) apresenta o demonstrativo de notificações de violência sexual com o quantitativo total de 184.524 casos, sendo 58.037 (31,5%) contra crianças e 83.068 (45,0%) contra adolescentes. Portanto, são 141.105 (76,5%) dos registros concentrados nessas duas fases de vida.

Este estudo inclui como violência sexual os casos de assédio, estupro, pornografia infantil e exploração sexual. Desses eventos notificados, o *estupro* com o quantitativo superior as outras violências. No total de 39.00 (62%) para crianças, sendo 28.380 para o sexo feminino e 10,620 para o sexo masculino. Na fase dos adolescentes,

7 Encontra-se no Capítulo 1 – ARTESANIA DO PROBLEMA, p. 34 da Dissertação "Vocês irão ensinar 'os meninos' a transar?" Violência sexual de gênero: um estudo a partir das culturas em uma escola pública, da cidade de Tefé-Amazonas.

8 Ensino Fundamental das séries finais (6º aos 9º anos).



o quantitativo alto e total das notificações de tipo de violência sexual, 67.523 (70,4%) foram de estupro. Sendo o quantitativo para o feminino e para o masculino respectivamente (62.658, 4.865).

Verificou-se por meio do estudo que a região Norte se concentra em terceiro lugar no grupo de crianças com o total de 9.106 (15,7), sendo 7.200 (16,7) para o sexo feminino e 1.906 (12,7) para o sexo masculino. E no grupo de adolescentes, a Região Norte, em segundo lugar, respectivamente o total de 18.185 (21,9) são 17.319 (22,6) para o feminino e 866 (13,7) para o masculino.

Diante deste panorama verifica-se que a análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes corrobora outras pesquisas, consolidando o que já está identificado na literatura nacional.

A Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH) do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (Brasil, 2019), tem o papel de assegurar o funcionamento de canais de comunicação e mantê-los acessíveis para o conhecimento das denúncias apresentadas sobre violação de direitos humanos. Essas denúncias registradas diariamente no Disque Direitos Humanos – Disque 100 são um meio que permite apresentar um retrato do fenômeno “violação de direitos humanos” no contexto brasileiro.

Tabela 1 - Quantitativo de denúncias registradas por grupo de violação e tipo de violação comparada entre 2018 e 2019

Grupo de violação	2019	2018	%
Crianças e adolescentes	86.837	76.216	13,9%
Tipo de violação	2019	2018	%
Violência sexual	17.830	17.871	0%

Fonte: Brasil (2019).



A tabela 1 mostra que a violência sexual manteve estabilidade no ano de 2019. O que pode ser compreendido como queda real do número de registros nestas violações, comparando- se com o resultado de acréscimo geral de denúncias registradas

Tabela 2 – Tipologia de violações para crianças e adolescentes

Tipo de violação	2019	2018	%
Negligência	62.019	55.375	12%
Violência psicológica	36.304	37.160	-2%
Violência física	33.374	30.962	8%
Violência sexual	17.029	17.073	0%
Violência institucional	5.134	4.535	13%
Exploração do trabalho infantil	4.245	3.862	-6%

Fonte: Brasil (2019).

Segundo o estudo as principais violações sofridas por esse grupo se categoriza em: negligência, violência psicológica, física, sexual, institucional e exploração do trabalho. “A violência sexual é a quarta violação com maior incidência, com 11% de participação” (BRASIL, 2019, p. 57). (Tabela 2).

Ao afunilarmos a análise de Brasil (2019) concluímos que na região Norte, o Amazonas é o estado com crescimento mais alto em casos de violação em crianças e adolescentes.

No intuito de entendermos a especificidade da violência sexual contra crianças e adolescentes, analisamos a violação *Abuso Sexual*, sobre a qual extraímos dados da referência Brasil (2019, p. 57-64) para o nosso recorte neste artigo. Assim, faixa etária e escolaridade da vítima – para configurar essa violência.

Tabela 3 – Recorte de faixa etária da vítima por sexo – abuso sexual

Abuso sexual						
Crianças e adolescentes	Masculino			Feminino		
Faixa etária	2019	2018	%	2019	2018	%
0 a 3 anos	360	397	-9%	902	836	8%
4 a 7 anos	928	902	3%	1964	1831	7%
8 a 11 anos	776	745	4%	2970	2562	16%
12 a 14 anos	522	557	-6%	4539	4094	11%
15 a 17 anos	407	355	15%	3068	2428	26%

Fonte: Brasil (2019).

Na Tabela 3, mostra a faixa etária da vítima por sexo, violação – abuso sexual, o maior registro de denúncias no grupo de crianças que se concentra na faixa etária de 4 a 7 anos e de 8 a 11 anos. Nota-se também no grupo de adolescentes na faixa etária de 12 a 14 anos e de 15 a 17 anos um amplo crescimento para os sexos feminino e masculino.

Tabela 4 – Recorte de escolaridade da vítima de abuso sexual

Crianças e adolescentes	Abuso sexual		
Escolaridade	2019	2018	%
Ensino Fundamental ⁹ completo	46	77	-40%
Ensino Fundamental incompleto	3405	3355	1%
Ensino Médio completo	28	39	-28%
Ensino Médio incompleto	654	577	13%

Fonte: Brasil (2019).

9 Art. 32. O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão (CARNEIRO, 2018, p. 377).

O abuso sexual de crianças e adolescentes – abuso sexual, a escolaridade dominante das vítimas é o Ensino Fundamental incompleto, seguido do Ensino Médio incompleto, segundo a Tabela 4. Assim, é possível relacionarmos o nível de escolaridade a faixa etária de 7 a 17 anos, visualizados na tabela 3.

As autoras Bueno, Pereira e Neme (2019) apresentam no estudo intitulado *A invisibilidade da violência sexual no Brasil*, a análise sobre os estupro no Brasil e evidenciar a importância do debate sobre a violência de gênero. E utilizam as bases de dados dos microdados registrados como *estupro* e *estupro de vulnerável* de todo o Brasil, nos anos de 2017 e 2018.

Para contemplar título em este artigo, delimitamos algumas variáveis que as autoras reuniram¹⁰ e analisaram na caracterização dos microdados obtidos, as seguintes variáveis: sexo da vítima, idade da vítima e escolaridade da vítima. 127.585 ocorrências.

Segundo o estudo os crimes sexuais estão distribuídos em estupro e estupro de vulnerável. Para tal, 64% se concentram nos casos de estupro de vulnerável e 36% para os casos de estupro. Veja-se no gráfico 1.

A legislação brasileira caracteriza o estupro de vulnerável, segundo Delmanto *et al.* (2010, p. 7), como:

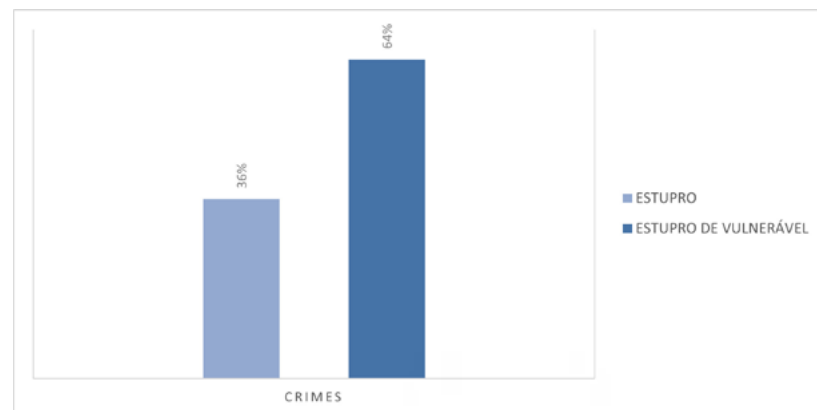
Estupro de vulnerável Art. 217 – A. Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos. § 1º Incorre na mesma pena quem pratica as ações descritas no caput com alguém que, por enfermidade ou deficiência mental, não tem o necessário discernimento para a prática do ato, ou que, por qualquer outra causa, não pode oferecer resistência.

10

As autoras Bueno, Pereira e Neme (2019) reuniram a somatória de 127.585 ocorrências.

O termo estupro de vulnerável compreende o ato com menores até os 14 anos. E contempla os casos com pessoas que apresentaram histórico de insanidade. A pena se aplica para ambos os atos.

Gráfico 1 – Distribuição dos crimes sexuais (estupro e estupro de vulnerável), Brasil, 2017 e 2018



Fonte: Bueno, Pereira, Neme (2019).

Vale salientar “que o ápice da violência sexual entre as meninas se dá aos 13 anos; o auge da vitimização entre o sexo masculino se deu ainda mais cedo, sendo o ápice dos estupros entre os meninos aos 7 anos” (BUENO, PEREIRA, NEME, 2019, p. 117).

Os três estudos ao cruzarmos as informações aqui citadas vão ao encontro na variável da faixa etária e assim é possível associarmos a escolaridade. E no aspecto da região de residência os estudos Brasil (2019) e Brasil (2018).

Quanto a escolaridade da vítima, identifica-se a escola como microssistema para apresentar cotidianamente caminhos para orientar os(as) educadores(as). Em suma a violência sexual é uma cultura em contexto escolar, que recepciona muitos(as) alunos(as) que são vítimas e que se sentem seguros(as) para revelar a violência sofrida em casa e/ou outros espaços.

Para evidenciar a urgência da necessidade de atenção à temática violência sexual e dar visibilidade a ela no campo da Educação, recorremos a fonte de pesquisa o *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, de 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022, em que ficaram registrados, no ano de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021, respectivamente, os quantitativos de 61.032; 66.041; 66.123; 51.316 e 60.915 casos de violência sexual, especificamente o *estupro*, no Brasil.

Os dados apresentados correspondem ao número de vítimas registradas, em um total de 66.041, em 2018, de vítimas de estupro e tentativa de estupro, incluindo o estupro de vulnerável.

Também destacamos o contexto amazônico, porque consideramos relevante o título deste capítulo estar situado no Amazonas. Que foi descrito o recorte (2017, 2018, 2019, 2020 e 2021) da violência sexual no Amazonas. Que mostra a seguinte situação, de acordo com o *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, de 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022: nos anos de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021, e que ficaram registrados, respectivamente, os quantitativos de 983; 1058; 855; 864 e 753 casos de estupro e de estupro de vulnerável.

O quantitativo dos anos 2020 e 2021 correspondem ao número total de vítimas de estupro e estupro de vulnerável consumados, respectivamente 229 e 635; 214 e 539. Relativamente à proporção dos casos de estupro, observa-se que a maioria das vítimas são vulneráveis, ou seja, menores de 14 anos.

RESULTADOS

Compreendemos a partir das leituras e reflexões a respeito da violência sexual que se trata de tipologias de violações. Este tipo

de violações é uma terminologia, denominado metaforicamente como **guarda-chuva**, que, ao ser colocada em suspensão apresenta-se como hiperônimo.

Os dados aqui analisados revelaram que as vítimas se concentram nos grupos de crianças e adolescentes, que foram utilizadas as variáveis de faixa etária, escolaridade, tipologia de violência sexual e região de residência, que a violência sexual é uma cultura que está em contexto escolar, pois é uma prática muito presente nas escolas. O autor Morin (2015, p. 88) afirma:

Sempre há uma virtualidade conflitual entre os que detêm a autoridade e dispõe de sanções e os que as sofrem. Acrescenta-se a isso as virtualidades conflituais entre duas classes de idade, de costumes de **culturas diferentes** que se encontram na mesma sala de aula. Daí se origina a possibilidade de formação e desenvolvimento de uma luta de classes específica entre uns e outros (grifo nosso).

Por esse raciocínio compreendemos que várias culturas podem ser instituídas numa escola e cada escola tem, em seu cotidiano, uma cultura escolar própria, uma multissubjetividade.

Sendo assim, nenhuma escola é igual a outra, enfatiza a autora Alves (2003, p. 64), ao ponderar que à educação formal cabe a “[...] apreensão do cotidiano escolar, de seus sujeitos, de seus problemas e das soluções possíveis para estes”. Logo, entre as violências múltiplas enquanto culturas escolares evidentemente instituídas, a *violência sexual* apresenta-se como tônica.

Constatou-se apenas 2 (duas) dissertações através do Banco de Teses e Dissertações do portal Capes, na área da Educação, no Amazonas, entre 2017 e 2021. Observa-se no quadro 1.

Quadro 1 – Principais informações das produções analisadas sobre violência sexual contra crianças e adolescentes no Amazonas

Autoria	Título	Local e ano de publicação	Palavras-chave
CACAU, Claudioney Lofiego	Políticas públicas educacionais: análises sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes nos Planos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Manaus/AM	PPGE/UFAM, Manaus, 2021	Educação. Violência Sexual. Crianças e Adolescentes. Planos Municipais de Educação. Políticas Públicas.
MATOS, Rosana Trindade de	Violência sexual contra crianças na idade pré-escolar: em foco, a percepção de nove gestoras dos centros municipais de educação infantil da DDZ/Leste II da cidade de Manaus – AM	PPGE/UFAM, Manaus, 2020	Infância. Políticas públicas. Educação infantil. Violência sexual. Abuso sexual infantil.

Fonte: Organizado pelas autoras (2023).

O quantitativo de vítimas da violência sexual é alarmante, e não temos dúvidas em afirmar a respeito do estado do Amazonas, localizada na Região Norte, com um alto índice de violência sexual contra crianças e adolescentes. É preocupante porque esses dados revelam que a violência sexual é uma problemática que precisa avançar nas discussões, nas ações de prevenção e enfrentamento na área da educação.

Os dados da síntese de notificações do tipo de violência sexual – estupro, no Brasil, 2017-2021, revelaram que crianças e adolescentes estão entre as principais vítimas de estupro no país e demonstram nas pesquisas que há uma necessidade de os direitos desse público serem resguardados. Portanto, é possível afirmar que a violência sexual é uma problemática tão presente no contexto escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos aqui apresentados mostraram que a violência sexual é uma problemática tida como tônica em contexto escolar. Daí, a importância de enfatizarmos a formação continuada dos(as) educadores(as) e na formação dos(das) alunos(as). É fundamental que esse trabalho de formação seja realizado em equipe, pois a autora Thouvenin (2007, p. 19-20) faz um convite: "Se uma metáfora esportiva pode ser usada, podemos dizer que é preciso ter muita resistência e um trabalho de equipe para lidar com o abuso sexual após sua revelação".

Esse convite de Thouvenin (2007) é para os profissionais da Educação e/ou em qualquer área, contudo exige que haja apropriação teórica, temos que estudar para saber o que estamos abordando. E assim obter a respeitabilidade e ter conhecimento do que se está abordando, do que se acredita, de maneira que se garanta que existam momentos de estudo.

Como foi dito antes, não temos a intenção de esgotar o título aqui, contudo queremos ressaltar da importância em continuar a discussão a respeito da violência sexual contra crianças e adolescentes por meio de trabalhos acadêmicos, de discussões seja em espaços como a escola, a universidade e onde acesse para estimular e instigar a semear e colher frutos por meio da prevenção, da sensibilização, do envolvimento, da pesquisa e circulação da temática.

REFERÊNCIAS

Alves, N. (2003). Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 62-74.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005>

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. (2018). *Boletim Epidemiológico. Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017*, 49(27), jun.

Brasil. Ministério dos Direitos Humanos (MDH). (2019). *Disque 100*. Brasília, MDH.

Bueno, S., Pereira, C., & Neme, C. (2019). A invisibilidade da violência sexual no Brasil. In FBSP (Ed.), *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (p. 13). São Paulo: FBSP.

Cacau, C. L. (2021). *Políticas públicas educacionais: análises sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes nos Planos Municipais de Educação da região Metropolitana de Manaus/AM* (Dissertação de mestrado). PPGE/UFAM. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8418>

Carneiro, M. A. (2018). *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo* (24a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Delmanto, C., Delmanto, R., Delmanto, R. Jr., & Delmanto, F. M. A. (Eds.). (2010). *Código Penal comentado*. São Paulo: Saraiva.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2018). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública: ano 12*. São Paulo: FBSP.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2019). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública: ano 13*. São Paulo: FBSP.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2020). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública: ano 14*. São Paulo: FBSP.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2021). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública: ano 15*. São Paulo: FBSP.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2022). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. São Paulo: FBSP.

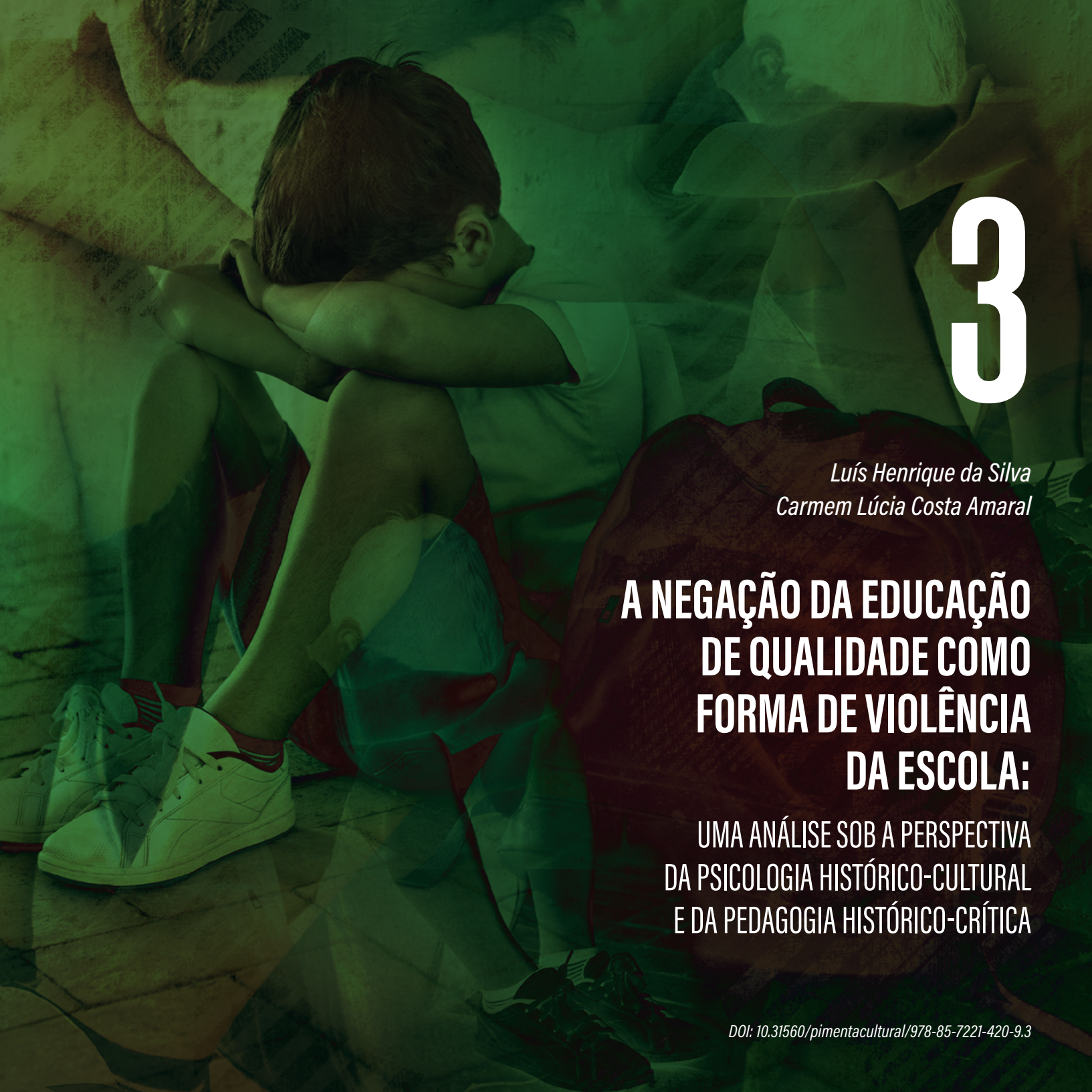
Hohendorff, J. V., Habigzang, L. F., & Koller, S. H. (2014). *Violência sexual contra meninos: teoria e intervenção*. Curitiba: Juruá.

Landini, T. S. (2011). *O professor diante da violência sexual*. São Paulo: Cortez.

Matos, R. T. (2020). *Violência sexual contra crianças na idade pré-escolar: em foco, a percepção de nove gestoras dos Centros Municipais de Educação infantil da DDZ/Leste II da cidade de Manaus – AM* (Dissertação de mestrado). PPGE/UFAM. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8099>

Morin, E. (2015). *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação* (E. A. Carvalho & M. P. Bosco, Trads.). Porto Alegre: Sulina.

Thouvenin, C. (2007). La parole de l'enfant: de l'intime au social. In M. Gabel (Ed.), *Les enfants victims d'abus sexuels*. Paris: Presses Universitaires de France.



3

*Luís Henrique da Silva
Carmem Lúcia Costa Amaral*

A NEGAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE COMO FORMA DE VIOLÊNCIA DA ESCOLA:

**UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA
DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL
E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

A discussão sobre as violências em contexto escolar traz à tona a necessidade de se discutir esse fenômeno em suas diferentes dimensões ou distinções conceituais conforme defendido por Charlot (2002), que distingue três categorias, a saber: violência na escola, violência à escola e violência da escola. Neste capítulo, nosso foco será na violência da escola que, segundo o autor, se dá no tratamento que a escola e seus agentes dispensam aos alunos. Esse tratamento não se limita a palavras ou ações desses sujeitos que, por vezes, podem ser desdenhosas, injustas ou até manifestar diferentes formas de preconceito e discriminação, mas também na própria organização escolar, no sistema de atribuição de notas dentre outros aspectos organizacionais, sendo assim uma violência institucional e simbólica.

À essa lista, buscamos incluir a negação de uma educação de qualidade. Para tratar desse problema, vamos buscar na própria conceituação de violência da escola, elementos que possam ser analisados sob o viés da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico crítica (ambas ancoradas no materialismo histórico dialético) para defender que negar aos filhos da classe trabalhadora o acesso às formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos se constitui em uma forma de violência que precisa ser desvelada e devidamente combatida, sobretudo pelos educadores comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa.

Para Chauí (1998), a violência pode ser definida, dentre outras coisas, como atos que, por meio de força subjuga alguém e o desumaniza. Adotando esse conceito, recorreremos à visão histórico crítica do processo de educação, que defende que o trabalho educativo tem como missão produzir, de maneira intencional, a humanidade produzida pelo conjunto dos homens (Saviani, 2021). Posto que a humanização se dá quando o sujeito apreende os conceitos científicos, filosóficos e artísticos produzidos historicamente pela humanidade, neste capítulo, defendemos a tese de que ao negar ou limitar o

acesso dos indivíduos aos saberes produzidos pela humanidade, lhes negamos sua humanização, sendo essa uma forte manifestação de violência da sociedade e da escola.

Como é possível que a escola, instituição defendida como responsável pela construção do conhecimento, atue de forma violenta contra os estudantes por lhes negar ou limitar o acesso ao conhecimento? Não parece contraditório? Sim, parece. Mas quando falamos em conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, nos referimos ao máximo desenvolvimento dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos de maneira a promover um salto qualitativo das funções psicológicas elementares – aquilo que nos é dado biologicamente – às funções psicológicas superiores – aquelas que são construídas socialmente (Vigotski, 2009). Dizer que a escola é o local de socialização desse tipo de conhecimento seria afirmar que toda aprendizagem escolar trabalha a favor do máximo desenvolvimento dos indivíduos, que é o lugar de transmissão do conhecimento científico. No entanto, cabe perguntar: é mesmo?

Quando olhamos para os caminhos da educação no Brasil, especialmente nas escolas públicas, é possível notar o esvaziamento do currículo escolar e o foco em competências socioemocionais e o “aprender a aprender”, esse desvio da função escolar se constitui em um ato violento da escola contra os estudantes por lhes negar o direito à uma educação que promova seu desenvolvimento, alienando-os à cultura de massas e encarcerando-os nos limites da imediatidade do seu cotidiano.

Esse fenômeno, no entanto, não é comum à toda a população. Libâneo (2012) aponta que existe uma “escola do conhecimento”, mas essa não é voltada para os filhos da classe trabalhadora, que acabam se conformando com uma “escola de acolhimento social”. A classe dominante busca garantir que seus filhos obtenham

todo o conhecimento disponível, mas para os filhos do pobre, basta aprender a se comportar de maneira resiliente e altruísta, buscando saídas individuais para os seus problemas e não correndo o risco de se voltar contra a lógica capitalista que os mantém nessa condição (Fernandes, 2023).

Nas próximas páginas, discutiremos o papel da escola na sociedade de classes, veremos também, com base na psicologia histórico-cultural, a importância da educação escolar no desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças da classe trabalhadora. Apresentamos também a defesa de que as pedagogias tradicional, escolanovista e construtivista reforçam a exclusão educacional.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO E O PAPEL DA ESCOLA NA SOCIEDADE DE CLASSES

Segundo a Constituição Federal (1988), “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao *pleno desenvolvimento da pessoa*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205, [grifo nosso]). Sendo assim, a defesa de uma educação de qualidade, aquela que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, não é nada mais que defender algo previsto em nossa constituição. Em nossa visão, entendemos que esse *pleno desenvolvimento* da pessoa envolve o trabalho educativo pautado nos preceitos da psicologia histórico-cultural à medida em que este é fundamental para o desenvolvimento dos processos funcionais que, de acordo com Martins (2013), são resultado da relação dialética entre funções psíquicas elementares e superiores. Esses processos funcionais são responsáveis por instituir a imagem subjetiva da realidade

objetiva, sendo eles: sensação, percepção, atenção, memória, imaginação, pensamento, linguagem, emoção e sentimento¹.

Martins (2013) defende ainda que a apropriação das características humanas, ou comportamentos formados culturalmente depende da apropriação do que foi produzido coletiva e historicamente pela humanidade, apropriação essa que se dá pelo processo educativo. Em harmonia com isso, compreendemos que o ensino de conceitos científicos específicos de cada área do saber (sim, estamos falando de conteúdos) contribuem para a formação de funções psíquicas superiores e carregam conceitos que formam parte do conjunto de objetivações humanas que precisam ser passadas às novas gerações (Silva & Amaral, 2024).

Por estarem fundamentadas no materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica não concebem o homem como mero produto da evolução ou maturação biológica, mas sim como um ser social que adquire as condições que o caracterizam como homem a partir do trabalho, entendido aqui como o processo pelo qual ele transforma a natureza e, ao mesmo tempo, se transforma. Sendo assim, “o desenvolvimento humano sintetiza um longo e histórico processo histórico-social de apropriações” (Martins, 2013, p. 271).

Sendo o trabalho uma maneira de transformar a natureza e produzir a subsistência humana, podemos dizer que o trabalho não é qualquer atividade, é uma ação intencional pela qual o homem transforma a natureza criando um mundo humano ao invés de se adaptar a ela (Saviani, 2021). Para se apropriar desses processos de trabalho e desenvolver as características culturalmente construídas, se faz necessária uma mediação entre uma nova geração e a anterior, como defendido por Leontiev (2004, p. 301):

¹ Devido aos limites do texto em termos de tamanho e de seu objetivo, não faremos uma análise aprofundada do desenvolvimento dos processos funcionais, mas esta análise detalhada pode ser encontrada em Martins (2013).

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

O autor usa a concepção materialista para combater uma visão unicamente biologizante do desenvolvimento humano que vinha sendo usada para defender teorias eugenistas. A concepção do desenvolvimento humano a partir do trabalho, é incompatível com a visão de que as diferenças entre a produção material e cultural em diferentes regiões se devam a diferenças na cor da pele, formato dos olhos ou qualquer outra característica física. A desigualdade entre os homens "é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico" (Leontiev, 2004).

Para Leontiev (2004), a explicação dos diferentes níveis de domínio científico ou cultural reside na divisão social do trabalho e na luta de classes. As classes dominantes não se apropriam unicamente dos meios de produção material, mas também dos meios de produção e difusão da cultura intelectual, colocando-os a serviço dos seus interesses, produzindo uma alienação das massas ao passo que concentram em suas mãos não só a riqueza material, mas também as riquezas culturais. Sob uma falsa democracia, se dá a entender que a produção cultural da humanidade é um bem de todos, mas poucos são os que têm o acesso aos conhecimentos mais avançados ou podem se dar o luxo de apreciar as belas artes. A grande maioria tem de se contentar com o conhecimento mínimo para a produção de riqueza para essa classe dominante.

Esse processo de alienação econômica e consequente alienação cultural não se restringe a um único país ou região. Seus efeitos são ainda mais notáveis quando observados em uma perspectiva global. A riqueza cultural da humanidade, com o decorrer da história, passou a ser concentrada em alguns países e abafada em outros. A explicação desse fenômeno, na perspectiva de Leontiev (2004), é a relação entre os países, que longe de ser pautada na igualdade de direitos e cooperação, se baseou desde os primórdios na dominação do forte sobre o fraco.

Processos de colonização, genocídio de povos originários e escravização interromperam o desenvolvimento de muitos povos por lhes privarem dos meios materiais necessários ao seu progresso cultural, impondo-lhes uma cultura estranha à sua e, mesmo assim, de uma maneira muito superficial, ao mesmo tempo em que os alienava do máximo desenvolvimento da cultura global. "Esta alienação provocou uma ruptura entre, por um lado, as gigantescas possibilidades desenvolvidas pelo homem e, por outro, a pobreza e a estreiteza de desenvolvimento que, se bem que em graus diferentes, é a parte que cabe aos homens concretos" (Leontiev, 2004, p. 299)

Voltando ao campo da educação, na perspectiva da pedagogia histórico crítica, em harmonia com a visão histórico cultural, a apropriação dessa cultura produzida pela humanidade e o consequente desenvolvimento de funções psíquicas superiores que garantirão ao ser a sua humanização, se dá no processo educativo, mas não com qualquer educação, mas com aquela que opere no sentido de promover esse desenvolvimento, ou seja, aquela que atua naquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas é capaz de fazer com a ajuda de um adulto, que é entendido como o próximo estágio de desenvolvimento, essa "distância" é conhecida como a zona de desenvolvimento imediato (ZDI). A aprendizagem sempre precede o desenvolvimento e o impulsiona, logo ensinar à criança aquilo que está muito além do próximo nível de desenvolvimento é tão infrutífero quanto ensiná-la aquilo que ela já sabe

(Vigotski, 2009). Por essa razão, o ensino de elementos que já são parte do cotidiano dessa criança não promoverá nenhum tipo de desenvolvimento psíquico.

Infelizmente, apontamentos feitos por Martins (2013) mostram que, no campo da educação, mesmo anos depois da publicação da primeira versão da obra *O Desenvolvimento do Psiquismo* de Leontiev², a luta de classes ainda limita o acesso das massas ao máximo desenvolvimento cultural:

Considerando então que a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas internalizações, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica não são indiferentes à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização. Mais do que não serem indiferentes, essas teorias evidenciam a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção, isto é, da posse privada dos produtos do trabalho humano, no que se inclui o produto do trabalho intelectual (p. 272).

A consideração da autora vai ao encontro da defesa feita por Saviani (2021) do processo educativo como um trabalho não material pois diferentemente do trabalho material, responsável pela produção de bens materiais necessários à subsistência humana, o trabalho não material é responsável por garantir ao homem as condições necessárias para representar mentalmente tais objetos como, por exemplo, a compreensão do mundo real por meio dos conhecimentos científicos, dos valores civilizatórios por meio da ética e da representação simbólica por meio dos conhecimentos artísticos. “Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do

2 Embora a referência usada para este trabalho seja a tradução para português lançada em 2004, a obra apareceu pela primeira vez em 1959 (Leontiev, 2004).

saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (p. 12).

Assim, podemos sintetizar o papel da escola em uma sociedade de classes como mediar a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, reconhecendo os elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo (Saviani, 2021). A *escola do pobre precisa* extrair da prática social global os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos e, por meio do trabalho intencional e dirigido do professor, transformá-los em saber escolar a fim de transmiti-los aos alunos de forma que estes possam internalizá-los e assim produzir uma transformação e uma visão de mundo materialista, histórica e dialética com a compreensão crítica de superação do modo de produção atual, reproduzidor das desigualdades.

Mas por que enfatizar a *escola do pobre*? Porque esta é a que mais se distanciou da função de transmissão de conceitos científicos sistematizados. Libâneo (2012) denunciou um dualismo perverso: de um lado uma escola assentada no conhecimento, do outro, uma escola voltada às missões sociais, a primeira acessível aos ricos e a segunda destinada aos pobres. O autor sustenta sua argumentação na análise das políticas educacionais brasileiras que, a partir das proposições da Declaração Mundial da Conferência de Jomtien (realizada em 1990) e outros documentos do Banco Mundial, tem criado uma escola que, com a premissa de valorizar as diferenças individuais em nome de uma suposta educação inclusiva, reduz a transmissão de conhecimento científico ao mínimo possível e valoriza o desenvolvimento de habilidades ou competências que seriam de ajuda para a vida em sociedade.

Assim, não se trata mais de manter aquela velha escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas (p. 17).

Essa concepção resultou em um esvaziamento curricular ao defender que a escola deveria garantir conhecimentos mínimos e ligados ao cotidiano imediato dos alunos, desta maneira, na escola do pobre, “a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento” (p. 18).

Porém, para entendermos melhor o alcance dessa negação de conhecimentos e, conseqüentemente, de condições para o desenvolvimento de formas superiores de pensamento, é necessário aprofundar a questão do reflexo das diferenças entre a educação das diferentes classes sociais e os caminhos propostos para a superação dessa desigualdade.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A VIOLÊNCIA EPISTEMOLÓGICA NA ESCOLA

Na sua consideração sobre a necessidade de se pensar uma nova pedagogia, Saviani (2024) também destacou a diferença entre a educação destinada às elites e aquela destinada às camadas populares ao discorrer sobre *as teorias da educação e o problema da marginalidade*, na qual atribui ao pensamento hegemônico de superação da pedagogia tradicional pelos métodos da escola nova, um afastamento do caráter intelectual da pedagogia tradicional em direção ao campo dos sentimentos, trazendo consigo uma biopsicologização da escola, defendendo uma individualização da aprendizagem e visando inculcar nos sujeitos a ideia de aceitação dos demais e pelos demais. Essa visão, supostamente mais humanista, gerou “uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (p. 8).

O funcionamento dessa nova forma de escola dependeria de transformações radicais na maneira como a escola é organizada a fim de promover um ambiente onde o aluno seria estimulado a aprender de acordo com os seus interesses e o professor seria um mediador dessa aprendizagem que partiria dos próprios alunos. Uma mudança com tal profundidade implicaria altos custos, o que a fez inacessível para a maioria dos estudantes, ficando restrita a algumas escolas experimentais que atendiam grupos de elite. Para a escola pública, sobrou uma sombra do ideário escolanovista na mente de alguns professores que trouxe consequências desastrosas porque, "provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares" (p. 9).

Com o tempo, essa pedagogia começa a apresentar sinais de cansaço, já que aqueles que depositaram nela toda a sua esperança se viu frustrados, e isso acabou dando origem a uma nova pedagogia: a tecnicista. Essa buscava superar a marginalidade (entendida como a ineficiência ou improdutividade) por formar indivíduos eficientes e produtivos, aptos a dar sua contribuição para o aumento da produtividade da sociedade (Saviani, 2024). Tanto a pedagogia tradicional quanto a escola nova e a pedagogia tecnicista foram classificadas como teorias não críticas porque não consideravam a ação da sociedade sobre a educação, apenas defendiam a proposição de que a educação, de forma autônoma, seria capaz de transformar a sociedade e promover a equalização social. Porém, vemos nas três pedagogias definidas por Saviani como não críticas os mecanismos para manter a hegemonia da classe dominante, limitando o acesso à escola por esta ser excludente (pedagogia tradicional), limitando o acesso aos conteúdos (escola nova) e formando mão de obra eficiente para a produção de mais riqueza para a classe dominante (pedagogia tecnicista).

Surgem também teorias que buscam entender a educação a partir da maneira como esta é condicionada pela sociedade na qual se insere. Para os pensadores dessa linha, a escola se originou de uma proposta equalizadora, mas se desviou desse caminho, vindo a desempenhar o papel de reprodutora da sociedade na qual está inserida, reforçando o modo de produção capitalista com todos os seus elementos cruéis. A essas Saviani (2024) denominou de teorias crítico-reprodutivistas, pois apenas consideram essa reprodução da sociedade pela escola e não veem nenhuma possibilidade de reação por parte da classe dominada. Uma das teorias apresentadas é a do sistema de ensino como violência simbólica.

Essa teoria foi elaborada por Bourdieu e Passeron (2023) e desataca o papel da escola na consolidação do poder de um grupo sobre outro. Como esse processo ocorre sem o uso explícito da coerção física, mas sim por meio da aceitação inconsciente das hierarquias sociais e culturais, eles classificam essa violência como *violência simbólica*. Para os autores, o sistema educacional representa uma opressão violenta por esconder sua verdadeira relação com a sociedade de classes, ocultando sua função de perpetuar as desigualdades sob a aparência de meritocracia e justiça social. Os autores defendem ainda que a ineficácia do sistema escolar destinado às classes dominadas não seria um problema, mas sim parte de uma estratégia mais ampla de dissimulação com o intuito de ocultar a intenção de legitimar as desigualdades. Outra forma de impor uma naturalização dos privilégios da classe dominante seria através da certificação escolar como legitimadora. No sistema atual, já não é suficiente que um herdeiro de privilégios reivindique sua posição apenas pelo nascimento, logo isso é feito por meio de credenciais acadêmicas que confirmam seus “dons e méritos”, assim a escola assumiria o papel de um mecanismo que assegura a transmissão dos privilégios de forma dissimulada. Com esse mecanismo, as classes

dominadas seriam mais propensas a aceitar a dominação como natural e acreditar no mito da meritocracia.

Apesar de identificar elementos plausíveis na teoria do sistema de ensino como violência simbólica, temos que concordar com Saviani (2024) que não enxergou nas teorias crítico-reprodutivistas a resposta para o problema educacional em nosso país, já que elas apenas expõem o problema da maneira como a educação está instituída, mas não apresentam proposições. A solução do problema da marginalidade não está em acabar com a escola ou aceitá-la como está, muito longe disso, ela precisa carregar a ideia que “lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (p. 26).

Saviani (2024), no entanto, não nega a violência da escola, ainda que não utilize o termo em si, suas obras apontam para uma *violência epistemológica*. Tal violência se manifesta quando é negado aos filhos dos trabalhadores o conhecimento sistematizado, reconhecendo que não se trata de uma questão natural ou pedagógica, mas sim uma escolha política. Podemos notar a luta contra a violência epistemológica também na sua crítica ao espontaneísmo pedagógico que, ao renunciar ao ensino sistemático de conteúdos clássicos, impede que as classes dominadas acessem os instrumentos necessários para compreender e transformar a prática social global.

A negação da apropriação dos conhecimentos científicos e culturais acumulados historicamente pela humanidade é uma forma brutal de violência pois priva os sujeitos das ferramentas indispensáveis à sua emancipação, pois “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2024, p. 45).

A VIOLÊNCIA EPISTEMOLÓGICA TEM COR

Embora a discussão da pedagogia histórico crítica seja centrada na luta de classes, considerar o sistema educacional como mecanismo político para manutenção do capitalismo, envolve também considerar o que o capitalismo carrega consigo. Uma das bases do capitalismo, sobre a qual falamos brevemente ao considerar a explicação histórica da dominação de uma classe sobre outra na perspectiva de Leontiev (2004), é o mito da superioridade racial que, em nossa sociedade, se manifesta no racismo estrutural (Almeida, 2019).

Para Almeida (2019) a origem do racismo manifestado por indivíduos, por exemplo ao proferir injúrias raciais, e pelas instituições quando, por exemplo, desconsideram, violam ou, de qualquer outra forma, desumanizam os corpos negros, se originam de algo maior: pessoas e instituições são racistas porque a sociedade é racista! Os estados modernos são fruto de projetos políticos que viram na classificação racial um meio eficaz de justificar a hierarquia social.

Monteiro (2023) aponta que o racismo epistêmico teve sua origem na chegada dos europeus, que resultou na opressão e dominação de grupos indígenas e, mais tarde, de africanos e afro-brasileiros, fortalecendo assim um sistema colonial escravocrata que buscava a justificativa para a sua existência na negação da humanidade aos indivíduos negros. Mesmo o vagaroso processo de abolição não reverteu a situação dessas pessoas, pois lhe tiraram o regime escravo mas os lançaram na miséria.

Como era de se esperar nesse contexto, o incipiente sistema educacional brasileiro não levava em conta a educação de pessoas negras. Com a promulgação da lei do ventre livre em 1874, surgiu a preocupação que esses negros e negras, que viriam a ser livres, poderiam constituir um problema para a sociedade caso não tivessem nenhuma instrução, sendo agressivos e incivilizados. Com isso,

incluiram na lei a opção de que seus senhores lhes fornecessem alguma instrução elementar, como esse dispositivo não conseguiu garantir a educação dessas crianças, foi dada a opção de que os senhores entregassem as crianças de 8 anos ao poder público em troca de uma recompensa financeira. Esses meninos e meninas, sob a tutela do Ministério da Agricultura eram enviados a asilos agrícolas onde recebiam uma formação profissionalizante (Monteiro, 2023).

Esse passado cruel não está tão longe da população negra hoje. Isso pode ser notado nos dados do último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2024). A taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos de idade ou mais na população autodeclarada preta ou parda é mais que quatro vezes maior que entre as pessoas autodeclaradas brancas. Segundo o mesmo censo, 70% das pessoas pobres ou extremamente pobres são pretas ou pardas (Gomes, 2023). Logo, a luta pela educação pública de qualidade é também uma luta pela humanização da população negra historicamente marginalizada.

O problema da educação da criança negra começa na educação infantil. Uma pesquisa realizada por Gomes (2019) apontou que existe uma resistência à inclusão da categoria raça nas pesquisas sobre educação infantil porque alguns pesquisadores relutam em compreender que as crianças pequenas já interpretam e pautam suas ações na diferença racial, mais especialmente em estereótipos raciais negativos em relação aos negros.

O racismo que incide sobre a vida das pessoas negras afeta de forma contundente as crianças negras. Nega a essas crianças não só o direito de viver no presente uma infância digna como também lhes anuncia um futuro incerto e inseguro (p. 12).

Dentre os problemas enfrentados pela criança negra na educação infantil, encontramos os relacionados com a esfera afetiva. Os estudos de Gomes (2019) confirmam algo que é comentado

por alguns profissionais mais críticas da educação infantil: crianças negras são as últimas a receberem cuidados e são as que passam menos tempo no colo das professoras. Para além disso, a falta de consideração desses sujeitos no currículo faz com que a educação antirracista não esteja presente, o que acaba colaborando para a percepção das crianças da relação existente entre raça e classe social. Crianças brancas se entendem como tal e não sentem nenhum desconforto com isso, ao passo que crianças negras se entendem como tal e, muitas vezes, expressam o desejo de que sua pele ou seu cabelo fossem diferentes.

O papel de uma educação infantil que vise o pleno desenvolvimento das crianças pobres, sobretudo as negras, lhes garantirá o processo de humanização que uma abordagem acrítica lhes nega. Até que ponto a construção distorcida de si imposta pelo racismo estrutural, presente em sua vida desde muito cedo, poderia influenciar seu desenvolvimento nos anos seguintes de escolarização? Não sabemos. A resposta a essa pergunta exige avançar em outras pesquisas mais específicas, mas se tratando da concepção da psicologia histórico-cultural, não há como separar o ser que sente daquele que aprende, pois a personalidade humana é complexa e sentimentos e emoções formam parte do conjunto de processos funcionais que acompanham o processo de humanização (Martins, 2013). Se nos pautarmos nessa lógica, a compreensão das raízes sociais do racismo, mesmo em tenra idade, poderia contribuir para modificar o reflexo desse fenômeno na consciência dos meninos e meninas pretos.

A violência da escola na forma de negação ao processo de humanização persiste nas demais etapas da educação básica. Os dados do IBGE também mostram que o nível de escolaridade da população preta e parda é inferior ao da população branca (Cabral, 2022). Além disso, diferentes pesquisas atribuem o fracasso e o abandono escolar ao racismo estrutural (Passos, 2012; Ratusniak & Silva, 2022; Lima, Sepulcri, Nossa & Figueiredo, 2024). A falta de identificação, a dificuldade de conviver em um ambiente que ainda não venceu o

racismo institucional, o trabalho infantil e outros fenômenos externos à escola estão por trás deste fenômeno. No entanto, não podemos simplesmente naturalizar que um direito tão básico seja negado à população e o abismo entre as classes sociais siga aumentando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo o processo educativo o responsável por dar aos seres humanos aquilo que a natureza não dá, este se constitui em direito básico dos indivíduos pois sua humanização depende dessa apreensão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos histórica e coletivamente pela humanidade (Saviani, 2021).

A negação de um direito tão elementar se constitui em uma forma de violência e opressão do sistema escolar que impede que os filhos da classe trabalhadora se apropriem daquilo que é destinado aos filhos das elites, colocando assim a escola como um mecanismo nas mãos da classe dominante para manter sua hegemonia. Aceitar passivamente o esvaziamento curricular imposto pela Base Nacional Comum Curricular (Ministério da Educação [MEC], 2018), ao propor um currículo baseado em conhecimentos mínimos e habilidades desejáveis para a sobrevivência em um modo de produção capitalista significa ser conivente com essa forma de violência.

O professor comprometido com a classe trabalhadora, sobretudo aquele que mantém uma visão de mundo materialista histórica e dialética precisa ter o compromisso político e a competência técnica (Saviani, 2021) para advogar por uma educação capaz de promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos filhos da classe trabalhadora. Imbuídos da concepção da psicologia histórico-cultural, acreditamos ser a pedagogia histórico-crítica a teoria pedagógica capaz de promover esse desenvolvimento e a emancipação da classe trabalhadora.

Nossa defesa se deve ao fato de ser esta a pedagogia que não é excludente ou conteudista como a pedagogia tradicional e nem minimiza a transmissão dos conhecimentos clássicos, como o faz as pedagogias do aprender a aprender que tiveram origem com o movimento da escola nova e hoje goza de hegemonia nas redes de ensino por meio do construtivismo. Em uma perspectiva de desvelamento da realidade, a pedagogia histórico-crítica estabelece que é na problematização da prática social que os professores buscarão sistematizar o saber científico e transformá-lo em saber escolar, pensando também nas mais eficazes formas de transmissão desse saber.

Para que isso possa realmente acontecer, é necessário que o professor seja esse ser social dotado de uma forma mais elaborada de compreender essa prática social e transformá-la no saber escolar de maneira a ser assimilado por essa criança que ainda está no meio do processo que vai elevar seu pensamento das formas mais concretas a um pensamento por conceitos, um entendimento mais elaborado da realidade (Vigotski, 2009; Saviani, 2021).

Por não ser uma visão hegemônica, não é muito provável que o professor tenha contato com essa pedagogia (assim como outras concepções pedagógicas contra hegemônicas) na sua formação inicial. Isso aumenta a necessidade de que pesquisadores do campo da pedagogia histórico-crítica continuem defendendo o ensino sistemático dos conteúdos escolares, criando percursos didáticos para as suas respectivas áreas e lutando por uma educação pública de qualidade para os filhos da classe trabalhadora para que não sejam mais submetidos à violência de ter suas perspectivas limitadas, sua visão de mundo esvaziada e sua humanidade negada.

REFERÊNCIAS

Almeida, S. (2019) *Racismo estrutural*. Jandaíra.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (2023). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. (8a ed.) Vozes. <https://plataforma.bvirtual.com.br>

Cabral, U. (2022, November 11). *Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento* | Agência de Notícias. Agência de Notícias - IBGE. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento>

Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 8, 432–443. <https://doi.org/10.1590/s1517-45222002000200016>

Chauí, M. (1998). Ética e violência. *Teoria e Debate*, (39). Recuperado em 10 de fevereiro, 2025, de <https://teoriaedebate.org.br/1998/10/01/etica-e-violencia/>

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 10 de fevereiro, 2025 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Fernandes, E. P. (2023). Resiliência, altruísmo: as competências socioemocionais. In *A pedagogia e a infância que queremos*. UniProsa. <https://coloquioeducon.com/xvii/wp-content/uploads/2023/11/Edicao-versao-FINAL.pdf>

Gomes, I. (2023, December 6). *Pobreza cai para 31,6% da população em 2022, após alcançar 36,7% em 2021* | Agência de Notícias. Agência de Notícias - IBGE. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38545-pobreza-cai-para-31-6-da-populacao-em-2022-apos-alcancar-36-7-em-2021>

Gomes, N. L. (2019). Raça e Educação Infantil: à procura de justiça. *Revista E-Curriculum*, 17(3), 1015–1044. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1015-1044>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2024). *Censo demográfico 2022 : alfabetização : resultados do universo*. IBGE. <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73108>

Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. Centauro.

Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação E Pesquisa*, 38(1), 13–28. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022011005000001>

Lima, F. S. R., Sepulcri, L. M. C. B., Nossa, S. N. & Figueiredo, S. O. de. (2024). Mulheres negras na EJA: compreendendo os desafios e as estratégias de enfrentamento do racismo no âmbito escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 29. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782024290126>

Martins, L. M. (2013). *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: Contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica*. Autores Associados.

Ministério da Educação. (2018). *Base nacional comum curricular* (2. ed.). Recuperado de <https://www.bncc.mec.gov.br>

Monteiro, D. (2023). *Educação antirracista e decolonial no chão da escola*. Editora Dialética.

Passos, J. C. (2012). As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. *EJA em debate*, 1(1), 137.

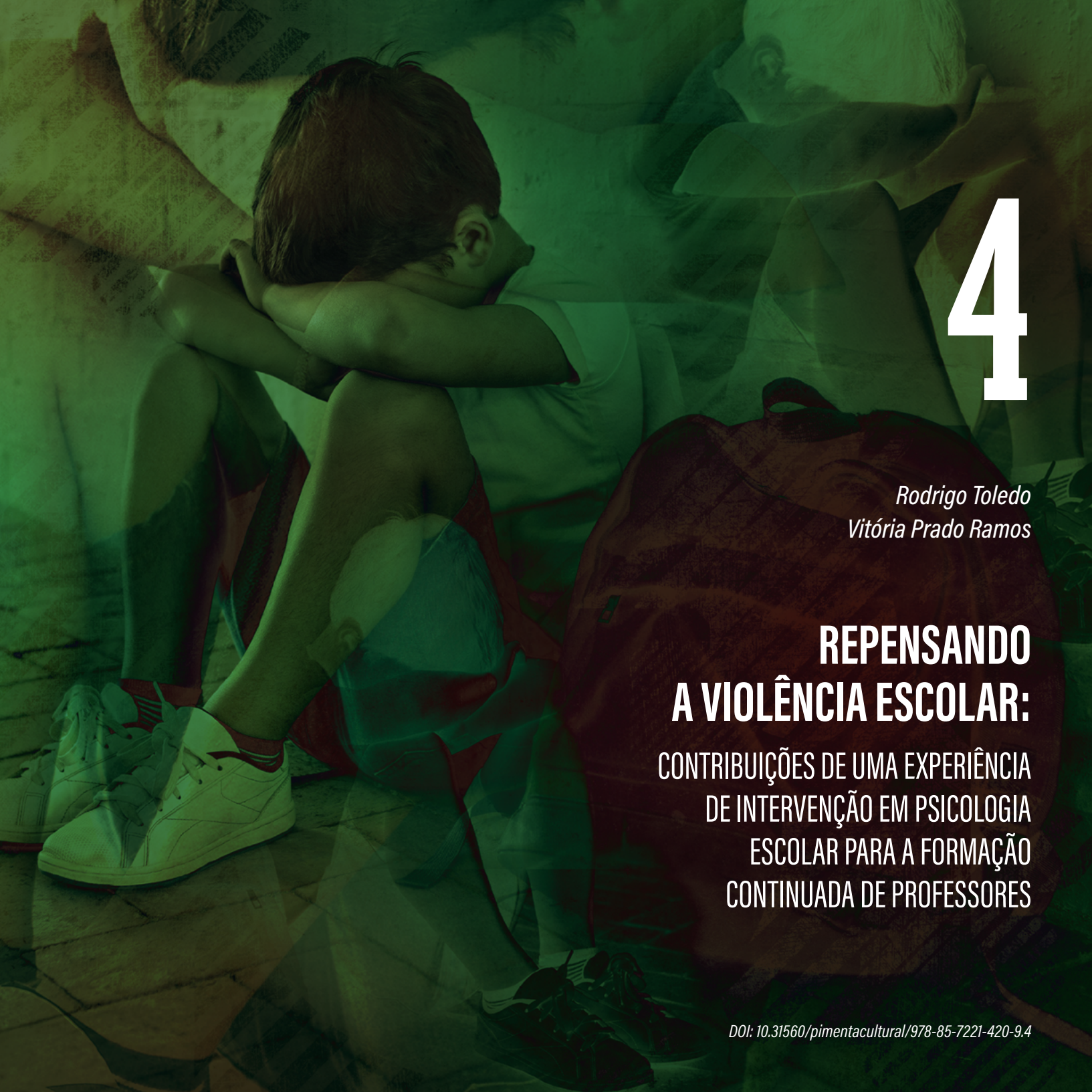
Ratusniak, C. & Silva, C. C. (2022). A expulsão escondida na evasão escolar: Gênero, raça e fracasso escolar. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, 12(1).

Saviani, D. (2021). *Pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados.

Saviani, D. (2024). *Escola e Democracia*. Autores Associados.

Silva, L. H., & Amaral, C. L. C. (2024). Ensino de química para os anos iniciais: contribuições da psicologia histórico cultural. In *II Simpósio em Ensino de Ciências e Matemática: Formação e Tecnologias* (pp. 67-73). Even 3 Publicações. <https://publicacoes.even3.com.br/book/ii-simposio-em-ensino-de-ciencias-e-matematica-4515745>

Vigotski, L. S. (2008). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezera, Trad.). Martins Fontes.



4

*Rodrigo Toledo
Vitória Prado Ramos*

REPENSANDO A VIOLÊNCIA ESCOLAR:

CONTRIBUIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA
DE INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA
ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES

Nos últimos meses assistimos um conjunto de eventos que evidenciaram a necessidade rediscutir a violência e seus desdobramentos na escola. Minozzo, Peres & Carvalho (2023) destacam dados de pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral — Unicamp/Unesp (Gepem) e indicam que foram registrados 23 ataques de violência extrema nas escolas brasileiras cometidos por alunos ou ex-alunos desde 2002.

Todavia, esses casos extremos que ganham atenção da mídia são reflexos de uma violência presente no cotidiano das escolas, e que muitas vezes é banalizado e negligenciado pelas instituições. Esse problema é verificado, seja por meio de agressões físicas ou psicológicas, intencionais ou não. Estas situações ocorrem não somente de aluno para aluno, mas se registram muitos casos de humilhação e zombaria vindo do próprio professor, como afirmam Tognetta e Vinha (2010).

Em entrevista ao Jornal Plural Curitiba (2023), a pesquisadora Sara Badra de Oliveira afirma que “[...] quando eu falo agressão não falo só agressão física, mas várias formas de desrespeito aos alunos e às suas identidades, várias formas de ferir os direitos humanos dos alunos, que muitas vezes também são cometidas pela instituição escolar”. (Maros, 2023).

Apoiados nesta perspectiva, compreendemos, assim como Machado e Fonseca (2023), que a escola é, em nossa sociedade, espaço de transmissão do legado humano, de cuidado e formação das novas gerações e de manutenção das culturas humanas. Ao se atacar uma escola são esses princípios que estão sendo destruídos. A escola é nossa resposta social à barbárie e um ataque à escola serve à barbárie.

Neste cenário de complexidade, entende-se como Machado e Fonseca (2023) que o enfrentamento da violência depende de ações

de diversos agentes e instituições: controle público das plataformas digitais; o desarmamento da população; fortalecimento de espaços coletivos de construção das políticas; melhorias nas condições de vida e trabalho; investimento em trabalhadores da área da educação e saúde; fortalecimento da autonomia das escolas; cuidado físico e material das escolas.

Ao lançarmos o olhar para o fenômeno da violência, é inegável que nosso primeiro ímpeto é o de buscar a causa deste fenômeno. Porém, precisamos dar um passo para trás e reconhecermos que a violência escolar é um fenômeno complexo e multicausal. Ou seja, são diversos fatores associados que produzem a ocorrência de um ataque ou manifestação de violência escolar.

Nesta direção, o Conselho Federal de Psicologia defende na Nota Técnica CFP n.º 8/2023 que os indicadores da violência escolar podem estar associados à:

Situações prolongadas de exposição a processos violentos, tais como: bullying; abuso e negligência familiar; autoritarismo parental; problemas decorrentes do uso de álcool e outras drogas; preconceitos baseados em raça, religião, etnia, condição física, aparência, classe social, orientação sexual, deficiência, gênero; conteúdos violentos disseminados em redes sociais e aplicativos de troca de mensagens; exposição excessiva à violência na televisão, filmes e videogames; falta de supervisão e interação positiva de adultos que compartilham a responsabilidade pela educação e cuidado adequados; autoimagem negativa; entre outros. (Conselho Federal de Psicologia, 2023. n.p).

Adensando esta ideia, pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB) publicaram em 2018 resultado de pesquisa nacional, em que foi constatado diversos tipos de violência praticadas no contexto escolar, para além das agressões físicas, por

exemplo: as violências verbais, as situações de humilhação e a violência institucional ao omitir-se frente estas situações.

Os pesquisadores também destacam que além de evidenciar que as violências que ocorrem nas escolas existem como reflexo das violências existentes em nossa sociedade que se manifesta de variadas formas, incluindo agressões (físicas, verbais, psicológica, sexual, ou ameaça de gangues entre outras), ações contra o patrimônio público (depredações, pichações, ameaça de bomba, arrombamentos, sabotagens), ações contra os bens alheios (furto, roubo, depredação), uso/tráfico de drogas e agressões aos e dos professores (UFMT *et al.*, 2018).

A referida pesquisa também indica como as ações violentas se articulam com os diversos tipos de discriminação e preconceitos recorrentes em nossa sociedade, como o racismo, o machismo, a LGBTfobia, o capacitismo, entre outras expressões de hostilidade demarcadas por questões identitárias, geográfica entre outras.

Desta maneira, entende-se que é fundamental construirmos práticas que recusem qualquer forma de violência, que reproduzam a lógica bélica que sustenta as relações interpessoais e institucionais na atualidade. Contudo, compreendemos que a escola pode constituir um espaço privilegiado para o enfrentamento de qualquer tipo violência e a eliminação do tratamento diferenciado e desigual, fundamentado em hierarquias sociais, ou seja, entendemos que este tipo de abordagem deve visar erradicar práticas opressivas e promover a inclusão social.

Com base nestes princípios, normativas e recomendação que defendem ações de cuidado e acolhimento, foi implementado o projeto de intervenção que originou o relato de experiência apresentado a seguir.

O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

O relato aqui exposto refere-se a uma experiência de intervenção em Psicologia Escolar, vivida em grupo de estudantes do último ano do curso de Psicologia, de uma instituição privada de ensino da região metropolitana de São Paulo. As atividades foram desenvolvidas em uma escola da rede pública estadual de São Paulo que atende estudantes do ensino fundamental II e ensino médio.

A instituição atendida caracteriza-se por vivenciar episódios de violência escolar e, dessa maneira, apresenta alto índice de evasão escolar e grande rotatividade de professores. Vale destacar que a parceria para o desenvolvimento de projetos de estágio ocorre desde 2019. Foram desenvolvidos projetos que atendiam demandas de aprendizagem, conflitos interpessoais e manejo e uso de tecnologias durante o período mais intenso da pandemia.

No ano de 2023 a proposta de trabalho versava sobre os conflitos gerados nas relações entre equipe gestora e professores. O projeto estava em fase de diagnóstico e, todas as ações foram reformuladas a partir da notícia do ataque à E. E. Thomazia Montoro e os seus desdobramentos, em março de 2023. Como é de conhecimento público, diversas ações com supostos planos de ataque propagaram nas semanas seguintes, gerando situações de pânico e medo em diversas instituições educativas e em toda a sociedade.

Neste cenário, recombinares com a equipe gestora a nossa proposta de trabalho, pois muitos professores relatavam não querer voltar para as suas atividades e não se dispunham para uma conversa coletiva com o grupo de estudantes sobre o evento recente e seus desdobramentos. Ressalta-se que a escola está no mesmo território da E. E. Thomazia Montoro, acentuando assim as dificuldades relatadas anteriormente. Na preparação para iniciar as atividades,

notamos que um dos principais obstáculos estava relacionado à concepção sobre violência e seus desdobramentos na sociedade atual.

Nosso primeiro passo — como equipe de trabalho — foi estudarmos textos como os de Pessoa, Pereira e Toledo (2017), Machado e Sayão (2017) e Oliveira, Ramos e Souza (2020), que argumentam que a escola, muitas vezes, não tem sido um espaço favorável para a diversidade e as diferentes formas de vivenciar o processo de escolarização. Após esta etapa partimos para o estudo dos textos de Charlot (2002), Tognetta e Vinha (2010), Vinha *et al.* (2016) e Moreira e Guzzo (2017) com o foco de compreender como o fenômeno da violência se constitui e afeta a vida dos atores escolares. Naquele momento, estávamos interessados em apreender estratégias e procedimentos que contribuíssem para o nosso projeto de enfrentamento da violência na escola.

Em seguida, analisamos o documento emitido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2022 denominado “CONVIVA 2022 n.º 179 — Protocolos de Segurança, Procedimentos de Convivência e Proteção à Vida em Ambientes Escolares”. O documento elenca medidas preventivas de segurança e indica ações para a resolução dezoito tipos de problemas ou conflitos que podem ocorrer na escola, como: crime contra o patrimônio público, roubo, furto, violência contra crianças e adolescentes, bullying, cyberbullying, humilhação sistêmica, abuso sexual, homofobia, transfobia, racismo, xenofobia, intolerância religiosa, sinais de maus tratos, agressão verbal, mal súbito, notícias falsas entre outros temas.

Finalizada a etapa de estudo e retomada teórica e técnica, sugerimos uma conversa com a equipe gestora e professores para tentarmos compreender como poderíamos contribuir/construir com a equipe escolar. Nesta reunião, uma professora diz “penso que precisamos conversar mais sobre a violência e só depois que nos sentirmos seguras conseguiremos passar isso para os alunos!”. Gradualmente, a educadora conseguiu expor que muitos professores e outros trabalhadores da unidade não sabiam como conduzir situações que exigiam

mediação em situações de violência e conflitos intensos, pois a fatalidade recente, imprimia medo e desconfiança em todos.

Apropriados deste cenário, a equipe de trabalho — estudantes e professor-orientador — inspiraram-se nas proposições de Machado e Sayão (2017) sobre Plantão Institucional. As autoras explicam que em um projeto como esse, “o trabalho de formação/intervenção realizada pelo Plantão Institucional planeja incidir, principalmente, sobre as representações, crenças e valores materializados nas formas de agir e pensar, permeando atividades de cuidado e educação” (2017, p. 159).

Defendem ainda que o Plantão Institucional deve:

operar mudanças nas concepções e práticas utilizadas pelos profissionais [...] buscando a reflexão/compreensão dos problemas trazidos e a ampliação do repertório de estratégias utilizadas no enfrentamento dessas dificuldades, tudo com vistas à melhoria do atendimento à criança e ao adolescente. (Machado & Sayão, 2017, p. 160).

Sustentados por esta perspectiva, desenhou-se uma proposta de intervenção para ocorrer no horário trabalho pedagógico coletivo (HTPC) que reunia, a maior parte de professores de todos os períodos. O programa dos encontros sustentou-se pela técnica de estudo de casos. Para tanto, foram lidos e discutidos casos de ensino elaborados por Merseeth e colaboradores (2018), que foram publicados no livro *“Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil”*.

Os casos de ensino foram escolhidos, uma vez que:

são compreendidos como tendo capacidade para ampliar o diagnóstico de problemas que atravessam o cotidiano da escola, bem como para estimular a ação dos professores no sentido de analisar e prospectar alternativas de enfrentamento a questões desafiadoras que permeiam a escola e o ensino. (Pessoa & Farias, 2021, p. 2)

Profissionais e pesquisadores que utilizam os casos de ensino em suas práticas de formação, compartilham da mesma perspectiva das autoras, uma vez que a utilização de casos frequentemente implica na “revisitação de dilemas e/ou tensões que demandam a exploração e a busca por alternativas para a resolução de situações presentes no ambiente escolar cotidiano”, conforme destacado por Pessoa e Farias (2021, p. 2).

Defendemos que este processo de trabalho proporciona a construção de empatia e conexões significativas para repensar as práticas de trabalho cotidianas da escola. Como os casos de ensino são recortes da realidade, e apresentam um foco específico, podem ser analisados pelos participantes sem a intenção de encontrar respostas e soluções, mas sobretudo contribuir para o repensar das situações difíceis que transitam no fazer docente e que geram reflexões e discussões importantes para novas possibilidades de aprendizagem sobre a atuação profissional, como destacam Pessoa e Farias (2021).

O PROJETO DE INTERVENÇÃO E SUAS ETAPAS

A partir deste arcabouço técnico e teórico, definiu-se que realizaríamos alguns encontros como o grupo de professores nas reuniões de HTPC. Foram planejadas nove reuniões ao longo de um semestre letivo, sendo sete com o grupo de professores no HTPC e duas com a equipe gestora.

O primeiro encontro com a equipe gestora teve como foco a apresentação da equipe de trabalho e da proposta dos encontros com os professores. Também foi acertado os temas, dias e duração de cada um dos encontros. Reforçamos que a intervenção tinha como eixo estruturante rever as “as práticas, o trabalho, as formas de



pensar e representar os atores e os acontecimentos do cotidiano, as possibilidades e limitações [da instituição] e a expectativa pessoal e social em relação ao próprio trabalho” (Machado e Sayão, 2017, p. 160).

Após o aceite da proposta de trabalho pela gestão da escola, seguimos para o encontro com o grupo de professores, conforme apresentado no Quadro 01.

Quadro 01 - Síntese dos encontros realizado com a equipe de professores

N.º DO ENCONTRO	ATIVIDADE DESENVOLVIDA
Encontro 01	Apresentação do projeto de intervenção, desenvolvimento de atividades de lúdicas visando a construção de vínculo entre os participantes e equipe de trabalho;
Encontro 02	Apresentou-se no dia do encontro o caso de ensino “O papel dos afetos no cotidiano escolar” de Merseith (2018), a partir do qual se realizou um debate sobre as relações interpessoais e os desafios para construção de relações de confiança e colaboração;
Encontro 03	Foi utilizado o caso de ensino “Escola é lugar de agressão?” de Merseith (2018), propor-se repensar a função social da escola e o papel dos atores escolares no enfrentamento da violência na/da/contra a escola;
Encontro 04	Debateu-se o caso de ensino “Bullying em sala de aula e a postura do professor” de Merseith (2018) e construímos reflexões sobre a escola como espaço de garantia e defesa de direitos e a naturalização das violências;
Encontro 05	Sistematizaram-se as reuniões com o caso de ensino “Drogas na escola: problema de quem?” de Merseith (2018), com a intenção de provocar o grupo a dialogar sobre responsabilidades, papéis sociais e proibicionismo e antiproibicionismo.
Encontro 06	Sistematizaram-se as reuniões com o caso de ensino “Repercussões da violência doméstica no ambiente escolar” de Merseith (2018), que deu suporte a uma discussão coletiva sobre as diferentes formas de apreensão da realidade e construção de julgamentos alicerçados em compreensões preconceituosas e discriminatórias;
Encontro 07	No último encontro com cada grupo, foi rascunhada uma “Carta de Compromisso” para que todos os atores escolares pudessem repensar suas práticas e construir estratégias de enfrentamento às violências produzidas cotidianamente na escola.

Fonte: elaborado pelos autores.

No último encontro com a equipe gestora foi apresentado a avaliação do percurso de discussões, o rascunho da “Carta de Compromisso” e a proposição de que a instituição finalizasse a escrita da carta e, possivelmente, transformá-la em um projeto institucional.

ANÁLISE DOS DESAFIOS E AS IMPLICAÇÕES NA REALIDADE ESCOLAR

Ao longo do semestre letivo, foram se mostrando evidentes as dificuldades de alguns professores para articularem mudanças nas atitudes e discursos naturalizados e inspirados no senso-comum sobre alguns temas. Nos momentos em que se exigia que os professores revisitassem os fundamentos de seus argumentos e valores — que na maioria estavam alicerçados em compreensões equivocadas sobre violência — foi muito desafiador para a equipe de estudantes, pois tinham que intervir nas crenças e representações dos docentes sobre os temas em debate e, ao mesmo tempo, manejar o grupo para não gerar rompimento ou desinteresse dos participantes.

Apostamos, assim como Marinho, Silva & Silva (2015) que é pela via da cooperação e na parceria entre pesquisadores e professores da Educação Básica que a universidade realiza o seu papel de interlocutora com a sociedade. Para os autores, o pesquisador/profissional — aqui, o grupo de alunos-estagiário — pode encontrar no professor da escola um parceiro que aprende e ensina os modos de ser e vivenciar a escola. “Tal atitude também tem reflexo no trabalho do docente da escola, pois o provoca a assumir uma postura investigativa sobre seu cotidiano e sua própria prática” (Marinho *et al.*, 2015, p. 122).

Nos deparamos com situações em que professores não se disponibilizavam para a leitura e para o debate em grupo dos casos

de ensino. Ocorreram situações em que alguns professores se mostraram visivelmente desinteressados ou demonstravam resistência às questões apresentadas pela equipe do projeto. Ao analisarmos tais situações com a equipe gestora da escola, chegamos à conclusão de que esses comportamentos — de alguns professores — não se referiam a uma resistência direta ao trabalho que estávamos desenvolvendo, mas a questões relativas ao clima escolar, que precisavam ser encaminhadas e tratadas pela própria equipe de gestão.

Em meio a algumas dificuldades, ao final do processo, os professores passaram a compartilhar os avanços que conseguiram perceber nas próprias concepções e práticas quando se viram disponíveis para pensar em situação como: I) microviolências ou incivilidades, sendo atos que não contradizem a lei, mas interferem nas regras de boa convivência; II) violência simbólica, como aquela que “invisível” que se manifesta pelo poder desigual dentro o grupo social e III) violência institucional, praticada por órgãos e agentes de uma instituição, ou até mesmo a violência intrínseca na forma estrutura de organização de uma instituição, como define o relatório “Ataques às Escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental, produzido pelo Ministério da Educação em 2023.

Outro aspecto importante que se delineou no projeto, foi a distinção dos atos de violência na escola, à escola e da escola. Inspirados nas definições de Charlot (2002), discutiu-se que a violência na escola, comumente, é decorrente de manifestações violentas que ocorrem no espaço escolar, sem ter o cenário da escola como objetivo, podendo acontecer em qualquer outro contexto social. Por outro lado, a violência contra a escola (ou violência à escola) é definida quando a escola é escolhida intencionalmente como alvo da violência devido à sua função e papel social. E por último, temos a violência da escola que se manifesta quando a violência é praticada pela própria instituição escolar e seus profissionais.

Entendeu-se que a violência se apresenta como elemento comum ao dia-dia escolar e, que muitas vezes, acaba sendo negligenciada, banalizada e até naturalizada pela instituição e os seus atores, sendo necessário repensar o papel e a responsabilidade de cada pessoa que atua na escola. Sobre os ataques de violência extrema, é imprescindível que a instituição se apoie nas medidas indicadas pelos documentos oficiais e normativas institucionais para enfrentamento deste cenário.

INTENÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ NA ESCOLA

No atual cenário da educação tradicional e frente ao cotidiano das escolas públicas alicerçadas em práticas bancárias e silenciadoras da educação para a convivência e para a cultura de paz, a proposta do projeto de intervenção exigiu a organização de ações que privilegiassem o diálogo e a reflexão coletiva, a fim de superar as diversas barreiras e resistências históricas e culturais instauradas nas instituições educativas.

Diante dos materiais teóricos e orientadores analisados e do projeto desenvolvido na escola, percebe-se a necessidade de pensar uma atuação para o enfrentamento da violência que pode ser organizado em três etapas, são elas: a prevenção, a intervenção e a posvenção.

A etapa da prevenção deve centrar-se em ações institucionais e pedagógicas desenvolvidas intencionalmente para a construção de uma Cultura de Paz, desenvolvendo “trabalhos coletivos e em rede, no qual o afeto seja o suporte para a superação das dificuldades encontradas” (CFP, 2023, n.p.).

As práticas de intervenção devem ocorrer quando atitudes violentas ou conflitos que não permitam diálogo estejam instaurados. Para estes momentos indica-se o fortalecimento de espaços de diálogo que permitam o compartilhamento e caiba a divergência de ideias. Uma proposta possível é a defendida por Araújo (2015), as assembleias escolares. Para o autor, as assembleias são momentos de possibilidades para discussões e compartilhamento de decisões cotidianas, que implica na construção da convivência na escola. Nesse sentido, “propiciam momentos de diálogo, negociação e encaminhamento de soluções dos conflitos cotidianos” (Araújo, 2015, p. 25).

A posvenção deve ser executada a partir do momento em uma situação de violência não foi sanada e se instaurou, gerando a necessidade de produzir ações que lidem com as incidências deste evento. Inspirados nas práticas de atendimento com sobreviventes de suicídio, Ruckert et al. (2019), indicam a necessidade de promover um espaço de escuta, de acolhimento e informação para as pessoas envolvidas realizarem uma melhor compreensão do ocorrido, fortalecendo sua saúde mental.

Partindo da compreensão de que é necessário múltiplas formas de enfrentamento da violência escolar, entende-se que também é preciso: produzir articulação com o Sistema de Garantia de Direitos, desenvolver ações que invistam em práticas de gestão democrática na escola, incentivar e ampliar o protagonismo dos jovens, entre outras.

Entendemos, assim como Tognetta e Vinha (2010) que a violência é um problema real no dia-dia das escolas, e que em sua maioria é negligenciada pelas instituições, tornando-se necessário reavaliar e reconstruir práticas eficazes para lidar com estes problemas.

Vilalba (2020) defende que a escola pode e deve, em parceria com a sua equipe de profissionais qualificados, proporcionar

um ambiente de respeito e bem-estar, combatendo a violência e proporcionando acolhimento e suporte às vítimas e aos agressores. Entende-se que é possível construir assim uma relação harmoniosa e positiva entre todos os atores escolares. Dessa forma, defendemos a necessidade de construir uma práxis educativa que seja coletiva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do relato desta experiência, reforça-se a relevância de desenvolver intervenções em Psicologia Escolar e Educacional que promovam ações contínuas e integradas às demandas cotidianas da escola, permitindo a criação de práticas comprometidas com a transformação da realidade escolar, o que só é possível quando compreendemos que nossas práticas psicológicas são ações políticas. Dessa maneira, entende-se que os participantes ampliaram seus olhares e, coletivamente, construíram diversas estratégias para enfrentar os desafios explicitados por eles.

Por fim, a experiência na escola atendida instigou-nos a ponderar sobre o processo de construção de reflexão atenta, que pode orientar todos nós, como cidadãos, em direção a práticas ancoradas em uma perspectiva crítica e libertadora. Essa abordagem visa a criação de práticas que eliminem violências, sofrimentos e exclusões na convivência social. Isso só se torna possível quando nos propomos a rever as nossas atitudes frente as demandas sociais.

REFERÊNCIAS

Araújo, U. F. (2015). *Autogestão na sala de aula: As assembleias escolares*. Summus.

Brasil. Ministério da Educação. (2023). *Ataques às escolas no Brasil: Análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental do Ministério da Educação — MEC*. <https://www.gov.br/mec>

Charlot, B. (2002). A violência na escola: Como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, (8), 90–125. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000100006>

Conselho Federal de Psicologia. (2023). *Nota técnica CFP nº 8/2023: A Psicologia na prevenção e enfrentamento à violência nas escolas*. <https://site.cfp.org.br/>

Governo do Estado de São Paulo. (2022). *CONVIVA 2022 n.º 179: Protocolos de segurança, procedimentos de convivência e proteção à vida em ambientes escolares da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. <https://educacao.sp.gov.br>

Machado, A. M., & Fonseca, P. F. (2023, abril 14). Violência contra as escolas: Reflexões. *ADUSP – Opinião*. <https://www.adusp.org.br>

Machado, A. M., & Sayão, Y. (2017). Plantão institucional em tempos difíceis: Uma prática psi no campo da educação (pp. 159–172). In A. M. Machado, A. B. C. Lerner, & P. F. Fonseca (Orgs.), *Concepções e proposições em Psicologia e Educação*. Blucher.

Marinho, J. C. B., Silva, G. R., & Silva, J. A. da. (2015). Planejamento cooperativo como método de investigação da sala de aula. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(1), 120–135. <https://doi.org/10.14244/198271991385>

Maros, A. (2023, abril). Ataques nas escolas são eventos raros. *Jornal Plural*. <https://www.jornalplural.com.br>

Merseth, K. K. (2018). *Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil*. Instituto Península; Fundação Santillana – Moderna.

Minozzo, P., Peres, P., & Carvalho, J. (2023). Por que a escola é escolhida como alvo de massacres? *Nova Escola*. <https://novaescola.org.br>

Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2017). Violência e prevenção na escola: As possibilidades da psicologia da libertação. *Psicologia & Sociedade*, 29, e147044. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29147044>

Oliveira, B. C., Ramos, V. R. L., & Souza, V. L. T. (2020). Parceira crítica: Possibilidades de atuação em Psicologia Escolar. In C. M. Marinho-Araujo & A. M. B. Teixeira (Orgs.), *Práticas exitosas em Psicologia Escolar Crítica* (pp. 95–110). Editora Alínea.

Pessoa, A. R. R., & Farias, I. M. S. D. (2021). Resenha da obra de Katherine Merseth, *Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro. Roteiro*, 46, e29283. <https://doi.org/10.18593/rv46.29283>

Pessôa, L. C., Pereira, R., & Toledo, R. (2017). Ensinar gênero e sexualidade na escola: Desafios para a formação de professores. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 2(3), 188–203.

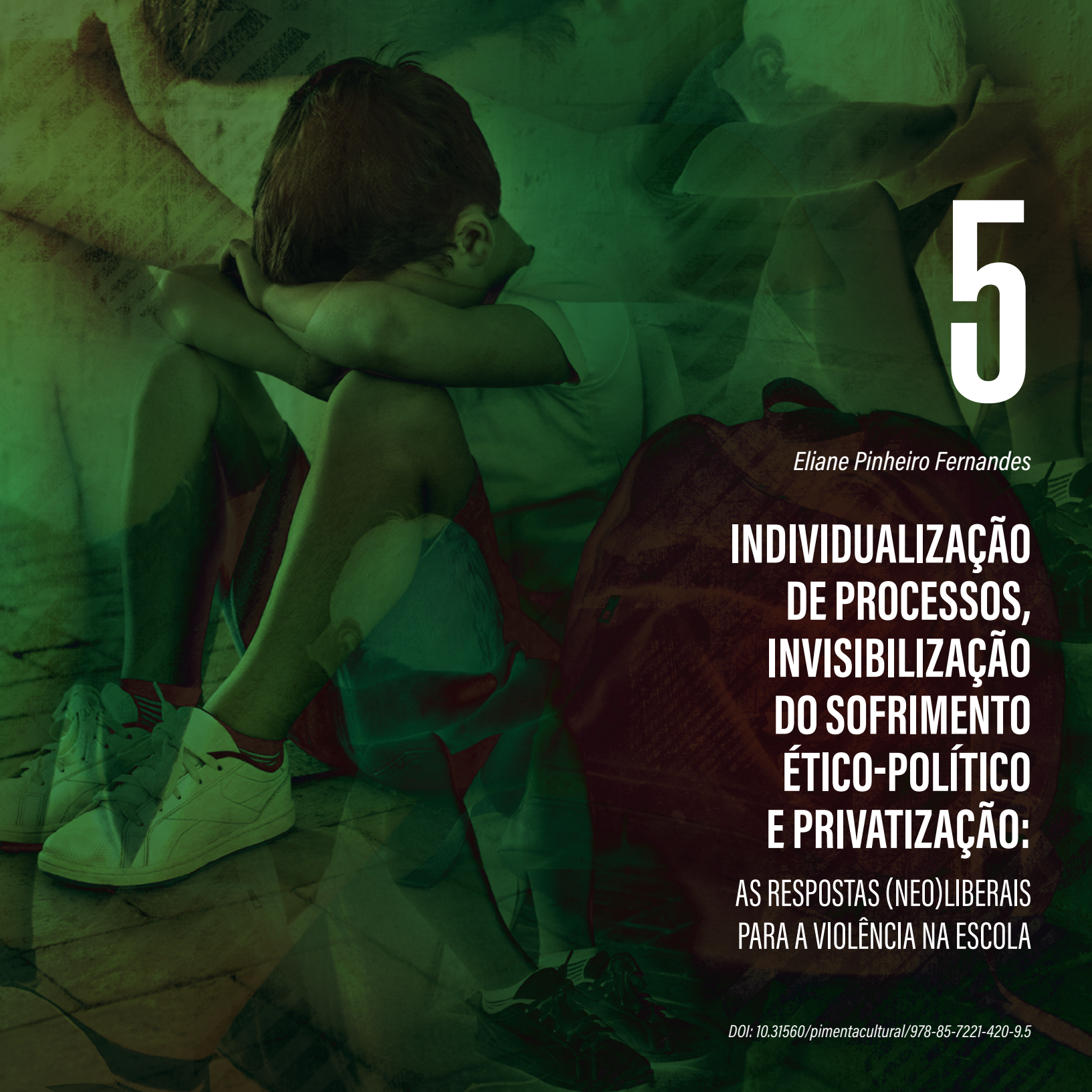
Ruckert, M. L. T., Frizzo, R. P., & Rigoli, M. M. (2019). Suicídio: A importância de novos estudos de posvenção no Brasil. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 15(2), 85–91. <https://doi.org/10.5935/1678-2834.20190009>

Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2010). Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. *Educação – Revista da UFSM*, 35(3), 449–463.

Universidade Federal de Mato Grosso; Fórum das Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira. (2018). *Violência e preconceitos na escola: Contribuições da Psicologia*. Conselho Federal de Psicologia.

Vilalba, T. N. D. B. (2020). *Violência simbólica, educação e psicologia sócio-histórica em movimento aos massacres escolares* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados]. <https://repositorio.ufgd.edu.br/>

Vinha, T. P., Tognetta, L. R. P., & Ferreira, P. R. C. (2016). O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(64), 96–127. <https://doi.org/10.18222/eae.v27i64.4114>



5

Eliane Pinheiro Fernandes

INDIVIDUALIZAÇÃO DE PROCESSOS, INVISIBILIZAÇÃO DO SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO E PRIVATIZAÇÃO:

**AS RESPOSTAS (NEO)LIBERAIS
PARA A VIOLÊNCIA NA ESCOLA**

A luta pela paz não significa a luta pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa, crítica e a procura de soluções concretas. A paz não precede a justiça. Por isso, a melhor maneira de falar de paz é fazer justiça.

Paulo Freire

A violência escolar em suas diversas expressões tem sido tão discutida que de tempos em tempos sente-se a necessidade, na comunidade acadêmica, tanto de buscar novas respostas às novas perguntas sobre o velho problema, como de organizarem-se os resultados das pesquisas científicas em revisões de literatura e estados da arte/do conhecimento. No Brasil, há um acúmulo teórico de cerca de 40 anos sobre o tema (Sposito, 2001). Com tantos anos sob investigações das mais diversas abordagens epistemológicas, é instigante pensar quais são, afinal, as contribuições (ou parte delas) teóricas para o problema da violência escolar?

Bernard Charlot (2002) distingue três tipos de violência escolar: a violência da escola, que é institucional ou simbólica; a violência à escola (contra a instituição por meio de atos de vandalismo ou contra àqueles que a representam); violência na escola (que não é diretamente contra a instituição, que ocorre no espaço escolar motivada por razões outras). Aqui será tratada especificamente a violência na escola.

E o que já se sabe sobre violência na escola? Quais são as orientações para o enfrentamento desse problema? De onde partem essas orientações? Para além da descrição do fenômeno, dentre as respostas à violência escolar são recorrentes aquelas que centram no método pedagógico ou na organização interna da escola a superação do problema, desconsiderando as demais mediações sócio-históricas que constituem a complexidade do fenômeno em

tela. Para aprofundar essa discussão serão utilizadas algumas categorias de análise do método materialista histórico-dialético (Netto, 2012; Lukács, 2018) e da Psicologia Sócio-histórica (Sawaia, 2001), tais como: ideologia, dialética inclusão-exclusão, sofrimento ético-político, historicidade, dialética singular-particular-universal. Numa perspectiva contra hegemônica, apresenta-se a educação para a formação da moralidade crítica e a busca pela emancipação humana como forma de superação da violência na escola.

O QUE JÁ SE SABE, QUAIS SÃO, DE ONDE VÊM E A QUE SERVEM: ORIENTAÇÕES PARA O ENFRENTAMENTO E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Para obter um panorama das pesquisas realizadas sobre o tema, recorri às produções brasileiras do tipo estado da arte/do conhecimento e revisão de literatura (Sposito, 2001; La Taille, Souza & Vizioli, 2004; Silva & Assis, 2018; Passos, Santos & Medeiros, 2021). Selecionei também trabalhos que considero contribuir para um panorama do fenômeno (Abramovay & Rua, 2002; Abramovay, Cunha & Calaf, 2009; Diskin e Roizman, 2002; Vinha, 2003; Vinha *et al.*, 2016) a fim de responder à primeira questão: o que já se sabe sobre o problema da violência na escola? Os estudos selecionados possibilitaram um recorte das produções científicas sobre o tema publicados entre os anos de 1980 a 2019.

Sposito (2001) analisou as pesquisas produzidas entre os anos de 1980 a 2000 e verificou que, de um total de 8.667 trabalhos de pós-graduação realizados no Brasil, apenas nove investigaram o tema da violência escolar. Os resultados descrevem a violência como fruto de práticas equivocadas da escola ou relacionada à violências

externas de escolas localizadas em bairros periféricos ou favelas (assassinatos, tráfico de drogas), em que estudantes, sabendo-se socialmente marginalizados e estigmatizados, usam da violência verbal e física para reafirmar suas identidades no ambiente escolar.

Pesquisadores de base piagetiana estão entre os que mais contribuíram com as pesquisas sobre a questão da indisciplina e da violência escolar, por esses serem temas que se relacionam com a ética e o desenvolvimento moral¹. La Taille, Souza e Vizioli (2004) realizaram uma revisão da literatura de dissertações, teses e artigos científicos que versassem sobre ética, moral e educação, publicados no Brasil entre os anos de 1990 a 2003. Para a seleção dos trabalhos, os autores elegeram, como um dos critérios relevantes na escolha de pesquisas a serem analisadas, aquelas que relacionassem o tema “Ética e Moral” com as palavras indisciplina, violência, autoridade, limites, incivildades etc. Dos 107 estudos analisados, os autores constataram a quase inexistência de propostas pedagógicas práticas de formação moral e ética. Em suas palavras: “Pouca pesquisa empírica, nenhuma diretamente relacionada à eficácia de práticas educativas” (La Taille, Souza & Vizioli, p. 101).

Na mesma linha, Vinha (2003; Vinha *et al.*, 2016) contribui para o tema da violência entre estudantes, ou, como prefere tratar, para os *problemas de convivência* ou *incivildades* entre estudantes e entre estudantes e docentes (costumeiramente referidos pelos professores como problemas de indisciplina e violência). Destaco o estudo realizado com participação de um grupo com 12 pesquisadores (Vinha *et al.*, 2016), pressupondo que há relação entre a qualidade do clima escolar e a qualidade das relações interpessoais, são descritas as ações para a melhoria na convivência escolar: resolução de conflitos, protagonismo juvenil e formação de professores.

1 Jean Piaget (1932/1994) publicou os resultados de sua pesquisa sobre o desenvolvimento da moralidade, intitulado “O Juízo Moral na Criança”, no qual afirma que é possível sair de um estado de anomia e heteronomia moral e avançar para o nível da autonomia moral, cujo juízo é orientado pela justiça e solidariedade.

Silva e Assis (2018, p. 10) selecionaram 33 artigos (publicados entre 2010 e 2014) que abordassem estratégias de prevenção e enfrentamento da violência escolar. Concluiu-se que os estudos “ora propõem estratégias de formação, reflexão e treino em competências sociais direcionadas a estudantes, docentes e demais funcionários, ora são caracterizadas por ações que envolvem a articulação do binômio segurança e participação”.

Passos, Santos e Medeiros (2021) realizaram revisão de literatura de pesquisas relacionadas ao tema “Violência na escola pública” publicadas entre os anos de 2012 e 2019. A partir das 16 dissertações e teses analisadas, concluíram que “As produções inventariadas nos possibilitaram a reflexão da referida temática, destacando pontos importantes como o diálogo e o trabalho coletivo como dispositivos para minimizar a violência no contexto escolar”. Todavia, cabe destacar, que dentre as pesquisas analisadas, consta a de Fernandes (2017) que demonstra o limite das práticas pedagógicas centradas na mediação de conflitos e construção coletiva de regras: as condições de trabalho docente (formação incipiente, superlotação de turmas, problemas de infraestrutura escolar, baixos salários, contratação temporária sem direitos isonômicos comparados ao ingresso por concurso etc); problemas de ordem estruturais que impactam diretamente o desenvolvimento dos estudantes e, por consequência, a práxis pedagógica (Vulnerabilidade social por pobreza extrema, violência doméstica, drogadição, ausência de acompanhamento pelos serviços de assistência social, conselho tutelar e saúde). Embora tenha sido constatada a diminuição dos episódios de violência entre alunos, aqueles que viviam em condições de vulnerabilidade e/ou de humilhação social (analfabetismo na adolescência, por exemplo), não apresentaram mudança no comportamento.

Diskin e Roizman (2002), em trabalho publicado pela UNESCO, produziram uma cartilha com orientações sobre como “se fazer a educação para a paz”. Partindo do pressuposto de que a

causa da violência é cultural e que para combatê-la os sujeitos precisam mudar a forma com que lidam com os problemas que suscitam seus comportamentos violentos, as autoras atribuem à educação escolar a causa e a solução: a sociedade não mudou ainda porque a escola é "mecanicista" e não muda os valores morais dos sujeitos; o problema será superado pela assunção dos profissionais da educação básica, em especial professores e professoras, da missão de mudar a resposta violenta dos sujeitos para comportamentos mais dialógicos e sociáveis.

Já se sabe, diante do exposto até aqui, que a resolução de conflitos interpessoais, a ampliação da participação democrática dos estudantes nos espaços de discussões e tomada de decisões (assembleias estudantis, grêmios, conselhos de escola), a substituição do ensino de conteúdos de forma instrucional e a formação docente com base em teorias do desenvolvimento da autonomia moral constam como as orientações mais recorrentes ao enfrentamento e prevenção à violência na escola.

Além disso, sabe-se que escolas grandes, com número alto de alunos matriculados, localizadas, nos centros urbanos com desigualdade social são as que mais padecem com o problema da violência escolar; e que as causas mais recorrentes de conflitos entre estudantes são xingamentos e chacotas, furto ou danos a material escolar, atrapalhar o andamento das atividades em grupo (Abramovay e Rua, 2002). Sabe-se que a escola pode abrigar práticas autoritárias ou excludentes que são formas de violência; tanto quanto se sabe que há escolas que se omitem diante da violência da injúria racial, homofobia, capacitismo, misoginia etc., tratando essas agressões como "brincadeiras entre estudantes" (Abramovay *et al.*, 2009).

Grupos externos à comunidade acadêmica também tentam orientar a forma como os profissionais da educação básica devem enfrentar a violência na escola: a ressurreição da Educação Moral e Cívica; o ensino das competências socioemocionais.

A volta da disciplina curricular Educação Moral e Cívica é proposta por grupos da direita conservadora (maioria religiosa cristã) por meio de projetos de lei nas esferas municipais, estaduais e federais²; as competências socioemocionais, cuja referência é o economista Heckman (2008), é proposta por reformadores empresariais da educação³ e foi incluída na Base Nacional Comum Curricular como eixo do currículo das escolas brasileiras. Apesar de parecerem antagônicas, a direita conservadora e a direita liberal se aproximam na compreensão de como o comportamento violento seria substituído pelo agir em consonância com valores morais: por meio de tarefas escolares, voltadas ao ensino de virtudes. A primeira, focada na transmissão tradicional como modelo de ensino e na contenção dos corpos dos estudantes por meio da disciplina mantida por coação. A segunda, centrada nos trabalhos em grupos, rodas de conversa e dinâmicas de grupo para responder a situações problemas que envolvam a temática do comportamento moral diante de circunstâncias desafiadoras. Ambas com o mesmo fim: orientar práticas pedagógicas para formação moral de adaptação à ordem social hegemonicamente imposta. Por instrução direta ou “construindo a resposta”, os estudantes devem chegar à conclusão de que devem ter capacidades individuais de lidar com situações adversas sociais e buscar meios para enfrentá-las de forma resiliente, tolerante e determinada...

Chegamos, então, à resposta às questões “o que já se sabe” e “quais são as orientações mais recorrentes à prevenção e enfrentamento à violência na escola”. Debrucemo-nos agora, sobre a questão fundamental: de onde vêm as orientações para o enfrentamento à

2 Projetos de Lei: Senado, 2/2012; Câmara dos Deputados 5985/2016; Assembleia Legislativa do Estado De São Paulo, 1316/2015; Câmara dos Deputados 5985/2016; Câmara Municipal da Cidade de São Paulo 835/2017; 73/2017; Câmara Legislativa do Distrito federal, 6122/2018; Senado, 2170/2019; Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 7858/2019; Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 77/2019.

3 Luiz Carlos de Freitas (2014) denomina de reformadores empresariais da educação os grupos que defendem a adoção do modelo empresarial ao sistema educacional com fins ideológicos e mercadológicos.

violência na escola, isto é, *quais as raízes, qual a sua essência?* O que não é dito explicitamente, ou seja, quais ocultações ideológicas⁴ estão presentes nas proposições para o combate à violência na escola?

Nota-se no discurso hegemônico que quando se fala em “violência na escola”, a escola em questão é a pública, isto é, aquela destinada aos filhos e filhas da classe trabalhadora. Se fizermos o recorte racial, é onde majoritariamente estuda a população negra. Temos então uma primeira ocultação ideológica: embora ocorra em colégios particulares e seja dissimulada ou tratada pela via simples da expulsão dos envolvidos ou das punições tradicionais de advertência ou suspensão, os debates sobre a problemática da violência escolar têm raça e classe social. Poderíamos, levados pela aparência do fenômeno, dizer que “esse fato fala por si”. Todavia, como nos alerta Vigotski (1934/2009, pp. 23 -24), um dado sempre é interpretado pelo pesquisador, explícita ou implicitamente, pois “quem examina fatos o faz inevitavelmente à luz dessa ou daquela teoria. Os fatos estão inseparavelmente entrelaçados com a filosofia”. E orienta: “E quem quiser encontrar a chave desse rico acervo de fatos novos deve, antes de tudo, descobrir a filosofia do fato, da sua obtenção e assimilação. Sem isso os fatos permanecerão mudos e mortos”.

Podemos dar vida a esse fato recorrendo a Libâneo (2012, 2018) e sua exposição dos acordos internacionais neoliberais propostos pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento como políticas educacionais direcionadas especificamente às escolas públicas, dito em outras palavras, à escola dos pobres (onde estão matriculados majoritariamente os estudantes negros). Essas políticas (no sentido amplo) se desdobram em reformas educacionais que, implementadas como Lei e suas consequentes regulamentações para aplicabilidade, são expressas como orientações pedagógicas. É por isso que quando se fala em “qualidade”, “avaliação escolar

4

Ideologia aqui entendida como uma resposta hegemônica à contradições de um fenômeno que são socialmente percebidas cuja característica é ocultar ou falsificar a essência da contradição.

externa", "baixo desempenho", "necessidade de formação docente", "violência escolar" e "cultura de paz" não estão incluídas as escolas destinadas aos ricos. O autor nos ajuda a compreender o fato de que a referência genérica à educação nada mais é da organização neoliberal para manutenção do capital. Em suas palavras,

Combinando-se os objetivos anteriores em que se recomenda aos pobres uma escola de conhecimentos úteis e habilidades práticas e preparação para o mercado de trabalho, tem-se aqui a recomendação de educação para a sociabilidade para contenção de conflitos sociais tendo em vista se obter a harmonia social necessária para o desenvolvimento econômico (Libâneo, 2018, p. 49).

Nem todos que denunciam as desigualdades de classe, gênero, raça e capacitista estão realmente comprometidos com a denúncia das *causas* das desigualdades. Para ilustrar como opera a ideologia liberal⁵, cito a fetichização da "educação antirracista". Não são poucas as ofertas de mercadoria pedagógica que vendem materiais didáticos e cursos para educação antirracista. Aproveitando-se da histórica luta dos movimentos negros, grupos empresariais se apropriam de conceitos que são caros aos realmente comprometidos com a transformação social e se arvoram como educadores de educadores, tornando esses conceitos mais palatáveis e tentando esvaziá-los de seu conteúdo revolucionário. Uma vez que sua dupla motivação é arrefecer a força insurgente dos movimentos sociais e, ao mesmo tempo, fetichizar a educação antirracista convertendo-a em mercadoria, o compromisso com a manutenção da sociabilidade capitalista fica evidente: esses materiais pedagógicos "denunciam" a exclusão social de pessoas pobres e negras, porém indicam sua superação por meio de práticas que visam a transformação individual dos sujeitos ou da instituição.

Ora, Almeida (2018) já nos alertara que não basta que se centre as ações de enfrentamento ao racismo em nível individual e

institucional, uma vez que suas raízes são estruturais: integram-se economia, política e racismo na organização social. Ao perder de vista a relação dialética entre essas três dimensões (individual, institucional e estrutural) e a necessária superação da forma de sociabilidade que “se alimenta de antagonismos sociais” (Almeida, 2018, p. 208), o combate à violência racial é reduzida ao identitarismo:

Afastada de sua dimensão social, a identidade passa a ser, simultaneamente, ponto de partida e ponto de chegada, colocando o pensamento em um loop infinito de pura contradição. Desse modo, o debate intelectual sobre a identidade jamais ultrapassa a si mesmo, é incapaz de projetar-se nas relações concretas que sustentam as identidades sociais. À sombra do identitarismo, o mundo é uma fantasmagoria em que ser negro, mulher, LGBT, trabalhador e todo sofrimento real projeta-se em narrativas fragmentadas, relatos de experiências pessoais (storytelling) e outros subjetivismos travestidos de método. Ainda que se refiram a experiências comuns de muitos indivíduos, as narrativas e relatos subjetivos não nos oferecem mais do que um caleidoscópio sociológico. O identitarismo, como forma de pensar a realidade, tem o seu limite máximo nas manifestações da ideologia identitária” (Almeida, 2019, p. 10).

Diante do desvelamento realizado por Almeida (2019) e o alcance de sua importante produção teórica, o máximo que os (neo)liberais puderam fazer (sob risco de destruírem a si mesmos) foi se apropriarem do termo “racismo estrutural” esvaziando-o de seu real significado. Em dezembro de 2024, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo publicou no Diário Oficial do Município uma Instrução Normativa que sugere que a escola, por meio de práticas pedagógicas, combata “o racismo estrutural” (São Paulo, 2024) indicando ou desconhecimento do conceito utilizado ou proposital apropriação do termo para sua vulgarização.

Não seria difícil, caso aquioubessem outros exemplos, apresentar fundações geridas por grandes capitalistas apresentando

histórias tristes de extrema pobreza e defendendo o combate a esse mal por meio da “educação de qualidade”, como se nada tivessem que ver com o empobrecimento da população pela alta dos juros, pelas políticas de austeridade, a diminuição dos salários e o aumento do custo de vida.

Para melhor apreender essa contradição (defesa pública da qualidade da educação e destruição escamoteada da educação básica pública pelo mesmo ente), recorro à categoria de análise “singular-particular-universal”.

Lukács (1957/2018a) considera que as tendências (neo) liberais intencionalmente omitem as pequenas partes ou mediações que constituem os fenômenos, isto é, não tratam da particularidade e se referem ao universal de modo abstrato e genérico, não como resultado histórico da ação de homens e mulheres. Ao fazerem isso, tratam do indivíduo singular como responsável pela sua própria transformação: não o mundo que deve ser mudado, mas a forma de encarar e lidar com as contradições que deve ser reconsiderado: “O movimento do singular ao universal e vice-versa é sempre mediatizado pelo particular; é um membro intermediário real, tanto na realidade objetiva quanto no pensamento que a reflete de um modo aproximativamente adequado” (Lukács, 1957/2018a, p. 112). A supressão da particularidade não é um descuido ou equívoco, mas intencional, apontada pelo próprio Marx:

Marx mostra que Stirner busca afastar idealmente da vida dos homens, juntamente com o particular, as determinações sociais, que ele deste modo passa por cima do caráter de classe da sociedade capitalista [...]. Uma tendência similar já foi notada em Bruno Bauer (o homem como átomo) e, por certo com acentos inteiramente diversos, em Kierkegaard, no qual a singularidade na forma da unicidade torna-se a suprema categoria de valor, que deve ser colocada – excluindo-se conscientemente qualquer categoria de mediação – em relação imediata com deus. Esta tendência penetra em toda filosofia burguesa da

decadência, inclusive na moderna semântica americana: *o homem deve sempre ser compreendido como singular, excluindo-se todas as mediações da socialidade de sua existência, afastando-se qualquer particularidade mediadora.* (LUKÁCS, 1957/2018a, p. 119, grifo nosso).

No campo da educação, as teorias liberais/neoliberais não são diferentes: encorajam não à transformação, mas à adaptação. Por isso o apelo à paciência, resiliência, determinação. A “cultura” contra as revoltas é para que os sujeitos não desanimem ante a desumanização na sociabilidade capitalista e siga fazendo buscando saídas individuais às políticas de retirada de direitos, assumindo como virtude a naturalização da barbárie, da precarização do trabalho, do rebaixamento da qualidade dos serviços públicos, à superioridade da economia cumulativa sobre a dignidade e vida humana. Não faltam “métodos pedagógicos” com pretensas soluções para os complexos problemas da educação. Ocultando a totalidade social e as mediações que a compõem, são substituíveis por outras inovações nos mesmos moldes.

A face cruel das pretensas soluções propostas pelo (neo) liberalismo se apresenta por meio do que Sawaia (2001) denominou de inclusão perversa. A desigualdade social existente na sociedade capitalista impõe aos sujeitos um sofrimento social que é tratado como individual. Dando visibilidade aos sujeitos que são massificados nas análises sobre desigualdade social, a autora lança luz às dimensões subjetiva e ética, ao tratar do sofrimento e da injustiça (sofrimento ético-político) como categoria de análise dentre as perspectivas de orientação materialista histórico-dialética.

Ao atribuir aos próprios sujeitos a responsabilidade em sair do ciclo da violência, as análises do fenômeno da violência na escola invisibilizam as afetações que a marginalização imposta pela injustiça social lhes causam. Ao propor formas de inclusão sem tratar de seu par dialético, a exclusão (sem a qual não haveria necessidade de inclusão), perde-se de vista o ser que sente, deseja, reage,

percebe-se em condição social de humilhação; invisibiliza-se a dimensão subjetiva de quem se sabe excluído por precisar do “favor” do Estado para ter acesso a direitos mínimos. Cotidianamente esse sujeito tem que lidar com a contradição de precisar ser “incluído” num sistema que não planeja dar cabo da exclusão, uma vez que a exclusão não é um defeito do capitalismo, mas condição para sua reprodução (Sawaia, 2001).

Se o sofrimento que leva o sujeito a agir com violência tem causas sociais e políticas e não individuais (incivilidade); se as injustiças são mero detalhe e o comportamento individual deve ser moldado para melhora no clima escolar (a despeito de o menino voltar todos os dias para a casa onde há violência doméstica, fome, frio, enchente, incubido de ter que ser capaz de tirar de si mesmo a força para mudar a própria realidade); então não se pode falar em real enfrentamento à violência.

Daí a importância fundamental do método materialista histórico-dialético para revelar a essência das engrenagens que mantêm em pleno funcionamento os mecanismos de produção e manutenção da violência na escola destinada aos filhos e filhas da classe trabalhadora.

Na busca por apreender as contradições nas respostas (neo)liberais à questão da violência na escola expressas em orientações pedagógicas, foram aqui discutidas o que já se sabe, quais são e de onde vêm tais orientações. Chegamos, então, à pergunta: a que servem?

O capital é um sistema de acumulação que necessita de meios de produção econômica e reprodução social para se autorrealizar, isto é, do capitalismo (Mészáros, 2011), cuja característica principal é a exploração do ser humano por outro ser humano. O capital possui contradições internas que lhes são constituintes. Dentre as variadas contradições, a que vamos tratar aqui é a contradição entre



o acúmulo e o consumo (produção e distribuição). Num modo breve e demasiado simples, essas contradições podem ser explicadas em um esquema: pelos meios de produção, os donos de capital compram o trabalho humano para aumentar a produção de mercadorias, vendê-las e multiplicar suas riquezas. Todo esse processo gera um acúmulo: tanto de capital (para ser investido em mais produção), como de mercadorias. A desigualdade entre a venda de mercadoria e o consumo é a contradição geradora da crise financeira do capital: o capitalista não retirará de seu capital acumulado o dinheiro para pagar a produção da mercadoria produzida, isto é, não admite prejuízo, mas é de cada novo lucro que deve sair os custos da produção, incluído o salário dos trabalhadores. Grosso modo, entre retirar os custos da produção de seu capital acumulado ou da flexibilização das relações de trabalho e da produção (redução dos salários, fim de benefícios e direitos trabalhistas, sucateamento das condições de trabalho, desemprego, diminuição da qualidade ou quantidade de mercadoria para barateamento da produção), os donos de capital irremediavelmente optam pela segunda opção. Justamente por ser regularmente socorrido pelos trabalhadores e pelo Estado, o capital não termina em decorrência das crises, pelo contrário, opera-se o restauro do capital, ou seja, enquanto o trabalho fica cada vez mais desumanizado, os donos de capital continuam acumulando fortunas inimagináveis (Netto, 2012).

As crises financeiras do capital de tempos em tempos retornam, ou seja, são cíclicas. Algumas dessas crises podem ser mais agudas e estremecerem toda a estrutura da ordem do capital, durando por um tempo prolongado, as chamadas crises sistêmicas:

A primeira destas crises emergiu em 1873, tendo como cenário principal a Europa e se prolongou cerca de 23 anos; marcada por uma depressão de mais de duas décadas, ela só se encerrou em 1896. A segunda crise sistêmica que o capitalismo experimentou explodiu em 1929 e, como todo mundo sabe, foi catastrófica; não teve por espaço apenas uma região geopolítica determinada: ela

envolveu o globo; durou em torno de dezesseis anos e só foi ultrapassada no segundo pós-guerra. Pois bem: todas as indicações mais sólidas apontam que estamos experimentando, neste momento, uma crise que é de natureza sistêmica. (NETTO, 2012, p. 415-416).

Dentre os processos de restauro do capital evidencia-se o neoliberalismo, a partir dos anos 1970, que dentre as estratégias para sua manutenção (flexibilização das relações de trabalho e da produção; desregulamentação das relações comerciais e dos circuitos financeiros), utiliza da privatização do patrimônio estatal (Netto, 2012). Quando os movimentos de resistência e exigências dos trabalhadores e trabalhadoras impõe limites aos ataques dos donos de capital, o princípio de jamais arcar com quaisquer prejuízos das crises periódicas recai não diretamente sobre a extração direta dos salários e benefícios do conjunto dos trabalhadores, mas indiretamente: o custo de vida passa a ser altíssimo:

O capital pode perder ou ceder às demandas dos trabalhadores no ponto da produção, mas recuperar o que perdeu ou cedeu (e muito mais) pelas extrações excessivas no espaço de vida. Os aluguéis caros e o alto custo da moradia, os juros excessivos cobrados por operadoras de cartão de crédito, bancos e companhia telefônicas, a privatização dos sistemas de saúde e educação, a cobrança de taxas e multas aos usuários, tudo isso onera as populações vulneráveis, mesmo quando tais custos não são inflados por uma série de práticas predatórias, impostos arbitrários e regressivos, taxas legais abusivas etc. (Harvey, 2016, p. 85).

As contradições do capital geram crises sociais, culturais e financeiras no capitalismo. As crises do capitalismo são temporariamente remediadas (até a próxima crise) na criação de novas necessidades de consumo: as necessidades humanas de abrigo, alimentação, segurança, cultura, saúde e educação, das quais emergem os objetos com valor de uso (casa, escola, comida, parques e áreas verdes etc.), passam a ser vistas como necessidades a serem

satisfeitas de maneira fetichizada, como mercadorias, e esses objetos passam a ter valor de troca.

Todavia, a intenção em obter valor de troca do patrimônio estatal – a privatização – não pode ser explícita: a hipocrisia da ética liberal reside justamente em não assumir a prioridade da propriedade privada acima de quaisquer outros valores. Seu argumento é sempre em favor de outros interesses que não os verdadeiramente seus. Assim como as crises financeiras justificam as políticas econômicas de recessão com um chamado ao esforço dos trabalhadores e trabalhadoras “em nome do interesse nacional”, “por amor à pátria” (Mészáros, 1970/2016, p. 274), o interesse capitalista de obter lucro através da educação formal é escamoteado em nome do bem-estar dos indivíduos e da ampliação da liberdade singular. Em material publicado pela UNESCO denominado “A Privatização da Educação: Causas e Implicações” (Belfield & Levin, 2004), cuja apresentação diz que o tema será tratado de forma científica e não “ideológica” (ou política), são apresentadas as razões recorrentes para a privatização da educação formal estatal. Dentre as causas não aparece o interesse do mercado, mas seu inverso, fetichizado: a causa da privatização seria resposta ao desejo do cidadão comum. A família é quem estaria insatisfeita com a baixa qualidade do ensino ofertado pelo Estado e com a limitação à sua liberdade de escolha individual. Seu direito à liberdade de escolha implicaria em não ter que se submeter à imposição do governo em ofertar uma determinada escola, restringindo suas opções. Então a causa da privatização seria a preocupação com a qualidade do ensino para cada indivíduo singular (e não um sistema estatal amplo de qualidade) e a sacralidade da liberdade individual (e não o ensino de excelência para todos e todas).

Ora, a existência das escolas privadas não é em si a garantia de tal direito ao consumidor; a família deve ter condições concretas para efetuar seu direito de escolha, ou seja, tem que ter dinheiro para pagar as mensalidades, materiais etc. Caberia ao Estado, então,

garanti-lo por meio de cheque-escola (voucher) ou pela terceirização (ou convênio) das escolas, que passariam a ser geridas financeira e pedagogicamente por empresários da educação. O grande princípio ético perseguido, por fim, por quem propõe soluções singulares à educação pública é o lucro.

ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR PARA ALÉM DAS PERSPECTIVAS HEGEMÔNICAS

Neste ponto o leitor ou leitora podem ser levados a concluir que há apenas duas posições antagônicas para o enfrentamento à violência na escola: uma hipócrita, totalmente falsa; outra verdadeira e totalmente pessimista. Verdadeiro ou falso. Ou isto, ou aquilo.

A perspectiva aqui adotada prescinde da categoria da dialética para não incorrer em dogmatismos. Nela, a negação não se dá em termos positivistas, antes, busca superar por incorporação, chegando à uma síntese provisória que eleva a qualidade da tese negada. Sobre a lógica formal como método para a busca de resposta única a um problema multifacetado, escreveu Hegel (1807/2001, p. 47):

Essa maneira [de proceder] —expor uma proposição, defendê-la com argumentos, refutar o seu oposto com razões — não é a forma como a verdade pode manifestar-se. A verdade é seu próprio movimento dentro de si mesma; mas aquele método é o conhecer que é exterior à matéria. Por isso, como já notamos, é próprio da matemática e deve-se-lhe deixar, pois tem como princípio a relação de grandeza — relação carente-de-conceito —, e tem como matéria o espaço morto e o Uno igualmente morto. Mas esse método pode continuar a ser utilizado, de maneira mais livre — quer dizer, mais misturado com

capricho e contingência — na vida cotidiana, na conversação e na informação histórica, que ficam mais na curiosidade que no conhecimento.

Com a mesma radicalidade com que buscamos apreender as mediações das orientações pedagógicas para o enfrentamento e prevenção da violência na escola para negá-la, incorporamos sua positividade sob nova forma. Lukács (1957/2018a, p. 91) referindo-se à análise dialética de Marx ao idealismo hegeliano, afirmou: “Marx não se limita à crítica pura e simples, ao aniquilamento das posições do idealismo, mas esta obra de destruição é sempre ligada com a concreta indicação do que é positivo e justo”.

Discordando que cabe unicamente à instituição (escola) e aos indivíduos (estudantes) a hercúlea incumbência de enfrentarem a violência na escola, concordamos com a premissa de que esta seja um espaço de importante colaboração no desenvolvimento da dimensão ética dos sujeitos. Discordando da forma e do conteúdo⁶, concordamos com a afirmação de que há atividades⁷ humanas que podem concorrer para o desenvolvimento do sentir-pensar-agir movido pela ética da justiça social, isto é, da emancipação humana como fim da exploração e exclusão. Denomino esse nível de desenvolvimento moral de *moralidade crítica* (Fernandes, 2021). Compreendendo que há diferentes propriedades de moralidade (visto que esta é histórica), trato do desenvolvimento de uma moralidade voltada à emancipação humana referida por Engels (1877/2015) como “moral proletária”, por Lênin (1920/2015) como “moral comunista”, por Vigotski (1924/2001) como “moral revolucionária”, como “motivação ética” ou “consciência interpretativa” por Heller (1970, 1995) contida na categoria “moralidade crítica”.

6 Para melhor compreensão sobre como se dá o desenvolvimento psíquico da moralidade numa perspectiva contra-hegemônica, sugiro a leitura da tese na íntegra Fernandes (2021).

7 Aqui a atividade não deve ser entendida como tarefa escolar (atividade pedagógica), mas como categoria marxiana do movimento entre causalidade, pôr-teleológico e objetivação que põe em movimento a causalidade.

Diferente da autonomia moral burguesa, que consiste num “tem que” individual e conformado aos limites do capital, que parece progressista ao criticar os efeitos mas se mostra conservadora ao preservar as causas da injustiça, a moralidade crítica do indivíduo social, por sua vez, sabe-se histórica e por isso, só tem sentido se empenhada numa práxis cujo esforço seja de atacar as causas da desumanização por meio das forças coletivas. Falar em Liberdade, Igualdade e Fraternidade na perspectiva materialista histórico-dialética pressupõe a emancipação humana de todas as formas de limitação à vida em sua plenitude: objetiva, subjetiva, estética. E esse é um imperativo ético. O movimento dialético da educação para a moralidade crítica intenciona a transformação de singularidades e particularidades, sem perder de vista a materialidade e a totalidade, ou seja: compromete-se politicamente com a transformação da realidade, para emancipar todos os sentidos e qualidades humanas tendo clareza que não é a consciência crítica que transforma a realidade mas a práxis crítica.

Trata-se, portanto, do movimento singular-particular-universal, pois se entende que quem muda o mundo são pessoas e, o seu inverso: que as estruturas econômico-políticas constituem os fenômenos mais particulares e a própria singularidade dos indivíduos. A psicologia sócio-histórica, ao levar em conta as determinações sociais, não perde de vista os sujeitos e, ao mesmo tempo, não individualiza seus processos, dissociando-os da totalidade. Se, por um lado, “A exploração cruel do trabalho da criança e da mulher, a pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano” resultam “na corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um desenvolvimento inadequado” (Vigotski, 1930/2004a, p. 02), por outro lado, a transformação da realidade não é dada, mas conquistada por homens e mulheres que se impliquem nessa tarefa. Daí que: “A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nessa estrada de formação social consciente das gerações

novas. A educação deve ser a base para a alteração do tipo humano histórico". (Vigotski, 1930/2004a, p. 02).

Parece que as forças hegemônicas (representada pelas vozes de alguns intelectuais liberais) e nós, os contra hegemônicos, desejamos a mesma coisa: "Estamos falando em prevenir e combater todo tipo de violência, exploração, crueldade, desigualdade e opressão que ocorre em nosso cotidiano" (Noletto, 2002, p. 7). A diferença é que um lado quer a paz a partir da resiliência dos que sofrem e de acordos a partir da boa consciência (ou valores) de quem faz sofrer para que ambos entrem num bom entendimento. Para nós, a paz depende diretamente do fim do trabalho explorado, da crueldade para o lucro, da desigualdade econômica obtida pelo acúmulo de capital e pela opressão de raça, gênero ou quaisquer características outras que se legitimam como justificativa para inferiorizar, dominar e, ao diminuir o valor como humano, naturalizar a desumanização.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M.; Rua, M. G. *et al.* *Violência nas escolas*. Brasília (DF): UNESCO, 2002.
- Abramovay, M.; C. A. L.; Calaf, P. P. (2009). *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília, DF: RITLA, SEEDF.
- Almeida, S. L. (2018). Racismo estrutural. São Paulo (SP): Pólen.
- Almeida, S. L. (2019). Prefácio à edição brasileira. In: Haider, A. *Armadilha da Identidade: Raça e classe nos dias de hoje*. São Paulo (SP): Veneta, 2019, pp. 7-19.
- Belfield C. R.; Levin H. M. (2004). *A privatização da educação: Causas e implicações*. Porto: Asa, UNESCO.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4 (8), 432-443. <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt>

Diskin, L. Roizman, L. G. (2002). *Paz, como se faz?: semeando cultura de paz nas escolas*. Brasília: Governo do Estado de Sergipe, UNESCO, Associação Palas Athena.

Fernandes, E. P. (2017). *Construção coletiva de regras e resolução de conflitos: contribuições para o enfrentamento da violência entre alunos*. Dissertação de mestrado. Repositório da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19923/2/Eliane%20Pinheiro%20Fernandes.pdf>

Fernandes, E. P. (2021). *A moralidade crítica: contribuições sobre a formação da moralidade na perspectiva da psicologia sócio-histórica*. Tese de doutoramento em Educação: Psicologia da Educação. Repositório da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19923/2/Eliane%20Pinheiro%20Fernandes.pdf>

Freita, L. C. (2014). Os reformadores empresariais da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, 35(129), pp. 1085-1114.

Heckman, J. J. (2008). Schools, skills and synapses. *Economic Inquiry*, Oregon City, 3(46), pp. 298-324. http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_2008_EI_v46_n3.pdf.

Hegel, G. W. F. (2001). *Fenomenologia do Espírito*. Tradução de Paulo Menezes com colaboração de Karl-Heinz Effen. 6ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes.

Lukács, G. (2018a). *Introdução a uma estética Marxista: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética*. São Paulo (SP): Instituto Lukács.

Lukács, G. (2018b). *Para a Ontologia do Ser Social*. Trad. Sérgio Lessa. Maceió: Coletivo Veredas.

La Taille, Y, Souza, L. S. & Vizioli, L. (2004). Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 30(1), pp. 91-108.

Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38(1), pp. 13-28, 2012.

Libâneo, J. C. (2012). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n.159, pp.38-62.

Noletto, M. J. (2002). A paz no cotidiano. In: Diskin, L. & Roizman, L. G. *Cultura de paz Como se faz?: Semeando paz nas escolas*. Brasília (DF): Associação Palas Athenas, pp. 6-7.

Mészáros, I. (2011). *A crise estrutural do capital*. Trad. Francisco Raul Cornejo (et al.). 2 ed. São Paulo (SP): Boitempo

Mészáros, I. (2016). *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo (SP): Boitempo.

Netto, J. P. (2012). Crise do capital e consequências societárias. *Serviço Social & Sociedade, São Paulo*, 111, p. 413-429. <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n111/a02.pdf>. Acesso em 3 abr. 2021.

Passos, S. M. S. ., Santos, J. M. C. T., & Medeiros, E. A. de. (2021). Violência na escola pública: o que apontam teses e dissertações (2012–2019)? . *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, 25(3), pp. 2843–2860. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i3.15343>

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. Trad. Elzon Lenardon. 4 ed. São Paulo (SP): Summus.

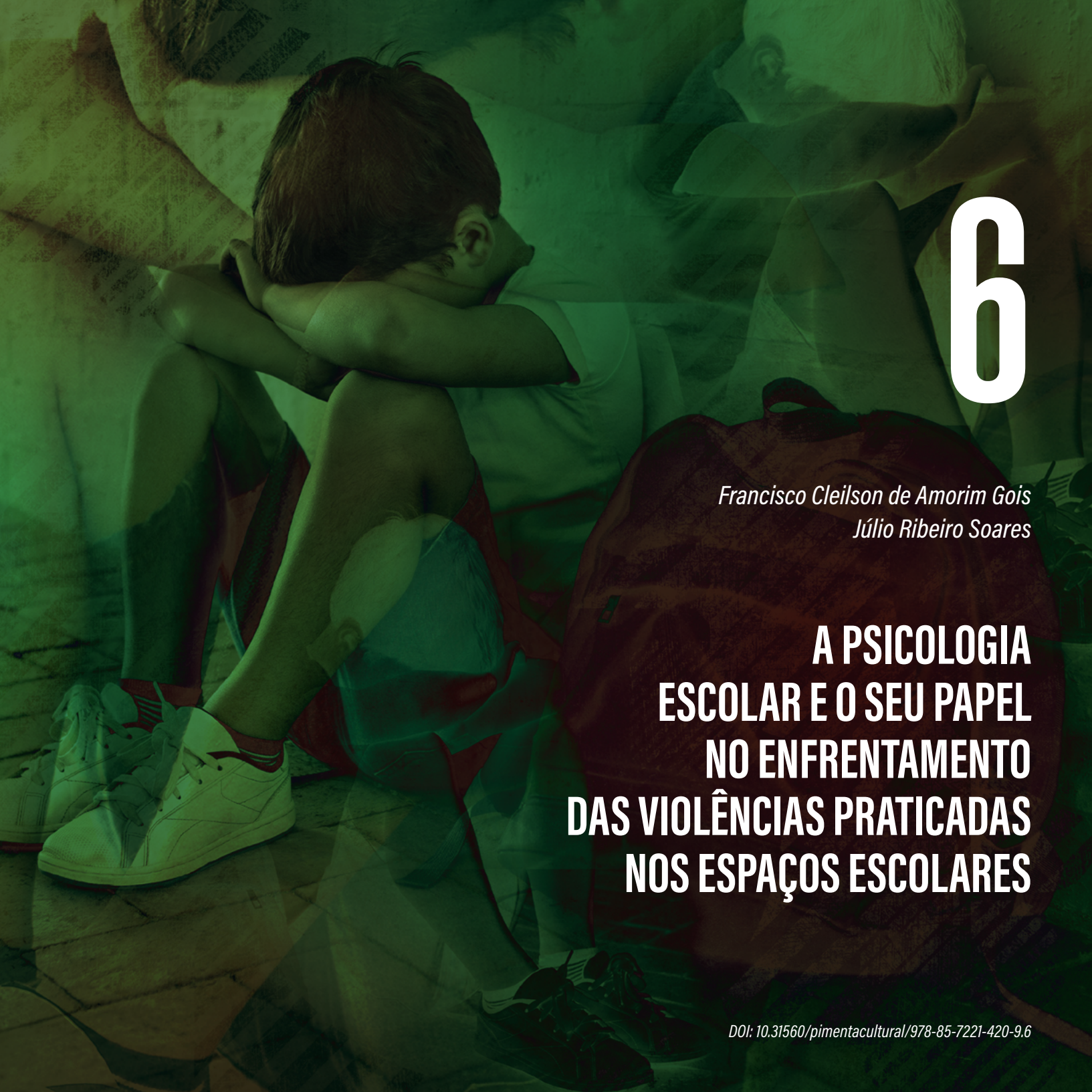
São Paulo. (2024). Instrução Normativa 36 de 03 de dezembro de 2024. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-36-de-3-de-dezembro-de-2024>.

Sawaia, B. (Org.). (2001). *As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes.

Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 87-103. <https://www.scielo.br/j/ep/a/pbFRcymkHxFPkK7VkkMwXNQ/?lang=pt>

Vinha, T. (2003). *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. Tese de doutoramento. Repositório da Universidade Estadual de Campinas. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253128>.

Vinha, T. et al. (2016). Vista do Clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo*, 27 (64), p. 96-127. <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3747/315>

A person is sitting on the ground, hunched over with their head buried in their arms, suggesting distress or despair. They are wearing a white t-shirt, red shorts, and white sneakers. A large red backpack is on the ground next to them. The entire image is overlaid with a semi-transparent green filter.

6

*Francisco Cleilson de Amorim Gois
Júlio Ribeiro Soares*

A PSICOLOGIA ESCOLAR E O SEU PAPEL NO ENFRENTAMENTO DAS VIOLÊNCIAS PRATICADAS NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Antes de adentrarmos ao que se propõe esta produção, ratificamos a grande importância da escola como instituição social no âmbito da contemporaneidade, tendo em vista a sua finalidade vital: oferecer educação formal e sistemática, de modo a fomentar o pleno e efetivo desenvolvimento cognitivo, social, histórico e cultural dos/das estudantes. Isto posto, é fundamental assegurar que o processo educacional desempenha uma função pedagógica essencial na formação para a cidadania e a emancipação humana, ao promover a transmissão, preservação e renovação do legado sociocultural da humanidade.

O processo educacional, além de garantir a perpetuação dos valores, tradições e conhecimentos acumulados ao longo do tempo, atua diretamente na formação e constituição da identidade dos indivíduos, permitindo que se reconheçam como parte de um contexto histórico e social mais amplo. Deste modo, o meio escolar não apenas instrumentaliza, mas também maximiza o desenvolvimento humano, uma vez que permite o indivíduo se apropriar da história da sociedade de maneira crítica e reflexiva (WEIS; SOARES, 2021).

Ainda sobre a ideia de legitimar a incumbência da escola e, por extensão, do trabalho educativo que nela se realiza, meio propulsor dos processos do desenvolvimento humano anteriormente citados, podemos nos remeter a Saviani (1984, p. 2), ao indicar que:

Com efeito, se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. [...] Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos

da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Diante do exposto, podemos afirmar ainda sobre como valores e normas sociais acabam por constituir as dinâmicas internas de funcionamento das escolas, inclusive na forma como desigualdades historicamente enraizadas na sociedade são por elas reproduzidas, sejam de ordem econômicas, raciais, de identidade gênero e ou orientação sexual. Assim, problemas como preconceito, exclusão, violência e discriminação podem, mesmo que involuntariamente, fazer-se presentes na relação entre estudantes, professores, gestores e demais agentes que nela atuam.

Reconhecemos, com grande preocupação, a persistência de práticas excludentes, desde racismo, intolerância religiosa, misoginia, capacitismo, e/ou LGBTQIAPN+fobia que ocorrem no cotidiano das instituições de ensino, inclusive em alguns casos, por parte de docentes e gestores. Tais práticas manifestam-se tanto pela omissão quanto pela incitação ao silenciamento e à invisibilização dessas minorias, amplificadas por um contexto social fortemente marcado por valores morais que se enquadram como conservadores. Esse conservadorismo, muitas vezes ancorado em premissas religiosas, morais e sociais de cunho tradicionalista, reforça dinâmicas de exclusão e marginalização, dificultando a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

Diante deste enfoque, é de suma importância que tenhamos espaços, sobretudo escolares e acadêmicos, para desenvolver ações que deem amplitude à valorização da pluralidade social e humana, em seus mais variados formatos, de modo a promover ou apoiar meios procedimentais e atitudinais que busquem a mudança de práticas e discursos estigmatizantes e excludentes que se fazem presentes na sociedade e na escola, seja de forma explícita ou dissimulada. Ao tratarmos dessas questões complexas, especificamente

no tocante à problemática da diversidade sexual numa sociedade que encara esse tema com preconceito e discriminação em relação aos alunos e alunas que se identificam com formas díspares das condutas padronizadas socialmente.

E na busca deste objetivo, uma das estratégias fundamentais para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e seguro é a inserção da Psicologia no âmbito da educação. No próximo item, iremos postular a importância desse serviço.

A PSICOLOGIA E SUA INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ASPECTOS REGULATÓRIOS

Considerando a realidade da educação pública, no que concerne o nível básico, constatamos inúmeras dificuldades de cunho estrutural e humano. O cenário brasileiro aponta para uma série de problemas, agravadas pela desigualdade social, como a evasão e a exclusão de estudantes, bem como o impacto da ausência ou da pouca efetividade de políticas públicas que não atendem aos estudantes e suas famílias. Alia-se a isso o fracasso escolar e a culpabilização individual dos sujeitos diante dessa situação ou dos próprios professores, que se sentem sobrecarregados, tanto fisicamente por causa de uma carga horária de trabalho extensa, quanto psicologicamente, em virtude de tantas demandas de sua atividade laboral, ao vivenciar o encadeamento das questões pedagógicas e socioemocionais dos estudantes.

Diante do sintético prognóstico acima, os desafios enfrentados pelas comunidades escolares perpassam uma série de agravantes, resultando em prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem.

Um desses elementos pode ser materializado pela instabilidade emocional que circundam esses espaços, o que tem provocado situações conflituosas entre discentes, docentes, gestores e famílias. A violência, por exemplo, tem se tornado presente no contexto das salas de aulas, evidenciando problemas psicossociais multifacetados. Isto posto, esses profissionais desempenham um papel fundamental na construção de políticas institucionais que enfrentem as violências estruturais presentes no ambiente escolar (Andaló, 1983).

Assim, a Psicologia Escolar se apresenta como uma importante ferramenta para reconfigurar e recuperar vínculos que se perderam e na busca por instrumentalização prática para atuar no desenvolvimento das relações entre toda a comunidade escolar, reverberando em melhorias no processo educacional. Deste modo, pode atuar na mediação de conflitos, no desenvolvimento de estratégias de redução, prevenção e compreensão das situações socioafetivas apresentadas pelos estudantes, bem como no fortalecimento dos vínculos dentro da comunidade escolar. Além disso, pode atuar no planejamento e implementação de projetos interdisciplinares sobre diversidade, combate ao preconceito e desenvolvimento socioemocional, ações essenciais para transformar a cultura escolar.

Uma das estratégias fundamentais para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e seguro é a inserção da Psicologia e do Serviço Social na educação básica, conforme estabelece a Lei 13.935/2019. Essa legislação determina a presença desses profissionais nas redes públicas de ensino, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educativas que, além de outras colaborações, promovam a inclusão e o bem-estar de estudantes em situação de vulnerabilidade (Martinez, 2010).

A partir da publicação da lei acima citada, o Conselho Federal de Psicologia publicou em 2013 e reeditou em 2019, as referências técnicas para a atuação do psicólogo e da psicóloga na educação básica, visando que conhecer as direções éticas e políticas que

norteiam o cotidiano escolar passa a ser prioridade para a atuação efetiva e responsável destes profissionais. A publicação fomenta o debate sobre várias questões como: “escola para quem, escola para quê, e como se engendram as práticas atravessadas por essas implicações no cotidiano são fundamentais e devem ser debatidas por profissionais que atuam no campo da Educação” (CFP, 2019).

O Conselho Federal de Psicologia (2019, p.26) destaca o compromisso desta abordagem ao se posicionar favorável:

À Educação, almejamos a efetivação da prática democrática, o investimento de recursos orçamentários que garanta a qualidade da escola pública, a garantia dos direitos fundamentais de estudantes e profissionais da educação, o respeito ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, adolescentes e jovens, incluindo aquelas(es) que necessitam de atendimento educacional especializado, estudantes indígenas e de comunidades tradicionais, bem como aquelas(es) que cumprem medidas socioeducativas. À Psicologia, almejamos a construção de um conhecimento científico crítico, cuja relação teoria e prática seja indissociável e que se comprometa e se responsabilize, social e politicamente, com a democratização da sociedade, visando a responder às questões que afetam diariamente a vida das pessoas: exclusão social, violência, discriminação, intolerância, desigualdade, dentre outras. À Psicologia Escolar e Educacional almejamos um projeto educacional que vise a coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social.

Diante do trecho acima, destacamos a necessidade de buscar mecanismos teórico-práticos que resultem em uma educação pública de qualidade, sustentada por investimentos adequados e

pelo respeito aos direitos fundamentais de estudantes e profissionais. De fato, isso implica em um formato educacional que não busque apenas o acesso aos espaços escolares, mas que possa assegurar condições exequíveis para a sua permanência e a sua efetiva aprendizagem, objetivando o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade.

Para tal, é notória a solicitação para que a Psicologia se posicione social e politicamente, exteriorizando seu compromisso com a transformação da realidade, orientando uma prática profissional indissociável entre teoria e prática, relação que esteja implicada pelos aspectos sociais, históricos, econômicos e culturais. Essa premissa teórico-metodológica vai de encontro ao pensamento vigotskiano e o seu legado, a Psicologia Sócio-histórica, ao defender que o desenvolvimento humano se constitui socialmente. Ademais, ao ser convocada para enfrentar questões urgentes como exclusão, violência, discriminação e desigualdade, ratificamos a necessidade de uma Psicologia que não se limite à compreensão individual dos sujeitos, mas que atue sobre as condições sociais que medeiam suas vivências nos espaços escolares.

Seguindo ainda na argumentação desta tônica, certificamos que a Psicologia Escolar deve favorecer o desenvolvimento de práticas coletivas alicerçadas em preceitos democráticos, que possibilitem, por exemplo, uma educação para a consolidação dos Direitos Humanos e o combate à medicalização e patologização de dificuldades de aprendizagem e da vida escolar. De fato, esse ponto é basilar, tendo em vista que muitos problemas estruturais da escola pública – como a falta de recursos e a precarização do trabalho docente – são explicados de forma generalista e deslocados para a esfera individual, transformando dificuldades pedagógicas em supostos transtornos psicológicos. Outro ponto que chamamos a atenção nas indicações do CFP (2019) é a recorrente ideia de judicialização da educação, pois, frequentemente, conflitos escolares são entendidos

e resolvidos de forma punitiva, sem a devida contemplação pedagógica e desconsiderando o cuidado com o outro.

Ainda para reforçar a atuação do psicólogo e da psicóloga no meio escolar, também nos referenciamos pela nota técnica emitida em 2020, pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE, cujo documento, expressa consideráveis atribuições que estes profissionais podem efetivar em suas ações. Destacamos assim, os pilares que embasam essa referência: Educação como prática democrática; a Psicologia como ciência crítica e socialmente comprometida; e, o entendimento da Psicologia Escolar e Educacional como ferramenta de transformação social. Segundo a Abrapee (2020, p. 3), “compete a(o) psicóloga(o) escolar e educacional analisar os contextos sociais, escolares, educacionais e o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais atendidas, em articulação com as áreas da Saúde, da Assistência Social, dos Direitos Humanos e da Justiça.”

No âmbito local, especificamente no estado do Rio Grande do Norte, também possuímos regramento jurídico que demarca a atuação da Psicologia Escolar, reiterando sua importância destes profissionais para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. Para isso, a Lei Estadual 11.822/2024 regulamenta a participação de psicólogos e psicólogas nas escolas da rede pública de ensino básico do Estado do Rio Grande do Norte. Essa lei visa melhorar o apoio psicológico e o bem-estar dos alunos dentro do ambiente escolar, representando um avanço no reconhecimento da Psicologia Escolar como elemento essencial para as melhorias socioafetivas no/do ambiente educacional.

E na busca por um espaço escolar seguro e livre de violências e discriminações, o estado do Rio Grande do Norte conta com instrumentos jurídicos específicos para o combate da LGBTQIAPN+fobia. No caso em questão, indicamos: o Decreto nº 33.337/2024 – que objetiva o combate à discriminação LGBTQIAPN+ em espaços públicos

e privados do território potiguar, regulamentando a Lei Estadual nº 9.036/2007, que define penalidades para atos discriminatórios baseados em orientação sexual e identidade de gênero.

Contamos ainda com a Lei nº 11.937/2024 que instituiu o Programa 'Educar sem Tabu', com o objetivo de regulamentar o desenvolvimento de um programa voltado à prevenção e enfrentamento da violência contra pessoas LGBTQIAPN+ nas escolas públicas estaduais. A referida tem como principais pontos: a capacitação continuada de professores para promover respeito à diversidade e combater violências LGBTQIAPN+fóbicas; a promoção da cidadania e igualdade de direitos no ambiente escolar; a realização de parcerias com universidades para qualificação das equipes envolvidas; e, a incorporação da Educação em Direitos Humanos como diretriz fundamental.

Como podemos perceber, somos chamados a agir de modo urgente e permanente para a efetivação dos princípios legais e da implementação das políticas públicas que pretende assegurar melhores condições psicossociais para estudantes, professoras e professores, gestores e famílias. Aliás, mesmo com o ordenamento jurídico posto, devemos cobrar das instâncias políticas e governamentais, a concretude de ações para transformar nossos espaços escolares.

A seguir, iremos fomentar o debate sobre as violências que são produzidas nos espaços escolares potiguares, apresentando um panorama dessa situação diante da especificidade local.

É PRECISO DAR NOME ÀS COISAS: O *BULLYING* E AS VIOLÊNCIAS NA/DA ESCOLA

É salutar identificar que o conflito na sala de aula é uma manifestação comum das dinâmicas escolares. O conflito é um



elemento que constitui às relações humanas, tendo em vista que podemos ter posicionamentos diferentes sobre uma gama de interesses e assuntos e termos uma convivência com o outro pautada no respeito à diversidade de pensamentos e de opiniões. Diante dessa premissa, Zluhan e Raitz (2014, p.36) dissertam que “por vezes, eles são até necessários, para provocar mudanças e melhorar a qualidade do convívio entre as pessoas, porém não se deve confundi-los com violência, agressividade, força e coerção.”

Diante disso, o termo em questão aglutinou acepções pejorativas e negativas, sobretudo na forma como se percebe o mesmo na escola. Neste ponto, as relações de conflito entre os estudantes e seus pares, bem como também destes em relação aos docentes e gestores, são entendidas a partir das mediações das relações de poder permeadas pela desigualdade, da imposição das normas institucionais e de tensões sociais mais amplas. Por fim, essa situação reverbera em microviolências, como agressões verbais, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de falar e desrespeito às normas de comportamento (Abramovay, 2021).

No entanto, percebemos uma banalização desses atos, de modo que, tem se configurado como elemento comum à realidade do cotidiano escolar. E paira nessa circunstância a nossa necessidade de amplificarmos o debate sobre essas relações, ditas conflituosas, que de modo geral, são nomeadas como *bullying*. Mas será que tudo é o que diz ser? Antes, precisamos entender o referido termo.

A partir da década 1970, os estudos sobre esse fenômeno, que até então era visto como natural e entendido como “brincadeiras” inofensivas entre estudantes, começa ter outras conotações, conforme pesquisas desenvolvidas na Suécia e Dinamarca. Na década de 1980, depois da ocorrência de suicídio de três adolescentes, com faixa etária entre 10 e 14 anos, onde a provável causa seria o sofrimento que estes vivenciaram na escola, fez com que os estudos sobre *bullying* tivessem grande repercussão, sobretudo

aqueles realizados pelo psicólogo norueguês Dan Olweus. No Brasil, o tema emergiu no fim da década de 1990 e início dos anos de 2000 (Freire & Alves, 2012).

Podemos entender o *bullying*, como a prática sistemática e repetitiva de ações de cunho agressivo feitas por um indivíduo ou grupo, de forma gratuita e intencional, a um outro indivíduo ou grupo. Essas agressões, fruto do desequilíbrio de poder entre os pares, podem ocorrer sob vários formatos, sendo muito comuns através das piadas ofensivas, comentários maldosos, situações vexatórias, apelidos, roubos, e até violência física. Além disso, com o advento dos equipamentos digitais de comunicação, sobretudo o uso do celular e a internet pelas crianças, adolescentes e jovens, popularizando as redes sociais e aplicativos de mensagens, que se tornaram canais para a proliferação de ataques e agressões, muitas vezes de forma anônima, processo denominado de *ciberbullying*. (Fante & Prudente, 2018).

O problema do *bullying* tem se intensificado nas escolas brasileiras, fazendo com que o Governo Federal editasse um instrumento jurídico para contemplar ações que objetivem combater essas ações nos espaços escolares. Assim, a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), explica que:

Caracteriza-se a intimidação sistemática (*bullying*) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda: I - ataques físicos; II - insultos pessoais; III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; IV - ameaças por quaisquer meios; V - grafites depreciativos; VI - expressões preconceituosas; VII - isolamento social consciente e premeditado; VIII - pilhérias.

A medida não objetiva apenas combater e prevenir esse fenômeno, mas também indica: a capacitação de docentes e gestores para o manejo dessas situações, disseminação de campanhas de

conscientização, diálogo com as famílias dos estudantes envolvidos, colaboração com a assistência psicológica, social e jurídicas diante das especificidades de cada caso, evitando soluções punitivas e buscar alternativas para a efetiva responsabilização e mudança de comportamentos, e por fim, promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua.

Porém, não podemos explicar e contextualizar todas as violências que ocorrem nos ambientes educacionais brasileiros como sendo *bullying*. Precisamos visualizar as várias nuances que permeiam essas relações entre os/as estudantes, sejam elas conflituosas ou não, tendo consciência das questões específicas que estão circunscritas na realidade brasileira e suas complexas implicações de ordem social, econômica, cultural e histórica que adentram os espaços escolares.

Neste âmbito da nossa tessitura, precisamos dar materialidade ao que identificamos como violência, para que de fato possamos compreender esse fenômeno e suas implicações no cotidiano escolar, e a partir de então, entendendo o seu caráter multifacetado e as mediações sociais que estão presentes nas relações no contexto escolar, buscar estratégias teórico-metodológicas para as devidas ações preventivas e interventivas. Para o objetivo postulado anteriormente, usamos como referência as considerações levantadas por Bock (2018, p.363):

A violência é um sintoma. Sintoma do mal-estar nas relações humanas, da fragilidade e/ou ruptura dos laços sociais de indivíduos, grupos ou nações. E, ao mesmo tempo, está na origem de muitas situações que causam mal-estar, insegurança coletiva, medo social e estimulam, legitimam a intolerância e as práticas repressivas.

A supracitada autora formula em sua análise uma série de elementos que devem ser percebidos para a compreensão do fenômeno em tela, inclusive na própria forma de conceituá-lo, tendo em

vista, as várias concepções éticas e políticas, o contexto tempo-espaço, e do caráter proposto a partir de diferentes visões epistemológicas, buscando assim, excluir explicações com teor generalista e reducionista. Ainda podemos destacar aspectos relevantes para o estudo das especificidades de cada realidade, bem como identificar a violência, que pode ser física, psicológica e/ou moral, como elemento visível na relação com o outro, como as situações que envolvem a humilhação, a omissão, a convivência, ou cumplicidade diante desses eventos (Bock, 2018, p.365).

Essas violências devem ser corretamente nomeadas pelos docentes e gestores, para que sejam analisadas e combatidas veementemente. Nesse ponto de nossa discussão, retomamos a ideia de microviolências identificadas por Abramovay (2021, p. 9), que podem passar de modo oculto e sendo consideradas normalizadas. No entanto, essas microviolências são na verdade violências, que ao serem reproduzidas na escola, são reflexos das violências recorrentes na sociedade. Assim como postula Zluhan e Raitz (2014, p.36), “a escola é parte integrante da sociedade e não consegue viver apartada dela, seus muros não conseguem impedir o reflexo das desigualdades, das violências, das tragédias.”

A PRÁTICA DA PSICOLOGIA ESCOLAR E O COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS

E quanto a materialidade dessas violências nos/dos espaços escolares para situarmos nossa discussão, usaremos os dados do Núcleo de Psicologia Escolar e Educacional, da 12ª Diretoria Regional de Educação – DIREC, da Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Norte – SEEC/RN. O órgão é responsável pelas 71 unidades escolares estaduais localizadas nos municípios de Mossoró,

Mossoró, Areia Branca, Baraúna, Grossos, Governador Dix-Sept Rosado, Tibau, Serra do Mel e Upanema. Segundo dados do monitoramento da educação, realizado pela SEEC/RN, a 12ª DIREC apresentou para o ano letivo de 2025, o quantitativo de 24.369 estudantes matriculados, sendo deste valor, 47,1% no Ensino Médio, 32,4% no Ensino Fundamental – Anos Finais e, 20,5% no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Os números acima demonstram a importância e a complexidade dos serviços educacionais ofertados pela rede e, diante das especificidades de cada unidade escolar, o Núcleo de Psicologia Escolar e Educacional busca atender as demandas psicossociais apresentadas pelas comunidades. O serviço do núcleo foi iniciado em março de 2023, sendo composto por quatro psicólogos, que acompanham as escolas circunscritas em toda a regional.

O Núcleo de Psicologia Escolar e Educacional da 12ª DIREC tem como principais prerrogativas de atuação: 1. Promoção da saúde mental: realização de palestras, oficinas e rodas de conversa que abordam temas como autocuidado, prevenção e combate ao *bullying*, violência escolar e outros fatores que impactam a saúde emocional dos estudantes; 2. Apoio aos professores e gestores: realização de suporte socioemocional para lidar com situações desafiadoras no ambiente escolar, como dificuldades de aprendizagem, questões comportamentais e inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas; 3. Fomento à diversidade e inclusão: Desenvolvimento de estratégias que promovam a valorização e o respeito às diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, motoras e/ou cognitivas, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e justo; 4. Mediação de Conflitos: implementação de práticas de mediação e solução de conflitos que valorizam o diálogo e o respeito mútuo, buscando prevenir situações de violência e discriminação; 5. Ações para o fortalecimento do vínculo escola-família: estabelecimento de parcerias com as famílias para o acompanhamento dos/das estudantes,

garantindo um suporte integral que contemple tanto o ambiente escolar quanto o doméstico.

Para conceber e embasar essa nossa análise, obtivemos acesso aos dados provenientes do diagnóstico psicossocial realizado anualmente para averiguar as principais demandas apresentadas, e se ter, mesmo que de modo bem geral, um panorama das realidades vivenciadas pelos/pelas estudantes, docentes e gestores. Esse diagnóstico oportuniza termos uma visão das violências presentes no cotidiano dos/das estudantes.

O diagnóstico psicossocial é uma ferramenta desenvolvida pelos psicólogos integrantes do Núcleo que busca mapear as demandas de toda a comunidade escolar das unidades educacionais atendidas pelo serviço, além se ter conhecimento de aspectos estruturais e humanos que podem impactar, positivamente ou negativamente, nas ações psicoeducativas de cunho preventivo e/ou interventivo.

Os diagnósticos foram desenvolvidos em formato digital e foram encaminhados para todas as 71 escolas da regional e foram respondidos pelas equipes gestoras em conjunto com suas coordenações pedagógicas, no período referente ao primeiro semestre do ano de 2024. No entanto, como nosso objetivo é dar foco as violências presentes no cotidiano escolar, nossa atenção centrou neste referido aspecto.

Em relação as principais demandas apresentadas pelas escolas, podemos destacar o alto índice de eventos direcionados a ansiedade apresentada pelos/pelas estudantes, situação que foi indicada por todas as escolas pesquisadas, além disso foram indicadas as seguintes demandas: vulnerabilidade social (77,5%), depressão (60,6%) e violação de direitos por parte da família (60,6%). Outros aspectos preocupantes incluem o uso de álcool e drogas (54,9%), autolesão e comportamento suicida (49,3%) e violência física (28,2%). Além disso, violências estruturais como racismo

(28,2%), LGBTQIAPN+fobia (16,9%), misoginia e machismo (11,3%) e capacitismo (22,5%), demonstrando assim, a urgência no desenvolvimento e efetivação de políticas institucionais e práticas pedagógicas que alicerces a construção de um espaço mais seguro e inclusivo. Por fim, 5,6% das escolas, indicaram outras questões, onde era possível que se nomeasse as mesmas, sendo identificadas a ocorrência de *bullying*.

Um ponto a ser chamada a atenção foi a inexistência do termo *bullying* no questionário, situação que foi justificada pelos psicólogos: no ano anterior, constava a opção com o termo *bullying*, que obteve a totalidade de indicações das unidades escolares como principal demanda a ser manejada, no entanto, após o processo da análise do diagnóstico e o acompanhamento efetivo das situações mais urgentes, pode-se averiguar que não se tratava apenas da ocorrência de *bullying*, mas de situações visíveis onde foram identificadas violações de direitos e de violências sinalizadas como racismo, LGBTQIAPN+fobia, intolerância religiosa e capacitismo. Os casos encontrados acompanhados pela equipe de psicólogos escolares foram manejados de acordo com a especificidade de cada um, incluindo a parceria com o Conselho Tutelar para os devidos encaminhamentos para redes de atenção psicossocial e de saúde, objetivando a efetivação da garantia de direitos das crianças e adolescentes.

Segundo os psicólogos que atendem a 12ª DIREC/SEEC, no ano letivo de 2023, o diagnóstico postulava a opção *bullying*, que foi integralmente indicada por todas as unidades escolares, e diante do fato, o núcleo atuou para a identificação e o devido manejo desses casos, mas que à medida que eram possibilitados os momentos de escuta e acolhimento, percebeu-se que se tratava de outras questões. A ponta do *iceberg*, fato nítido e aparente, identificada como ansiedade pelas equipes escolares, era na verdade a sintomatologia de violências vivenciadas pelos/pelas estudantes e de negações de direitos. Por fim, o *bullying* contra estudantes é frequentemente

tratado como um problema interpessoal, descolado das estruturas sociais que o sustentam.

E sobre ver além do aparente, o Núcleo de Psicologia resalta o fato de todas as escolas terem pontuado ansiedade como o problema encontrado, e não como algo resultante de processos de agressões, sejam elas de forma verbal ou física, ocorridas no âmbito da escola ou no seu meio familiar. Coadunamos a isso os casos de autolesão e depressão, que foram bastante pontuados pelas equipes no diagnóstico, também como fenômenos maximizados por violências como racismo, intolerância religiosa, e/ou questões de LGBTQIAPN+fobia.

Essa situação preocupante reverberou em uma série de formações para as equipes gestoras e coordenação pedagógica, ao longo do ano de 2024, com caráter psicoeducativo para atuação preventiva e interventiva diante dos casos de maior ocorrência. Entre as formações desenvolvidas, podemos indicar: funcionamento da rede de assistência psicossocial, atuação frente a negligência familiar; combate, prevenção e manejo da autolesão; valorização e respeito à diversidade humana; e a educação antirracista. A participação dos psicólogos do Núcleo também se deu em momentos formativos também foram executados em participações em jornadas pedagógicas e momentos de planejamentos juntos aos docentes.

Em relação ao atendimento de estudantes, além de promover momentos de escuta e acolhimento em situações diversas, o Núcleo de Psicologia Escolar desenvolveu ações junto aos discentes, como momentos de diálogos e palestras. Uma dessas ações desenvolvidas foi o O Projeto Educamente, pensado inicialmente para atender as escolas com maior brevidade e urgência na mediação de situações e demandas, contemplou a realização de oficinas junto aos estudantes, destacando o debate da garantia de direitos como elemento constituinte do bem-estar dos indivíduos, tendo em vista que parte do adoecimento e do sofrimento mental apresentado por muitos estudantes

tem sua gênese nas diversas violências cotidianas, dentro e fora do meio escolar. As oficinas trabalharam temáticas que se dedicavam a reflexão das necessidades e vivências das crianças e adolescentes, tomando como referência a realidade local e a vulnerabilidade social que mais se apresentaram nas demandas apresentadas junto ao Núcleo: autoestima e autoimagem das adolescentes; educação antirracista; diversidade humana e manejo emocional para adolescentes.

A efetividade das ações desenvolvidas e descritas acima, serão avaliadas junto ao novo diagnóstico psicossocial que será realizado neste primeiro semestre de 2025. Contudo, os profissionais do Núcleo de Psicologia Escolar e Educacional, analisam e avaliam como profícuas e relevantes, dadas as condições demandas pelas escolas e os desafios encontrados. Um desses desafios, foi a impossibilidade de acompanhar e realizar as ações em todas as 71 unidades escolares circunscritas à 12ª DIREC, em virtude de questões logísticas de transportes, humanas e financeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a presença da Psicologia Escolar na 12ª DIREC reafirma a importância de uma educação que vá além dos conteúdos curriculares, promovendo o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. A atuação integrada entre psicólogos, professores, gestores, estudantes e famílias fortalece a comunidade escolar e possibilita a construção de ambientes mais inclusivos, saudáveis e propícios ao aprendizado.

Os avanços conquistados com a implementação da Lei nº 13.935/2019 em âmbito nacional e da Lei nº 11.822/2024 em esfera estadual, destacam o compromisso do poder público com a valorização do bem-estar socioemocional dos estudantes e a inclusão

de todos no processo educativo. Essas iniciativas representam um marco significativo para a educação no Rio Grande do Norte, especialmente no âmbito da 12ª DIREC, que tem se empenhado em garantir que os direitos educacionais sejam efetivados com qualidade e equidade.

Portanto, a Psicologia Escolar e Educacional se reafirma como uma ferramenta indispensável para a transformação do cenário educacional, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea. É essencial que o investimento em políticas públicas e na ampliação dessas práticas continue sendo uma prioridade, garantindo que este trabalho seja amplificado e beneficie ainda mais as comunidades escolares em todo o estado.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. (2021). *Programa de prevenção à violência nas escolas* (2ª ed.). FLACSO Brasil.
- Andaló, C. S. A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 4, 43–46.
- Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. (2020). *Nota técnica sobre atribuições da(o) psicóloga(o) escolar e educacional*. ABRAPEE.
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. (2018). *Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia*. Saraiva.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional*. Diário Oficial da União, seção 1, 9 nov. 2015.
- Brasil. (2019). *Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica*. Diário Oficial da União, seção 1, 12 dez. 2019.
- Fante, C., & Prudente, N. M. (2018). *Bullying em debate*. Paulinas.

Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Brasília*, 23(83), 39–56.

Rio Grande do Norte. (2024a). *Decreto nº 33.337, de 1º de fevereiro de 2024. Regulamenta a Lei Estadual nº 9.036, de 29 de novembro de 2007, e a Lei Estadual nº 10.761, de 18 de agosto de 2020*. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, 2 fev. 2024.

Rio Grande do Norte. (2024b). *Lei nº 11.822, de 1º de julho de 2024. Dispõe sobre a participação de psicólogo nas escolas da rede pública de ensino básico do Estado do Rio Grande do Norte*. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, 2 jul. 2024.

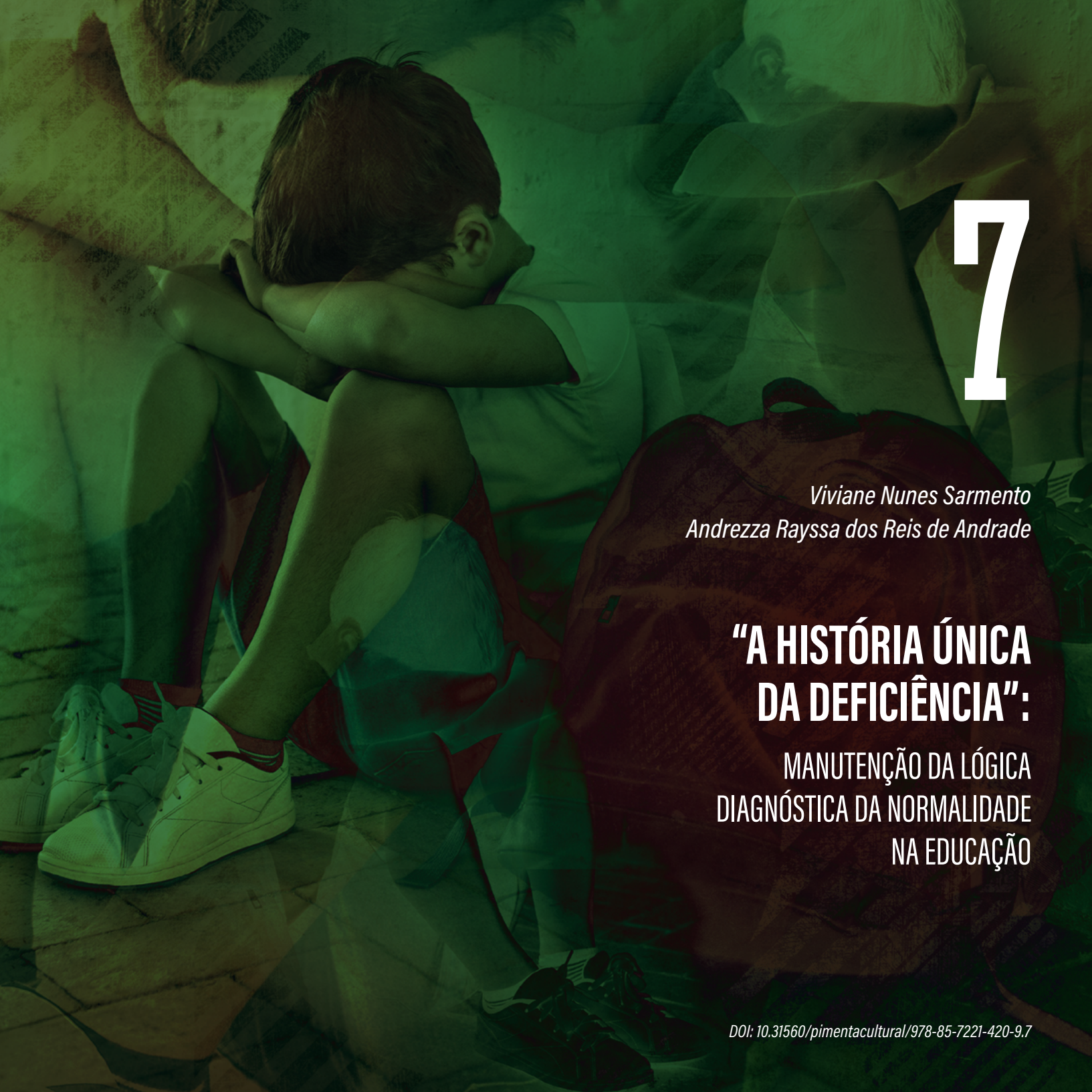
Rio Grande do Norte. (2024c). *Lei nº 11.937, de 15 de outubro de 2024. Institui o “Programa Educar sem Tabu” e dá outras providências*. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, 16 out. 2024.

Saviani, D. (1984). Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em Aberto*, 3(22).

Soares, R. A. R., & Weiss, R. A. (2021). A educação como socialização em Émile Durkheim. *Revista Espaço Pedagógico*, 28(1), 13–33.

Vigotski, L. S. (2001). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed.). Martins Fontes.

Zluhan, M. R., & Raitz, T. R. (2014). A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95, 31–54.



7

*Viviane Nunes Sarmento
Andrezza Rayssa dos Reis de Andrade*

“A HISTÓRIA ÚNICA DA DEFICIÊNCIA”:

**MANUTENÇÃO DA LÓGICA
DIAGNÓSTICA DA NORMALIDADE
NA EDUCAÇÃO**

QUEM CONTA AS HISTÓRIAS ÚNICAS?

Em uma formação de professores que reuniu todo o agreste meridional e parte do agreste central de Pernambuco, fomos alertadas por Mariana Rosa (2025) sobre o perigo de uma história única acerca do corpo, da deficiência. Na ocasião, Mariana Rosa trouxe a palestra da autora Chimamanda Ngozi (2009) registrada em um dos seus livros intitulado: o perigo de uma história única” dizendo o seguinte:

Senti que é impossível se envolver direito com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com todas as histórias daquele lugar ou daquela pessoa. A consequência de uma história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos [...] As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas também podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (Ngozi, 2009, p. 36)

Gostaríamos de iniciar esse ensaio a partir de um pressuposto centralizador da ideia de corpo; a de que corpos instituídos afora dos padrões normativos são oprimidos pela história única da normalidade. Melhor explicando e parafraseando novamente Chimamanda Ngozi (2009), poderíamos repetir e replicar a história da comunidade surda, como pessoas que não escutam e que se comunicam por gestos, os quais são instituídos como uma língua inferior às orais-auditivas, como também poderíamos contar que existe uma comunidade surda altamente organizada, reativa, múltipla e que tem tomado à frente de inúmeras forças que cobram por reconhecimento cultural, linguístico e social do seu povo.

Poderíamos contar sobre os inúmeros feitos e expressões do povo surdo através da sua língua, do respeito que eles constroem enquanto comunidade uns com os outros. E do quanto compartilham sua língua, expressões e conhecimentos com pessoas ouvintes, mesmo sendo estas as que os oprimem e contam as histórias a partir desta ótica de falta.

Poderíamos contar e reforçar aqui a história única sobre o corpo com deficiência que aponta para uma ótica de inadequação e incompletude, como também poderíamos trazer as histórias de tantas pessoas com deficiência que apontam para desigualdade, violência de gênero e racismo como fatores fulcrais para a produção da marginalização, da ótica de um corpo incompleto e dos ditames da funcionalidade.

Quando Chimamanda nos chama atenção para o perigo de uma história única, a autora desloca o nosso olhar dos estereótipos criados e chama atenção para o fato de que é impossível falar de uma história única sem falar de poder. Ela diz que existe uma palavra em Igbo: Nkali. É um substantivo que em tradução livre significa “ser maior do que o outro”. Ou seja, não se trata apenas do que é contado, mas sobretudo, sobre quem conta tais histórias.

Neste ensaio, longe de contarmos uma história sobre o corpo e ser definitiva, temos como objetivo apresentar um caminho de reflexão, o qual aponte para a construção estrutural da normalidade e seus caminhos de opressão sobre os corpos dissidentes, assim como, compreender, qual o papel do conceito de patológico para a manutenção da lógica dos diagnósticos em torno da deficiência e o impacto violento destes na educação.

PARA ALÉM DO QUE SE TRATA A NORMALIDADE, É PRECISO SABER O QUE ELA PRODUZ

Ao contrário do que muitos pensam, a ideia de incapacidade não apenas tem ligação aos corpos de pessoas com deficiência, mas de um modo geral, a uma complexa teia de emaranhados de opressão e repressão social

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a incapacidade se ancora na construção da normalidade. Por isso, uma vez que a ideia de normalidade é alimentada como o devir a ser, é preciso que também sejam produzidos aqueles que ocupam os espaços da anormalidade. Assim, segundo Foucault (2010), a genealogia da anomalia e do indivíduo anormal é o que poderíamos chamar da figura do indivíduo a ser corrigido, neste caso, a correção busca a normalidade como algo desejável de aproximação e a anormalidade de afastamento.

Diante dessa perspectiva, é preciso ditar a norma, para que seja produzido tudo o que diverge daquilo que foi posto enquanto natural, normal, hegemônico, para isso, é criado o anormal, o patológico, a antinatureza (Dantas, 2020). Uma vez compreendido isto, indagamos: quem são os desviantes da normalidade coletiva?

Compreendemos que os corpos dissidentes ocupam o lugar do despojo da memória coletiva, uma vez que estes, são estes os que são utilizados historicamente como aportes para a manutenção da normalidade compulsória.

Assim, trabalhamos com a discussão de corpos dissidentes, a qual podemos pensar a partir da dissidência do gênero e sexualidade (Butler, 2020), relacionada às relações de poder (Foucault, 2010),

aquelas relacionadas às estruturas sociais patriarcais, racistas, desiguais, capacitistas (Almeida, 2019; Gonzalez, 2020; Guerra, 2021; Mrcuer, 2024). Ou seja, podemos relacionar à dissidência às existências atravessadas pela opressão e desumanização as quais ornamentam às margens da subalternidade.

Partindo desse pressuposto, acrescentamos o que nos traz Moreira *et al.* (2024), quando elenca algumas reflexões no início do ensaio coletivo que tratou de corpos dissidentes que proclamam seus lugares:

Qual o valor do valor da vida? Toda vida é precária, uma vez que todos somos matáveis, porém, a distribuição de precariedade é desigual. Algumas vidas são mais matáveis que outras, numa sociedade que normaliza que travestis e mulheres transexuais morram aos 35 anos, que 0,5% dos estudantes de graduação sejam pessoas com deficiência, que menos de 1% dos trabalhadores formais no Brasil sejam pessoas com deficiência, e quem será escolhido para respirar no tratamento agudo da COVID-19. Quem pode respirar nas abordagens policiais? Quem pode viver e quem deve morrer? Como nos alertou Judith Butler, quais as precariedades, as políticas públicas relativas à educação, trabalho, alimentação, saúde, e estatuto jurídico, são desenvolvidas para equidade e igualdade sociais? Quais são as vidas consideradas choráveis em nosso mundo público? Quais são as vidas dignas de luto? (p. 02)

Desta forma, corpos dissidentes são os corpos violentados, oprimidos e marginalizados justamente por conta de suas dissidências, em relação a tudo aquilo que é normatizado e padronizado. Dissidência seria separar-se do todo por algum motivo, ser excluído, patológico, estar a margem (Dantas, 2020, p. 208). Assim, sem o patológico não existe o normal e é necessária a completude de alguns corpos para a incompletude de outros, tais como o das pessoas negras, das mulheres, população LGBTQIAPN+ e o das pessoas com deficiência.

Essa organização se reafirma em uma naturalizada concepção biologizante que define o padrão ideal, a norma. Estes são cuidadosamente adequados a um “tipo genérico”, o qual se opõe a variações físicas de pessoas consideradas como diferentes, desviantes, inferiores e insuficientes, para que assim, seja justificada a consequência do status de improdutivos, perigosos, feios, defeituosos etc. Segundo Moreira *et al.* (2024):

Ao longo dos séculos foram forjados padrões do que seria um corpo normal, aceitável, e os corpos que ficam fora desse “padrão” são considerados corpos anormais, e certos corpos são invisibilizados em suas singularidades e diferenças porque produzem desconfortos [...] Mas, essa produção é capturada por uma produção de corpos subalternos, uma lógica imperativa de poder sobre a existência do outro. Uma produção de corpos-mercado catalogados dentro de uma normalidade interessada em cumprir uma função social na lógica neoliberal (p. 06).

O que procuramos apontar nesse texto é que são necessárias antíteses para demarcar a fronteira do genérico. Por isso, não estamos falando apenas do corpo que carrega uma lesão, a qual sua inferioridade é sustentada tendo como base a sua forma, mas de arranjos que se configuram como o oposto do progresso moral e que também possuem raça e gênero. Assim, para a exaltação do corpo masculino e branco, o despojo e violência do corpo feminino e negro, por exemplo.

Esses paralelos caminham de maneira harmonizada mantendo e reforçando as taxonomias de valor corporal que fundamentam a política, a sociedade e arranjos econômicos, os quais, sem tais ditames, entrariam em colapso (Guerra, 2021).

Em uma das passagens do livro de Bell Hooks (2019) “e eu não sou uma mulher?” quando traz reflexões acerca da desvalorização constante das mulheres negras reforçadas por uma série de mitos construídos ainda no período de escravização, a autora lembra que:

Um desses mitos foi a noção de que todas elas eram criaturas sub-humanas, masculinizadas. Escravizadas negras haviam mostrado que eram capazes de realizar os chamados trabalho de homem que elas eram capazes de aguentar sofrimento, dor e privação, mas que também conseguiam realizar as chamadas tarefas “de mulher”, as quais incluíam cuidar da casa, cozinhar e educar crianças. A habilidade de lidar bem com os papéis definidos por conceitos sexistas como de “homens” ameaçavam os mitos patriarcais sobre a natureza da diferença e inferioridade patológica nata da mulher. (p. 31).

Questões como a supracitada, ainda assolam a coletividade em diversas formas, clinalizando e patologizando gênero, raça, sexualidade e deficiência, a fim de abastecer a repressão de diagnosticar identidade e construções histórico-culturais como desviantes. Deste modo, o preconceito encontra-se no lapso das criações objetivas, prontas e dispostas a condenar certas identidades, com o objetivo de que elas sejam moldadas, modificadas ou exterminadas, em massa (Dantas, 2021).

Nesse sentido, uma vez que são demarcadas as normas e estas se naturalizam, repetidas vezes, tais corpos são apontados pelos dados da violência, a partir de objetificações e em decorrência da desumanização constante de suas identidades.

Podemos citar por exemplo a constatação de que a cada hora, uma pessoa com deficiência é violentada no Brasil, sendo 80% desse número mulheres. Dados do Atlas da Violência de 2021 também comprovam que 62% das mulheres com deficiência com menos de 50 anos experimentam violência desde os 15 anos de idade, bem como que as mulheres com deficiência sofrem violência sexual três vezes mais do que aquelas que não possuem essa condição.

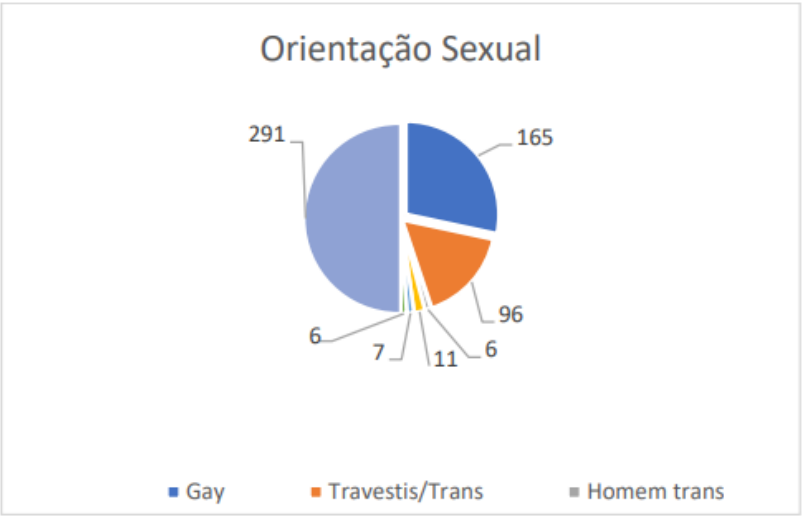
Williams (2003) em pesquisa que relaciona violência e deficiência, chega à conclusão de que pessoas com deficiência têm 1,5 mais chances de serem vítimas de abuso sexual e 4 a 10 vezes

maior probabilidade de terem experienciado maus-tratos infantis, quando crianças.

O Brasil foi considerado pela 16ª vez o país que mais mata pessoas trans e travestis no mundo. Em 2024, o Grupo Gay da Bahia (GGB) documentou 291 mortes violentas de pessoas LGBTQIAPN+ no Brasil, incluindo 165 gays, 96 travestis e mulheres transgêneros, 11 lésbicas, 7 bissexuais, 6 homens trans e 6 heterossexuais.

O grupo aponta que os seis heterossexuais foram incluídos neste rol por terem sido vítimas da homotransfobia, ao serem confundidos como pertencentes ao segmento LGBTQ+, por defenderem algum gay ou trans quando atacados, por estarem direta ou indiretamente associados a tal população e a seus espaços de socialização. Levando em consideração, claro, os dados constantemente subnotificados.

Imagem 1 - Orientação Sexual



Fonte: observatório do Grupo Gay da Bahia (2024).

Isto posto, a normalidade conduz à ordem, pois esta não pode existir sem a desfiguração dos corpos que sistematicamente dissidem, porque ela necessita dessa estrutura hierárquica para manter-se em funcionamento. É a ordem na verdade que carrega a violência na sua essência, e por isso conseguimos ver na história do mundo que a violência sempre se estabelece para manter tais estruturas de poder (Dantas, 2021).

Nesse sentido, existe a necessidade de uma história única, como citamos no início desse texto. Àquela história que institui um corpo único como detentor do poder e do direito à humanidade, um único corpo que exerce poder sobre tantos outros e que armados pela normalidade e ordem contam histórias manchadas pela subalternidade e pelo poder.

A LÓGICA DIAGNÓSTICA DA NORMALIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No que tange ao contexto da deficiência, sabemos da existência de modelos os quais se constituem ao longo dos anos. O chamado modelo biomédico compreende a deficiência como um problema individual, reduzido a um diagnóstico clínico e que deve ser reabilitado ou curado, segundo a visão deste modelo, a pessoa com deficiência “será considerada como alguém que não está adaptada à sociedade, que está fora da norma médica e que deve ser curada para poder fazer parte dela” (Guerra, 2021, p. 12). Nesse sentido, reforça a lógica de que os corpos foram desse padrão de normalidade devem ser corrigidos.

Guiados pelos movimentos sociais das pessoas com deficiência em um enfrentamento que perdura ao longo dos anos contra

o modelo biomédico, o modelo social de primeira e segunda geração busca subverter a ótica da culpabilização individual, chamando atenção para a lógica da sociedade neoliberal e capacitista, retirando a compreensão da deficiência como culpabilização individual, deslocando o foco para as barreiras sociais presentes na sociedade, a qual organiza diversas barreiras de modo a impedir a participação efetiva das pessoas com deficiência nas mais diversas esferas sociais e/ou institucionais.

Na década de 90 o modelo social de segunda geração, traz à tona as discussões interseccionais que foram deixadas de fora do debate do movimento de primeira geração. Assim, são compreendidos como peças determinantes à centralidade do embate as estruturas racistas, patriarcais e de desigualdade que se fundem à condição da deficiência, trazendo ainda a necessidade de um debate ético e fundamental sobre cuidado e interdependência. Segundo Diniz (2012):

O modelo médico de compreensão da deficiência assim pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém que falta visão – esse é um fato biológico. No entanto o modelo social da deficiência vai além: a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida. Essa foi a revolução dos estudos da deficiência surgidos no reino unido nos Estados Unidos nos anos de 1970. De um campo estritamente biomédico confinado aos saberes médicos psicológicos e de reabilitação, a deficiência passou a ser também um campo das humanidades. Nessa guinada acadêmica, deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos da deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente. (p. 09-10)



Sabemos que a presença desses movimentos- que chamam atenção para uma luta por justiça social-, não significa necessariamente a superação do modelo biomédico. Os movimentos sociais de luta ainda seguem constantes, combatentes e vigilantes no que se refere a contestar o enquadramento funcional/clínico da deficiência a partir dos pressupostos dos corpos norma.

Essa necessidade se dá porque, historicamente, médicos têm uma função primordial na criação e regulação desta norma, deste corpo supostamente saudável. Segundo Canguilhem (2020):

Doente é um conceito geral de não valor que compreende todos os valores negativos possíveis. Estar doente significa ser nocivo, ou indesejável, ou socialmente desvalorizado, etc. Inversamente, o que é desejado na saúde, é evidente do ponto de vista fisiológico, e isso dá ao conceito de doença física um sentido relativamente estável. Os valores desejados são “a vida, uma vida longa, a capacidade de reprodução, a capacidade de trabalho físico, a força, a resistência, à fadiga, a ausência de dor, um estado no qual se sente o corpo o menos possível, além da agradável sensação de existir [...] Compreende-se perfeitamente que os médicos se desinteressam de um conceito que lhes parece ou excessivamente vulgar, ou excessivamente metafísico. O que lhes interessa é diagnosticar e curar. Teoricamente, curar é fazer voltar à norma uma função, ou um organismo que dela tenha se afastado. O médico geralmente tira a norma de seu conhecimento da fisiologia, dita a ciência do homem normal, de sua experiência vivida das funções orgânicas e da representação comum do homem social em determinado momento (p. 76-77).

Nesse Sentido, ainda segundo Canguilhem (2020), a fisiologia tem papel fundamental para as construções dessas constantes funcionais, tanto no que diz respeito às relações hormonais e nervosas caracterizadas como normais, quanto na designação de características médias, as quais, uma vez contrariadas, apontam para

o que deve ser observável; estabelece-se o ideal e as constantes fisiológicas também são classificadas como normais.

Desta forma, uma vez elencados os princípios negativos para que assim se naturalizem os positivos, a função biomédica do poder está no diagnóstico. Segundo Dunker (2015) Diagnosticar tornou-se uma das atividades mais especificamente valorizadas em nossa forma de vida, o que ocasiona no fato de que as Políticas Públicas brasileiras se baseiam cada vez mais em diagnósticos.

Se o mal-estar se mostra na finitude de nosso corpo, na precariedade dos nossos acordos humanos, em nossa disposição à repetição e à angústia, resistindo à vagareza de sua nomeação, o sofrimento determina-se pela narrativa e pelo discurso nos quais se incluem ou dos quais se exclui (DUNKER, 2015). Assim, o diagnóstico e vida das pessoas com deficiência, seguem tendo um direcionamento que conotam a uma forma de tragédia pessoal – e não de injustiças sociais enfrentadas -, visto que este conduz à diagnóstica do sofrimento.

Melhor explica Dunker (2015) sobre o diagnóstico e a diagnóstica:

Assim sendo, o ato diagnóstico ocorre no interior de um sistema de possibilidades predefinidas envolvendo um sistema de signos, uma prática de autoridade e uma gramática de formas de sofrimento que são agrupadas em uma unidade regular. A diagnóstica é a condição de possibilidades do sistema diagnósticos. O que chamo de “racionalidade diagnóstica” opera cifrando, reconhecendo e nomeando o mal-estar em modos mais ou menos legítimos de sofrimento e, secundariamente estipulado no interior deste, as formas de sintoma. Se o reconhecimento de sintomas em unidades regulares, chamadas de doenças, síndromes, quadros ou distúrbios, é a tarefa do diagnóstico, a articulação entre mal-estar sofrimento e sintoma é o objetivo da diagnóstica (p. 20-21)

Nesse sentido, quando pessoas com deficiência são diagnosticadas inevitavelmente há uma resposta ético-moral e social que legitima um determinado nascimento cultural. Sarmento e Aguiar (2022) explicam que ao dizer que o nascimento e, por conseguinte, desenvolvimento da criança de um modo geral trata-se de um fenômeno cultural, parece pertinente, acreditar que quando se trata de uma pessoa com deficiência caracterizada a partir de um diagnóstico pautado no Código Internacional de Doenças (CID), existe uma identificação e classificação imediata, a qual consiste em uma posição marcada por estigmas.

Dito isto, as autoras Sarmento e Aguiar (2022) explicam:

No intuito de enfatizar que são justamente essas “marcas materiais” que produzem sentimentos que se manifestam como inferiorização coletiva, bem como culpa, rejeição e raiva individual, isso consubstanciado em uma busca naturalizada em torno da reafirmação e/ou busca desenfreada por uma espécie de cura da deficiência. Apaga-se aquilo que lhes é condição, para corresponder aquilo que se espera. Nesses termos, tem -se como argumento que seus corpos e suas singularidades suprimem o direito à vida e com ela a possibilidade de ser pessoa, de maneira que o indivíduo com deficiência, desde o momento do seu nascimento, passa a ser construído socialmente como um espectador de si mesmo. (p. 13)

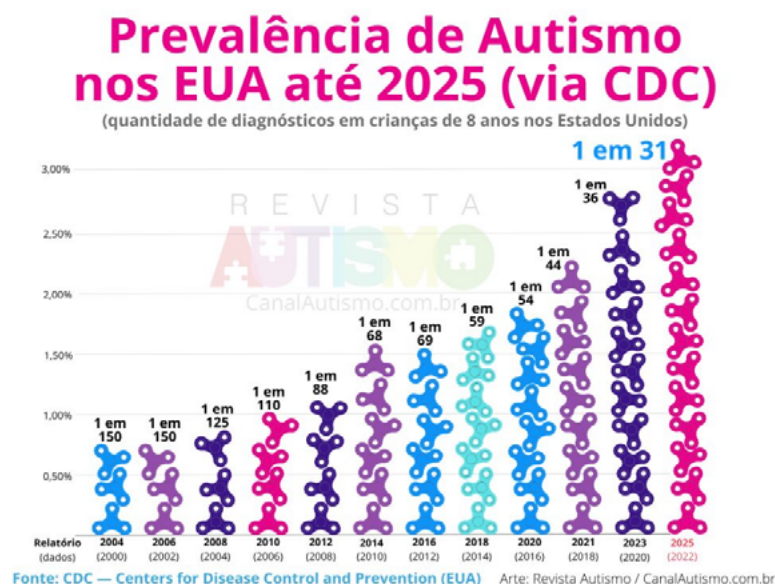
Diante desse contexto, a diagnóstica social de uma deficiência e seus estigmas, inevitavelmente consiste em uma organização dos atos, estratégias clínicas e sociais do diagnóstico, produzidos em sua maioria das vezes exclusivamente por médicos, gerando coações, estereotípias no comportamento, interdições e tratamentos.

Podemos notar, uma ampliação no espectro de diagnósticos cada vez mais atrelados a processos do desenvolvimento e comportamentos. A medicalização da infância passou da disfunção cerebral dos anos 70, para a dislexia dos anos 90 (Dunker, 2015) chegando nos anos 2000 em diante no déficit de atenção, hiperatividade,

Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista e em um profundo processo medicalizante da vida que caminha lado a lado com os diagnósticos, a partir das metáforas cerebrais e comportamentalistas.

Shaw *et al.* (2025) trazem em seus dados que, oficialmente, em 17 de abril de 2025, foram analisados dados de crianças nascidas em 2014, abrangendo 16 regiões dos Estados Unidos, apresentando uma prevalência superior à do estudo anterior, de 2023, que havia indicado 1 em cada 36 crianças (2,78%), conforme segue no gráfico abaixo:

Imagem 2 - Prevalência de Autismo nos EUA até 2025



Fonte: Shaw *et al.* (2025).

Outro destaque relevante do estudo foi a prevalência entre diferentes grupos étnicos. As prevalências registradas foram: asiáticos (3,82%), negros (3,66%), hispânicos (3,30%) e brancos (2,77%).

Shaw *et al.* (2025) explica que fato de pessoas brancas agora apresentarem uma prevalência menor não invalida a relação entre acesso e diagnóstico, mas reflete que a curva de diagnóstico precoce já se estabilizou para esse grupo, enquanto outras populações ainda estão numa curva ascendente (Tradução nossa).

Ainda segundo Shaw *et al.* (2025), o secretário de Saúde dos Estados Unidos, Robert F. Kennedy Jr., chamou os novos números de “epidemia de autismo” e afirmou que a condição atinge hoje “uma escala sem precedentes na história humana”. Em nota divulgada pelo Departamento de Saúde e Serviços Humanos (HHS), Kennedy declarou: “Um em cada 31 americanos nascidos em 2014 está incapacitado pelo autismo, chamando o que o mesmo irá considerar como doença, como uma epidemia a ser contida (Tradução nossa).

Diante dos dados e conclusões acima mencionados, acreditamos que estamos diante duas perspectivas a serem esclarecidas: a primeira é a compreensão de que o aumento do número de pessoas com autismo, têm a ver com uma visibilidade mais direcionada à condição dessas pessoas que, sistematicamente, têm se colocado em seus discursos e construções a favor de reconhecimento de suas subjetividades e na demarcação de espaços.

Por outro lado, a segunda compreensão do aumento em massa da quantidade de diagnósticos nos chama atenção para uma noção de patologia social. Dunker (2015) explica esse fenômeno da seguinte maneira:

Não há diagnóstico sem uma concepção determinada do que vem a ser patológico e vice-versa. Mas o patológico, como mostrou Canguilhem não é a invenção simples da normalidade. Ele está mais próximo de uma regra de produção e de reconhecimento da variedade, da anomalia, da diferença e da excepcionalidade. O patológico pode ser, nessa medida, profundamente adaptativo e conforme. O patológico se apreende no tempo e pode constituir indicação preciosa de uma

contradição posta em forma de vida pela qual ela ainda não pode ser reconhecida. A redução das modalidades de sofrimento a uma mesma gramática normativa e a uniformização dos sintomas à sua forma ocidental contemporânea são processos ideológicos relevantes, tanto porque funcionam como neutralização do potencial crítico que os sintomas psicológicos trazem para a compreensão de determinado estado social quanto pelo papel que os sintomas sempre tiveram, de produzir novas modalidades de laços sociais. (p. 365)

O resultado desses diagnósticos em massa de maneira simples, estão contidos em uma universalização da deficiência – nesse caso, a partir do autismo – que ao se deparar com seu papel social é padronizada, compormentalizada e estigmatizada, tendo como suporte o laudo. Ainda assim, outras organizações de medicalização da infância como apontamos acima, são confundidas com deficiência, a exemplo do TDAH. Ou seja, transtornos que possuem um protocolo e possibilidades de remediá-los são postas dentro do mesmo contexto de deficiências, as quais são condições, e que ao longo dos anos têm lutado firmemente contra os contextos clinicizantes de suas vidas.

Ainda assim, na prática, esse grande misto ideológico de sofrimento e patologia social, funciona da maneira mais cooperativista e barata que é a de manter “pacientes” sob atenção da saúde, baseando-se em protocolos simplistas de diagnóstico e medicalização.

Nossa análise que se encaminha para um fechamento – ainda que de maneira parcial – se direcionando à única história do corpo, a qual nos reportamos na abertura deste ensaio. Nos cabe retomar à palavra Nkali de significado que expressa um direcionamento muito importante para a construção do nosso texto: “ser maior do que o outro”.

O que concluímos é que as violências sobre quem conta as histórias acerca dos corpos e vidas das pessoas com deficiência se

organiza em torno da ideologia médica/clínica que, a partir de uma lógica de rendimento, completamente contrária a que às pessoas com deficiência têm trazido nos movimentos sociais, corrobora com práticas de segregação a partir da medicalização.

Quando nos direcionados às escolas, podemos identificar nos discursos dos professores a penetração do discurso médico, não apenas diante da linguagem falada, como também a partir das definições dos tipos de deficiência, via CID e nomenclaturas que se reportam a “tipos de gente”, em que são organizados um protocolo para cada “tipo”.

Em nosso campo de estudo, no agreste meridional de Pernambuco, especificamente no município de Garanhuns, podemos identificar essas linguagens de maneira explícita, a exemplo do documento de orientação de Gestão da Educação Especial, uma vez que este aconselha levar em consideração a Lei 14.254/21, instituída no governo do ex-Presidente Jair Bolsonaro, em que passa a ser atribuição do profissional da educação, uma vez capacitado, identificar de forma precoce os sinais relacionados a transtornos de aprendizado:

Art. 5º No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta Lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos (Brasil, 2021).

Nesse sentido, o documento não apenas segue essa orientação do profissional da educação desempenhar um papel que não é seu, como também em sua apresentação, como disponibiliza via CID (Classificação Internacional de Doenças) os públicos-alvo que serão prioridade para o atendimento Educacional Especializado, tal qual na imagem abaixo:

Imagem 3 - Orientações da Educação Especial

OS ATENDIMENTOS PODEM SER:
ATENDIMENTO INDIVIDUAL E/OU EM
GRUPO; ORIENTAÇÃO FAMILIAR;
ORIENTAÇÃO À EQUIPE ESCOLAR, DE ACORDO
COM A NECESSIDADE OBSERVADA E
OBJETIVOS A DESENVOLVER.



ALGUNS PÚBLICOS-ALVO PRIORITÁRIO DO AEE

- F 90 - Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)
- F84.0 a F84.5 - Autismo Infantil
- F70 a F80 - Retardo mental (de leve a não-especificado)
- R48 - Dislexia e Outras Disfunções Simbólicas, Não Classificadas em Outra Parte
- G80 - Paralisia Cerebral
- Q90 - Síndrome de Down
- Q02 - Microcefalia
- Q03 - Hidrocefalia Congênita
- H90 - Perda de Audição Por Transtorno de Condução E ou Neurossensorial
- H53 - Distúrbios Visuais
- H54 - Cegueira e Visão Subnormal



Fonte: Prefeitura de Garanhuns (2025).

Na imagem seguinte a apresentação do documento utiliza o termo prontuário, normalmente utilizado nos setores clínicos para registrar informações como consultas e exames sobre pacientes - com orientações de preenchimento que não podem ser modificadas pelo professor de acordo com a sua percepção diárias do acompanhamento individual dos estudantes.

Nas páginas seguintes, existem vários “prints” de abas do sistema - no qual os professores devem submeter o prontuário -, para que o preenchimento seja realizado, como também consta na imagem abaixo, inclusive com a possibilidade de acompanhamento/ atendimentos clínicos caso considerem pertinente.

Imagem 2 - Orientações da Educação Especial

PRONTUÁRIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O PRONTUÁRIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL É COMPOSTO POR UM AJO-
DE DOCUMENTOS SOBRE A VIDA ESCOLAR DO ESTUDANTE QUE É
ATENDIDO PELO PROFESSOR ESPECIALIZADO, NO SERVIÇO DE
INTERMEDIARIAÇÃO OU BOMBA DE RECURSOS, EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS.

ESTE PRONTUÁRIO DEVE SEGUIR UMA ORDEM PRÁTICA CONFORME SE
MOSTRA ABAIXO PARA O MANEJO E MANEJO DOS DOCUMENTOS
FORAM CUIDADOSAMENTE ELABORADOS, DE FORMA QUE NÃO
PODEM SER MODIFICADOS.

O MANEJO INICIAL, BEM COMO O ACOMPANHAMENTO DOS
REGISTROS AO LONGO DO ANO LETIVO, DEVE SER REALIZADO PELO
PROFESSOR ESPECIALIZADO QUE FAZ O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
DO ESTUDANTE, COM COLABORAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO
REGULAR, FAMÍLIA, PROFISSIONAIS QUE REALIZAM ATENDIMENTOS
CLÍNICOS, ENTRE OUTROS, E
CIÊNCIA DO PROFESSOR COORDENADOR/GESTOR ESCOLAR.

TOCOS OS DOCUMENTOS AQUI APRESENTADOS CONSTAM EM UMA
PASTA DO GOOGLE DRIVE DE LINK FICAM DE REGISTRO - GOOGLE
DRIVE

Vale lembrar que quando o estudante é
matriculado de cidade escolar no município, ao
longo do ano letivo, ou de um ano para outro,
ou na matrícula de novo de ano, o prontuário
da Educação Especial original deve
acompanhar o estudante. Todavia, deve ficar na
escola uma cópia do prontuário original.



Fonte: Prefeitura de Garanhuns (2025).

Ao refletirmos acerca dessa diagnóstica acerca da defici-
ência, dessa única história violenta contada pelos que represen-
tam a normalidade e atuam na correção aos corpos dissidentes os
desumanizando, no lembramos dos vestígios e brutalidade colonial
de convenções sociais e, por conseguinte, institucionais as quais
estão sempre à espreita.

As escolas, uma vez ocupadas pelas pessoas com deficiência que duramente reivindicaram pelo seu espaço de direito, determinadas em diversas camadas pelo neoliberalismo, remonta seus termos e naturaliza os discursos médicos, no dia a dia de profissionais que para além de repeti-los, criam protocolos para cada “tipo”, reproduzem violência e opressões subjugadas pela materialidade do corpo que diverge da norma.

Quando as pautas biomédicas se apropriam do espaço escolar, elas enfraquecem o saber docente. Assim, o ensino torna-se um protocolo/ ou prontuário, o coletivo é individualizado, as culpabilizações recaem no fazer do professor que busca se apropriar de discursos que não cabem no fazer pedagógico - meritocrático, privado, norma – no lugar do comum ser a coletividade educacional.

Nesse sentido, é necessário que os professores (re)tomem às escolas com práticas ligadas aos contextos educacionais, pedagógicos, ações ligadas ao cotidiano, as quais trabalhem com as múltiplas histórias a serem contadas pelos diversos corpos discentes que constroem a escola e se reconhecem nela.

Em vez de apostar na ilusão violenta de adaptar indivíduos a um sistema rígido, que oprime, podemos produzir novas concepções de acesso, currículo, participação, escola. Formas ampliadas de (re) pensarmos as histórias de discriminação e desigualdade, mas sobretudo considerar a potência criativa que tem lugar nas resistências e dos encontros (Rosa, 2025).

Nossos corpos são históricos e carregam consigo multiplicidades que se interseccionam no existir. As histórias importam e importa mais ainda quem as conta. Que as pessoas com deficiência sigam contando suas histórias, sigam pulsando a multiplicidade de seus corpos, que estas façam isso dialeticamente, não através de prontuários ou de diagnósticos médicos.

Que os professores e professoras se empoderem de sua prática, do saber pedagógico que carregam nas observações, experiência, convivência, escuta e cotidiano. Que contestem à ordem, desestabilizem à norma, fissurem o sistema e remontem as histórias e vidas (des)apropriadas pela violência.

REFERÊNCIAS

Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras.

Butler, J. (2020). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Civilização Brasileira.

Cresce número de mortes violentas de pessoas LGBTQIAPN+ no Brasil, aponta levantamento. (2025, janeiro 18). *G1*. <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2025/01/18/mortes-lgbtqiapn-brasil.ghtml>

Dantas, L. (2020). Um corpo insustentável: A disputa dissidente pela permanência em sociedade. *ReBEH - Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, 2(4), 203–214.

Diniz, D. (2012). *O que é deficiência?* Brasiliense.

Dunker, C. I. L. (2015). *Mal-estar, sofrimento e sintoma: Uma psicopatologia do Brasil entre muros*. Boitempo.

Foucault, M. (2010). *Os anormais*. WMF Martins Fontes.

Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaios, intervenções e diálogos*. Zahar.

Grupo Gay da Bahia. (2024, janeiro). *Brasil lidera ranking mundial de homicídios e suicídios de LGBT+ em 2024* (pp. 1–17). Bahia.

Guerra, I. (2021). *Luta contra o capacitismo: Anarquismo e capacitismo*. Terra Sem Amos.

Hooks, B. (2020). *E eu não sou uma mulher?: Mulheres negras e feminismo*. Rosa dos Tempos.

Merhy, E. E., Moreira, R., Santos, M. L. M., Rosa, N. S. F., Bertussi, D. C., Slomp Junior, H., & et al. (2024). Quando corpos dissidentes proclamam seus lugares como corpos diz-sonantes. *Ciência & Saúde Coletiva*, 29(7), 1–9. <https://doi.org/10.1590/1413-8123202429700562023>

Rosa, M. (2025). Conversas e controvérsias em torno do direito à escolarização. In *Formação de professores em Educação Especial: Diálogos, práticas e colaboração com as interfaces do agreste meridional de Pernambuco*. Garanhuns-PE: Auditório do Sesc-Garanhuns.

Sarmiento, V. N., & Aguiar, W. M. J. de. (2022). Corpos de menor valor, sociedade de mais-valia: Uma discussão sócio-histórica acerca do nascimento cultural da pessoa com deficiência. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 38(1), 1–17. <https://doi.org/10.1590/1678-460x202257182>

Shaw, K. A., et al. (n.d.). *The MMWR series of publications*. Centers for Disease Control and Prevention (CDC), Office of Science, U.S. Department of Health and Human Services. <https://www.cdc.gov/mmwr/index.html>



8

*Angelo Cabral Esperança
Iolete Ribeiro da Silva
Fábio Alves Gomes*

TRAJETÓRIAS TRANS E VIOLÊNCIA ESCOLAR:

**O PAPEL DA FORMAÇÃO
DOCENTE NA CONSTRUÇÃO
DE ESPAÇOS SEGUROS**

*Não existe lugar seguro no mundo
para as pessoas que não são
cisgênnas e vivem sua identidade
de gênero aberta e publicamente.
Quais são os privilégios que te
impedem de enxergar essa realidade
e tentar negar as violências?*
(Bruna Benevides, 2024).

A provocação de Bruna Benevides convoca à reflexão sobre a vulnerabilidade cotidiana enfrentada por pessoas trans¹ e de identidade dissidente² em uma sociedade estruturada pela cisheteronormatividade. Sua interrogação direta expõe o pacto de silêncio que ainda cerca as violências simbólicas e materiais enfrentadas por essas populações, especialmente nos espaços escolares. Ao mesmo tempo, denuncia os efeitos do privilégio na negação dessas realidades. Este escrito parte do reconhecimento de que a escola não é neutra: ela é atravessada por relações de poder que podem tanto reproduzir desigualdades quanto se converter em espaço de acolhimento e transformação.

A proposta é investigar as trajetórias escolares de estudantes trans: travestis, transexuais e transgênnos, e analisar o papel da

1 Neste trabalho nomeamos **Trans**. pessoas como: "Trans. Mulher transexual é toda pessoa que reivindica o reconhecimento social e legal como mulher. Homem transexual é toda pessoa que reivindica o reconhecimento social e legal como homem". (...) O termo "**travesti**" é antigo, muito anterior ao conceito de "**transexual**", e por isso muito mais utilizado e consolidado em nossa linguagem nesta perspectiva, que são travestis as pessoas que vivenciam papéis de gênero feminino, mas não se reconhecem como homens ou como mulheres, mas como membros de um terceiro gênero ou de um não-gênnero. (Jesus, 2012, p.15-17). **Transgênnero** é um termo utilizado por pessoas que não se identificam com o gênero atribuído no nascimento, podendo ou não se reconhecer nas categorias de travesti ou transexual. Há também identidades que não se vinculam a nenhum gênero específico. Para essas experiências, não há consenso terminológico, sendo usados termos como *queer*, *andrógi-no* ou, em alguns casos, a própria designação *transgênnero*, ressignificada (JESUS, 2012).

2 As **identidades dissidentes** dizem respeito àquelas cuja identificação de gênero e/ou orientação sexual fogem ao que é tido socialmente enquanto norma: a cisgennidade (se identificar com o gênero dado ao nascimento, baseado no sexo biológico/genital), a heterossexualidade (sentir-se atraído/relacionar-se afetiva e sexualmente com pessoas do gênero oposto) e a monossexualidade (relação afetiva/ sexual por apenas um gênero/sexo). (Carvalho; Bortolozzi, 2020).

formação docente na construção de práticas pedagógicas através das narrativas das trajetórias escolares dos estudantes investigados. Parte-se do pressuposto de que uma formação inicial e continuada que inclua debates sobre gênero, sexualidade e direitos humanos é essencial para o enfrentamento da LGBTfobia institucionalizada no cotidiano escolar. O que está em jogo não é apenas a permanência ou o rendimento dos estudantes trans, mas sua própria possibilidade de existir nos espaços escolares sem violência.

A escola, como lembra Guacira Lopes Louro (1997), é um espaço de regulação das identidades, onde se ensina também o que é aceitável ou não em termos de gênero e sexualidade. Esse caráter ambivalente da instituição escolar é evidenciado na pesquisa *A escola que (não) tive e o(a) estudante que (não) fui: narrativas das trajetórias escolares de pessoas LGBT e a formação de professores(as) de Manaus/AM* (Esperança, 2023), que aponta para o papel estruturante da formação docente na produção de espaços sensíveis à diversidade e à equidade.

Essa perspectiva é reforçada por dados da Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil (ABGLT, 2016) e da Pesquisa Nacional por Amostra da População LGBT (BRASIL, 2020), que indicam a escola como um dos principais ambientes de violência contra pessoas LGBT+. No Amazonas, onde a pesquisa se insere, a realidade é especialmente preocupante. Entre março de 2020 e março de 2021, mais de 22 mil ocorrências envolvendo crimes contra pessoas LGBT+ foram registradas (Litaiff, 2022). Esses números explicitam a urgência de reorientar as práticas formativas dos profissionais da educação.

A metodologia adotada neste estudo fundamenta-se nas narrativas como recurso crítico e dialógico (Kohan, 2004), o que permitiu compreender como estudantes trans vivenciam a escola e como professores(as) lidam com questões de gênero e diversidade sexual em sua prática cotidiana. As narrativas, neste estudo, são

compreendidas como produções simbólicas que expressam dinâmicas de poder e os significados socialmente construídos no interior das instituições escolares. Elas permitem visibilizar o currículo oculto e os dispositivos que regulam o reconhecimento das identidades de gênero e sexualidade. Nesse sentido, como alerta Apple (2012), a reflexão constante do(a) professor(a) sobre suas concepções, verdades e certezas é essencial para que não se reproduzam, mesmo que de forma não intencional, mensagens de domínio e preconceito por meio do currículo oculto.

A formação docente, nesse sentido, não pode se restringir à transmissão de conteúdo ou ao cumprimento de metas pedagógicas. É preciso que se constitua como um processo reflexivo, atravessado por experiências, escutas e reposicionamentos. Somente a partir de uma educação comprometida com a justiça social é que poderemos combater os mecanismos de exclusão e promover um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. A “transcendência educacional” aqui proposta não se refere a uma abstração idealista, mas a uma ação concreta de deslocamento dos paradigmas excludentes em direção a uma pedagogia da escuta, do cuidado e do reconhecimento.

Assim, este estudo busca não apenas compreender as trajetórias de estudantes trans na educação básica na Amazônia, mas também contribuir para o debate sobre o papel da formação docente na construção de espaços escolares mais justos, democráticos e seguros. Em tempos de retrocessos políticos e de ascensão de discursos de ódio, reafirmar o direito de existir e aprender é, também, um ato pedagógico e de resistência.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adota como orientação teórico-metodológica o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e os pressupostos da

Psicologia Histórico-Cultural, fundamentando-se na compreensão de que os fenômenos sociais são historicamente constituídos e dialeticamente mediados entre sujeito e realidade (Bock; Furtado; Gonçalves, 2022). Tal perspectiva reconhece a centralidade da cultura, da linguagem e das relações sociais na constituição das subjetividades, conforme delineado por Vygotsky.

Ao investigar as trajetórias escolares de estudantes trans, o estudo busca compreender as experiências subjetivas a partir de suas narrativas, valorizando o lugar da escuta e a produção de sentidos na vivência escolar (Gomes, 2021). As interações mediadas pela cultura escolar, suas práticas, valores e representações são aqui entendidas como constituintes dos processos cognitivos, afetivos e políticos que marcam a escolarização de pessoas trans e de outras dissidências de gênero.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e exploratória, priorizando a construção de significados a partir das vozes dos próprios participantes (Myers, 2000). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes da Universidade Federal do Amazonas, com foco na análise das experiências escolares de quatro pessoas trans: duas mulheres transexuais, um homem transexual e um homem transexual bissexual. A seleção dos participantes se deu por amostragem intencional, com base na diversidade de identidades e vivências dentro da população LGBT.

As entrevistas seguiram roteiros semiestruturados compostos por sete questões, aplicadas presencialmente, com autorização formal e aprovação pelo comitê de ética conforme a Resolução nº 466/2012. As vozes foram codificadas por siglas e números para garantir o anonimato e preservar a integridade das informações. A coleta de dados integra um projeto de pesquisa financiado pelo Edital Universal nº 01/2016.

A análise das informações baseou-se no método dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006), com fundamentação no

materialismo histórico-dialético. Foram realizadas leituras flutuantes, identificação de pré-indicadores e organização por complementaridade, contradição ou similaridade, permitindo a constituição dos núcleos interpretativos.

Essa estratégia metodológica possibilitou uma leitura crítica e situada das trajetórias escolares dos participantes, iluminando as mediações entre subjetividade, currículo oculto (Apple, 2012) e práticas docentes. Como destaca Gomes (2021), compreender essas experiências a partir de suas determinações históricas e sociais permite uma análise mais ampla sobre os sentidos que os sujeitos atribuem às suas vivências educacionais, fortalecendo o compromisso ético e político com a transformação da realidade.

A extensão da descrição metodológica aqui apresentada mantém-se dentro dos parâmetros aceitáveis para artigos de livro, especialmente em obras acadêmicas com caráter investigativo, pois busca não apenas informar o percurso técnico, mas fundamentar teoricamente as escolhas realizadas, valorizando o rigor e a coerência com os objetivos da pesquisa.

RESULTADOS

No segundo Núcleo de Significação da tese de Esperança (2023), intitulado *“O falado e o silenciado nas salas de aula amazenses: narrativas trans”*, emergem relatos que revelam, de forma contundente, as marcas da exclusão, do silenciamento e da violência simbólica vivenciadas por estudantes trans no cotidiano escolar. Essas experiências, atravessadas por omissões docentes e práticas institucionalizadas de negação, permitem alcançar o primeiro objetivo desta pesquisa, ao descrever situações concretas de apagamento e deslegitimação que fragilizam o pertencimento e a permanência desses sujeitos nas escolas.

Além disso, as narrativas expõem a ausência de preparo e de compromisso político-pedagógico por parte de educadores da educação básica frente à diversidade sexual e de gênero, o que responde ao segundo objetivo, ao investigar criticamente os limites da formação inicial e continuada de professores(as) nesse campo. Compreendidas em sua profundidade, essas experiências escolares não podem ser dissociadas das dinâmicas mais amplas de segurança pública, pois a escola, enquanto espaço de formação subjetiva e socialização, assume papel estratégico na prevenção das violências estruturais que afetam a população LGBTQIA+.

Ao negligenciar o enfrentamento da LGBTfobia institucional, o sistema educacional contribui para a reprodução de vulnerabilidades que extrapolam os muros escolares, reforçando trajetórias de exclusão que impactam diretamente os indicadores de violência, evasão, desemprego e encarceramento. Assim, os dados aqui analisados não apenas tencionam os sentidos da inclusão escolar, mas também convocam a articulação entre educação e segurança pública como eixo estruturante de políticas intersetoriais voltadas à dignidade, proteção e emancipação de sujeitos historicamente marginalizados

A análise das narrativas extraídas da experiência de estudantes que se identificam como pessoas trans, à luz da metodologia de Núcleos de Significação (Aguiar & Ozella, 2006), permitiram uma interpretação que ultrapassa o plano descritivo das violências escolares, revelando as camadas simbólicas, estruturais e subjetivas que atravessam essas trajetórias.

O sentido das experiências escolares narradas pelos participantes não está dissociado de suas condições materiais de existência, tampouco é redutível a episódios isolados de preconceito. Ao contrário, os significados atribuídos às situações vividas no contexto escolar revelam uma gramática social de exclusão que opera tanto nas micro ações cotidianas quanto nas estruturas institucionais, promovendo uma exclusão que se renova a cada gesto, omissão ou silenciamento.

As falas dos(as) estudantes, quando agrupadas por sentidos, revelaram categorias que se repetem com força simbólica: a negação do nome social, a seletividade de tratamento, a violência simbólica disfarçada de normas burocráticas, e a omissão dos(as) professores(as). Tais núcleos indicam que a escola, muitas vezes, não apenas ignora as existências trans, como as submete a um sistema de validação que exige documentos, explicações ou retificações legais como condição para o reconhecimento da identidade. A existência trans, nesses contextos, é constantemente colocada sob suspeita, submetida a um regime pedagógico de controle e punição, o que evidencia a permanência de uma lógica cisheteronormativa como padrão hegemônico de organização institucional.

O primeiro núcleo identificado: **“reconhecimento condicional da identidade”**, se expressa nas falas em que os(as) estudantes relatam a necessidade de justificarem sua existência e de solicitarem o uso do nome social com delicadeza e submissão, na esperança de não provocarem reações adversas. Essa assimetria de poder pedagógico revela como o direito à identidade é mediado por uma moral institucional que trata o reconhecimento como concessão e não como garantia legal. A recusa, por parte de alguns(as) docentes, em utilizar o nome social até que ocorra a retificação legal, é uma prática de violência simbólica que desloca para o indivíduo a responsabilidade por um direito que deveria ser assegurado pela instituição.

Somente em 2018, a população Trans brasileira obteve uma conquista significativa quanto ao reconhecimento da retificação aos nomes sociais a partir de cartórios civis, antes restrito somente via processo judicial, o que facilitou o acesso a esse direito historicamente burocrático. Essa decisão é resultado de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), na qual a interpretação da lei reconhece o direito à substituição de prenome e sexo no registro civil, independente de pessoas Trans realizarem cirurgias ou tratamentos hormonais. Entendo como aponta a professora Jaqueline de Jesus (2012, p. 9):

[...] a sociedade em que vivem dissemina a crença de que os órgãos genitais definem se uma pessoa é homem ou mulher. Porém, a construção da nossa identificação de gênero como homem ou mulher não é um fato biológico, é social. Para a ciência biológica, o que determina o sexo de uma pessoa é o tamanho das suas células reprodutivas (pequenas: espermatozoides, logo, macho; grandes: óvulos, logo, fêmea), e só. Biologicamente, isso não define o comportamento masculino ou feminino das pessoas: essa definição é cultural, determinada pelos valores e normas sociais, e isso muda de acordo com a cultura de que falamos.

A despeito da lei garantir o direito ao uso do nome social por pessoas Trans no ambiente educacional, percebe-se nas narrativas que a falta de respeito persiste. Aponto, ainda, que se deve criar e reforçar fiscalizações promovidas pelo Ministério da Educação e a formação de diretores(as), professores(as) sobre processos de retificação do nome de pessoas Trans, acompanhado de saberes sobre diversidade sexual e gênero. Por fim, entendo que o uso do nome social é parte de ações que buscam criar ambientes escolares livres de transfobia no sentido de reduzir a evasão.

No segundo núcleo: **“violência institucional invisibilizada”**, emergem relatos de omissão de professores(as), de notas atribuídas com critérios distintos e de apelidos humilhantes, todos praticados sob a justificativa de “falta de preparo” ou neutralidade pedagógica. Essa postura confirma a pedagogia da crueldade de que trata Segato (2003), segundo a qual a violência contra sujeitos dissidentes é incorporada no cotidiano escolar por meio de práticas banalizadas, institucionalmente toleradas e culturalmente legitimadas. As agressões verbais, o não reconhecimento da identidade e a constante vigilância sobre os comportamentos dos(as) estudantes trans, transformam a escola em um espaço de punição moral, mais do que de aprendizagem.

Observando as narrativas a seguir, identifica-se que violências realizadas por professores(as) mostram a tentativa de invisibilizar as

expressões de gênero e sexualidade de estudantes Trans mostrando ser um processo com raízes na formação desses profissionais, uma vez que não são intencionalmente preparados para lidar com o gênero, a sexualidade e a diversidade (Silva; Neves; Mascarenhas, 2019; Silva; 2020). Observa-se que formação docente deve contemplar, além do debate sobre diversidade de gênero e sexualidade, o domínio de instrumentos normativos que fortaleçam a atuação pedagógica frente às violências escolares.

Conforme Ventimiglia e Menezes (2020), oferecer respaldo legal e garantir a liberdade de cátedra são condições essenciais para que professores possam intervir com segurança e construir práticas educativas comprometidas com os direitos humanos. No entanto, enquanto a formação inicial e continuada não incorpora esse preparo de forma estruturada, pessoas trans seguem expostas a contextos de exclusão e silenciamento nas escolas. seja na formação inicial ou continuada, pessoas trans seguem expostas a diversas formas de violência:

eu assinei como Nicole ela foi a que mais brigou, ela não queria, queria simplesmente me dar zero, queria me reprovar, enfim, me deu bastante trabalho essa professora, ela aceitava o argumento de todo mundo menos o meu, quando eu dava um resposta tipo assim, sempre tinha um motivo pra me tirar nota, por exemplo ela passava um texto que se outras pessoas pesquisassem de outros textos e desse a resposta naquele trabalho, naquela prova, naquele teste, ela aceitava, se eu fizesse isso era “não, tem que escrever de acordo com o texto”, ela não queria me dar nota ou seja, ela procurava pequenas coisas (A estudante trans 9, grifo nosso).

Acho uma escrotidão muito grande, porque [silêncio] eu acho muito escroto, eu sei que a gente pode parar pra pensar que questão de formação etc. mas acho que antes disso vem a questão de humanidade. [...] Professores omissos nessas questões, [...] eu tive professores que se omitem porque eles não obrigados a serem como foi o

exemplo da professora que eu tive, ela foi querer, porque eles não aceitam, porque eles mesmo são homofóbicos, LGBTfóbicos, é isso. Sim, violência psicológica de professores, de aluno [...] (A estudante trans 9, grifo nosso).

A “escrotidão”, a “omissão” e a “transfobia” atribuídas aos(as) professores(as) por estudantes trans entrevistados(as) não apenas expõem a violência simbólica presente no cotidiano escolar, mas também evidenciam como essas práticas contribuem diretamente para a produção de trajetórias de exclusão. As barreiras enfrentadas por esses sujeitos vão além da negação de acesso: materializam-se em processos contínuos de deslegitimação, constrangimento e invisibilização dentro da própria instituição de ensino.

Tais violências não decorrem de casos isolados, mas revelam a persistência de estruturas cisheteronormativas profundamente arraigadas nas práticas pedagógicas e nas relações escolares, comprometendo o direito à educação e afetando, de forma direta, a permanência desses estudantes no percurso formativo. Xavier e Vianna (2023) discutem como a transfobia, manifesta nas interações escolares e muitas vezes naturalizada como “brincadeira” ou “falta de preparo”, opera como um mecanismo sistemático de silenciamento e “expulsão simbólica”. Embora outros estudantes enfrentem dificuldades de aprendizagem ou discriminação, a permanência escolar tende a se manter entre aqueles que se ajustam à norma cisheterossexual, o que não se verifica entre sujeitos trans, frequentemente empurrados ao abandono como forma de autoproteção diante da violência cotidiana.

As falas da estudante trans 9 evidenciam, com força narrativa e sensível, a materialidade da exclusão vivida por pessoas trans no contexto escolar. A primeira narrativa revela um padrão de seletividade e exigência desproporcional por parte de uma professora, que, ao recusar o reconhecimento intelectual da estudante, reforça mecanismos de punição velada e deslegitimação sistemática.



Um terceiro núcleo: **“sofrimento psíquico e resistência”**, revela o impacto dessas violências no desenvolvimento subjetivo dos(as) estudantes. Como propõe Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano se dá nas interações sociais, mediado pela linguagem e pela cultura. O ambiente escolar, ao negar reconhecimento, compromete não apenas o percurso acadêmico, mas o processo de constituição do “eu”. As marcas deixadas por professores(as) que negam o nome social ou ridicularizam a identidade de gênero dos(as) estudantes são internalizadas como experiências de inadequação e desvalor, afetando autoestima, pertencimento e capacidade de apropriação do conhecimento escolar.

Já o segundo relato destaca a violência psicológica provocada pela omissão docente diante de situações de preconceito, ancorada em justificativas como “falta de preparo”, expressão que mascara posturas LGBTfóbicas internalizadas e institucionalmente naturalizadas. Tais experiências demonstram que a transfobia escolar não é episódica nem retórica, mas estrutura as práticas cotidianas que negam às pessoas trans o direito à existência plena e à validação pedagógica.

Essa forma de exclusão não pode ser enfrentada por meio de gestos simbólicos ou discursos de mera tolerância. O reconhecimento das pessoas trans no ambiente escolar exige mais do que presença física: exigem, além da empatia, à responsabilização coletiva e políticas concretas de valorização da diversidade. Como sujeitos cujas identidades são historicamente e socialmente constituídas, estudantes trans precisam ser vistos em sua inteireza, com direito à escuta, ao acolhimento e ao aprendizado em condições de igualdade.

A permanência escolar, nesse contexto, exige mais do que a presença física ou a adesão superficial a discursos de inclusão: ela pressupõe a transformação das relações pedagógicas e institucionais, de modo que cada estudante seja reconhecido em sua complexidade e potencial formativo. Isso implica reconfigurar os

modos de ensinar e aprender, compreendendo que os sentidos atribuídos às diferenças são produzidos historicamente e atravessam as práticas educativas.

Não se trata de aceitar o outro como exceção tolerada, mas de repensar coletivamente o papel da escola na constituição de subjetividades que se saibam dignas, legítimas e capazes de ocupar o espaço educativo como direito, e não como concessão. Somente nesse horizonte, forjado no compromisso com a humanização e com a superação das desigualdades, é possível pensar uma escola verdadeiramente comprometida com a emancipação de todos os seus sujeitos.

A ausência sistemática de políticas educacionais voltadas à diversidade sexual e de gênero não apenas compromete a permanência de pessoas trans na escola, como também aprofunda trajetórias de vulnerabilização que ultrapassam os muros da instituição. Ao serem continuamente “expulsas”, de forma direta ou simbólica do espaço escolar, muitas dessas pessoas são lançadas a contextos historicamente marcados pela marginalização social.

Dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) revelam que aproximadamente 90% das pessoas trans no Brasil recorrem à prostituição como meio de subsistência, evidenciando um ciclo de exclusão que começa na negação do direito à educação e se perpetua na informalidade e na violência (Benevides, 2022).

Essa realidade denuncia uma engrenagem social que, ao falhar em garantir dignidade, proteção e pertencimento no espaço educacional, legitima a precarização das vidas trans. Romper com esse ciclo exige mais do que boa vontade institucional: exige ações estruturantes, políticas intersetoriais e multidisciplinares para uma educação que se quer comprometida com a transformação das condições concretas de existência de pessoas travestis, transexuais e transgêneros(as).

As falas analisadas também evidenciam que, apesar da dor, há resistência. A tentativa de recorrer a outros(as) docentes, de acionar diretorias, ou mesmo de compartilhar com colegas experiências de violência, apontam para a construção de um saber situado e político, que resiste ao silenciamento. As estudantes narram estratégias de enfrentamento que, embora muitas vezes ineficazes institucionalmente, revelam a potência de suas existências como ato político. Esse dado aproxima-se da reflexão de Bento (2006), ao afirmar que os corpos trans subvertem o regime de inteligibilidade do gênero e, por isso, são disciplinados pelo olhar institucional.

Nesse contexto, a discussão sobre a segurança pública se entrelaça de modo direto: a produção cotidiana de insegurança nas escolas, simbólica, emocional, institucional, é uma forma de violência que antecede e legitima outras. A omissão do Estado na garantia de um ambiente educacional antitransfóbico deve ser lida como forma de necropolítica, conforme Mbembe (2018), pois define quais corpos devem ser protegidos e quais podem ser deixados à própria sorte. Quando a escola, que deveria ser espaço de vida, conhecimento e emancipação, age como mecanismo de exclusão, ela contribui para a produção social da morte, ainda que não letal em termos físicos, letal em suas consequências subjetivas, afetivas e cognitivas.

A pedagogia histórico-crítica, conforme Saviani (2021), exige da escola o papel ativo na superação das desigualdades e não a mera adaptação à diversidade. A educação, como prática social, deve ser intencionalmente formadora, crítica e comprometida com a transformação. Isso significa reconhecer que a presença de estudantes trans não se limita à inclusão nominal em registros escolares, mas demanda uma reorganização curricular, formativa e institucional pautada na equidade e na justiça social.

Essa reorganização passa, necessariamente, pela formação inicial e continuada dos(as) docentes, pela incorporação de saberes sobre gênero e sexualidade nos currículos, e pela criação de

mecanismos eficazes de denúncia, acolhimento e reparação das violências sofridas no cotidiano escolar. Como apontam Bento (2006) e Martins & Vianna (2024), a ignorância institucionalizada sobre os direitos das pessoas trans perpetua o ciclo de exclusão e legitima as violências, sendo imperioso que a educação cumpra seu papel como frente de resistência à cultura do extermínio.

Por fim, ao considerar os dados empíricos à luz da Psicologia Sócio-Histórica e da Pedagogia Histórico-Crítica, é possível afirmar que o combate à transfobia escolar é parte integrante do compromisso com a construção de um projeto educativo emancipador e humanizante. A escuta das narrativas trans não é apenas um exercício de empatia ou de denúncia: é uma estratégia epistemológica de descolonização do conhecimento pedagógico e de construção de novas possibilidades de existência na escola. O enfrentamento à violência, portanto, exige mais do que boa vontade, requer posicionamento político, rigor científico e ação institucional transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados da pesquisa revelam que as violências sofridas por estudantes trans nas escolas não são desvios isolados, mas expressões estruturais de uma cultura escolar cisheteronormativa. A exclusão se manifesta não apenas nas atitudes explícitas de discriminação, mas também nos silêncios institucionais, nas omissões pedagógicas e nas lacunas curriculares. Tais experiências, reiteradamente narradas pelos sujeitos da pesquisa, reafirmam que a escola, ao ignorar as identidades de gênero dissidentes, contribui para a produção cotidiana de insegurança, sofrimento psíquico e evasão silenciosa.

Nesse contexto, é fundamental compreender que a transformação da realidade escolar não depende apenas de ajustes

individuais, mas de mudanças estruturais e institucionais. A formação docente deve, sim, ser repensada, mas como parte de uma política pública articulada, que envolva universidades, secretarias de educação, movimentos sociais e órgãos de controle. A diversidade de gênero precisa ser assumida como eixo formativo permanente, e não como um tema periférico, episódico ou optativo.

A construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos exige mecanismos de monitoramento e sustentação das mudanças iniciadas. Sugere-se, para isso, a implementação de núcleos de equidade vinculados às gestões escolares e supervisionados por comissões externas independentes, compostas por representantes da comunidade, universidades e conselhos de direitos humanos. Esses núcleos não visam punir profissionais, mas criar redes de apoio, identificar obstáculos e garantir que os compromissos assumidos pelas instituições sejam continuamente revisados, avaliados e aprimorados.

Ao Estado cabe protagonizar a construção de um plano intersetorial de enfrentamento à violência de gênero nas escolas, com metas claras, orçamento assegurado e ampla participação social. A omissão governamental na proteção de sujeitos trans no ambiente escolar deve ser lida não como negligência ocasional, mas como parte de um regime de exclusão sustentado historicamente. A corresponsabilidade entre os entes federativos, aliada à fiscalização por instâncias autônomas, é imprescindível para a consolidação de políticas educacionais transformadoras e duradouras.

Outro aspecto estratégico é o investimento público e contínuo na produção de conhecimento a partir das escrevivências trans. As narrativas escolares não devem ser apenas acolhidas como denúncia, mas valorizadas como produção epistemológica situada e crítica, que questiona os fundamentos das práticas educativas vigentes. Incorporar essas vozes aos processos formativos é transformar o cotidiano pedagógico em campo de resistência e reinvenção.

Educação inclusiva não se constrói apenas por meio de diretrizes: ela exige um compromisso político com a reparação histórica e com o reconhecimento da pluralidade dos sujeitos. A escola deve deixar de ser espaço de disciplinamento das diferenças para se tornar território de legitimidade das identidades. Isso só será possível quando a escuta ativa, o cuidado e o reconhecimento forem entendidos como práticas institucionais e não apenas gestos individuais de sensibilidade.

Por fim, é imprescindível envolver o sistema de segurança pública na prevenção da violência transfóbica, não apenas como força de contenção reativa, mas como agente formador e articulador comunitário. Recomenda-se a criação de protocolos conjuntos entre escolas, delegacias especializadas, defensorias e conselhos tutelares, com rotinas claras de acolhimento, proteção e resposta a casos de violência contra estudantes trans. Mais do que garantir ação preventiva das forças de segurança, é necessário estabelecer um pacto ético entre as instituições que garanta às pessoas trans o direito de viver e aprender em paz, dentro e fora dos muros escolares.

REFERÊNCIAS

- ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. (2016). *Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2015: As experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. ABGLT.Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(2), 222–245. <https://bvsaalud.org>
- Apple, M. (2012). Entrevista. In M. V. Silva, M. R. A. Marques & L. A. Gandin, *Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas – Entrevista com Michael Apple. Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 175–184. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/silva-marques-gandin.pdf>

Benevides, B. G. (Org.). (2022). *Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021* (144f.). Distrito Drag; ANTRA. <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2022/01/dossieantra2022-web.pdf>

Bento, B. (2006). *A reinvenção do corpo: Sexualidade e gênero na experiência transexual* (251p.). Garamond Universitária.

Carvalho, L. R. S., & Bortolozzi, A. C. (Orgs.). (2020). *Leituras sobre a sexualidade em filmes: identidades dissidentes e opressões* (Vol. 7). Pedro & João Editores.

Jesus, J. G. de. (2012). *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Brasília. Disponível em <http://issuu.com> / <http://pt.scribd.com> / <http://www.sertao.ufg.br>

Kohan, W. O. (2004, maio). Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação das infâncias. In *VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste* (pp. 1-12). UERJ.

Litaif, P. (2022, maio 17). No Dia do Combate à LGBTQIAP+fobia, integrantes e aliados do movimento atentam para melhorias no atendimento à saúde da população LGBTQIAP+QIA+. *Revista Cenarium: Da Amazônia para o mundo*. <https://revistacenarium.com.br/no-dia-internacional-decombate-a-LGBTQIAP+fobia-integrantes-atentam-para-melhorias-no-atendimento-asaude-da-populacao-LGBTQIAP+qia%EF%BF%BC/>

Mbembe, A. (2018). *Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte* (R. Santini, Trad.). N-1 Edições.

Ministério Público do Estado de São Paulo. (2020). *Pesquisa nacional por amostra da população LGBTQIAP+/+: Identidade e perfil sociodemográfico*. http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/redes/valorizacao_diversidade/cartilhas/Pesquisa%20Nacional%20Por%20Amostra%20da%20Popula%C3%A7%C3%A3o%20LGBTQIAP+I%2B.2020.pdf

Esperança, A. C. (2023). *A escola que (não) tive e o(a) estudante que (não) fui: Narrativas das trajetórias escolares de pessoas LGBT e a formação de professores(as) de Manaus/AM* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Amazonas].

Furtado, O. (2022). A psicologia sócio-histórica e os fenômenos estruturantes na sociedade capitalista neoliberal. In A. M. B. Bock, E. Z. Rosa, M. G. Marchina Gonçalves & W. M. J. Aguiar (Orgs.), *Psicologia sócio-histórica: Contribuições à leitura de questões sociais* (pp. 21-44). EDUC; PIPEq.

Gomes, F. A. (2021). *A dimensão subjetiva da relação escola-família: Um estudo das significações produzidas por docentes sobre a função social da família* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação.

Martins, E. R. M., Soares, H. P., & Vianna, T. C. B. S. (2024). Análise de vivências escolares de pessoas trans no âmbito da educação básica. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10586>

Myers, M. D., & Avison, D. (2000, abril). *Qualitative research in information systems*. SSRN. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=882735

Saviani, D. (2021). *Escola e democracia* (44ª ed.). Autores Associados.

Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes.

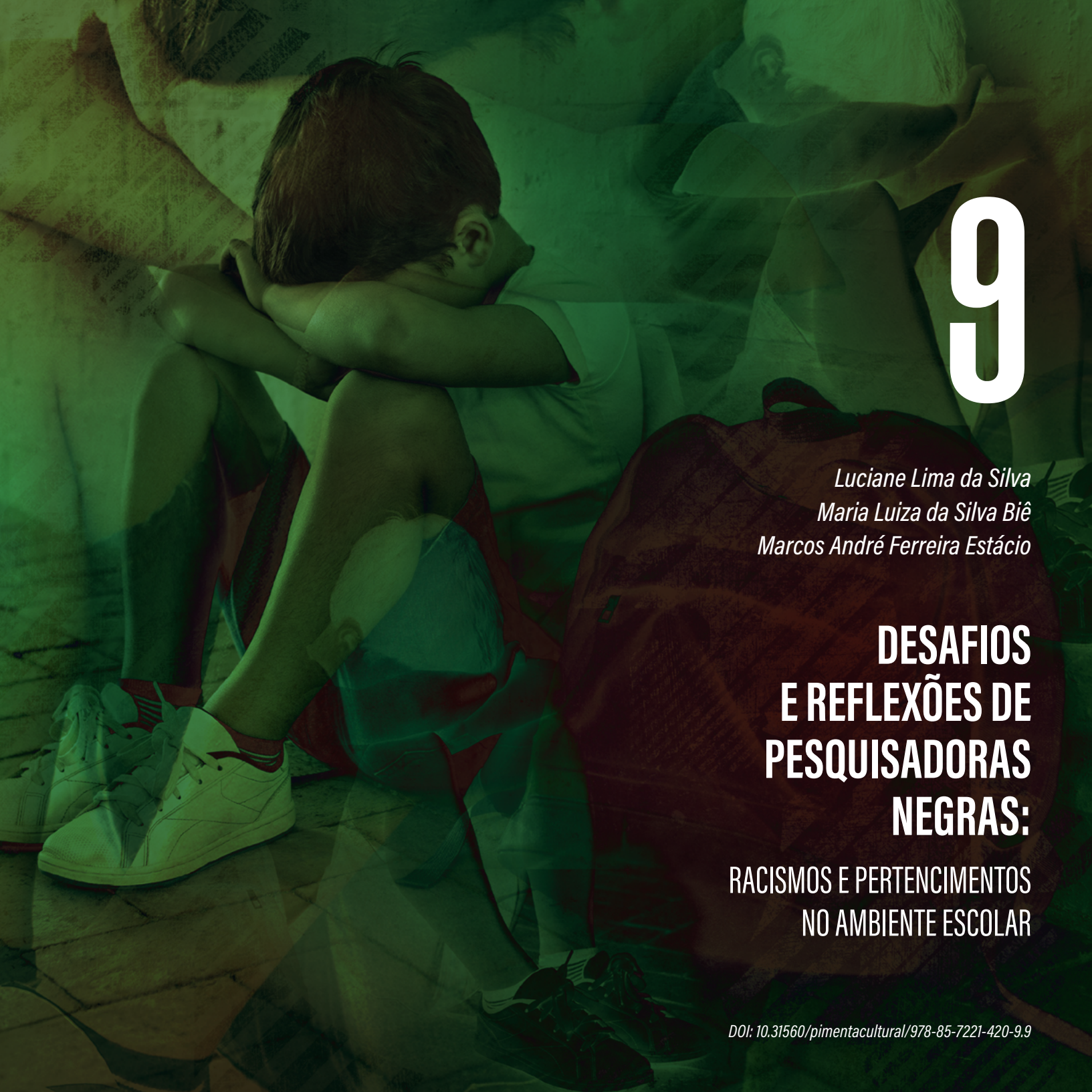
Silva, A. R. P., Neves, A. L. M., & Mascarenhas, S. A. do N. (2019). Relações de gênero e diversidade sexual na escola: A docência na minimização de preconceitos em tempos de "ideologia de gênero". *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 24(3), 33–48. <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5507>

Silva, A. R. P. da. (2020). *Formação em diversidade sexual na (re)significação das docências: Um estudo na rede municipal de ensino de Manaus - AM* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Amazonas].

Ventimiglia, R., & Menezes, A. B. (2020). *LGBTfobia na escola: Possibilidades para o enfrentamento da violência* (1ª ed.). Editora Appris.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª ed.). Martins Fontes.

Xavier, T. P. de O., & Vianna, C. (2023). A Educação de Pessoas Trans*: relatos de exclusão, abjeção e luta. *Educação & Realidade*, 48. <https://doi.org/10.1590/2175-6236124022vs01>



9

*Luciane Lima da Silva
Maria Luiza da Silva Biê
Marcos André Ferreira Estácio*

DESAFIOS E REFLEXÕES DE PESQUISADORAS NEGRAS:

**RACISMOS E PERTENCIMENTOS
NO AMBIENTE ESCOLAR**

O presente texto vai além de um simples trabalho acadêmico, nosso intuito aqui é percorrermos e nos aprofundarmos no nosso passado-recente, para refletirmos a respeito do presente, a partir de narrativas de autodescobertas e crescimento pessoal, para assim gerarmos uma transformação de perspectivas sobre como as histórias de vida podem se entrelaçar com a trajetória profissional.

Assim, a escrita se transforma em ferramenta de resistência, transformação social e a narrativa pessoal se entrelaça com a análise crítica do racismo. A partir das trajetórias de autodescobertas, se revelam processos contínuos, marcados por desafios e superações que se manifestam desde a educação básica até o ensino superior. Com base nisso, a cada passo dado nessa trajetória, a mulher negra que sou/me torno ressignifica/fortalece as nossas identidades e se engajam na luta por um futuro em que a diversidade seja celebrada e valorizada.

A partir disso iniciamos nossa reflexão compreendendo que ser negra está além da raça, pois perpassa caminhos – alguns deles dolorosos – e experiências que vão se acumulando ao longo de toda a vida de uma pessoa e de seus corpos. Concordamos com Neusa Souza (2021), quando nos diz que se tornar negra, está muito além da simples comprovação do óbvio. Baseado nas minhas próprias vivências enquanto mulher negra podemos afirmar que eu mesma, tínhamos apenas 30 anos quando me descobri/afirmei negra. Antes disso, enfrentei todas as formas (ou tentativas) de ‘embranquecimento’ possíveis, que uma pessoa na minha condição de mulher negra pode vivenciar, ou seja, vivenciei diversas condições de negação da minha identidade negra.

Compreendo o que bell hooks (2023, p. 6) nos alerta, ao dizer que “quando nos transformamos de objetos manipuláveis em sujeitas autoempoderadas, nós, mulheres negras, necessariamente ameaçamos o *status quo*” (grifos da autora), percebo que esse auto-reconhecimento enquanto mulher negra é muito mais profundo do

que se pode parecer. Na perspectiva de bell hooks (2023), o auto-empoderamento representa a conquista da autonomia e o ato de mulheres negras se colocarem enquanto protagonistas de suas vidas, o que gera uma modificação na estrutura social, e quebra paradigmas. Com isso a escrita, nesse contexto, emerge como algo para além do acadêmico, sendo uma parte importante do processo de construção da minha identidade/identificações, onde eu me posiciono enquanto mulher negra pensante, descrevendo/narrando a minha própria história, e assim, essa escrita se revela, também um ato político (Kilomba, 2019).

Com base nisso, propomos como objetivo central, problematizar o meu/nosso processo de autodescoberta, desde a negação inicial da minha negritude até a afirmação e o orgulho das minhas identidades/identificações enquanto mulher negra amazônica, focando na escola como um ponto privilegiado desse processo. Para alcançar o objetivo proposto, nos apoiaremos nos escritos de Conceição Evaristo (2020), a partir do conceito utilizado por ela, de “escrevivências”. O intuito dessa utilização é que o presente texto seja mais que um relato pessoal, pois a “escrevivência” vai além da simples escrita autobiográfica.

Este tipo diferenciado de escrita surge enquanto um ato político que se baseia em um ‘mergulho-olhar’ mais profundo nas nossas próprias vivências. A ideia deste tipo de escrita é mostrar e, também, se ver dentro de um contexto, entendendo como os conflitos que estão postos nessas vivências podem afetar a individualidade de alguém. Mais que isso, segundo Evaristo (2020, p. 35), a

Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera [...]. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é

só minha. Ou seja, a escrevivência não só é uma forma de questionar o mundo, mas também uma maneira de nos colocarmos nele. A escrevivência é, portanto, uma forma de resistir e de (re)existir.

"A MENINA DO CABELO DE VASSOURA" O CABELO CRESPO E AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE VIOLÊNCIA RACIAL ESCOLA

Ao me afirmar a cada dia enquanto profissional da educação, observo o quanto a escola pode ser um espaço importante para a complexa dinâmica de negação/afirmação de identidades/identificações.

Essa observação me leva a refletir sobre como o ambiente escolar, além de ser um espaço de aprendizado formal, é um local onde os alunos constroem/negociam suas identidades/identificações. As interações sociais, o currículo e as práticas pedagógicas podem tanto reforçar estereótipos quanto desafiá-los, moldando a forma como os alunos se veem e são vistos.

Com base nisso e ao refletir sobre minha jornada, percebo essa instituição como um espaço-tempo em que presenciei/vivenciei, e continuo a presenciar/vivenciar, diversas formas perversas de violências manifestadas por meio dos racismos e dos preconceitos. Tais manifestações discriminatórias se direcionaram/direcionam ao meu corpo, à minha existência e, de forma particularmente incisiva, ao meu cabelo.

Inclusive, como bem me lembro, um dos primeiros episódios de racismo que ainda recordo, foi justamente direcionado ao meu cabelo. Naquela época, eu era constantemente alvo de zombaria. E, com um certo pesar, reconheço que em muitos momentos até me



juntei às risadas, encarando tudo como uma brincadeira inocente ou o que os adultos ao meu redor chamavam de 'coisa de criança'. Afinal, fui ensinada a desvalorizar meu próprio cabelo, considerado tão diferente, tão destoante do que era referenciado de 'bonito.'

A partir daí, compreendemos que o preconceito, assim como a identidade, é construído na interação entre o 'eu' e o 'outro', e a educação parece interferir justamente nessa lógica. Ou seja, ninguém nasce preconceituoso, esses comportamentos são apreendidos social e culturalmente, e as escolas são importantes espaços de interação, onde esses comportamentos podem ser questionados ou influenciados.

Com base nisso, as repetidas piadas sobre o meu cabelo me fizeram considerá-lo algo negativo, ruim... Com isso, e cansada das constantes piadas direcionadas ao meu cabelo, mudá-lo parecia ser a única saída, pois como mulher negra de pele clara e cabelo crespo, modificá-lo, ou melhor, alisá-lo/esticá-lo parecia a única maneira de me adequar aos padrões estéticos impostos, ou seja, tentar me 'embranquecer'. E essa escolha não era apenas sobre aparência, mas para tentar me encaixar em um mundo que constantemente me dizia que meu cabelo natural era inadequado.

Enquanto criança, cercada por pessoas de cabelos lisos, meu cabelo crespo se destacava como algo exótico e, para muitos, até mesmo estranho. Essa experiência me fez sentir diferente e fora do lugar, como se meu cabelo fosse um elemento que me separava do resto do grupo. Mesmo dentro da minha própria família, onde havia/há diversas pessoas negras, a textura do meu cabelo destoava dos demais. A dificuldade em cuidar do meu cabelo crespo era um desafio constante para a minha mãe, resultando em tentativas frustradas que, infelizmente, me colocavam no centro das atenções indesejadas na escola. As piadas e chacotas se intensificavam, transformando o meu cabelo em um motivo de constrangimento e exclusão.

Não podemos esquecer que, em se tratando de educação, o ingresso da criança na escola, é na maioria das vezes, o primeiro momento em que elas ampliam suas interações sociais para além do convívio familiar, com outros adultos e com crianças da mesma idade. Para crianças negras, indígenas e outros grupos marginalizados, esse espaço acaba sendo também o primeiro contato com o racismo.

E assim aconteceu comigo! Na escola eu era chamada – hoje compreendo – de forma racista, de ‘cabelo duro’, ‘cabelo de bombril’, entre outras denominações pejorativas, que entre os muitos risos e olhares, sempre eram consideradas brincadeiras pelas percepções das outras. Contudo, a que mais me magoava era ‘cabelo de vassoura’.

Agora, enquanto me afirmo como mulher negra amazônida, reconheço que os termos usados para descrever o cabelo (e o corpo) da mulher negra não são simples piadas. Essas expressões carregam consigo uma carga de discriminação e preconceito, visando nos impor um estigma de inferioridade, de subalternização e de vergonha. A tentativa de nos fazer rejeitar nosso cabelo crespo é uma forma cruel de violência que deixa marcas profundas em nossa autoestima.

Nesse sentido, concordamos com Nilma Lino Gomes (2002), quando afirma que os apelidos colocados em nós, mulheres negras, durante a vida escolar, deixam marcas profundas, e, muitas vezes, representam as nossas primeiras experiências públicas de racismos e de rejeição dos nossos *corposexistências* durante a infância e a adolescência. A insatisfação com meu cabelo crespo me levou a realizar meu primeiro alisamento aos dez anos de idade.

É importante ressaltar que, vindo de uma família de recursos financeiros limitados, precisei economizar por meses para custear o procedimento. Essa experiência ilustra o impacto profundo que os padrões estéticos racistas podem ter, levando crianças a tomarem medidas extremas para se adequarem, mesmo em situações de vulnerabilidade econômica.

Pois, mesmo sendo tão nova, submetia-me a horas de espera em salões de beleza, suportando a ardência da química no couro cabeludo, tudo para alcançar o idealizado 'cabelo liso.' Essa questão identitária que envolve a aparência sempre foi algo representativo e o cabelo era a expressão mais marcante, e eu fazia questão de tentar mudar, para, talvez, ocultar a minha negritude. E alisar o cabelo, mesmo no início da infância, me parecia a única saída.

Aqui, concordamos com bell hooks (2023, p. 103) quando afirma que "a primeira questão corporal que afeta a identidade das mulheres negras, ainda mais que a cor, é a textura do cabelo". Ou seja, a textura dele, molda a identidade das mulheres negras, revelando as profundas marcas do racismo em seus corpos. Com isso, e a partir da perspectiva de Grada Kilomba (2019), percebemos que a necessidade de alterar a textura do cabelo não é apenas por uma questão estética, inserindo-se em um contexto político e social mais amplo.

Para ela,

mais do que a cor da pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca da servidão durante o período da escravidão [...]. O cabelo africano foi então classificado como "cabelo ruim". Ao mesmo tempo, *negras* e *negros* foram pressionados/as a alisar o "cabelo ruim" com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias (p. 126-127, grifos da autora).

Em outras palavras, o cabelo se revela como um marcador de identidade, e em uma sociedade que, persistentemente, se vê forçada a assimilar os ideais de beleza da branquitude, a identidade ligada ao cabelo crespo é associada a conotações negativas. Essa associação é um reflexo do racismo estrutural que permeia as relações sociais, onde os padrões estéticos eurocêtricos privilegiam o cabelo liso e negam a beleza e a identidade da mulher negra.

Ainda nessa discussão, Nilma Lino Gomes (2002, p. 50) nos conta que

cortar o cabelo, alisá-lo, raspá-lo, mudá-lo pode significar não só uma mudança de estado dentro de um grupo, mas também a maneira como as pessoas se vêem e são vistas pelo outro; o cabelo compõe um estilo político, de moda e de vida. Em suma, o cabelo é um veículo capaz de transmitir diferentes mensagens, por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações.

O cabelo negro é um elemento constituinte das identidade/identificações, moldado por uma longa trajetória de construções sociais, políticas e estéticas que revelam como a beleza negra faz parte de um complexo sistema identitário. Assim, enquanto a história do cabelo afro revela sua importância e símbolo de resistência e identidade negra, minha trajetória escolar expõe a contradição dessa valorização. A partir das experiências que vivenciei na escola, percebo como, para mim, esse foi um lugar determinante na negação das minhas raízes, da minha ancestralidade e das minhas identidades/identificações negras.

A ADOLESCÊNCIA NEGRA: A ESCOLA COMO ESPAÇO-TEMPO DE SOLIDÃO

A adolescência foi um período de extrema insatisfação com a minha aparência, intensificando sentimentos que já existiam. Concordamos com Nilma Lino Gomes (2002, p. 47), quando fala que “para o/a adolescente negro/a, a insatisfação com a imagem, com o padrão estético, com a textura do cabelo é mais do que uma experiência comum dos que vivem esse ciclo da vida”. Nesse sentido, minha relação com a aparência se tornou traumática, a ponto de me levar às lágrimas quando a raiz crespa começava a aparecer, devido ao crescimento natural do cabelo e à minha falta de recursos financeiros para realizar os procedimentos químicos imediatamente.

Foi na adolescência também, que experimentei um sentimento profundo e complexo, o qual mulheres negras sabem explicar bem: a solidão! Pois, dificilmente, eu era chamada para as festas dos colegas. Na sala de aula, a exclusão persistia e mesmo sendo uma das melhores alunas, na escolha para os grupos de trabalho eu era constantemente deixada de fora, o que sempre deixou explícito que os critérios de seleção/escolha estavam além da capacidade e envolviam algo que na época eu não compreendia muito bem: o racismo! Apesar das experiências de exclusão e de solidão, o estudo se tornou um refúgio, uma ferramenta poderosa de autoafirmação.

O ato de estudar, nesta situação, passou a ser uma maneira de preencher a ausência de reconhecimento social e uma maneira que eu encontrei de me defender da rejeição. Por meio dos estudos, eu procurava uma forma de me destacar e ser valorizada. Eu sempre busquei ser a melhor e utilizava o estudo como um escudo para me proteger. Com isso, eles, os outros, poderiam me insultar de todas as formas, mas jamais poderiam me chamar de burra!

Contudo, segundo afirma Neusa Souza (2021, p. 73),

Ser o melhor! Na realidade, na fantasia, para se afirmar, para minimizar, compensar o "defeito", para ser aceito. Ser o melhor é a consigna a ser introjetada, assimilada e reproduzida [...]. Para o negro, entretanto, ser o melhor a despeito de tudo, não lhe garante o êxito, a consecução do ideal.

A busca pela excelência, para nós, mulheres negras, não se restringe a um ideal de perfeição. Ela se transforma em uma jornada complexa, imbrincada, onde o reconhecimento se torna o principal objetivo. E, mesmo sendo a melhor, a negra não está imune aos racismos e às desigualdades sociais. Contudo, a minha dedicação me ajudou a me blindar e servia como uma forma de conforto para mim. Porém hoje, enquanto adulta, posso dizer que a solidão de uma mulher negra vai bem além de estar sozinha.

Enfrentei o ensino fundamental e médio com muita intensidade, mas o último ano foi especialmente desafiador com trabalho pela manhã, cursinho à tarde e estudos à noite. No curso pré-vestibular, me deparei com uma diversidade de alunas, muitas de escolas particulares renomadas de Manaus. E foi um espaço onde senti, de maneira mais intensa, a diferença entre a minha realidade, marcada pela necessidade de conciliar trabalho e estudo, e a delas, que podiam se dedicar, integralmente, aos preparativos para as provas/vestibulares.

Me deparei também, com sonhos diferentes dos meus... Enquanto algumas sonhavam em ser médicas, outras advogadas, e outras ainda engenheiras, buscando carreiras de destaque e reconhecimento social, eu me sentia deslocada, como se esses caminhos não fossem para mim. A adolescência também foi o momento em que eu entendi/vivi como o meu corpo negro era motivo de objetificação.

Foi nesse momento que as comparações com as musas do carnaval e os apelidos que sexualizavam meu corpo se tornaram comuns: 'globeleza', 'mulata do samba' e outros termos do gênero... essas expressões, aparentemente inofensivas, carregavam um peso que me oprimia e me reduzia a um mero objeto de desejo. E, como bem pontua Grada Kilomba (2019, p, 94), essas situações não podem ser desvinculadas da interseccionalidade entre raça e gênero. De acordo ela,

"Raça" não pode ser separada do gênero nem o gênero pode ser separado da "raça". A experiência envolve ambos porque construções racistas baseiam-se em papéis de gênero e vice-versa, e o gênero tem um impacto na construção de "raça" e na experiência do racismo.

Ou seja, a mulher negra, historicamente, objetificada e explorada, foi confinada a um isolamento social imposto pela estrutura social escravocrata. Sua condição histórica de objeto sexual e de trabalho, a submeteu a uma solidão imposta, perpetuando desigualdades até os dias atuais, uma vez que, nessa lógica, as mulheres negras tinham/tem apenas uma função: servir, inclusive sexualmente.

Com isso, a objetificação do meu corpo negro não se restringia apenas a minha raça, mas também à minha condição de mulher. Os apelidos e comparações não apenas me racializavam, mas também me hipersexualizavam, reforçando estereótipos de gênero que historicamente marginalizaram e violentaram mulheres negras.

Assim, entrelaçando as minhas vivências e as reflexões teórico-políticas até aqui apresentadas, compreendo que a minha trajetória escolar foi uma fase significativa no processo de negação da minha identidade/identificação de mulher negra. E, lamentavelmente, reforçou muitos estereótipos e representações negativas/preconceituosas a respeito da questão racial, principalmente, aquelas relacionadas ao padrão estético.

Hoje, enquanto educadora, percebo o contexto educacional enquanto um importante espaço de aprendizagem e de socialização, uma potência criativa e criadora, que pode intervir/contribuir de múltiplos modos nas vidas de crianças negras, indígenas, quilombolas e outros grupos, supostamente, considerados minorias, mesmo sendo majorias. Ou seja, a escola é um lugar onde podemos identificar/fortalecer as nossas diferenças e olhar para 'nós', e afirmamos as nossas diferenças em relação aos 'outros', ou não!

PERCURSO ACADÊMICO, A UNIVERSIDADE COMO PARTE CONSTITUTIVA DA COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE NEGAÇÃO/AFIRMAÇÃO E AS IDENTIDADES NEGRAS

Minha jornada na Pedagogia começou de forma peculiar. Diferente das aspirações das minhas colegas do cursinho, não havia

um sonho por trás da minha escolha, assim a decisão pelo Curso de Pedagogia foi motivada pela busca em uma área que garantisse uma boa e rápida empregabilidade. E ao iniciar o curso na Universidade do Estado do Amazonas, rapidamente constatei que as situações enfrentadas não eram tão diferentes daquelas que já vivenciei/experimentei na educação básica.

Pois tal qual a escola, o ensino superior foi/é um terreno fértil para experiências dolorosas, as quais, inclusive, ampliaram, exponencialmente, em mim, os sentimentos de deslocamento e de não-pertencimento que sempre me acompanharam. Ingressar na graduação como estudante-trabalhadora me apresentou a uma nova experiência e, particularmente, difícil, já que vários professores – em sua maioria homens brancos – pareciam não entender o cansaço contínuo que eu e outras estudantes enfrentávamos ao chegar na faculdade depois de horas de trabalho.

E mesmo que o ambiente universitário me mostrasse componentes/situações de racismo velado e estrutural, eu ainda atribuía esses fatos a questões de classe econômico-social, e não a questões de raça ou de discriminação racial. Na jornada dupla de estudante-trabalhadora, eu cumpria uma escala de trabalho seis por um (seis dias de trabalho e uma folga, normalmente na segunda ou terça). Passava longos períodos em pé, com um intervalo de apenas 30 minutos...

A unidade onde eu estudava a graduação, a Escola Normal Superior (ENS), ficava a pouco mais de 5 quilômetros do meu trabalho. E apesar de ter a opção de pegar um ônibus, eu precisava ir para a aula a pé, com a pretensão de conseguir jantar no restaurante universitário e não me atrasar tanto por conta do trânsito (mas ainda assim, eu me atrasava). A intensa rotina de trabalho me levou à exaustão, que por sua vez, comprometeu os meus estudos.

E como isso, a reprovação em algumas disciplinas me desmotivou, pois me tornei uma aluna 'desperiodizada.' Com isso, o interesse pela universidade começou a diminuir, enquanto a necessidade de trabalhar para sobreviver se intensificou. Aqui, inevitavelmente, lembro de um trecho da música 'A vida é um Desafio' de autoria da *Canção de Afro-X* e *Racionais MC's* (2002), que destaca:

Isso é reflexo da nossa atualidade
Esse é o espelho derradeiro da realidade
Não é areia, conversa, chaveco
Porque o sonho de vários na quebrada é abrir um boteco
Ser empresário não dá, estudar nem pensar
Tem que tramar ou ripar para os irmãos sustentar
Ser criminoso aqui é bem mais prático
Rápido, sádico, ou simplesmente esquema tático
Será instinto ou consciência
Viver entre o sonho e a merda da sobrevivência
(grifo nosso).

Esse modo de expressão, direta e fria, da *Canção de Afro-X* e dos *Racionais MC's*, refletia toda a minha luta. Mas apesar do cansaço, da falta de estímulo institucional e social, decidi seguir em frente. E como aluna de um curso noturno, enfrentava a insegurança frequente no transporte público, especialmente à noite. E na condição de mulher e negra, essa situação se intensificava exponencialmente.

Dia após dia na universidade, a realidade de ser estudante-trabalhadora me mostrava que a continuidade nos estudos superiores se tornava cada vez mais insustentável. Assim, mesmo vindo de uma família humilde, meus pais sempre acreditaram no valor da educação como ferramenta de ascensão profissional e me deram todo o suporte necessário para que eu pudesse sair do emprego e me dedicar exclusivamente aos estudos universitários. E ao me

1 De acordo o Art. 1º, § 3º, da Resolução nº 015/ 2011 - CONSUNIV/UEA, o 'estudante desperiodizado' é aquele "que não integralizou todas as disciplinas obrigatórias e optativas da estrutura curricular, de acordo com o período que se encontra em relação ao processo seletivo para o qual foi aprovado" (Amazonas; UEA, 2011, p. 23).

envolver e enfrentar as diversas situações do Curso de Pedagogia, passei a entender a importância e o sentido do campo educacional, mas também suas contradições, limitações e as maneiras pelas quais a exclusão se manifesta.

E na graduação, mais uma vez, a questão do cabelo me afligiu, quando o uso excessivo de produtos químicos para alisamento causou uma grave queda de cabelo, forçando-me a interromper essa prática. Em contrapartida, essa experiência me impulsionou a começar a transição capilar.² Minha autoestima foi abalada por essa situação, principalmente por ser mulher negra, já que constantemente ouvia de 'colegas de sala': 'seu cabelo liso era mais bonito', comentários que me perseguem até hoje em vários ambientes.

Afirmações essas que foram/são profundamente dolorosas, difíceis até de serem escritas agora! No entanto, a ideia de que esses e outros episódios eram motivados por questões raciais nunca havia me ocorrido até aquele momento. Assim, a partir de vivências e de histórias dolorosas de racismo, preconceito e discriminação, mas também de uma crescente consciência étnico-racial, iniciei meu processo de 'escurecimento' e de resgate da minha ancestralidade. Conforme a minha identidade negra se fortalecia, tornou-se evidente para mim a quão perturbadora e desconfortável era a ausência da diversidade, principalmente da negritude, no currículo do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas.

Durante toda a minha graduação, tive apenas uma professora negra. É estranho admitir que nunca questioneei essa falta de representatividade desde o início. Os textos recomendados e estudados, em sua maioria (para não dizer todos), eram de autores brancos e homens, revelando a visão da universidade e a falta de

2

A transição capilar é o processo de aceitar e cuidar dos cabelos na sua forma original, abandonando os tratamentos químicos e permitindo que os cachos ou crespos se manifestem (Matos, 2016).

diversidade que permeia muitos ambientes acadêmicos. Sendo uma aluna 'desperiodizada,' encontrei muitas barreiras para me ajustar (e vejo que não me ajustei, pois entendo como resistência) à lógica meritocrática da universidade, que prioriza o coeficiente de rendimento, fundamental para bolsas e projetos de iniciação científica, que me auxiliariam na permanência.

Meu sentimento de não pertencimento na universidade foi tamanho que cursar uma pós-graduação em nível de mestrado e/ou doutorado, parecia algo totalmente fora da minha realidade de estudante-desperiodizada. Entretanto, concordo com Grada Kilomba (2019, p. 65): não "posso ignorar quão difícil é para nossos corpos estarem nas construções racistas sobre eles, dentro da academia". Reconheço que a minha jornada na graduação me proporcionou a compreensão da educação e dos espaços educativos enquanto ambientes férteis para possibilidades e invenções, mas também contraditórios, com o potencial para transformar e desconstruir as lógicas racistas, discriminatórias e excludentes ali presentes, mas também para mantê-las, a exemplo das situações que vivenciei.

Após a graduação, essa percepção impulsionou meu desejo de cursar o mestrado, algo que sempre me pareceu distante e inacessível, pois a pós-graduação, especialmente a *stricto sensu*, não representava, em minha visão, um espaço adequado para pessoas como eu. Jamais esquecerei a profunda insegurança que senti ao me inscrever no processo seletivo do mestrado... E ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas (PPGED/UEA), iniciei 'encontros/leituras' com autoras negras. À medida que essas leituras se aprofundavam, percebi que muitas delas compartilhavam sentimentos semelhantes aos meus: vivenciando racismos, discriminações e preconceitos.

Foi nesse momento que o processo de 'escurecimento' e de afirmação da negritude, que havia começado de forma tímida na graduação, ganhou força na pós-graduação. Foi também quando

desenvolvemos uma maior consciência da lógica perversa e 'bran-cocêntrica' que se manifesta de maneira pretensamente hegemônica em nossa sociedade. Com base em tudo isso, relato aqui sobre a minha trajetória e vivência até o presente momento, para afirmar que a minha experiência na pós-graduação tem sido, e continua sendo, um processo de autodescoberta, de afirmação/reafirmação constante da minha negritude, de construção/afirmação do meu pertencimento racial e de (re)significação da minha identidade.

Compartilhar essa trajetória também se mostra importante para a minha autonomia e representa uma parcela relevante do meu processo de conexão com a ancestralidade que me constitui. Até porque, segundo ressalta Neusa Souza (2021, p.45), uma "das formas de possuir autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo, discurso que se torna ainda mais significativo quando fundamentado no conhecimento concreto da realidade". Penso ser relevante salientar também que no mestrado, tal qual na graduação, também experimento a condição de estudante-trabalhadora-bolsista. E, embora de forma mais sutil, vivencio/percebo a pressão do racismo institucional que tanto procura nos fazer sentir deslocadas.

Contudo, os textos e as autoras que agora são as minhas inspirações, me motivam a subverter, a deslocar, a transgredir, a combater, a ocupar... esses e outros espaços-tempos. Também tenho aprendido/vivido que quando as palavras falham e as lágrimas tomam conta, eu posso resistir e (re)existir, escrevendo. Nessa compreensão, segundo nos ensina Nego Bispo (Antonio Bispo dos Santos, 2023), a academia é um dos mais eficientes instrumentos de colonialidade, é voraz, capaz de mexer com a nossa autoestima, porque ela faz com que nós, inclusive mulheres negras e trabalhadoras da periferia, questionemos se realmente merecemos (ou devemos?) estar ali, ou melhor, aqui.

E vamos assimilando esse discurso e nos sentindo cada vez mais fora do lugar, como uma intrusa... Parece que eu preciso ser

cada vez mais uma 'não-eu', uma 'outra', para ter o direito de pertencer a esse lugar. Sendo assim, espero que, no futuro, nós, pessoas negras, possamos superar a 'resistência' e simplesmente 'existir' nesses espaços-tempos, sem a necessidade de provar, diariamente, a nossa capacidade e merecimento.

ESQUIRECÊNCIAS: REFLEXÕES E ABERTURAS

A trajetória desta pesquisadora negra amazônica, visibiliza as feridas profundas resultantes dos racismos vivenciados nos espaços formais de educação. Longe de ser apenas uma narrativa pessoal, a 'escrivência' aqui apresentada se configura enquanto um potente diagnóstico das sutilezas e das brutalidades com que a violência racial opera para negar as identidades/identificações, marginalizar corpos e perpetuar desigualdades nos contextos educacionais.

A escola, portanto, surge nesse contexto como um espaço de libertação, mas também de violência racial, onde as identidades/identificações negras são desvalorizadas, invisibilizadas, subalternizadas... e a tentativa de 'embranquecimento' se torna uma estratégia de sobrevivência social. E ao reforçar o ideal de beleza eurocêntrico, a escola contribui para a construção de autoestimas fragilizadas em crianças e adolescentes negras, as quais aprendem, desde cedo, que as suas aparências/pertencimentos étnico-estéticos pode ser/são motivo de vergonha, inferioridade e exclusão.

Contudo, é importante destacar que a escola também pode ser um espaço de resistência e de potencial transformação. A consciência sobre o papel da educação enquanto ferramenta de intervenção e de desconstrução das lógicas racistas aponta para a possibilidade de uma atuação pedagógica antirracista. Ao reconhecer a

escola como um lugar onde podemos identificar/fortalecer as nossas diferenças, percebemos o potencial do ambiente educacional para a afirmação de identidades/identificações e para o questionamento das normas, pretensamente, hegemônicas.

Em suma, a narrativa desta pesquisadora não é apenas um relato pessoal de superação, mas uma forma de (re)existência e uma denúncia sobre as sutilezas/naturalizações dos racismos nos ambientes educacionais. Assim, a 'escrevivência' emerge nesse contexto, como uma ferramenta crítica para desnaturalizar as desigualdades e debater a urgente necessidade de práticas pedagógicas e acadêmicas, verdadeiramente, antirracistas. Pois a luta por pertencimento é a reivindicação de um direito à existência plena e à valorização de todas as identidades/identificações.

REFERÊNCIAS

- Canção de Afro-X; Racionais MC's. (2002). *A vida é um desafio* [Vídeo]. Cosa Nostra. <https://www.youtube.com/watch?v=Wb3rvC6z5ao>
- Evaristo, C. (2020). A escrevivência e seus subtextos. In C. L. Duarte & I. R. Nunes (Orgs.), *Escrevivência: A escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo* (pp. 26–46). Mina Comunicação e Arte.
- Gomes, N. L. (2002). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: Reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, (21), 40–51. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?lang=pt&format=pdf>
- Hooks, b. (2023). *Irmãos do inhome: Mulheres negras e autorrecuperação*. WMF Martins Fontes.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Cobogó.
- Santos, A. B. dos (Nego Bispo). (2023). *A terra dá, a terra quer*. Ubu; Piseagrama.
- Souza, N. S. (2021). *Tornar-se negro: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Zahar.



10

*Rosângela Fernandes da Silva
Rony Iglecio Leite de Andrade
Sebastião Rocha de Souza*

**A VIOLÊNCIA ESCOLAR
NO PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO
DE CRIANÇAS INDÍGENAS:
DESERDADOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO?**

O debate no campo da alfabetização escolar no Brasil, da perspectiva que adotamos no presente trabalho, enlaça-se pela relação indissociável entre o contexto histórico, econômico, sociológico e as noções de direito que constituem o Estado Burguês. Registra-se mais de três séculos de escravização de indígenas e negros como pilar da economia, subtraindo-lhes os direitos sociais, dentre eles o direito à educação, tendo como ponto de partida a alfabetização na língua oficial portuguesa.

A construção dos direitos sociais no Brasil esboça um longo processo que conjuga avanços e recuos internos e externos, dialeticamente impulsionados tanto pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho quanto pelos debates sociais sobre os Direitos Humanos Universais.

A modernidade deposita na educação escolar a formação dos indivíduos como forma de inserção social nas relações de trabalho e a expectativa do pleno exercício da cidadania. Contudo, no Brasil, a expressão da educação escolar como um direito inalienável emerge gradativamente nos marcos legais, pelas pressões sociais e parlamentares que favoreceram a institucionalização do direito à educação como dever do Estado seguido da família.

As marcas do contexto de formação do povo brasileiro, produzido pelo processo de colonização predatória, expressam-se por novas formas de violência menos visíveis que se colocam na fina camada invisível das relações escolares, permeando o ensino/aprendizagem e migrando para a subjetividade de professores, alunos e toda a comunidade escolar.

CIDADANIA BURGUESA: INCLUSÃO EXCLUDENTE E SELETIVA

Uma breve digressão na história brasileira revela que o projeto de colonização do governo português construiu um regramento jurídico-administrativo para organizar e implementar a escravização tanto de nativos quanto de negros. Ambos foram sequestrados e escravizados, inicialmente aproveitando-se dos conflitos internos entre diferentes povos indígenas, em que alguns foram tratados como aliados na captura daqueles das etnias inimigas.

Soma-se a isso a ação dos missionários, que exerciam a coerção da catequese para dissuadi-los culturalmente de suas crenças e promoviam a “domesticação”, tendo como objetivo incorporá-los como mão-de-obra escrava para diferentes grupos sociais ligados à Coroa na Colônia, buscando assim minimizar as resistências, sem, contudo, alçá-los à condição de homens livres.

Tanto aos povos indígenas nativos quanto aos negros africanos foi atribuída a condição de propriedade de colonos, comerciantes, religiosos e proprietários de terras empossados pela Coroa, prevalecendo na sociedade nacional imperial a violência escancarada para fins de exploração de recursos naturais. Suchanek (2012, p. 242) afirma:

No primeiro momento, com a organização das primeiras feitorias (em 1503), o interesse português consistia em estabelecer uma relação política e econômica com os Guarani para servirem de aliados na guerra contra os Tapuia e para fornecerem alimentos aos comerciantes. Ao longo dos trinta primeiros anos de colonização, esta relação foi se transformando para conflito e escravidão, através da expropriação das terras e do uso da força de trabalho. A adoção do sistema de capitânicas hereditárias, em 1530, dá aos donatários a posse de 20% do total das terras indígenas, sendo o restante loteado e concedido a terceiros sob o sistema de sesmarias.

Inicialmente, o regramento sobre o tratamento dispensado aos indígenas foi regulamentado pelas cartas régias, que legitimavam a escravização, por meio das “Cartas de Doação, que concediam aos donatários o privilégio de escravizar índios, permitindo-lhes cativar gentios para o seu serviço e de seus navios.” (Freire & Malheiros, 1997, p. 37).

A natureza livre dos índios, termo utilizado pelos legisladores, garantida pela lei de 1609, que outorgava a liberdade a todos os índios do Brasil, foi substituída pelo decreto de 1611, que assegurava a escravidão indígena, inclusive daqueles com os quais se mantinham uma relação comercial, tanto de produtos agrícolas quanto de artefatos. Estes foram “transformados em submissão e escravidão, através do uso da força e da expropriação de suas terras” (Suchanek, 2012, p. 243), em razão da tensão provocada pelos interesses em mão de obra por parte dos colonos fazendeiros.

Segundo Monteiro (1984), a chegada dos jesuítas e a instalação do poder régio no Brasil corroboraram para que diferentes segmentos sociais pudessem reivindicar a revogação da autonomia das aldeias originais ocupadas pelos índios aliados, cujo papel abrangia desde o fornecimento de alimentos até a orientação das expedições para capturar os índios considerados braves.

Assim, colonos, jesuítas e a Coroa tinham em comum o interesse pela exploração dos recursos nativos com potencial econômico, dependentes do trabalho dos índios, e implementaram um sistema escravista ou de administração particular. Para a Coroa, os índios eram reconhecidos como força militar e fornecedores de alimentos. Enquanto os colonos viam os indígenas como mão de obra para suas lavouras e serviço doméstico, os jesuítas os viam como objeto de catequese para servir a diferentes interesses.

Segundo Freire e Malheiros (1997), foram instituídas três formas de recrutamento de indígenas para o trabalho escravo: guerra justa, resgate e descimento. O Alvará Régio de 1680 demarcava o

direito à terra dos índios descidos do sertão, respeitando os direitos congênitos e primários sobre suas terras, reconhecendo-os como senhores de suas fazendas, não podendo tomá-las ou infringir aborrecimento aos indígenas. Este documento é importante, pois referenda os direitos indígenas sobre a terra, sendo um marco até outros documentos, incluindo a Constituição Federal de 1988 (Ladeira, 2001, p. 27).

Na prática as aldeias de repartição funcionavam como um sistema rotativo de aluguel da força de trabalho indígenas que labutavam em aldeias de serviço real, Câmara, particulares e os próprios missionários, cuja tutela era administrada por missionários. O controle dos indígenas é disputado por missionários (franciscanos, carmelitas e jesuítas) e pelas incursões dos bandeirantes que passam a assaltar os povoados missionários entre 1628 e 1632 que tinham o propósito de levar indígenas para escravizá-los nas obras de São Paulo representam uma ameaça ao controle que os religiosos exerciam sobre as aldeias de descimento e a mão-de-obra indígena.

Assim, as tensões aumentam, sobretudo, entre missionários e moradores pela recusa destes últimos a devolver aos religiosos os indígenas alugados no prazo combinado fazendo do casamento entre um índio alugado e uma índia escrava como mecanismo para retardar a “devolução” somadas as fugas recorrentes, repercutindo no esvaziamento das novas aldeias tendo como consequência a proibição deste tipo de manobra em Carta Régia de 30 de outubro de 1698.

À medida que ocorre o crescimento da economia açucareira no litoral brasileiro aumenta a produção dos produtos que abastecem os engenhos: carne salgada, trigo, dentre outros, também aumenta “a busca de índios pelo sertão, através das bandeiras em larga escala, uma vez que o tráfico de escravos indígenas por meio de resgate era insuficiente para suprir um mercado escravista em expansão (Suchanek, 2012, p. 246)”

O fim da presença dos jesuítas que administravam aldeias formadas por meio do descimento provoca a escassez de mão-de-obra

indígena, necessitando a busca no sertão cada vez mais longe de novos indígenas expropriados de suas terras obrigando-os a submissão ao trabalho forçado nas fazendas, contudo, não sem revoltas tendo em geral como desfecho a morte dos donos e a partilha dos indígenas dominados entre os herdeiros.

A inviabilidade da escravização dos indígenas, quer pelo custo, quer pela resistência oferecida já que tinham a vantagem de conhecer o sertão, favoreceu o comércio de escravos africanos e de gado, decaindo a procura pela mão-de-obra indígena para as lavouras paulistas.

Contudo, vale lembrar que não foi eliminada a escravização indígena pelas dificuldades mencionadas, mas houve concomitante o uso da mão de obra escrava indígena e negra, sendo esta última considerada mais lucrativa pela produção superior em termos de resultado de trabalho.

A lei régia de 1730 extingue a administração particular que autorizava a exploração dos indígenas, mas, não foi suficiente para evitar os sequestros dos indígenas para fins de trabalho escravo. Assim, a Coroa Portuguesa transfere a administração dos índios da capitania dos moradores para o Estado Colonial.

Coube ao ministro de D. José I, Marquês de Pombal criar em 1757 o Diretório dos Índios, para regulamentar o trabalho compulsório, substituindo o poder temporal dos missionários sobre os índios, tendo como ponto alto a expulsão da Companhia dos Jesuítas, através do governo de um diretor responsável pela repartição.

Entretanto, se livrou os indígenas dos missionários não os livrou dos imperativos eurocêtricos de expurgar dos indígenas sua selvageria, em que publica um manual civilizatório que consiste em medidas para incorporar os indígenas à civilidade e habilitá-lo ao trabalho para o branco num propósito de assimilá-los.

Ainda que decreto de 1758 que extingue a escravidão indígena não foi suficiente para pôr um fim na escravidão em si, mas muda a interpretação de índios escravizados passam a ser considerados como outros habitantes do Brasil, iguais aos colonos, por meio da Carta Régia de 1798 que revoga o Diretório Pombalino.

Entretanto, os povos étnicos permanecem sob a custódia do Estado que administram seus bens, as terras e aldeias, e assim mantiveram a expropriação de suas terras, se desdobrando na exploração do seu trabalho.

Nesse ponto a integração dos indígenas era fundamental para construir a sociedade nacional e, para tal, requer que os nativos incorporem as formas de socialização do conquistador para compor um Estado Imperial robusto.

A Constituição Imperial de 1824, preconiza no capítulo das “Garantias dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros” em seu art. 179, XXXII, como direito “à instrução primária gratuita” e ao demarcar cidadania arremeta “cidadãos brasileiros os que no Brasil tiveram nascidos, quer sejam ingênuos ou libertos”. Cury (2008, p. 210) repercute:

Ora, os ingênuos são os que nasceram livres e filhos de pais livres. São os livres e naturais do país, são os cidadãos *ex generatione e ex jus soli*. Já os libertos são aqueles alforriados que, libertando-se da escravidão recuperaram a sua condição de homens livres. Assim, por oposição, a Constituição Imperial não reconhece os escravos como cidadãos. Desse modo, o estatuto da escravatura, tacitamente acolhido, tem, por abjeto que seja, o outro como objeto, propriedade, mercadoria.

O tratamento dado às pessoas sequestradas e escravizadas no texto da Constituição Imperial sobre os direitos sociais esboça mais de três séculos de uma economia assentada na escravização de pessoas, retratando-as como objeto, propriedade e mercadoria.

As primeiras formas de ensino da língua portuguesa oficial aos diferentes povos étnicos, como forma de incorporação ao projeto de nação, retratado pelo brocado “com sangue a letra entra”, são empreendidas pelas missões religiosas, que desconsideram a língua materna e impõem castigos e punições.

Diante do exposto, entendemos que a violência social se transmuta para a subjetividade dos sujeitos no interior da escola, sobretudo nas relações de ensino/aprendizagem, e se atualiza de diferentes formas, das quais, passados mais de três séculos, ainda se repete no processo de apropriação da leitura e da escrita em língua portuguesa oficial, ignorando a língua materna dos indígenas. Isso, somado a outras formas de negação do direito ao desenvolvimento humano, como a desigualdade socialmente produzida pela exposição às vulnerabilidades de acesso a bens sociais e à dignidade humana, será discutido a seguir.

VULNERABILIDADES SOCIAIS DOS POVOS INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE TABATINGA

Toma-se os indicadores externos à escola para entender as relações sociais pelas quais é produzida a violência no interior da escola. Portanto, diferentemente das abordagens individualistas e/ou biológicas, trataremos o tema sob a perspectiva de que a vulnerabilidade é uma produção social, tipicamente de uma sociedade dividida em classes sociais.

Assim, a palavra “vulnerabilidade” deriva do latim *vulnerabile*, com o mesmo sentido de “aquilo que pode ser ferido”. Vulnerabilidade é a qualidade de ser vulnerável e provém do mesmo étimo, com o sufixo “-idade”. Vulnerável é aquilo ou aquele que é suscetível a danos devido à sua fragilidade (Silva e Michaelis, 2004).

Diferentes ciências contribuem para o entendimento de que, dependendo dos acessos sociais, é possível determinar o grau de desenvolvimento humano. Conforme o sociólogo Eugene Haas (1973, 1978) e o geógrafo norte-americano Gilbert White (1998, 2001), existem diferentes vulnerabilidades numa comunidade que contribuem para o indivíduo. Entretanto, sua formação realça como fatores condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais, abrangendo desde as oportunidades de acesso da população a bens e serviços (White e Haas, 1975; Turner *et al.*, 2003; Smit e Wandel, 2006).

Em relação aos tipos de vulnerabilidade, existem diversos parâmetros para a sua classificação. Para Weichselgartner (1999), as vulnerabilidades podem existir a nível individual, social ou de grupos específicos. Existem também as vulnerabilidades técnicas, que são as relacionadas com aspectos infraestruturais, como, por exemplo, uma rede de esgoto, uma rede elétrica ou de telecomunicações, ou uma estrutura residencial.

Na ciência geográfica, o estudo das vulnerabilidades é motivado pela variabilidade dos lugares. Nesses estudos, supõe-se que a localização seja um fator importante para o entendimento dos níveis de vulnerabilidade, conforme a proximidade ou distância da fonte de perigo. Neste caso, o referencial teórico-metodológico da Geografia possibilita a construção de mapeamentos e de cartografia temática para a representação e, consequentemente, a análise dessas vulnerabilidades, identificando as áreas, com vista a um planejamento e mitigação de possíveis impactos (Cutter, Mitchell e Scott, 2000; Lewis e Kelman, 2010; Mehmood, 2016).

Importa ressaltar os estudos de Cutter (1993, 1996, 2011, 2016), que elucidam uma revisão do conceito de vulnerabilidade, tendo identificado 18 definições diferentes que agrupou em três segmentos de vulnerabilidades. Destaca-se entre esses três segmentos a vulnerabilidade como construção social, que admite a reação da sociedade relativamente aos perigos e estuda os aspectos construídos socialmente

na tomada de decisão dessa reação. Esta perspectiva considera a tipologia da condição perigosa e admite-a como sendo de origem social.

O entendimento das especificidades do espaço e das características autóctones dos lugares não se restringe à componente ambiental, mas também socioeconômica. Nessa ótica, são mais ou menos vulneráveis socioeconomicamente aqueles que, de alguma forma, têm acesso limitado à educação, à formação profissional, à saúde, à cultura e ao lazer (Abramovay *et al.*, 2002). Nesta perspectiva, a ação do poder público é o elemento que influencia diretamente os níveis dessas vulnerabilidades.

Na opinião de autores como Bohle, Downing e Watts (1994); Schmidtlein *et al.* (2008); Cutter, Burton e Emrich (2010); Lin e Polsky (2015), existem três processos para definir as vulnerabilidades: 1. Capacidade econômica do grupo; 2. Poder político ou social; 3. Padrões de reprodução social que se fundamentam na história. A intersecção desses processos produz, no espaço, níveis de vulnerabilidade diferentes que são diretamente proporcionais às forças motrizes que dinamizam a imbricação desses processos.

Considerando a contextualização espacial de nossa investigação, destaca-se que o município de Tabatinga está localizado no extremo oeste do Estado do Amazonas, na margem leste do rio Solimões, e pertence à microrregião do Alto Solimões e à mesorregião do Sudoeste Amazonense. É o município mais populoso da microrregião e o sétimo mais populoso do Estado do Amazonas, possuindo vilas, lugarejos e povoados que se interligam a partir dos igarapés e rios, geralmente localizados em áreas de contato fluvial (IBGE, 2010).

Verifica-se em Tabatinga a ocupação de grupos indígenas, sobretudo da etnia Ticuna, em áreas marginais à zona urbana do município, especialmente nos bairros Umariacú I e Umariacú II e nas áreas rurais mais afastadas da sede, nas comunidades de Belém do Solimões e Bananal.

A concentração demográfica do município está nos setores censitários próximos ao centro urbano. Observa-se que a maior concentração humana e ocupacional se localiza no sudoeste do município, destacando-se os bairros que compõem a área urbana e os bairros indígenas Umariáçu I e Umariáçu II. No sudeste do município, verifica-se ainda aglomerados populacionais na comunidade rural de Feijão e, a leste, na comunidade rural de Belém do Solimões.

A renda média per capita em Tabatinga cresceu 81,88% entre 1991 e 2010, passando, respectivamente, de R\$ 186,06 para R\$ 338,40, o que equivale a uma taxa média anual de crescimento de 3,20%. Contudo, essa taxa diminuiu de 4,64%, entre 1991 e 2000, para 1,92%, entre 2000 e 2010 (IPEA, 2010).

A proporção de pessoas pobres, com rendimento per capita inferior a R\$ 140,00, passou de 62,77%, em 1991, para 46,19%, em 2010. O Índice de Gini revela a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos, variando numericamente entre 0 e 1 (sendo 0 uma situação em que todos têm o mesmo rendimento e 1 uma situação em que uma só pessoa detém todo o rendimento). Entre 1991 e 2010, o Índice de Gini variou de 0,56 para 0,65 no município.

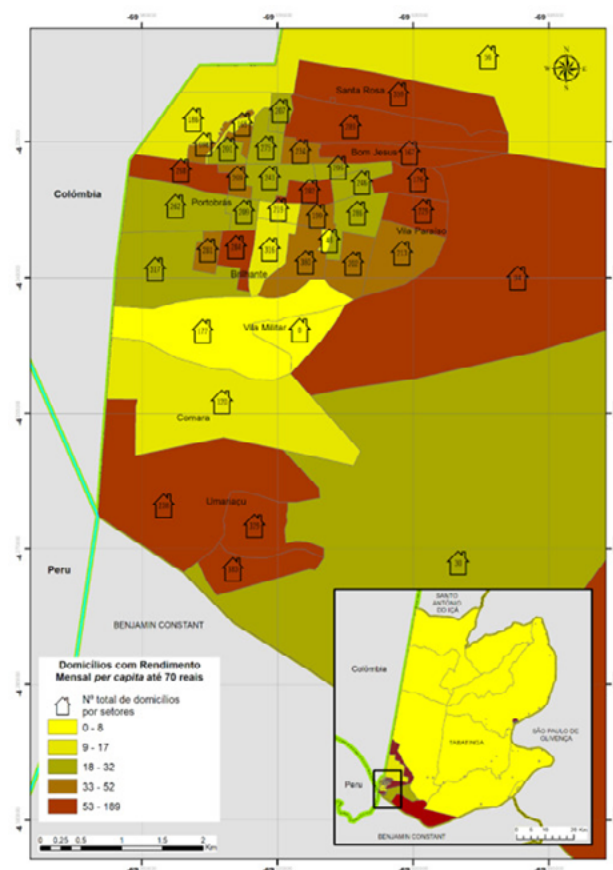
A evolução do Índice de Gini aponta para um aumento das disparidades econômicas e para a concentração de rendimento em Tabatinga. As desigualdades no rendimento mensal nominal também podem ser observadas segundo a cor e a raça.

Em Tabatinga, os dados de 2010 apontavam que os indivíduos de cor branca apresentavam um valor médio de rendimento de R\$ 1.251, enquanto os de cor preta recebiam R\$ 940. Os indivíduos pardos, amarelos e indígenas possuíam rendimentos de R\$ 788, R\$ 923 e R\$ 328, respectivamente (IBGE, 2010).

Percebem-se também diferenças de rendimento entre os setores censitários do município, uma vez que os espaços mais periféricos à área urbana são habitados por pessoas em condições de

carências econômicas e educacionais, o que se reflete diretamente nos níveis de rendimento familiar. Na Figura 1, observa-se que os setores com menores níveis de rendimento são justamente aqueles onde reside a maioria da população indígena (Umariáçu), as populações de bairros da periferia urbana (Vila Paraíso, Bom Jesus e Santa Rosa) e a população que reside em áreas de risco, sobretudo próximas à planície fluvial do rio Solimões (São Francisco e Portobrás).

Figura 1 - Domicílios com rendimento nominal mensal per capita até 70 reais, segundo os setores censitários do município de Tabatinga, em 2010



Fonte: Andrade, R. I. L. de (2020).

Constata-se que, nos setores censitários urbanos, os bairros de São Francisco e Nova Esperança estão entre os que detêm o maior número de residências sem acesso ao serviço de energia elétrica, embora o quantitativo dessas residências seja pequeno. De forma geral, os setores censitários urbanos apresentam a maioria das residências com acesso à rede elétrica, mesmo na periferia da cidade, nos bairros onde habitam populações carentes (Santa Rosa, Bom Jesus, Tancredo Neves, Vila Verde e Vila Paraíso) e nos bairros onde reside a população indígena (Comara e Umariçu) (Figura 2).

Em relação aos setores censitários rurais, observa-se um menor acesso ao serviço de abastecimento elétrico. Neste caso, as comunidades indígenas mais afastadas do núcleo urbano de Tabatinga (Sapotal, Feijoal, Belém do Solimões e Bananal) sofrem com o distanciamento geográfico e infraestrutural da cidade, estando à margem das políticas públicas de acesso aos serviços básicos.

O abastecimento público de água é fornecido pela Companhia de Saneamento do Amazonas (COSAMA), a partir da captação no rio Solimões. Entre 1991 e 2010, houve um aumento significativo de domicílios abastecidos com água da rede pública, passando de 10,5% em 1991 para 36,2% em 2000, e atingindo 73,6% das residências em 2010 (IPEA, 2010).

Embora seja considerável o número de beneficiários do abastecimento de água encanada, ainda existe uma parcela da população excluída desse serviço, sobretudo as comunidades indígenas (Umariçu I, Umariçu II, Feijoal, Belém do Solimões e Palmares). Efetivamente, o maior consumo de água no município, mesmo na sua área urbana, provém das águas subterrâneas, que normalmente não são tratadas. A realidade do consumo de água de má qualidade contribui para o aumento das más condições de saúde, visto que a utilização de água sem tratamento favorece a disseminação de doenças e o aumento da taxa de mortalidade infantil. A infraestrutura de saneamento é muito precária e deficiente, atendendo apenas a uma pequena parcela da população.

Em 1991, o município de Tabatinga apresentava apenas 8,51% da população com acesso a banheiro e água canalizada nas suas residências. Nove anos depois, esse percentual passou para 21,25% do total da população e, em 2010, houve um aumento para 37,13% (IBGE, 1992, 2000, 2010).

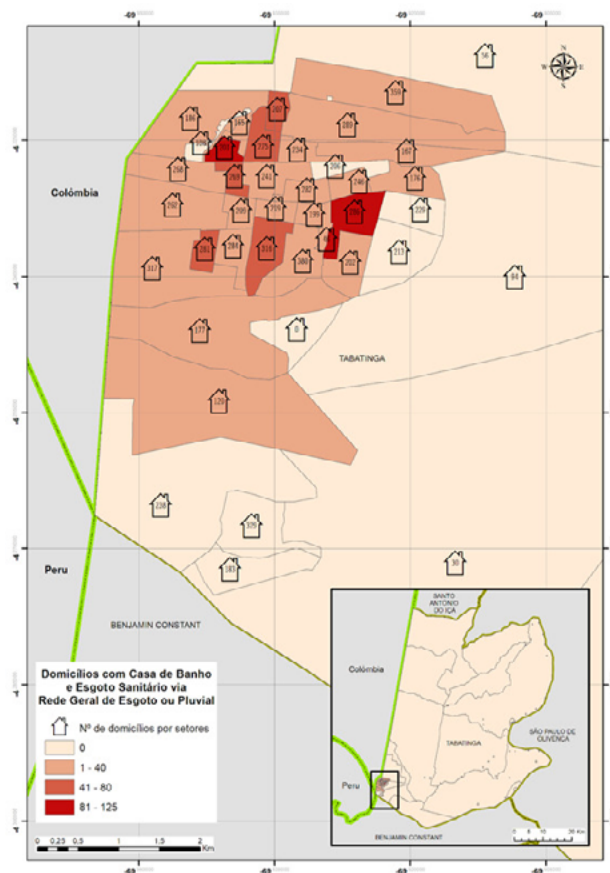
Os dados de 2010 apontam que apenas uma parcela reduzida das residências, localizadas nos setores censitários urbanos, possuía banheiro e ligação de rede de esgoto via rede geral ou rede pluvial (Figura 3). Esta situação, associada às deficiências infraestruturais, aumenta a vulnerabilidade dos indivíduos a doenças e potencializa as vulnerabilidades ambientais na contaminação dos recursos hídricos. A ausência de uma rede de saneamento básico obriga a população a usar meios alternativos, como a descarga de seus dejetos em valas ou mesmo junto aos recursos hídricos superficiais.

Em relação à coleta de Resíduos Sólidos Urbanos (RSU), também se verificaram melhorias na cobertura da rede. Em 1991, apenas 29% das residências eram servidas pela rede de coleta, tendo aumentado para 63% em 2000 e para 92% em 2010 (IPEA, 2010).

A ausência de cobertura é notória nas residências localizadas mais afastadas da área urbana, onde são evidentes as limitações de acesso dos veículos de coleta. Nestes casos, a população recorre à queima dos resíduos, ao seu acondicionamento no subsolo, ou à deposição em terrenos baldios ou diretamente nos recursos hídricos (Figura 4).

A ocupação desordenada e a ausência de infraestruturas viárias e urbanas penalizam o serviço de coleta, contribuindo para o agravamento das condições ambientais. Os melhores índices de domicílios com coleta de resíduos sólidos encontram-se nas áreas mais adjacentes ao centro urbano. Em contrapartida, os bairros mais periféricos do núcleo urbano apresentam deficiência no serviço.

Figura 2 - Localização dos domicílios com banheiro e esgoto sanitário ligados à rede geral ou pluvial, em Tabatinga, no ano de 2010



Fonte: Andrade, R. I. L. de (2020).

A população que não é servida pelo serviço de coleta de RSU recorre à queima de seus resíduos sólidos, sobretudo nos setores censitários onde se localizam as áreas indígenas de Umariçu e Comara e em alguns bairros da periferia da cidade, como os bairros Vila Paraíso, Bom Jesus e Brilhante. Na parte mais ao norte da cidade, alguns setores censitários recorrem principalmente ao acondicionamento dos resíduos no subsolo.

Nos setores censitários a noroeste, mais próximos do rio Solimões, observa-se a prática de abandono dos RSU nos corpos hídricos, ampliando a vulnerabilidade ao ambiente e à saúde das populações que aí se fixam.

Em Tabatinga, a herança missionária, a vida em comunidades ribeirinhas, a composição social com predominância de indígenas, a forte dependência de Manaus, a existência de uma dinâmica fronteira e a frágil articulação com outros eixos e áreas do país fazem do município um espaço com estrutura sociocultural e configuração territorial muito própria e diversa das outras regiões do Brasil.

No contexto regional, Tabatinga é um município que exerce protagonismo entre os demais municípios da microrregião do Alto Solimões, embora ainda não tenha as condições ideais de infraestrutura. Nesse contexto, apesar das melhorias no processo de urbanização, Tabatinga revela uma ineficiência na articulação de políticas de infraestrutura, não atendendo às comunidades carentes e contribuindo para uma expansão urbana desordenada e sem planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que a condição vulnerável de grupos étnicos atualiza a produção social e histórica, sendo expressa pelos indicadores econômicos e sociais de acesso aos bens sociais, e invisibiliza a inclusão excludente e seletiva. Se considerarmos a escola como parte da sociedade que expressa essa produção, é notável que as diferentes formas de violência social fora da escola se subjetivam e são reproduzidas pelos sujeitos que dela fazem parte, quer na condição de professores, quer na condição de alunos. Portanto, a violência se apresenta nas relações de ensino/aprendizagem, requerendo a ampliação dos debates acerca do tema.

A melhoria da qualidade de vida da população indígena passa necessariamente pelos investimentos na rede de serviços básicos (saneamento, coleta de RSU e abastecimento de água). Políticas públicas de acessibilidade complementares a esses serviços seriam determinantes na elevação do Índice de Desenvolvimento Humano entre as etnias no município, trazendo, com isso, uma maior possibilidade de sustentabilidade socioambiental para esses povos.

Impõe-se relacionar os processos de ensino/aprendizagem e seu impacto social. Assim, chamamos a atenção para a violência presente nos processos de alfabetização, a ser explorada em outra oportunidade, seja pela invisibilidade dos sujeitos na trajetória escolar, seja pelas teorias pedagógicas e políticas neoliberais, que constituem a inclusão perversa e seletiva na distribuição de oportunidades de acesso aos bens sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M., Castro, M. G., Pinheiro, L. de C., Lima, F. de S., & Martinelli, C. da C. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: Desafios para políticas públicas*. UNESCO.
- Barchifontaine, C. (2006). Vulnerabilidade e dignidade humana. *O Mundo da Saúde*, 30(3), 434-440.
- Bohle, H. G., Downing, T. E., & Watts, M. J. (1994). Climate change and social vulnerability. *Global Environmental Change*, 4(1), 37-48. [https://doi.org/10.1016/0959-3780\(94\)90020-5](https://doi.org/10.1016/0959-3780(94)90020-5)
- Cutter, S. L., Boruff, B. J., & Shirley, W. L. (2003). Social vulnerability to environmental hazards. *Social Science Quarterly*, 84(2), 242-261.
- Cutter, S. L., Burton, C. G., & Emrich, C. T. (2010). Disaster resilience indicators for benchmarking baseline conditions. *Journal of Homeland Security and Emergency Management*, 7(1), 1-22. <https://doi.org/10.2202/1547-7355.1732>

- Cutter, S. L. (2016). Resilience to what? Resilience for whom? *The Geographical Journal*, 182(2), 110–113. <https://doi.org/10.1111/geoj.12174>
- Cutter, S. L., Mitchell, J. T., & Scott, M. S. (2000). Revealing the vulnerability of people and places: A case study of Georgetown County, South Carolina. *Annals of the Association of American Geographers*, 90(4), 713–737. <https://doi.org/10.1111/0004-5608.00219>
- Cutter, S. L. (1993). *Living with risk: The geography of technological hazards*. Hodder Education Publishers.
- Cutter, S. L. (1996). Social vulnerability to environmental hazards. *Progress in Human Geography*, 20(4), 529–539. <https://doi.org/10.1177/030913259602000407>
- Cutter, S. L. (2011). A ciência da vulnerabilidade: Modelos, métodos e indicadores. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (93), 59–69.
- Cutter, S. L. (2017). The perilous nature of food supplies: Natural hazards, social vulnerability, and disaster resilience. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 59(1), 4–15. <https://doi.org/10.1080/00139157.2017.1252603>
- Cutter, S. L., Barnes, L., Berry, M., Burton, C. G., Evans, E., Tate, E., & Webb, J. (2008). A place-based model for understanding community resilience to natural disasters. *Global Environmental Change*, 18(4), 598–606. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2008.07.013>
- Freire, J. R. B., & Malheiros, M. F. (1997). *Aldeamentos indígenas no Rio de Janeiro*. Programa de Estudos dos Povos Indígenas, Departamento de Extensão, UERJ.
- Fried, L. P., Ferrucci, L., Darer, J., Williamson, J. D., & Anderson, G. (2004). Untangling the concepts of disability, frailty and comorbidity: Implications for improved targeting and care. *The Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Science*, 59(3), 255–263. <https://doi.org/10.1093/gerona/59.3.M255>
- Suchanek, O. G., & Michaelis, M. (2012). Povos indígenas no Brasil: De escravos a tutelados. Uma difícil reconquista da liberdade. *Confluências: Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito*, 12(1), 240–274. <https://doi.org/10.22409/conflu12i1.p92>
- Haas, J. E. (1973). Social aspects of weather modification. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 54(7), 647–657. [https://doi.org/10.1175/1520-0477\(1973\)054<0647:SAOWM>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1175/1520-0477(1973)054<0647:SAOWM>2.0.CO;2)

Haas, J. E. (1978). The Philippine earthquake and tsunami disaster: A reexamination of behavioral propositions. *Disasters*, 2(1), 3–11. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7717.1978.tb00055.x>

IBGE. (1992). *Censo demográfico 1991: Resultados preliminares*. IBGE.

IBGE. (2000). *Censo 2000* [online]. <https://biblioteca.ibge.gov.br/pt/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=783>

IBGE. (2010). *Censo 2010* [online]. <https://censo2010.ibge.gov.br/>

IPEA. (2010). *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil* [online]. <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/>

Lewis, J., & Kelman, I. (2010). Places, people and perpetuity: Community capacities in ecologies of catastrophe. *ACME*, 9(2), 191–220.

Lin, K. H. E., & Polsky, C. (2015). Indexing livelihood vulnerability to the effects of typhoons in indigenous communities in Taiwan. *The Geographical Journal*, 182(2), 135–152. <https://doi.org/10.1111/geoj.12141>

Mehmood, A. (2016). Of resilient places: Planning for urban resilience. *European Planning Studies*, 24(2), 407–419. <https://doi.org/10.1080/09654313.2015.1082980>

Schmidtlein, M. C., Deutsch, R. C., Piegorsch, W. W., & Cutter, S. L. (2008). A sensitivity analysis of the social vulnerability index. *Risk Analysis*, 28(4), 1099–1114. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6924.2008.01072.x>

Silva, A. P., & Michaelis, H. (2004). *Moderno dicionário da língua portuguesa*. Editora Melhoramentos.

Smit, B., & Wandel, J. (2006). Adaptation, adaptive capacity and vulnerability. *Global Environmental Change*, 16(3), 282–292. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2006.03.008>

Monteiro, J. (1984). Vida e morte do índio: São Paulo colonial. In L. Andrade *et al.* (Orgs.), *Índios no Estado de São Paulo: Resistência e transfiguração* (pp. 21–44). Comissão Pró-Índio de São Paulo / Ed. Yankatu.

Turner, B. L., Kasperson, R. E., Matson, P. A., McCarthy, J. J., Corell, R. W., Christensen, L., Eckley, N., Kasperson, J. X., & Schiller, A. (2003). A framework for vulnerability analysis in sustainability science. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(14), 8074–8079. <https://doi.org/10.1073/pnas.1231335100>

Weichselgartner, J. (1999). Disaster mitigation: The concept of vulnerability revisited. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 10(2), 85–95. <https://doi.org/10.1108/09653560110388609>

White, G. F., & Haas, J. E. (1975). *Assessment of research on natural hazards*. The MIT Press.

White, G. F. (1998). Reflections on the 50-year international search for integrated water management. *Water Policy*, 1(1), 21–27. [https://doi.org/10.1016/S1366-7017\(98\)00003-8](https://doi.org/10.1016/S1366-7017(98)00003-8)

White, G. F., Kates, R. W., & Burton, I. (2001). Knowing better and losing even more: The use of knowledge in hazards management. *Environmental Hazards*, 3(3–4), 81–92. <https://doi.org/10.3763/ehaz.2001.0308>

SOBRE OS ORGANIZADORES

Fábio Alves Gomes

Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas. Pós-doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Educação (2012), graduado em Psicologia e Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas. É líder do Laboratório de Educação, Psicologia e Teoria Social - Lepts/UEA.

Marck de Souza Torres

Pós-doutorando na UEA, doutor em Psicologia Clínica pela PUC-RS, e mestre em Psicologia Clínica e Cultura pela UnB. Professor da UFAM, líder do Grupo de Pesquisa em Contextos Clínicos e Avaliativos. Tem expertise em violência sexual, psicopatologia, ciberpsicologia, e adaptação cultural de instrumentos psicológicos.

Fabrício Silva dos Anjos

Mestre em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Pós-Graduado em Inteligência Policial; Pós-Graduado em Cybercrimes; Pós-Graduado em Perícia Cibernética; Graduado em Relações Internacionais; Tem experiência nas áreas de: Análise de Inteligência em Segurança Pública e Defesa Nacional.

Júlio Ribeiro Soares

Doutor pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

E-mail: julioribeiro@uern.br

SOBRE OS AUTORES E COAUTORES

Andreza Rayssa dos Reis de Andrade

Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Ensino de Matemática e Física pela UNIMINAS. Graduada em Matemática pela Universidade de Pernambuco. Professora da rede pública do município de Caruaru.

Angelo Cabral Esperança

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), é também especialista em Metodologia do Ensino Superior, licenciado em Pedagogia e em História. Atua como professor da educação básica na rede municipal de Manaus, com experiência em gestão escolar, tutoria e assessoria pedagógica em zonas urbana e rural. Desenvolve pesquisas com ênfase em formação docente, psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica, direitos humanos, diversidade sexual e narrativas LGBTQIA+ no espaço escolar.

Blenda Carine Dantas de Medeiros

Psicóloga e mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). É professora EBT do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da UFRN. Atualmente em Estágio pós-doutoral pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba (PPGDH-UFPB).

E-mail: blendamedeiros@nei.ufrn.br

Carmem Lúcia Costa Amaral

Possui graduação em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mestrado em Química Orgânica pela Universidade de São Paulo e doutorado em Química Orgânica pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora titular III da Universidade Cruzeiro do Sul, vice coordenadora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática.

Carmen Mily dos Reis Leocádio

Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação da a Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) – Salvador. Graduada em Letras – Português pelo Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST/UEA). Pesquisa sobre violências, especificamente a violência sexual.

Eliane Pinheiro Fernandes

Doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP); mestre em educação: Psicologia da Educação; pesquisadora do Grupo Atividade Docente e Subjetividade (PUC-SP) e do Laboratório de Educação, Psicologia e Teoria Social (UEA), coordenadora pedagógica na SME-SP, estuda as relações entre violência na escola e desenvolvimento da moralidade.

Fabrcio Silva dos Anjos

Mestre em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos pela UEA, com pós-graduação em Inteligência Policial, Cybercrimes e Perícia Cibernética. Graduado em Relações Internacionais, possui experiência nas áreas de análise de Inteligência em Segurança Pública e Defesa Nacional.

Fábio Alves Gomes

Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas. Pós-doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Educação, graduado em Psicologia e Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas. É líder do Laboratório de Educação, Psicologia e Teoria Social - Lepts/UEA.

Fernando Cézar Bezerra de Andrade

Psicólogo, mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), de que é professor titular no Departamento de Fundamentação da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.

E-mail: fcba@academico.ufpb.br

Francisco Cleilson de Amorim Gois

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Faculdade de Educação – FE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Professor da educação básica (Rede Municipal de Mossoró e Rede Estadual do RN) e Psicólogo Escolar (12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura – DIREC/SEEC/RN).

Iolete Ribeiro da Silva

Professora Titular da UFAM, doutora em Psicologia pela UnB e bolsista CNPq (1D). Atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia da UFAM. É presidenta da ABRAPSO (2024–2025) e relatora de direitos humanos pela Plataforma DHESCA. Pesquisa interseccionalidades, violências e políticas públicas com foco na Amazônia. Premiada como Pesquisadora Destaque em Ciências Humanas pela FAPEAM e CONFAP/CNPq.

Júlio Ribeiro Soares

Doutor pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

E-mail: julioribeiro@uern.br

Luciane Lima da Silva

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas (PPGED/UEA), servidora efetiva na Secretaria de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM), bolsista pela Fundação de Amparo a Pesquisa no Amazonas (FAPEAM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Étnico-Políticas e Histórico-Educacionais e Laboratório de Educação, História, Etnicidade e Decolonialidade (GEPEPHE/LEHED). Sua área de atuação tem foco em relações étnico-raciais na Amazônia, com ênfase na análise do impacto do racismo estrutural nas comunidades negras.

Luís Henrique da Silva

Mestre em Ensino de Ciências na Universidade Cruzeiro do Sul. Possui graduação em Química e Pedagogia. Atualmente é coordenador pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Marck de Souza Torres

Pós-doutorando na UEA, doutor em Psicologia Clínica pela PUC-RS, e mestre em Psicologia Clínica e Cultura pela UnB. Professor da UFAM, líder do Grupo de Pesquisa em Contextos Clínicos e Avaliativos. Tem expertise em violência sexual, psicopatologia, ciberpsicologia, e adaptação cultural de instrumentos psicológicos.

Marcos André Ferreira Estácio

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), doutor em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), atuando no Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior (ENS) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEA). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Étnico-Políticas e Histórico-Educacionais e Laboratório de Educação, História, Etnicidade e Decolonialidade (GEPEPHE/LEHED).

Maria Luiza da Silva Biê

Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas (PPGED/UEA), bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do Grupo de Pesquisa Ama(r)zonas: cotidianos e redes educativas "nosdoscom" os movimentos indígenas e com as Amazônias; Grupo de Estudos e Pesquisas Étnico-Políticas e Histórico-Educacionais e Laboratório de Educação, História, Etnicidade e Decolonialidade (GEPEPHE/LEHED). Sua área de atuação envolve as geografias feministas e movimentos sociais de mulheres na Amazônia.

Rita de Cássia Fraga Machado

Professora de Filosofia na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no campus Tefé, é subcoordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEA. Tem diversas produções nas áreas de Estudos Feministas, Educação e Mulheres.

E-mail: machado@uea.edu.br

Rodrigo Toledo

Doutor em Educação: Psicologia da Educação, Mestre em Educação e Psicólogo Escolar. Professor e Orientador de Estágio na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e Universidade Paulista (UNIP). Coordenador do Laboratório de Práticas Educativas e Comunitárias da USCS (LAPEC).

Rosângela Fernandes da Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2005), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2009) e Doutorado em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (2024). Atualmente, é professora na Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Pesquisadora do Laboratório de Educação, Psicologia e Teoria Social – Lepts/UEA.



Rony Iglecio Leite de Andrade

Possui graduação em Geografia (Licenciatura Plena e Bacharelado) pela Universidade Estadual do Ceará (2006), Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (2008) e Doutorado em Geografia pela Universidade do Minho (2021). Atualmente é professor adjunto na Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Pesquisador do Laboratório de Educação, Psicologia e Teoria Social – Lepts/UEA.

Sebastião Rocha de Souza

Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM), mestre em Educação e Religião (EST), e graduado em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. Atualmente, é professor titular na Universidade do Estado do Amazonas, vice-coordenador e professor da especialização em Educação, Saúde e Saberes Tradicionais do Grupo de Pesquisa Educação e Diversidade Amazônica, e coordenador do curso de Licenciatura Intercultural Indígena no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga da Universidade do Estado do Amazonas.

Thiago Matias de Sousa Araújo

Pedagogo e mestre em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua na Assessoria Acadêmica do Centro de Tecnologia, CT/UFRN e no Núcleo Interdisciplinar de Suporte ao Estudante, NISE/UFRN. Atualmente em Estágio pós-doutoral pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (POSEDUC-UERN).

E-mail: thiago.araujo@ufrn.br

Vitória Prado Ramos

Graduanda em Psicologia pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

Viviane Nunes Sarmento

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Pós-doutorado em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professora Adjunta da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE. Professora Permanente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (UFAL).

ÍNDICE REMISSIVO

A

abandono 15, 20, 29, 33, 36, 72, 167, 209
abuso sexual 48, 49, 54, 82, 141
adoecimento 34, 36, 37, 131
agressão 24, 27, 78, 82, 85
ameaça 19, 27, 80, 198
assédio 45

C

capacitismo 13, 14, 80, 98, 117, 130, 155
cisnormatividade 158
condições de trabalho 13, 33, 36, 97, 106
conflitos escolares 13, 121

D

depressão 20, 106, 129, 131
desvalorização 27, 33, 36, 140
Direitos Humanos 46, 55, 121, 122, 123, 195, 214, 215, 216, 217
discriminação 27, 58, 80, 117, 118, 120, 121, 122, 125, 128, 154, 167, 171, 181, 187, 189

E

estresse 20, 31, 35, 36
estupro 45, 46, 49, 50, 51, 53
estupro de vulnerável 49, 50, 51
exclusão 13, 14, 16, 60, 95, 101, 104, 105, 110, 117, 118, 120, 121, 160, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 180, 184, 189, 192
exclusão educacional 16, 60
experiência 16, 22, 31, 32, 80, 81, 90, 144, 145, 155, 163, 174, 180, 181, 183, 185, 187, 189, 191, 214, 215, 216
exploração sexual 41, 45

F

formação continuada 13, 16, 54, 151

furto 80, 82, 98

H

homicídios 19, 155
homofobia 82, 98
humilhação 25, 27, 78, 80, 82, 97, 105, 125, 127

I

incivilidades 25, 27, 87, 96
indisciplina 12, 34, 37, 96
intolerância religiosa 82, 117, 130, 131
invisibilização 14, 15, 117, 167

J

justiça social 12, 14, 15, 29, 68, 110, 145, 160, 170

L

LGBTfobia 14, 17, 80, 159, 163, 175
livros 43, 136

N

negligência 47, 79, 131, 172

P

pichações 19, 27, 80
políticas públicas 13, 14, 22, 30, 38, 118, 120, 123, 133, 139, 206, 210, 217
pornografia 45
precarização 13, 15, 36, 104, 121, 169
Psicologia Escolar 13, 15, 16, 81, 90, 91, 119, 120, 121, 122, 127, 128, 131, 132, 133

R

racismo 13, 17, 70, 71, 72, 73, 76, 80, 82, 101, 102, 117, 129, 130, 131, 137, 144, 177, 179, 181, 182, 184, 185, 187, 189, 191, 193, 218
racismo estrutural 17, 70, 72, 102, 182, 218



relações humanas 23, 65, 124, 126
roubos 19, 25, 27, 125

S

síndrome de burnout 34, 35, 36
suicídio 20, 89, 124

T

trabalho infantil 47, 73
transfobia 82, 165, 167, 168, 171
transtornos 34, 121, 150, 151

V

vandalismo 19, 25, 94

violência escolar 14, 16, 19, 22, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 39, 79, 81,
89, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 109, 114, 128

violência estrutural 26, 29

violência física 19, 23, 25, 32, 125, 129

violência institucional 13, 16, 58, 80, 87, 165

violência psicológica 47, 167, 168

violência sexual 13, 14, 16, 25, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51,
52, 53, 54, 55, 141, 214, 216, 218

violência simbólica 14, 25, 26, 33, 68, 69, 87, 162, 164, 167

violência verbal 25, 30, 96

vulnerabilidade social 129, 132, 210



www.pimentacultural.com

VIOLÊNCIAS EM CONTEXTO ESCOLAR

construindo reflexões críticas no Brasil

