

UFF – Universidade Federal Fluminense

ESS – Escola de Serviço Social

PPS – Programa de Estudos Pós-graduados em Política Social

**SUZANA DE LYRA PEREIRA**

## **VIOLÊNCIA ESCOLAR EM DEBATE:**

**Percepções, desafios e possibilidades na educação básica.**

Niterói – RJ

Junho de 2026



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL  
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL

SUZANA DE LYRA PEREIRA

**VIOLÊNCIA ESCOLAR EM DEBATE:**  
**Percepções, desafios e possibilidades na educação básica.**

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-graduados em Política Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre.

Área de Concentração: Avaliação de Políticas Sociais

ORIENTADORA: Profa. Dra. Juliana Thimóteo Nazareno Mendes

Niterói – RJ

Junho de 2026

SUZANA DE LYRA PEREIRA

**VIOLÊNCIA ESCOLAR EM DEBATE**

**Percepções, desafios e possibilidades da educação básica.**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Estudos Pós-graduados em  
Política Social da Escola de Serviço Social  
da Universidade Federal Fluminense –  
UFF, como requisito parcial para obtenção  
do Grau de Mestre.

Área de Concentração: Avaliação de  
Políticas Sociais  
Aprovada em 30 de junho de 2026.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Juliana Thimóteo Nazareno Mendes

Universidade Federal Fluminense – Orientadora

---

Prof. Dr. Fábio Jardel Gaviraghi

Universidade Federal de Santa Maria – 1º Examinador

---

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes

Universidade Federal Fluminense – 2º Examinador

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

P436v    Pereira, Suzana de Lyra  
          VIOLÊNCIA ESCOLAR EM DEBATE : Percepções, desafios e  
          possibilidades da educação básica. / Suzana de Lyra  
          Pereira. - 2026.  
          130 f.: il.

          Orientador: Juliana Thimóteo Nazareno Mendes.  
          Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,  
          Escola de Serviço Social, Niterói, 2026.

          1. Violência. 2. Educação básica. 3. Questão social. 4.  
          Políticas sociais. 5. Produção intelectual. I. Mendes,  
          Juliana Thimóteo Nazareno, orientadora. II. Universidade  
          Federal Fluminense. Escola de Serviço Social. III. Título.

CDD    XXX

*Dedico este trabalho ao meu filho Heitor e a todas as crianças e adolescentes do Brasil. Por escolas que protejam, pelo direito à educação e pelo fim da violência.*

## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste trabalho representa a conclusão de uma importante etapa da minha trajetória acadêmica e pessoal. Foi uma caminhada repleta de desafios, descobertas, medos e muita superação. Houve dias de luta, tristezas, dores, lágrimas e dúvidas. Mas o momento presente é certamente um dos mais felizes para mim e uma importante conquista.

Agradeço à minha orientadora Juliana Mendes, pela dedicação, paciência, confiança e valiosas contribuições ao longo de todo o processo de pesquisa e escrita. Seus ensinamentos foram fundamentais para a construção deste trabalho. Além disso, sei que sua humanidade, preocupação e sensibilidade foram essenciais para que eu não desistisse de alcançar mais este objetivo. Obrigada professora por jamais ter soltado a minha mão!

Aos professores do curso, pela generosidade na partilha de conhecimentos e pelo compromisso permanente com uma formação acadêmica de excelência, capaz de estimular o pensamento crítico e fortalecer o potencial transformador da educação na vida das pessoas.

Quero registrar um agradecimento especial ao professor Carlos Antonio pela forma tão respeitosa e acolhedora com que sempre me recebeu.

Ao meu esposo, amigo e parceiro de vida Anderson, pelo apoio incondicional, incentivo constante e compreensão nos meus momentos de ausência e dedicação aos estudos. Agradeço por respeitar minhas decisões, cuidar de mim e expressar diariamente o quanto ama a sua família.

Ao meu filho Heitor, que se mostrou tão forte, embora tão pequeno, passando longos períodos privado do convívio materno. A distância física tornou-se menor a cada dia, ao contrário do amor crescente, que sempre nos uniu e sustentou durante todo o tempo.

Ao meu irmão Rubens, por acreditar que daria certo desde o início. Agradecer, ainda, por me acolher em sua casa mesmo durante uma das fases mais delicadas da sua vida.

À minha querida amiga e colega de profissão Ester, pela insistência para que eu realizasse o exame de ingresso no curso de mestrado.

Aos amigos (as) que a vida me presenteou, e que de diferentes maneiras, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Com gratidão a Deus, encerro este ciclo e levo comigo os ensinamentos, as experiências e a certeza de que o conhecimento só faz sentido quando multiplicado.

O professor disserta sobre ponto difícil do programa.

Um aluno dorme, cansado das canseiras desta vida.

O professor vai sacudi-lo?

Vai repreendê-lo?

Não.

O professor baixa a voz,

Com medo de acordá-lo.

(Andrade, 1986)<sup>1</sup>

“O livro é a melhor invenção do homem.”

(Jesus, 1960)<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de. “Mosaico de Manuel Bandeira” apud Bandeira a vida inteira. Edições Alimbramento. Instituto Nacional do Livro. 1986

<sup>2</sup> JESUS, Carolina Maria de. Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada. São Paulo: Ática, 1960, p. 147.

Marvin

Meu pai não tinha educação  
Ainda me lembro era um grande coração  
Ganhava a vida com muito suor  
Mas mesmo assim não podia ser pior  
Pouco dinheiro pra poder pagar  
Todas as contas e despesas do lar

Mas Deus quis vê-lo no chão  
Com as mãos levantadas pro céu  
Implorando perdão  
Chorei meu pai disse boa sorte  
Com a mão no meu ombro  
Em seu leito de morte

Disse Marvin, agora é só você  
E não vai adiantar  
Chorar vai me fazer sofrer  
E três dias depois de morrer  
Meu pai, eu queria saber  
Mas não botava nem os pés na escola Mamãe  
lembrava disso a toda hora

E todo dia antes do sol sair  
Eu trabalhava sem me distrair  
Às vezes acho que não vai dar pé  
Eu queria fugir mas onde eu estiver  
Eu sei muito bem o que ele quis dizer

Meu pai, eu me lembro não me deixa esquecer

Ele disse Marvin, a vida é pra valer  
Eu fiz o meu melhor  
E o seu destino eu sei de cor

E então um dia uma forte chuva veio E  
acabou com o trabalho de um ano  
inteiro  
E aos treze anos de idade eu sentia  
O peso do mundo em minhas costas

Eu queria jogar, mas perdi a aposta  
Trabalhava feito um burro nos campos  
Só via carne se roubasse um frango  
Meu pai cuidava de toda a família  
Sem perceber segui a mesma trilha  
E toda noite minha mãe orava

Deus era em nome da fome  
Que eu roubava  
Dez anos passaram, cresceram meus irmãos  
E os anjos levaram minha mãe pelas mãos

Chorei, meu pai disse boa sorte  
Com a mão no meu ombro  
Em seu leito de morte

Marvin, agora é só você  
E não vai adiantar  
Chorar vai me fazer sofrer  
Marvin, a vida é pra valer  
Eu fiz o meu melhor  
E o seu destino eu sei de cor

(Titãs · 1984)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Canção de Titãs “Marvin” - 1984. Compositores: General N. Johnson / José Fernando Gomes dos Reis / Ronald Dunbar / Sérgio de Britto Álvares Affonso

## Classe Média

Sou classe média  
Papagaio de todo telejornal  
Eu acredito  
Na imparcialidade da revista semanal  
Sou classe média  
Compro roupa e gasolina no cartão  
Odeio "coletivos"  
E vou de carro que comprei a prestação  
Só pago impostos  
Estou sempre no limite do meu cheque especial  
Eu viajo pouco, no máximo um pacote  
CVC tri-anual  
Mais eu "to nem aí"  
Se o traficante é quem manda na favela  
Eu não "to nem aqui"  
Se morre gente ou tem enchente em  
Itaquera  
Eu quero é que se exploda a periferia toda  
Mas fico indignado com estado quando sou  
incomodado  
Pelo pedinte esfomeado que me estende a  
mão O para-brisa ensaboadado  
É camelo, biju com bala  
E as peripécias do artista malabarista do  
farol  
Mas se o assalto é em Moema  
O assassinato é no "Jardins"  
A filha do executivo é estuprada até o fim Aí a  
mídia manifesta a sua opinião regressa  
De implantar pena de morte, ou reduzir a idade  
penal  
E eu que sou bem informado concordo e faço  
passeata  
Enquanto aumento a audiência e a tiragem  
do jornal  
Porque eu não "to nem aí"  
Se o traficante é quem manda na favela Eu não  
"to nem aqui"  
Se morre gente ou tem enchente em Itaquera  
Eu quero é que se exploda a periferia toda

Toda tragédia só me importa quando bate em  
minha porta  
Porque é mais fácil condenar quem já cumpre  
pena de vida

(Max Gonzaga · 2016)<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Canção de Max Gonzaga · 2016. Cantor, compositor e cronista do cotidiano paulista. Natural de São José dos Campos.

## RESUMO

Esta pesquisa se propõe a analisar o fenômeno da violência escolar na rede pública de educação básica brasileira, partindo das vivências durante o exercício profissional na área do serviço social escolar, a fim de compreender a violência para além de suas manifestações imediatas e individuais, isto é, como expressão das contradições históricas, sociais e estruturais que atravessam a formação social do país. Baseado no referencial teórico-crítico acerca das categorias questão social, violência estrutural e desigualdade social, o estudo problematiza como fatores relacionados às desigualdades de classe, raça, gênero e diversidade contribuem para a produção e reprodução de diferentes formas de violência no ambiente escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e documental, realizada por meio de revisão bibliográfica e análise hemerográfica de notícias sobre episódios de violência ocorridos em escolas públicas brasileiras entre os anos de 2022 a 2025, com grande visibilidade midiática. Os resultados evidenciam que os casos de violência extrema, frequentemente tratados como eventos isolados, estão inseridos em um contexto mais amplo marcado pela precarização das políticas sociais, fragilização das condições de ensino, ampliação das desigualdades sociais, disseminação de discursos de ódio, insuficiência e ineficiência das ações estatais de prevenção e proteção.

**Palavras-chave:** Violência; Educação básica; Questão social; Serviço social; Políticas sociais.

## **ABSTRACT**

This research aims to analyze the phenomenon of school violence within the Brazilian public basic education system, drawing on professional experience in the field of school social work. The goal is to understand violence beyond its immediate, individual manifestations—viewing it instead as an expression of the historical, social, and structural contradictions that shape the country's social formation. Grounded in a critical theoretical framework addressing the concepts of the "social question," structural violence, and social inequality, the study examines how factors related to class, race, gender, and diversity inequalities contribute to the production and reproduction of various forms of violence in the school environment. Methodologically, this is a qualitative study of an exploratory and documentary nature, conducted through a literature review and an analysis of news reports covering high-profile incidents of violence in Brazilian public schools between 2022 and 2025. The results reveal that cases of extreme violence—often treated as isolated events—are embedded in a broader context characterized by the erosion of social policies, deteriorating teaching conditions, widening social inequalities, the spread of hate speech, and the insufficiency and ineffectiveness of state-led prevention and protection measures.

**Keywords:** Violence; Basic education; Social issues; Social work, Social policies.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b>                                                                                                       | 14  |
| <b>METODOLOGIA</b>                                                                                                      | 18  |
| <b>1 FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO PÚBLICA: marcas de uma violência estrutural</b>                            | 23  |
| 1.1 Aproximações ao debate da violência estrutural e dos elementos constitutivos da formação socio-histórica brasileira | 24  |
| 1.2 A violência contra crianças e adolescentes no Brasil                                                                | 32  |
| 1.2.1 As faces da violência infanto-juvenil: do lar à escola, da escola ao lar                                          | 33  |
| <b>2 VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO BÁSICA: rompendo paradigmas</b>                                                               | 44  |
| 2.1 Educação básica no Brasil: entre a reprodução das desigualdades e a transformação social                            | 44  |
| 2.1.1 Desigualdades socio-históricas no Brasil e o retrato da educação                                                  | 51  |
| 2.1.2 Desigualdades socioeducacionais em indicadores                                                                    | 56  |
| <b>3 VIOLÊNCIA ESCOLAR EM DEBATE: as facetas do mesmo fenômeno</b>                                                      | 63  |
| 3.1 As dimensões da violência da/na/contra a escola                                                                     | 64  |
| 3.1.2 O espraiamento da violência nas escolas públicas de educação básica no Brasil                                     | 69  |
| <b>4 A VIOLÊNCIA ESCOLAR E O PAPEL DO ESTADO</b>                                                                        | 93  |
| 4.1 As respostas do Estado face a violência no sistema público de educação básica                                       | 94  |
| 4.1.1 Desafios e possibilidades no enfrentamento à violência escolar                                                    | 105 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                                                                             | 110 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                                                                                      | 117 |

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em abordar o problema da violência escolar, partindo do interesse particular pelo tema, que se deu durante a minha atuação como assistente social inserida no projeto Mulheres que apoiam a Educação (M.A.E.), criado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) em 2022. O projeto teve a duração de oito meses e contou com a contratação de 1.500 assistentes sociais, que foram designadas de forma inédita para colégios estaduais de todas as regiões do estado.

O chamamento para compor as equipes de apoio escolar teve como justificativa a urgência de se trabalhar na busca ativa dos alunos infrequentes, com foco no combate à evasão escolar, situação agravada pelos impactos da Covid-19 na área da educação.

Desse modo, a motivação para estudar o fenômeno da violência escolar emergiu não apenas da percepção sobre os impactos que ela produz no direito à formação e desenvolvimento da comunidade escolar, mas também sobre as reflexões acerca do potencial contributivo do serviço social para produções e intervenções nesse tema.

Cumprе salientar que, com o fechamento das escolas durante a pandemia da Covid-19, uma parcela significativa da comunidade escolar perdeu os vínculos com as instituições de ensino, com isso, muitos não voltaram para as salas de aula. As causas identificadas pelos assistentes sociais e discutidas em reuniões de equipe do referido projeto foram: dificuldades financeiras; adoecimento físico e mental; perdas familiares; mudanças constantes de endereço; inclusão precarizada de adolescentes no mercado de trabalho; dificuldades de aprendizagem e atraso escolar. Na educação de jovens e adultos, fatores como incompatibilidade entre os horários de trabalho e escola, mau funcionamento do transporte público, vulnerabilidade social e problemas relacionados à dependência química corroboraram de modo nefasto para o afastamento desses indivíduos dos espaços formais de ensino-aprendizagem. Como consequências diretas, destacam-se os problemas ligados aos níveis de desempenho, aos índices de evasão e aos efeitos na saúde mental de estudantes e professores.

No entanto, para além das questões explícitas acima, as assistentes sociais se depararam com diversas demandas implícitas nos seus locais de trabalho, tais como situações sugestivas ou confirmadas de maus-tratos, abusos, negligência, abandono, sofrimento psíquico grave, insegurança alimentar, risco social, uso de substâncias psicoativas e envolvimento de alunos e/ou familiares com a criminalidade.

Outro ponto bastante relevante que despertou a atenção diz respeito ao número inadequado de professores, inspetores, equipe pedagógica e de apoio, culminando com uma sobrecarga de trabalho desses profissionais. Além disso, o aumento dos problemas de relacionamento interpessoal entre alunos e de professores com alunos gerou rebatimentos significativos na dinâmica escolar, com o aumento dos casos de violências nas escolas.

Todas essas vivências geraram uma significativa inquietação no sentido de identificar elementos teórico-práticos que fornecessem subsídios necessários para uma melhor compreensão das situações postas diariamente na escola, bem como sobre as possíveis respostas coletivas e institucionais às múltiplas formas de desproteção social evidenciadas, sobretudo, com relação às violências que se manifestavam no espaço escolar.

Outro aspecto relevante reside na percepção de que os conflitos escolares não deveriam seguir de forma naturalizada ou individualmente tratada, visto que estão comumente relacionados a fatores como violações de direitos humanos, relações de poder, precariedade de recursos materiais, pouca ou nenhuma estrutura familiar de apoio, adoecimento psíquico, ausência de redes de proteção, lacunas na articulação intersetorial e falta de profissionais qualificados para as mediações necessárias.

Destaca-se, também, que houve um aumento triplicado da violência escolar em 10 anos no Brasil, de acordo com a pesquisa divulgada em abril de 2025, pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), evidenciando que as violências mais comuns são as agressões físicas e verbais interpessoais.

De modo a fortalecer esse entendimento, Sposito (2002) destaca que a violência escolar passou a ser objeto de interesse justamente quando se tornou evidente que o espaço educativo não estava imune às tensões da sociedade. A autora afirma que “a violência revela a crise das instituições encarregadas da socialização das novas gerações” (Sposito, 2002, p. 25), apontando para a incapacidade crescente da escola de exercer sua função socializadora diante da intensificação das

intolerâncias, da precarização das políticas sociais e da erosão dos vínculos comunitários.

Ademais, é imprescindível lembrar que não são apenas as ameaças ou ataques explícitos que ocasionam danos à comunidade escolar, mas também as demais formas de violência presentes nas escolas de educação básica. Tais tipos nem sempre são percebidos ou vistos com tanta clareza, porém se constituem de modo igualmente prejudicial para os sujeitos envolvidos.

Com efeito, destaca-se o bullying, a violência simbólica, a negligência, a omissão, o cyberbullying, a violência sexual, a violência interpessoal, o trabalho infantil, a violência psicológica, a violência de gênero, o racismo, a insegurança alimentar e a violência institucional como formas de violações produzidas socialmente e reproduzidas nas escolas de educação básica brasileiras.

A partir destes elementos, inicialmente, este trabalho visava analisar a violência escolar a partir do levantamento, sistematização e análise dos dados sobre violência contidos nas estatísticas feitas mensalmente pelas assistentes sociais que integravam projeto Mulheres que Apoiam a Educação. Todavia, o acesso aos dados não foi viabilizado pela Secretaria Estadual de Educação/RJ.

Recorreu-se, ainda, a outras vias que levassem até os dados concretos da violência no espaço escolar, agora em âmbito municipal, por meio de requerimentos formais à Secretaria Municipal de Educação de Resende/RJ e ao Conselho Tutelar do mesmo município, ambas as tentativas sem êxito. Neste caminho, o que pôde ser percebido por parte da pesquisadora é que nestes espaços institucionais não havia a sistematização de dados referentes à temática, bem como uma dificuldade de acesso e viabilidade de produzi-los para a pesquisa. Buscou-se também contactar os batalhões locais responsáveis pela segurança pública, a fim de obter dados sistematizados sobre ocorrências nas escolas (por ano, tipo de violação, idades dos envolvidos, sexo, raça/etnia e unidades de ensino atendidas), possivelmente gerados pela polícia Militar e Guarda Municipal da cidade de Resende/ RJ. Porém, também não houve sucesso.

Por fim, cogitou-se analisar produções sobre o tema da violência escolar, presentes nos Anais do ENPESS e CBAS de 2019 a 2024. Contudo, constatou-se que o número de trabalhos envolvendo a temática era insuficiente para o estudo desejado. A pesquisa realizada nos anais dos ENPESS e do CBAS referente às edições que

aconteceram entre 2019 e 2024 encontrou 06 (seis) trabalhos no total sobre a temática da violência e educação, sendo apenas 02 (dois) relacionados à violência no espaço da educação básica. Esta pesquisa apresentou um dado importante, pois evidenciou a necessidade de ampliar as produções advindas da categoria profissional acerca do tema.

Assim, coube realizar algumas mudanças durante a trajetória da pesquisa, a fim de repensar o caminho metodológico para o estudo do objeto. O *objetivo geral* da pesquisa consistiu em refletir sobre as violências nas escolas públicas de educação básica no Brasil, partindo das situações que ganharam visibilidade nos anos de 2022 a 2025, conforme notícias nas plataformas digitais, a fim de contribuir para a construção e/ou fortalecimento de políticas públicas para o seu enfrentamento. Vale salientar que, embora a violência não se restrinja ao espaço das escolas públicas brasileiras, optou-se por este recorte, visto que inicialmente a intenção do estudo residia em fazer a pesquisa quantitativa e qualitativa dentro das escolas.

Já os *objetivos específicos* buscaram analisar a violência como expressão multidimensional na sociedade capitalista, considerando suas dimensões de exploração e opressão de classe, raça/etnia, gênero e diversidades; identificar e problematizar as formas de violência *da*, *na* e *contra* as escolas públicas de educação básica; refletir sobre as formas de enfrentamento às violências empreendidas pelo poder público e os desafios para a sua superação.

Desta feita, a introdução apresenta uma análise acerca dos principais elementos constitutivos da formação socio-histórica brasileira e seus rebatimentos na educação, relacionando-os às expressões da Questão Social. Desse modo, busca-se uma melhor compreensão do fenômeno da violência, considerando os processos de opressão da sociedade, com destaque para as desigualdades de raça/etnia, gênero e classe.

O segundo capítulo se propõe a indicar quais são as violências predominantemente cometidas contra crianças e adolescentes no Brasil, a partir de dados extraídos de censos e institutos oficiais de pesquisa como IBGE, Pnad Contínua e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Essa contextualização tem o objetivo de elucidar que as diferentes formas de violências estruturais que incidem sobre crianças e adolescentes não passam ao largo das instituições de educação, mas sim acompanham as dinâmicas de vida dos estudantes.

O terceiro capítulo aborda as manifestações mais comuns de violência *na* escola (Bullying, cyberbullying, violência de gênero, racismo, dentre outras), *da* escola (Institucional, ou seja, aquela que causa prejuízos aos seus membros) e *contra* a escola (vandalismo, furto e conflitos armados nos territórios).

No quarto capítulo, busca-se problematizar sobre o papel do Estado brasileiro frente ao fenômeno da violência escolar. Assim, vislumbra-se apontar o que tem sido feito para enfrentar as violências nas escolas e os pontos considerados mais relevantes acerca do conjunto de medidas institucionais adotadas nos últimos anos. Por fim, objetiva-se tratar sobre os desafios observados nesses contextos de violência, bem como propor alternativas necessárias ao seu enfrentamento.

Portanto, considera-se que estudar a violência que atravessa a educação básica pode fomentar debates relevantes e construtivos, que culminem em contribuições essenciais. No campo teórico, pode-se fornecer reflexões aprofundadas sobre as dinâmicas que sustentam a violência no espaço escolar.

Já no plano prático, pode-se reunir subsídios para a formulação de políticas públicas intersetoriais, articulando educação, segurança, saúde e assistência social, com vistas ao desenvolvimento de ações preventivas, como por exemplo, programas voltados para cultura da Paz, acompanhamento multiprofissional sistemático e fortalecimento do trabalho em rede.

Por fim, no âmbito cultural, pode-se contribuir para se romper com paradigmas e desconstruir narrativas que naturalizam ou incentivam comportamentos violentos, promovendo valores democráticos, respeito à vida e convivência pacífica.

Assim, diante destas considerações, no próximo item, será apresentado o caminho metodológico adotado para a construção deste trabalho.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo nasceu da inquietação diante das múltiplas violências que atravessam o cotidiano das escolas públicas brasileiras. Falar de violência escolar é falar de vidas concretas, de histórias interrompidas, de medos e silenciamentos, mas também de resistência, comunidade e possibilidade de transformação. Para compreender essa realidade tão complexa, optou-se por caminhar junto ao método

crítico-dialético, pois ele nos permite olhar a violência não apenas como um acontecimento isolado, mas como parte de um processo histórico mais amplo.

Netto (2011, p. 25) nos lembra que “o método dialético é o único capaz de apreender o objeto em sua processualidade, captando a articulação entre aparência e essência, singular e universal, parte e todo”. Esse olhar totalizante é indispensável para quem deseja compreender não só onde há violência, mas por que ela se materializa e quais forças sociais a sustentam. A violência escolar, vista por esse prisma, é também um reflexo da desigualdade, do abandono estatal, do racismo estrutural, da precariedade da vida e das tensões que atravessam as comunidades.

Da mesma forma, Minayo (2014, p. 106) reforça que “o enfoque crítico dialético permite compreender a realidade social como síntese de múltiplas determinações, articulando teoria e prática na produção de conhecimento transformador”. Ou seja, estudar violência escolar não é apenas descrever acontecimentos; é revelar estruturas, desigualdades, políticas insuficientes e modos de viver que moldam a experiência escolar.

Para isso, o caminho metodológico consistiu em realizar um estudo bibliográfico, em que se buscou conhecer e apreender alguns determinantes que não só atravessam, mas constituem o processo de violência que se expressa no ambiente escolar, dos quais se destacam a formação socio-histórica brasileira, nas suas dimensões de classe, raça/etnia e gênero, por meio de autores como Ianni (1975; 1988; 2002; 2004), Iamamoto (2011), Netto (2001), Carvalho (2002), Souza (2025), Schwarcz e Starling (2015). O próprio conceito de violência e suas particularidades no espaço da educação básica a partir dos autores Maranhão (2014), Deslandes (1994), Rizzini, (2008), Ariès, (1981) Minayo (2006), Bourdieu (1998), Saviani (2008), Freire (1996), Abramovay e Rua (2003), Abramovay (2002; 2003; 2015), Charlot (2002), Ristum (2023), Priotto e Boneti (2006) e por fim, o papel do Estado na promoção e garantia da educação pública de qualidade, tendo como referência, os autores Mota (2025), Boschetti (2025), Saviani e Duarte (2012), Oliveira (2008), Lopes e Rossato (2023); Vóvio et al. (2016), Foucault (1987), Yamin e Gaviraghi (2023), Behring (2025), Brisola e Ribeiro (2019) e Barroso (2021).

Acrescenta-se que foi realizada a pesquisa hemerográfica, que consistiu em um procedimento metodológico voltado à coleta e análise sistemática de materiais divulgados por meios de comunicação, como jornais, revistas e plataformas digitais.

No âmbito da investigação sobre violência escolar, a pesquisa hemerográfica apresenta grande relevância, pois permite mapear a recorrência, a visibilidade e os enquadramentos discursivos atribuídos aos episódios de violência no cotidiano das escolas. Além disso, a análise das informações visa identificar as relações com as questões estruturais da sociedade brasileira.

A busca por notícias de violência nas escolas públicas, entre 2022 e 2025, foi realizada na plataforma digital Google. Já a escolha por tal período pode ser justificada pelo interesse em partir das ocorrências veiculadas após a pandemia da Covid-19, já que durante os dois anos mais intensos da pandemia, as escolas ficaram fechadas.

Os descritores utilizados foram: Violência nas escolas - Briga entre alunos - Polícia é chamada na escola - Ataques às escolas - Atentados e ameaças às escolas - Agressão contra professores - Medo nas escolas - Bullying e Cyberbullying nas escolas. Foram obtidas 37 reportagens, organizadas em tabela e gráficos.

Esse tipo de pesquisa amplia o acesso às informações que mesmo sendo extraídas virtualmente, trazem fatos do cotidiano escolar, permitindo uma análise crítica em torno da violência, apontando como o problema é publicizado, sua relevância e prioridade nos debates da sociedade. No entanto, não se pode deixar de considerar que a pesquisa hemerográfica apresenta um limite, pois acaba captando as situações que tiveram maior repercussão ou que foram consideradas graves. Assim, o jornal não registra o que aconteceu de fato, mas o que a linha editorial indica como o que deve e a forma como deve ser relatado, podendo haver distorções e silenciamentos. Portanto, as notícias não devem ser consideradas como verdades absolutas.

Desta forma, a pesquisa hemerográfica se constitui como um recurso de aproximação ao tema, a fim de permitir identificar nas particularidades noticiadas, questões que tendem a se mostrar estruturantes da sociedade.

A partir do respectivo tipo de pesquisa, os dados coletados foram organizados e sistematizados em quadros e gráficos, agrupados segundo o ano, o estado, o tipo de violência e a evolução anual dos casos. Os dados obtidos foram analisados, a partir do método de análise temática, conforme proposto por Braun e Clarke (2006).

As autoras descrevem o método como “um modo de identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados” (p. 79). Em outras palavras, a análise

temática nos ajuda a enxergar o que se repete, o que se destaca, o que se silencia — e a dar significado a esses movimentos.

Essa técnica dialoga diretamente com a postura crítica do método dialético, pois Braun e Clarke ressaltam que a análise temática também pode ser utilizada para “desfazer ou desvendar a superfície da ‘realidade” (2006, p. 81), permitindo que o pesquisador vá além da descrição, e entre no campo das interpretações mais profundas. Essa possibilidade é essencial para quem deseja compreender a violência escolar como fenômeno que nasce de múltiplas determinações históricas e sociais.

Assim, as temáticas que emergiram da pesquisa e foram incorporadas aos capítulos são: violência enquanto um fenômeno que tem raízes na Questão Social; as dimensões da violência escolar; as formas de produção e reprodução das violências nesses espaços; a existência de projetos societários distintos dirigidos à (des)educação; as respostas do Estado ao fenômeno e os limites e possibilidades observados para um efetivo enfrentamento das violências na educação pública de base.

Ademais, é preciso considerar que esta pesquisa não se desenvolveu em um vazio ético, pois está ancorada em princípios ético-políticos que rechaçam as desigualdades sociais, defendem os direitos humanos e atuam para transformação das condições de vida da classe trabalhadora.

A esse respeito, como afirma Netto (2011, p. 38) “o método dialético não se contenta em interpretar o mundo; ele se orienta para transformá-lo”. Essa frase sintetiza a essência da opção metodológica e ética deste estudo. A análise que se propõe aqui não é neutra; ela se compromete com a transformação da realidade e com a defesa de uma escola pública que respeite a dignidade humana.

Assim, articular método crítico-dialético, análise temática e projeto ético-político significam assumir uma postura que não se limita a interpretar dados, mas busca contribuir para a construção de uma escola mais justa, acolhedora e segura. É compreender que cada ato de violência escolar carrega consigo marcas de desigualdade, abandono e fragilização das políticas públicas. Logo, desvelar essas determinações é também um ato político.

Ao final, a junção entre método crítico-dialético, a pesquisa hemerográfica, a análise temática e o projeto ético-político profissional permitem construir um olhar mais sensível, crítico e comprometido sobre a violência escolar. Trata-se de um olhar que

reconhece as dores, mas também valoriza as resistências; que identifica contradições, mas também aposta na transformação; e que entende a escola não apenas como território de conflitos, mas como espaço de possibilidades e de defesa intransigente de direitos.

Assim, esse percurso permitiu imergir em algumas análises fundamentais para a interpretação das violências no espaço escolar e propositura de ações frente ao fenômeno, considerando os limites, as possibilidades e as contradições sociais que se apresentam intensamente, nos levando a pensar, inclusive, se o conjunto de ações, legislações e mecanismos de enfrentamento existentes têm sido suficientes para dar conta da complexidade do fenômeno da violência *na*, *da* e *contra* as escolas.

## **1 FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO PÚBLICA: marcas de uma violência estrutural**

Para refletir acerca da violência que se manifesta de diferentes formas na escola partimos do entendimento de Carlot (2002) e Ristum (2023) de que ela não pode ser atribuída apenas a comportamentos individuais, mas deve ser analisada como produto de processos históricos e sociais amplos que configuram a realidade dos estudantes.

Assim, no intuito de desvendar estes processos, este capítulo tem como objetivo compreender a formação socio-histórica brasileira e como seus determinantes vão se constituindo como uma violência estrutural, para no capítulo seguinte, entender como repercutem na educação pública brasileira e em seus equipamentos.

Para isso, parte-se do entendimento que conforme a sociedade vai se produzindo e se reproduzindo, instituindo relações sociais diversas, vai também, produzindo violências (Ianni, 2004), pois a violência está presente e evidente em muitos lugares e nos mais diversos setores da vida social, envolvendo indivíduos e coletividades e dimensões objetivas e subjetivas.

De acordo com Ianni, a violência é:

Um fenômeno eminentemente histórico, no sentido de que se constitui no curso dos modos de organização social e técnica do trabalho e da produção, das formas de sociabilidade e dos jogos de forças sociais. Pode atingir um indivíduo isolado ou uma coletividade inteira, selecionar uns e esquecer outros. Possui conotação políticoeconômica e sócio-cultural, podendo ser principalmente ideológica ou principalmente física. Atinge não somente ideias, as gentes e as coisas, mas também a natureza (2002, p. 08).

Nesse sentido, a violência é um acontecimento complexo, que de acordo com Barroso (2021, p. 398) existe, seja como “ameaça ou fato, direta ou indireta, invisível ou visível, A autora ainda acrescenta, que a violência está por trás das inúmeras manifestações das desigualdades, refletida por exemplo, “No/a jovem que precisa “optar” entre trabalhar e estudar. Ela é real também no feminicídio e no estupro a que todas as mulheres estão expostas” (Barroso, 2021, p. 401). Compreende-se também, conforme esta autora, que a violência não é uma marca específica da sociedade contemporânea, mas alcança particularidade no tempo presente.

Nesta mesma direção, para Maranhão *et al.* (2014) a violência deve ser entendida como uma prática social inserida em sistemas ideológicos e culturais que, em determinados contextos, a legitimam e naturalizam, sendo parte constitutiva das relações sociais. Sendo assim, a escola não está apartada da sociedade, mas reproduz, em seu interior, as contradições estruturais que a conformam.

### **1.1 Aproximações ao debate da violência estrutural e dos elementos constitutivos da formação socio-histórica brasileira**

A formação social brasileira é marcada por uma história longa de expropriações, dominação e violência. Diferentemente das narrativas que exaltam a miscigenação ou a harmonia cultural como traços distintivos da nacionalidade, a constituição do Brasil esteve assentada na escravidão, na concentração fundiária, na subordinação colonial e na negação sistemática de direitos à maioria da população.

Assim, chama-se atenção para o fato de que violência constitui um dos elementos estruturais da formação socio-histórica brasileira, manifestando-se desde o período colonial como parte constitutiva das relações econômicas, sociais e políticas que moldaram o país. Nessa perspectiva, compreende-se a violência como um fenômeno estrutural, sendo simultaneamente produto e produtora das relações de exploração, dominação e desigualdade. Além disso, sempre esteve presente em diferentes fases históricas, reconfigurando-se conforme as transformações do modo de produção e das relações sociais.

Nesse debate, a noção de violência estrutural permite compreender que a violência não é um acontecimento eventual, mas um componente da própria organização social.

De acordo com Barroso (2021, p. 397), trata-se de um fenômeno que precisa ser analisado criticamente, uma vez que se apresenta como “modus operandi da sociedade patriarcal-racista-capitalista”. Dessa forma, a violência deixa de ser interpretada apenas como comportamento individual e passa a ser compreendida como parte das estruturas sociais que sustentam a desigualdade.

Para assimilar quais são as raízes históricas dessa violência estrutural, é necessário retomar o processo de formação da sociedade brasileira, marcado desde o período colonial pela exploração econômica e pela dominação social.

Os registros históricos mostram que a colonização portuguesa organizou-se a partir de um modelo econômico voltado à produção de matérias-primas, destinadas ao mercado externo, com a economia colonial em torno do latifúndio monocultor e da utilização da mão de obra escravizada, inicialmente indígena, e posteriormente africana.

A escravidão se colocou como o eixo central da organização social e econômica do Brasil colonial, estabelecendo relações profundamente desiguais e violentas. A exploração da força de trabalho escravizada não se limitava à dimensão econômica, mas implicava também processos sistemáticos de desumanização e controle social. Nesse contexto, a violência tornou-se um mecanismo cotidiano de manutenção da ordem social e da acumulação de riquezas pelas elites coloniais.

Como analisa Ianni (1988), a escravidão estruturou a sociedade brasileira, modelando instituições, mentalidades e relações de poder que ultrapassaram o período formal de sua vigência. Assim, o modelo de produção que se baseava nas relações de domínio e exploração de brancos sobre negros deu origem a determinantes sociais que remetem ao passado e permitem entender o presente.

Essa estrutura escravista foi fundamental para a consolidação de hierarquias raciais que marcaram profundamente a formação social brasileira. No âmago dessa reflexão, o racismo se destaca como um elemento importante que não pode ser reduzido à manifestação de preconceito individual, mas como um componente fundamental em um sistema social segregador construído e mantido historicamente.

Souza (2025) argumenta ainda que a formação social brasileira se desenvolveu a partir da articulação entre exploração econômica e dominação racial, inserida na dinâmica do capitalismo dependente. Nesse sentido, a autora destaca que a sociedade brasileira se estruturou no interior de um “capitalismo dependente e periférico, articulado a um sistema heteropatriarcal-racista” (Souza, 2025, p. 10).

Destarte, observa-se na literatura que com a abolição da escravidão, em 1888, não houve um projeto consistente de inclusão social. A liberdade jurídica não foi acompanhada de acesso à terra, à educação ou ao trabalho protegido. Todas essas privações e formas de liberdades distintas, resultaram num quadro de desigualdade

extrema, levando parte dessa população a sobreviver completamente desamparados socialmente.

Consolidou-se, então, um processo de marginalização que empurrou a população negra para ocupações precárias, moradias improvisadas e invisibilidade social. A ausência de políticas estruturais naquele momento histórico não foi mero descuido, mas parte de uma lógica que preservava privilégios e mantinha intacta a hierarquia socioeconômica.

Injustamente, a liberdade chegou tarde e vazia para a maioria. Importante ressaltar que para essa parcela significativa da população não houve terra, não houve trabalho digno, não houve nenhuma medida de proteção social. Restou apenas o abandono, o descaso e a invisibilidade.

Em outras palavras, Schwarcz e Starling (2015) reforçam que a escravidão “não foi um sistema paralelo à sociedade, mas seu fundamento central” (p. 128), pois quando finalmente a abolição foi decretada, ela veio “sem qualquer política de integração social, deixando à margem milhões de pessoas que haviam garantido a riqueza do país” (p. 314).

Ao mesmo tempo, o Estado brasileiro passou a incentivar a imigração europeia como estratégia para reorganizar o mercado de trabalho e promover projetos de branqueamento da população. Essas políticas evidenciam como as desigualdades raciais foram mantidas e reorganizadas no período pós-abolição. Como observa Souza (2025, p. 14), esse processo esteve relacionado à necessidade de formação de um contingente de trabalhadores livres, mas também à manutenção das hierarquias sociais herdadas do período escravista.

A consolidação do capitalismo no Brasil ocorreu, portanto, marcada por continuidades importantes em relação ao passado colonial. Conforme exposto acima, a transição para o trabalho formalmente livre não eliminou as estruturas de exploração, mas as reorganizou dentro da lógica do capitalismo dependente. Nesse modelo de desenvolvimento, característico de países periféricos, a inserção subordinada na economia mundial contribuiu para a reprodução de profundas desigualdades sociais.

Nesse contexto, a superexploração da força de trabalho tornou-se um dos mecanismos centrais de reprodução do capitalismo brasileiro. Destaca-se, pois, que esse processo se manifesta por meio de jornadas extensas, baixos salários e

condições precárias de vida para grande parte da população trabalhadora. Como refere Souza (2025), o capitalismo dependente brasileiro articula exploração econômica com formas históricas de dominação racial e patriarcal, produzindo uma estrutura social profundamente desigual. Assim, nas palavras da autora:

Tomando como referência a literatura marxista sobre a dependência na América Latina e no Brasil — guardadas as suas diferentes interlocuções com o tema — a categoria dependência explicita a dialética do desenvolvimento da economia latino-americana, nos marcos da ampliação do mercado mundial na segunda metade do século XIX, cuja dinâmica está arraigada na histórica relação desigual e combinada fundada pelo colonialismo, agora sob os desmandos das economias dominantes imperialistas (Souza, 2025, p.2).

Com o avanço da industrialização e da urbanização ao longo do século XX, novas expressões da violência estrutural passaram a se manifestar nas cidades brasileiras. A migração de grandes contingentes populacionais do campo para os centros urbanos ocorreu em um contexto marcado por precariedade das condições de trabalho, desigualdade no acesso à moradia e ausência de políticas públicas suficientes para garantir condições dignas de vida.

Além disso, vale salientar que “os postos de trabalho urbanos com alguma formalização foram ocupados por trabalhadores do sexo masculino, brancos e imigrantes” (Souza, 2025, p.4).

Sob essa perspectiva, no início do século XX, a urbanização e a industrialização se apresentaram como processos necessários ao novo modo de produção e reprodução no capitalismo. Essa requisição sistêmica predominante, passou a organizar a sociedade a partir do modelo produtivo hegemônico. Formava-se assim, uma divisão entre a classe trabalhadora e os donos dos meios de produção. O trabalho que antes era forçado e não pago, se transformou na venda da força de trabalho em troca de salário.

Essa dinâmica articula-se ao patriarcalismo, que consolidou relações de controle masculino dentro e fora do ambiente produtivo formal, determinando as posições e papéis ocupados pelos sujeitos no interior da família e da vida pública. Ao segmento feminino pertencente às elites agrárias e urbanas, foram proporcionadas oportunidades de escolarização e instrução, ainda que voltada para atividades do universo familiar. Já as mulheres, sobretudo negras e pobres, foram historicamente

privadas de ter acesso à instrução formal, sendo relegadas ao trabalho doméstico, ao cuidado não remunerado e à informalidade.

Desse modo, torna-se evidente que a desigualdade de gênero, nesse sentido, não é fenômeno separado, mas parte integrante do mesmo sistema que produz exploração de classe e racialização da pobreza. Assim sendo, Souza (2025, p.1) aponta que o “pressuposto aqui é de que classe, raça-etnia e sexo/gênero existem objetivamente na realidade social e, por isso, suas relações podem ser apreendidas como uma totalidade complexa”.

As escolhas históricas em torno da decisão sobre quem foi incluído e quem foi descartado, explicam por que tantos grupos foram lançados à própria sorte. Schwarcz e Starling descrevem essa dinâmica como “a produção de uma sociedade que se moderniza sem incluir” (2015, p. 347). Nesse sentido, não se trata apenas de exclusão simbólica, mas de engrenagem central do padrão de acumulação.

Nesse cenário, estão presentes as condições ideais para o fortalecimento da violência estrutural, que se manifesta no cotidiano das desigualdades sociais. Barroso (2021, p. 401) chama atenção para o fato de que essa violência muitas vezes aparece de forma naturalizada na vida social, estando presente “no preconceito que segrega, na miséria que aparta, na polícia que prende, tortura e mata, na moradia que se afasta, nas portas que se fecham, nos olhares que se desviam”. Assim, a violência deixa de ser compreendida apenas como ato isolado e passa a ser percebida como expressão das próprias estruturas desiguais que organizam a sociedade.

Souza ainda argumenta que:

[...] a desigualdade social é produzida pela exploração do trabalho e esta tem sido funcionalmente hierarquizada a partir do racismo e do patriarcado. Economicamente, o capital entendeu, logo cedo, que atribuir menores salários ao trabalho de mulheres era importante para aumentar as margens de mais-valia no trabalho produtivo. Por outro lado, a escravidão levada a cabo entre os séculos XVI e XIX, associada aos regimes coloniais, forjou parte essencial do processo de acumulação primitiva de capital, deixando como legado o racismo presente na configuração do mercado de trabalho (2025, p.2).

À luz das contribuições de Iamamoto (2011), pode-se afirmar que tais elementos vão produzindo diferentes expressões da Questão Social<sup>5</sup>, resultantes das contradições inerentes ao modo de produção capitalista. Com isso, nota-se que a Questão Social não é sinônimo de pobreza monetária. Suas expressões abrangem um conjunto de disparidades sociais produzidas pela exploração do trabalho, isto é, pessoas sem emprego, violências, precarização das relações interpessoais, fome, expropriação e desigualdade de acesso a direitos.

Para elucidar tais argumentos, Santos afirma o seguinte:

[...] a reflexão acerca da “questão social” na realidade brasileira toma como ponto de partida que a produção e reprodução da desigualdade social é determinada pela contradição fundamental da lei geral da acumulação capitalista. Ou seja, nas relações entre capital e trabalho, a riqueza é produzida no mesmo movimento em que produz a pobreza, pois seu “motor” é a exploração socialmente determinada do trabalho e a apropriação privada da riqueza por ele produzida (2025, p.3).

Netto (2001) reforça ainda que não se trata de uma disfunção do sistema, mas de um produto necessário da própria dinâmica capitalista. Isso significa que tais expressões não são corrigíveis por medidas pontuais, pois exigem transformações estruturais.

Na contemporaneidade, a Questão Social manifesta-se em múltiplas dimensões: desigualdade de renda persistente, precarização das relações de trabalho, déficit habitacional, violência extrema nas periferias urbanas, dificuldades de acesso aos serviços públicos de saúde, descaso com a assistência social e falta de investimentos na educação.

Além disso, discursos meritocráticos crescem de maneira voluptuosa, reforçando a ideia de que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual. Essa narrativa, embora satisfatória para muitos, é uma armadilha retórica, pois desconsidera as barreiras estruturais que limitam trajetórias e nutrem as desigualdades. Desse modo, torna-se necessário à manutenção do sistema capitalista

---

<sup>5</sup> Por Questão Social entende-se “as desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, características étnicoraciais e formações regionais, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização (Iamamoto, 2011, p. 160.)

invisibilizar os determinantes históricos, uma vez que, esse discurso falacioso desloca a responsabilidade coletiva para o plano particular, afastando qualquer compreensão crítica em torno da Questão Social.

Assim, a Questão Social no Brasil pode ser identificada a partir de uma trajetória histórica marcada pela racialização da pobreza e pela não participação sistemática de diversos segmentos da população, principalmente pretos (as) e pobres no processo de produção capitalista. Portanto, para Souza:

A precariedade das relações de trabalho no Brasil é histórica, estando profundamente arraigada na mentalidade racista e machista da burguesia brasileira. A superexploração da classe trabalhadora nos latifúndios, inclusive de mulheres, tem, na precariedade dos vínculos já na primeira metade do século XX, uma das particularidades da relação capital x trabalho no Brasil, ao mesmo tempo em que se desenvolvia a industrialização nas cidades. Nessa ocasião, apesar de um crescente processo de urbanização, a maioria da população brasileira vivia nas zonas rurais e trabalhava sem qualquer regulação ou acesso a direitos que haviam sido instituídos, especialmente após a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (1943), mediante o estatuto da “carteira assinada”. Sob essas condições, extraiu-se um contingente incalculável de mais-valia do trabalho quase que integralmente “não pago”, já que muitas vezes, a forma de remuneração passava por concessões de “pedaços de terra” para cultivo de subsistência, para moradia ou por remunerações aviltantes, sem qualquer parâmetro de formalidade e também sem oposição de classe organizada, ou seja, sem organização sindical (2025, p.5).

Nesse sentido, de acordo com o que já foi referenciado, a formação social brasileira apresenta permanências estruturais que atravessaram a Colônia, o Império e a República, moldando não apenas as relações econômicas e políticas, mas também os sentidos atribuídos à educação básica que é direcionada à população brasileira. Desta feita, Ianni (2002) refere que a sociedade brasileira estruturou-se sob a lógica de um capitalismo dependente e excludente, no qual as instituições — inclusive a escola — tendiam a reforçar desigualdades históricas em vez de superá-las.

Carvalho (2002) ainda traz importantes contribuições ao debate ao analisar como a violência — seja a escravidão, as revoltas reprimidas, o mandonismo local ou a repressão estatal — esteve imbricada na construção do Estado e das hierarquias sociais. Segundo o autor, a naturalização da coerção e a fragilidade das instituições

republicanas contribuíram para a consolidação de uma cidadania limitada, na qual amplos setores da população permaneceram à margem dos direitos plenos.

O autor evidencia que o Estado brasileiro se consolidou de forma marcada pela desigualdade social, pelo autoritarismo e por uma cidadania restrita, o que contribuiu para a naturalização de diferentes formas de violência ao longo da história.

Ao abordar o período imperial e a transição para a República, Carvalho (2002) destaca que o Brasil construiu um Estado relativamente forte antes mesmo de consolidar uma sociedade civil organizada e participativa. Esse processo resultou em uma formação política em que a população foi, em grande medida, mantida à margem das decisões e dos direitos.

Assim, como afirma o autor, “a cidadania no Brasil foi um processo invertido”, no qual os direitos sociais e civis não foram conquistados por meio de ampla mobilização popular, mas frequentemente concedidos de forma limitada e controlada pelo próprio Estado (Carvalho, 2002, p. 12). Essa inversão ajuda a compreender por que a violência se tornou um instrumento recorrente de regulação social.

Nesse sentido, Carvalho (2002) evidencia que a exclusão política e social de amplos setores da população contribuiu para a construção de uma cidadania limitada, na qual muitos indivíduos permaneciam sem acesso efetivo a direitos básicos.

Outro aspecto importante destacado pelo autor é a relação entre Estado e controle social. Ao longo da história brasileira, o uso da força — seja por meio das instituições policiais, seja por práticas informais de repressão — foi frequentemente mobilizado como estratégia para manter a ordem social.

Essa realidade revela que a violência não pode ser compreendida como simples falha do Estado, mas principalmente como parte de sua forma histórica de atuação. A ausência de uma cidadania plena e a dificuldade de acesso universal a direitos contribuíram para a consolidação de relações sociais marcadas pela desigualdade e pela exclusão. Nesse contexto, a violência aparece tanto como instrumento de controle quanto como consequência das próprias condições sociais produzidas historicamente.

Portanto, afirmar que a violência estrutural constitui a base para as violências praticadas contra crianças e adolescentes significa reconhecer que tais fenômenos são produzidos e alimentados por condições históricas de desigualdade e desproteção social. Enquanto persistirem relações sociais marcadas por preconceitos, pela

precarização da vida e pela ausência de direitos efetivamente garantidos, crianças e adolescentes continuarão expostos a diferentes formas de violência. Assim, acredita-se que as práticas violentas no cotidiano social estão diretamente relacionadas ao processo de inclusão social e política dos sujeitos.

A partir destas reflexões, o próximo item se dedica a uma leitura mais próxima das violências vivenciadas pelas crianças e adolescentes no Brasil.

## **1.2 A violência contra crianças e adolescentes no Brasil**

A compreensão das categorias “criança” e “adolescente” não é estática nem universal, mas historicamente construída e socialmente determinada. Nesse sentido, a infância e a adolescência vão deixando de ser entendidas apenas como etapas biológicas do desenvolvimento humano e passam a ser reconhecidas como construções sociais atravessadas por relações de poder, desigualdade e proteção (Rizzini, 2008; Ariès, 1981).

No Brasil, conforme aponta Rizzini (2008), esse processo ocorre de forma tardia e profundamente desigual, marcado por heranças coloniais, escravistas e patriarcais que estruturaram formas de controle, abandono e violência contra crianças e adolescentes, especialmente, aqueles pertencentes às classes populares.

Ao considerar a formação socio-histórica brasileira, é imprescindível retomar o período colonial, caracterizado pela exploração econômica baseada na monocultura e no trabalho escravizado, como já dito. Nesse contexto, crianças negras e indígenas eram submetidas a múltiplas formas de violência — física, simbólica e institucional — sendo tratadas como força de trabalho ou objetos de dominação. Assim sendo, nota-se que a ausência de políticas de proteção e a naturalização dessas práticas revelam que a infância, naquele momento, não era reconhecida como categoria digna de direitos (Rizzini, 2008).

No decorrer do Império e da Primeira República, observa-se a emergência de discursos higienistas e moralizantes que passam a enquadrar crianças e adolescentes pobres como “menores”, associando-os à criminalidade e à desordem social. Costa (1990) destaca que essa concepção deu origem a práticas institucionais repressivas, como o internamento em instituições correccionais, reforçando a lógica de controle

social em detrimento da proteção integral. Tal perspectiva consolidou a chamada “doutrina da situação irregular”, que perdurou até o final do século XX.

A partir do século XX, especialmente com a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorre uma mudança paradigmática com a adoção da “doutrina da proteção integral”, posteriormente regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Segundo Deslandes (1994), essa nova abordagem reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, exigindo do Estado, da família e da sociedade a responsabilidade compartilhada pela sua proteção. No entanto, a autora ressalta que a persistência das desigualdades estruturais compromete a efetivação desses direitos, sobretudo em contextos marcados pela pobreza e exclusão social.

Nesse cenário, compreendemos que a violência contra crianças e adolescentes se apresenta como expressão da chamada violência estrutural, conceito amplamente discutido por Deslandes (1994), por ser também decorrente das condições sociais injustas, que limitam o acesso a direitos básicos e expõem determinados grupos a situações de desproteção. Assim, a violência se manifesta de múltiplas formas — física, psicológica, sexual, negligência e exploração — e está profundamente relacionada às desigualdades de classe, raça e gênero que conformam a sociedade brasileira.

Fonseca (1995) evidencia que as formas de cuidado e socialização da infância são influenciadas por condições materiais de vida. O que, muitas vezes, é interpretado equivocadamente como negligência, na realidade, reflete estratégias de sobrevivência em contextos de precariedade. Essa perspectiva contribui para desnaturalizar julgamentos moralizantes e reforça a necessidade de análises contextualizadas sobre a violência.

### **1.2.1 As faces da violência infanto-juvenil: do lar à escola, da escola ao lar**

Sabe-se que a violência deve ser compreendida como um fenômeno multidimensional, que está presente nos diversos modelos de sociedade, ou seja, em todas as partes do mundo habitadas por seres humanos. Entretanto, observa-se que parte significativa da população se torna mais suscetível a múltiplos riscos – grupos

que são mais ou menos acometidos por situações violentas, dependendo das condições de vida e processos sociais estruturantes.

Além disso, a violência escolar deve ser analisada em sua relação com outros espaços de socialização, como a família e a comunidade. Sendo assim, cabe ressaltar, que crianças e adolescentes vivenciam diferentes formas de violência nesses contextos, sendo frequente a ocorrência de violência física no ambiente familiar e de ameaças e humilhações no espaço comunitário (Maranhão et al., 2014). Portanto, essa realidade demonstra que a violência não se restringe ao espaço escolar, mas atravessa a vida dos sujeitos, potencializando situações de desproteção e risco.

Nesse sentido, analisar as múltiplas expressões da violência exige a compreensão de suas diferentes tipificações, uma vez que esse fenômeno se manifesta de forma complexa e multifacetada no tecido social. Acrescenta-se ainda, que no âmbito das políticas públicas, especialmente nas áreas da saúde, educação e assistência social, a classificação dos tipos de violência constitui instrumento fundamental para o reconhecimento das situações de violação de direitos e para a formulação de estratégias de intervenção mais eficazes.

Ao sistematizar essas categorias, torna-se possível apreender tanto as formas mais visíveis da violência quanto aquelas que se manifestam de maneira simbólica, silenciosa ou naturalizada no cotidiano. Nesse sentido, apresentam-se, a seguir, definições dos tipos de violência comumente utilizadas em materiais e documentos oficiais, a fim de que haja uma análise crítica acerca das manifestações do fenômeno.

Assim, a fim de conhecer as violências as quais crianças e adolescentes são comumente submetidas(os), faz-se necessário caracterizá-las. De acordo com o Atlas da Violência publicado no ano de 2024, pelo Ministério da Saúde, as definições de violência são:

**Violência física** = Atos violentos, nos quais se fez uso da força física de forma intencional, não acidental, com o objetivo de ferir, lesar, provocar dor e sofrimento ou destruir a pessoa, deixando, ou não, marcas evidentes no seu corpo. Ela pode manifestar-se de várias formas, como tapas, beliscões, chutes, torções, empurrões, arremesso de objetos, estrangulamento, queimaduras, perfurações, dilacerações, entre outras;

**Violência psicológica** = Toda forma de rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobrança exagerada, punições humilhantes e utilização da pessoa para atender às necessidades psíquicas de outrem. É toda ação que coloque em risco ou cause dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. [...] O bullying é outro exemplo de violência

psicológica, que se manifesta em ambientes escolares ou outros meios, como o cyberbullying;

**Violência sexual** = Qualquer ação na qual uma pessoa, valendo-se de sua posição de poder e fazendo uso de força física, coerção, intimidação ou influência psicológica, obriga outra pessoa a realizar práticas sexuais, com ou sem uso de força física, com o objetivo de obter satisfação sexual. Inclui situações como estupro, abuso sexual, exploração sexual, assédio sexual, tráfico de pessoas para fins de exploração sexual, entre outras;

**Negligência/Abandono** = Omissão de cuidado por parte dos responsáveis ou cuidadores, deixando de prover as necessidades básicas para o desenvolvimento físico, emocional e social da pessoa atendida. Inclui a privação de medicamentos, falta de cuidados necessários com a saúde, descuido com a higiene, ausência de proteção contra as intempéries do meio, entre outros;

**Violência patrimonial** = Ato de violência que implica dano, perda, subtração, destruição ou retenção de objetos, documentos pessoais, instrumentos de trabalho, bens e valores da pessoa atendida. Consiste na exploração imprópria ou ilegal, ou uso não consentido de seus recursos financeiros e patrimoniais [...] ocorrendo com maior frequência contra pessoas idosas, mulheres e pessoas com deficiência (Atlas da violência, 2024).

Embora o conteúdo seja conceitual, ele aponta para um dos aspectos centrais da formação social brasileira: o fato de que a violência cruza todos os espaços sociais, se apresenta de diferentes maneiras e atinge também o público infanto-juvenil, visto que como apontam Schwarcz & Starling (2015), o país foi construído sobre bases hierárquicas rígidas, estruturadas pela escravidão, pelo patriarcado e pela colonialidade.

Nesse sentido, os dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan, 2022) apontam diferenças significativas quanto aos tipos de violência que mais acometem crianças e adolescentes, revelando padrões distintos associados às suas condições de desenvolvimento e inserção social, entre os anos de 2012 e 2022, se comparada à faixa etária.

As razões para essas diferenças podem ser compreendidas a partir de múltiplos fatores. O primeiro deles diz respeito à referida estrutura social brasileira, marcada por desigualdades socioeconômicas, raciais e territoriais, criando condições propícias para a reprodução da violência, especialmente, em territórios precarizados. Como fator secundário, observa-se a fragilidade das políticas públicas de proteção social e a insuficiência de redes de apoio, reforçando as situações de risco, seja no ambiente familiar, no espaço público ou no âmbito institucional.

Além disso, Minayo (2006) afirma que a violência contra crianças tende a ser mais invisibilizada, ocorrendo no âmbito privado e, muitas vezes, naturalizada como

prática disciplinar. Já entre adolescentes, a violência assume formas mais visíveis e extremas, incluindo homicídios, que expressam não apenas conflitos interpessoais, mas também as dinâmicas estruturais como o racismo, a desigualdade social e a violência urbana.

Nesse sentido, observa-se no quadro a seguir a incidência das violências contra infantes, crianças e adolescentes, evidenciando as formas de violências mais comuns, de acordo com cada fase do desenvolvimento deste público.

Quadro 1 - Crianças e adolescentes divididos por faixa etária e seus agentes violadores.

| <b>Tipo de violência</b> | <b>Infantes (0 a 4 anos) – nº</b> | <b>Infantes (%)</b> | <b>Crianças (5 a 14 anos) – nº</b> | <b>Crianças (%)</b> | <b>Adolescentes (15 a 19 anos) – nº</b> | <b>Adolescentes (%)</b> |
|--------------------------|-----------------------------------|---------------------|------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------|-------------------------|
| Violência Doméstica      | 203.461                           | 79,2%               | 218.865                            | 54,9%               | 123.931                                 | 44,2%                   |
| Violência Extrafamiliar  | 20.116                            | 7,8%                | 109.002                            | 27,4%               | 116.602                                 | 41,6%                   |
| Violência Institucional  | 1.827                             | 0,7%                | 4.563                              | 1,1%                | 9.314                                   | 3,3%                    |
| Outros                   | 31.463                            | 12,2%               | 65.911                             | 16,5%               | 30.466                                  | 10,9%                   |
| Total                    | 256.867                           | 100,0%              | 398.341                            | 100,0%              | 280.313                                 | 100,0%                  |

Fonte: Sinan/MS. Elaboração: Diest/Ipea e FBSP. Nota: Microdados do Sinan referentes a 2022 são preliminares e foram coletados em fevereiro de 2024.

Os dados do quadro 1 elucidam que o tipo de violência contra crianças e adolescentes de 0-14 anos com maior prevalência, ocorre no âmbito doméstico. Na faixa etária de 15-19 anos, o acometimento de violência extrafamiliar e institucional apresenta um aumento significativo, ao passo que, o percentual de violência doméstica se mostra em queda. Ou seja, à medida que as crianças vão crescendo, aumentam as violências extrafamiliares.

Essa mudança ao longo da vida revela padrões que dialogam diretamente com a formação social brasileira. Isso evidencia que na infância, o lar é o principal cenário

da violência, pois isto decorre especialmente de uma longa tradição histórica em que a família patriarcal — produto do colonialismo português e da escravização — era estruturada pela autoridade rígida, pela disciplina e por relações hierárquicas.

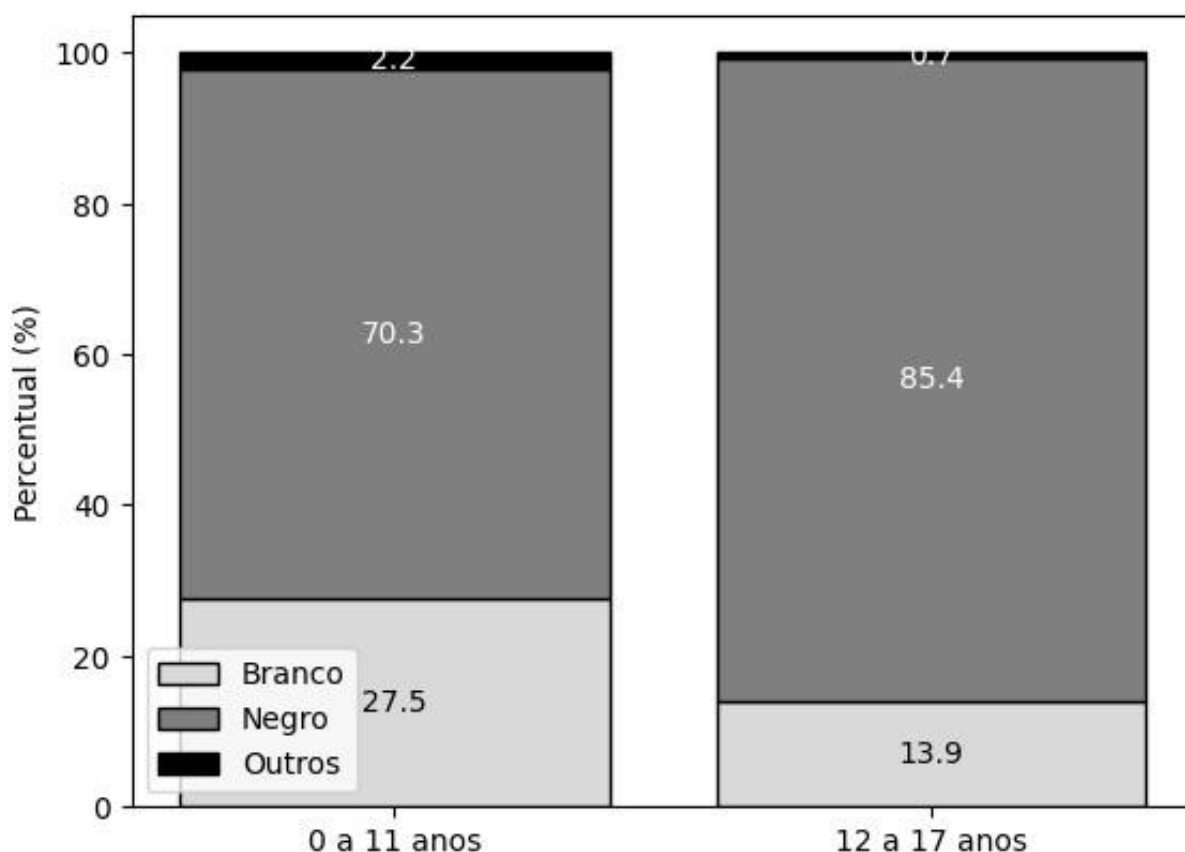
No caso das crianças, especialmente nas faixas etárias mais baixas, observa-se a predominância da violência física e da violência doméstica, frequentemente associadas também à negligência e à violência psicológica. Esses tipos de violência ocorrem majoritariamente no ambiente familiar, espaço no qual a criança permanece sob a responsabilidade direta de adultos cuidadores. Tal configuração indica que a criança, por sua condição de dependência, encontra-se mais suscetível a relações assimétricas de poder, nas quais a autoridade pode se expressar por meio de práticas coercitivas, punições físicas e omissões de cuidado.

Por outro lado, entre os adolescentes, os dados apontam para uma maior incidência de violência letal e violência física grave, com destaque para os casos envolvendo armas de fogo. Além disso, observa-se maior ocorrência de violências em espaços públicos, como vias urbanas, o que diferencia esse grupo etário das crianças. Esse padrão está relacionado à maior circulação dos adolescentes no espaço público, bem como à sua exposição a contextos de conflito, criminalidade e desigualdade social.

Dessa forma, conclui-se que, enquanto as crianças são mais afetadas por violências relacionadas ao contexto doméstico e às relações de cuidado, os adolescentes estão mais expostos à violência estrutural e letal, evidenciando a necessidade de políticas públicas diferenciadas e articuladas, capazes de enfrentar as múltiplas expressões da violência ao longo do ciclo de vida.

Além disso, é preciso destacar que as manifestações da violência letal têm um atravessamento de raça-etnia, pois tendem a ser os corpos negros, os mais afetados, como se verifica no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Morte violenta de crianças e adolescentes por faixa etária e raça/cor em %, (Brasil 2023).



Fonte: Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

O gráfico revela um dado extremamente contundente, e que vai ao encontro dos apontamentos anteriores, revelando que crianças e adolescentes de pele preta ou parda continuam sendo as maiores vítimas de violência no Brasil. Importa salientar, que tal situação tende a ir além das violências letais.

Pode-se reafirmar, então, que essas expressões da violência estão diretamente conectadas as bases de construção da sociedade brasileira. Assim, a sociedade segue perpetrada pelo racismo estrutural, pelas heranças da escravização, pela estratificação social, por políticas de segurança seletivas e por desigualdades econômicas e territoriais.

Como forma de corroborar com as percepções acima colocadas, destacam-se novamente os argumentos de Schwarcz & Starling (2015), ao chamarem atenção para o ato de covardia após a abolição da escravidão, em que os negros foram abandonados à própria sorte, sem políticas de inclusão ou reparação. Esse abandono se traduz hoje no genocídio da juventude negra.

Ainda nessa linha, Kilomba (2019) explica que essa seletividade é produzida por um “racismo epistemológico” que decide quais vidas são dignas de luto e quais vidas podem ser descartadas. Por fim, Krenak (2019) interpreta esse cenário como reflexo de uma sociedade que rompeu com a própria ideia de humanidade.

Jovens negros e pobres tornam-se mais suscetíveis à violência policial, ao encarceramento e às agressões no espaço público. Dados recentes indicam que 76,5% das vítimas de homicídio no Brasil são pessoas negras, as quais apresentam um risco de morte até três vezes superior ao de pessoas brancas, além de representarem mais de 87% das vítimas de intervenções policiais (IPEA; FBSP, 2024; UNICEF, 2023). Entre adolescentes, essa desigualdade se intensifica, sendo o risco de morte violenta de jovens negros mais de quatro vezes superior ao de jovens brancos.

Tais evidências apontam para a persistência de um padrão de “incidência” racial na produção da violência, ligado às determinações históricas e estruturais. Nesse sentido, a violência letal que atinge a juventude negra articula-se às formas de controle social historicamente constituídas no Brasil, cujas raízes remontam ao período escravocrata, mas que ganham novas formas nas dinâmicas contemporâneas de desigualdade, desproteção e criminalização da pobreza.

Tal situação é descrita por Krenak (2019) como a “alienação do exercício de ser”, na qual a sociedade nega humanidade a determinados jovens.

Observa-se abaixo, dados que apresentam a dimensão das violências a partir do local onde ocorreram, praticadas por familiares ou não, coadunando com o fato de que quanto mais os sujeitos se aproximam da adolescência, maior o número de violências praticadas fora do ambiente doméstico.

Quadro 3 – Crianças e adolescentes vítimas de violência, entre 2012 e 2022, conforme local e faixa etária.

| <b>Local da violência</b> | <b>0 a 4 anos</b> | <b>5 a 14 anos</b> | <b>15 a 19 anos</b> |
|---------------------------|-------------------|--------------------|---------------------|
| Residência                | 67,5%             | 65,6%              | 47,5%               |
| Via pública               | 4,5%              | 10,4%              | 29,2%               |
| Ignorado                  | 8,9%              | 7,0%               | 6,7%                |

|                            |        |        |        |
|----------------------------|--------|--------|--------|
| Outro                      | 13,1%  | 8,3%   | 6,6%   |
| Bar ou similar             | 0,3%   | 0,6%   | 3,2%   |
| Escola                     | 1,9%   | 5,4%   | 3,2%   |
| Comércio/Serviços          | 3,1%   | 1,3%   | 1,6%   |
| Habitação coletiva         | 0,5%   | 0,8%   | 1,0%   |
| Local de prática esportiva | 0,1%   | 0,5%   | 0,7%   |
| Indústrias/Construção      | 0,1%   | 0,2%   | 0,2%   |
| Total                      | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fonte: Sinan/MS. Elaboração: Dieste/Ipea e FBSP. Nota: Microdados do Sinan referentes a 2022 são preliminares e foram coletados em fevereiro de 2024.

Nota-se que o local de violência que oferece a maior letalidade para crianças e adolescentes de 0 – 19 anos é a própria residência. No entanto, na faixa etária de 15-19 anos é possível identificar que a letalidade em via pública já aparece de forma crescente, se comparada às faixas etárias anteriores.

Chama atenção que na faixa etária entre 5 e 14 anos, há maior incidência de violências praticadas na escola, em comparação a outras faixas etárias. Isso pode se dar em função de que nesta fase da vida, as crianças e adolescentes passam parte significativa do seu dia, no espaço escolar.

Outra dimensão da violência a ser considerada, corresponde ao homicídio de crianças e adolescentes por instrumento do óbito, que de acordo com dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, demonstra uma diferença em relação às faixas etárias, como se percebe nas informações contidas no quadro a seguir.

Quadro 4 - Homicídios de crianças e adolescentes, segundo instrumento e faixa etária.

| <b>Instrumento</b> | <b>Infantes (0-4) n (%)</b> | <b>Crianças (5-14) n (%)</b> | <b>Adolescentes (15-19) n (%)</b> | <b>Total n (%)</b> |
|--------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------------|--------------------|
| PAF                | 429 (19,9)                  | 4.911 (70,2)                 | 79.544 (83,8)                     | 84.884 (81,5)      |
| Perfurante         | 162 (7,5)                   | 884 (12,6)                   | 8.413 (8,9)                       | 9.459 (9,1)        |

| <b>Instrumento</b> | <b>Infantes (0-4) n (%)</b> | <b>Crianças (5-14) n (%)</b> | <b>Adolescentes (15-19) n (%)</b> | <b>Total n (%)</b> |
|--------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------------|--------------------|
| Desconhecido       | 797 (37,0)                  | 287 (4,1)                    | 2.908 (3,1)                       | 3.992 (3,8)        |
| Contundente        | 412 (19,1)                  | 463 (6,6)                    | 2.890 (3,0)                       | 3.765 (3,6)        |
| Enforcamento       | 209 (9,7)                   | 281 (4,0)                    | 847 (0,9)                         | 1.337 (1,3)        |
| Fogo               | 50 (2,3)                    | 52 (0,7)                     | 189 (0,2)                         | 291 (0,3)          |
| Afogamento         | 47 (2,2)                    | 57 (0,8)                     | 52 (0,1)                          | 156 (0,1)          |
| Veículo            | 12 (0,6)                    | 32 (0,5)                     | 63 (0,1)                          | 107 (0,1)          |
| Envenenamento      | 22 (1,0)                    | 23 (0,3)                     | 30 (0,0)                          | 75 (0,1)           |
| Impacto            | 13 (0,6)                    | 10 (0,1)                     | 34 (0,0)                          | 57 (0,1)           |
| Total              | 2.153 (100,0)               | 7.000 (100,0)                | 94.970 (100,0)                    | 104.123 (100,0)    |

Fonte: MS/SVS/CGIAE – Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM). Elaboração: Diest/Ipea e FBSP- 2024.

De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, a tabela acima apresenta indicadores de violência letal por tipo de instrumento empregado, praticada contra crianças e adolescentes. De maneira muito impactante, observa-se que os homicídios resultantes de projétil por arma de fogo (PAF) estão em maior número em todas as faixas etárias, de 0-19 anos. Na sequência aparecem as mortes provocadas por objetos perfurantes, seguido dos homicídios resultantes de objetos contundentes.

Além disso, chama atenção o alto quantitativo de registros de óbitos ocasionadas por agentes desconhecidos. Desse modo, acredita-se que caso esse último dado estivesse mais qualificado, com o perfil e identificação desses sujeitos, haveria uma melhor leitura, apresentação e classificação dos indicadores de violência referentes ao público em questão.

No que tange aos dados referentes aos óbitos decorrentes de ações violentas, destaca-se a centralidade dos marcadores de gênero e raça na conformação das desigualdades sociais. Dados recentes indicam que 76,5% das vítimas de homicídio no Brasil são pessoas negras, cuja taxa de mortalidade chega a ser quase três vezes superior à de pessoas não negras. Além disso, a violência letal atinge majoritariamente

homens jovens, enquanto, no caso das mulheres, observa-se que mais de 66% das vítimas são negras, evidenciando a interseção entre racismo e desigualdades de gênero (IPEA; FBSP, 2024).

Em síntese, após a análise dos gráficos e tabelas, é possível dizer que a violência infanto-juvenil no Brasil perpetua uma lógica de origem colonial, em que os sujeitos sofrem as primeiras formas de violência dentro de casa, considerando que a família brasileira nasceu de estruturas patriarcais, heteronormativas e escravocratas. Concomitantemente, à medida que crescem, aumenta a incidência de violências fora da residência.

Assim, a naturalização da violência doméstica, da disciplina física, da autoridade patriarcal e das relações desiguais de poder são heranças diretas desse passado, conforme já abordado neste capítulo. Por isso, identifica-se que no Brasil, não se rompeu com a cultura da violência, pelo contrário, ela se transformou e se institucionalizou, se manifestando também no espaço escolar.

Portanto, cumpre ratificar que a existência de múltiplos tipos de violência reflete a referida tradição patriarcal que legitima a violência física e psicológica; a desigualdade racial que conforma violências institucionais e urbanas; a colonialidade do saber que produz violências simbólicas e verbais; o abandono estatal que aumenta o abismo social das classes exploradas e as violências patrimoniais e institucionais.

Observa-se que os dados revelam não apenas crimes, mas padrões históricos de desigualdade e violação de direitos. A violência contra crianças e adolescentes é parte de um sistema maior, nascido na colonização e aperfeiçoado pela modernização excludente do país.

No lugar de brincar, muitas crianças e adolescentes experimentam o trabalho precoce, a negligência estatal, o medo constante advindo de diferentes formas de violência, a perda de familiares para a violência urbana e a morte. O sofrimento social passa a ser naturalizado e infância pobre torna-se sinônimo de carência, risco e controle, cuja escola passa a ter um papel fundamental neste processo, na medida em que tende a reforçá-lo.

Logo, essa herança se expressa tanto no espaço doméstico quanto nas instituições, onde persistem práticas que oscilam entre proteção e controle. Nesse sentido, o capítulo a seguir versará sobre como os elementos que constituem a

violência estrutural perpassam a política de educação básica, bem como, os seus efeitos e algumas concepções teóricas a esse respeito.

## **2 VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO BÁSICA: rompendo paradigmas**

No capítulo anterior, a partir de uma abordagem crítica e reflexiva sobre a violência estrutural, revelou-se que ela se apresenta como um fenômeno multidimensional, em que o racismo estrutural, a superexploração da força de trabalho e a dominação heteropatriarcal compõem um conjunto de processos intencionalmente interligados, responsáveis pelas desigualdades que ainda marcam o país.

Sendo assim, observou-se ainda, os efeitos desse fenômeno sobre crianças e adolescentes no Brasil nos últimos anos, elucidando as formas mais comuns de violência dentro e fora do ambiente doméstico.

Ressalta-se, portanto, que este processo de violência estrutural não passa ao largo das instituições sociais – incluindo a escola – visto que elas estão inseridas nas relações sociais mais amplas, pois fazem parte da dinâmica de reprodução da vida social (Barroso, 2021).

Assim, este capítulo tem como objetivo refletir sobre como a violência estrutural atravessa a política a educação básica brasileira, contribuindo para a produção e reprodução das desigualdades nas relações entre os sujeitos escolares.

### **2.1 Educação básica no Brasil: entre a reprodução das desigualdades e a transformação social**

No Brasil, com a Constituição Federal de 1988, houve a ampliação dos direitos sociais, representando uma estratégia histórica de enfrentamento das profundas desigualdades produzidas ao longo da formação social brasileira. Políticas públicas nas áreas de saúde, assistência social, trabalho e educação passaram a ser reconhecidas como direitos fundamentais.

Entre essas políticas, a educação ocupa um papel particularmente relevante. Historicamente marcada por profundas desigualdades de acesso e permanência, a educação básica no Brasil foi inicialmente restrita às elites, reproduzindo as hierarquias sociais estabelecidas desde o período colonial.

Considerando os aspectos referentes à educação da população escravizada, especificamente no período colonial, cabe reafirmar que a lógica sempre esteve vinculada aos projetos de dominação e ordenamento social. Vale lembrar que as primeiras iniciativas sistemáticas, conduzidas pelos jesuítas, tinham como objetivo principal a catequese e a formação de quadros letrados para a administração colonial.

A instrução elementar não se organizava como direito universal, mas como privilégio, reproduzindo a hierarquia social fundada na escravidão e na concentração de poder. Assim, a realização dos respectivos projetos de enquadramento e funcionalidade da população iniciada pelos colonizadores, promoveu uma disparidade educacional com consequências não superadas até os dias atuais.

Somente na Primeira República houve a ampliação do debate sobre instrução pública, sobretudo com as reformas educacionais inspiradas no ideário positivista<sup>6</sup> e nas correntes escolanovistas<sup>7</sup> do início do século XX. Foi apenas a partir da chamada Era Vargas que a educação começou a ser incorporada de modo mais consistente ao projeto de construção do Estado nacional brasileiro. A centralização administrativa e a criação de ministérios específicos sinalizaram a ampliação do papel estatal na organização do ensino. Nesse momento, a educação básica passou a ser associada à formação do trabalhador e à integração das massas urbanas ao projeto desenvolvimentista.

Entretanto, a universalização do ensino esbarrava na exclusão social estrutural, visto que a modernização econômica e a urbana não se traduziram automaticamente em democratização educacional. A escola pública expandiu-se, mas continuou marcada por desigualdades regionais e pela marginalização dos segmentos que não tinham condições materiais de acesso.

---

<sup>6</sup> Para Durkheim (1978), a escola desempenha papel fundamental na manutenção da ordem social, ao formar indivíduos de acordo com as exigências da coletividade. No contexto brasileiro, a influência positivista pode ser observada historicamente na organização do sistema educacional, especialmente durante a Primeira República (1889-1930), quando a educação foi concebida como meio de modernização e construção de uma identidade nacional pautada na racionalidade científica e no progresso. (DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978).

<sup>7</sup> Teixeira (1994) define o escolanovismo como uma abordagem pedagógica que valoriza a experiência, a atividade e a participação do aluno no processo educativo, compreendendo a aprendizagem como resultado da interação entre o sujeito e o meio. Assim, a escola deve organizar-se como um espaço democrático, no qual se aprende fazendo, refletindo e convivendo. (TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994).

De acordo com Ianni (1975) neste contexto, a educação básica não emergiu como política pública universal, mas como mecanismo seletivo de integração subordinada. Carvalho (2002) ainda complementa que a educação básica demorou a ser reconhecida como direito social fundamental, sendo vista mais como instrumento de moralização e controle do que como meio de emancipação.

Esse cenário continha uma realidade repleta de desigualdades, que só começou a ser enfrentada após a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerando que a educação básica se tornou um direito de todos (as) e obrigação do Estado garanti-la.

No entanto, compreender a educação no campo das políticas sociais requer um olhar mais cuidadoso sobre o Estado, pois este se torna o agente responsável por sua coordenação e oferta, sobretudo no que se refere ao ensino fundamental<sup>8</sup>.

À luz das contribuições de Coutinho (1999; 2006), cuja inspiração encontra-se na tradição marxista e, sobretudo, no pensamento de Gramsci, o autor interpreta o Estado para além de um aparato de coerção, mas também como um espaço de construção de consensos, no qual os chamados aparelhos ideológicos desempenham papel decisivo na manutenção da ordem social.

Para Coutinho (1999), o Estado deve ser compreendido em sentido ampliado, englobando não apenas suas instituições político-administrativas, mas também o conjunto de organizações da sociedade civil responsáveis pela produção e difusão de valores, ideias e visões de mundo. Por isso, a escola, assim como outros espaços institucionais, constitui um importante aparelho ideológico, pois atua diretamente na formação dos sujeitos e na reprodução das relações sociais. Como afirma o autor, “o Estado ampliado compreende tanto a sociedade política quanto a sociedade civil,

---

<sup>8</sup> A organização do ensino brasileiro, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e orientada pelos princípios da Constituição Federal de 1988, estrutura-se em dois grandes níveis: Educação Básica e Educação Superior. A **educação básica** constitui a base do sistema educacional brasileiro e tem como finalidade assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e para a progressão nos estudos e no trabalho. Ela é composta por três etapas: a **educação infantil** é a primeira etapa da educação básica e atende crianças de até 5 anos de idade, sendo organizada em creches (de 0 a 3 anos) e pré-escola (de 4 a 5 anos). O **ensino fundamental** constitui a etapa seguinte, com duração mínima de nove anos, atendendo crianças e adolescentes de 6 a 14 anos. O **ensino médio** é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, voltada para jovens, em geral, de 15 a 17 anos (BRASIL, 1988;1996).

sendo esta última o terreno privilegiado da construção da hegemonia” (Coutinho, 1999, p. 127).

Essa concepção permite compreender que a educação básica no Brasil não é um espaço neutro, mas atravessado por disputas de projetos societários. A escola, ao mesmo tempo em que transmite conhecimentos formais, também contribui para a formação de valores, comportamentos e visões de mundo que podem reforçar ou questionar a ordem social vigente.

Nesse sentido, Coutinho (2006) destaca que a hegemonia se constrói não apenas pela força, mas principalmente pela capacidade de uma classe social dirigir moral e intelectualmente a sociedade, o que envolve o papel central das instituições educativas.

Todavia, no contexto brasileiro, historicamente marcado por profundas desigualdades sociais, a educação básica desempenhou por longos períodos uma função restritiva, voltada à reprodução das supracitadas hierarquias sociais. Esse processo evidencia o caráter seletivo da educação, que em muitos momentos, contribuiu para a manutenção das desigualdades sociais e suas múltiplas formas de violência.

Desta feita, a afirmação de Coutinho (2006, p. 45) corrobora para compreensão de que “a luta pela hegemonia passa necessariamente pela disputa no interior das instituições da sociedade civil, entre elas a escola”.

A partir dessa perspectiva, é possível estabelecer as conexões que conformam a educação básica como um espaço de contradição. Significa que por um lado, ela pode atuar como instrumento de reprodução ideológica, contribuindo para a naturalização das desigualdades e para a legitimação das relações de dominação. Por outro, pode se constituir como espaço de resistência e transformação, na medida em que possibilita o acesso ao conhecimento crítico e à formação de sujeitos, capazes de questionar a realidade social com vistas a transformá-la.

No Brasil contemporâneo, especialmente após a Constituição Federal de 1988, houve avanços significativos na ampliação do acesso à educação básica, reconhecida como direito social fundamental. No entanto, as desigualdades estruturais ainda se refletem nas condições de oferta e qualidade da educação, revelando os limites da universalização formal do ensino nos currículos.

Nesse contexto, cabe ressaltar que a organização curricular da educação básica brasileira se constituiu num campo historicamente marcado por disputas políticas, sociais e ideológicas. Desse modo, ao conhecer o currículo em questão, observa-se que a inserção dos chamados temas transversais — como educação sexual, História da África e Cultura Afro-Brasileira não foram devidamente incorporados ao currículo. Por um lado, a inclusão de conteúdos como educação sexual e História da África expressam um projeto de educação comprometido com a diversidade, os direitos humanos e a justiça social. Por outro lado, as resistências a esses temas e as mudanças introduzidas pela reforma do ensino médio<sup>9</sup> indicam a manutenção de perspectivas que tendem a enfraquecer o papel crítico da escola.

Por conseguinte, a escola continua sendo um espaço estratégico na disputa pelo poder hegemônico, pois é nela que se formam as bases de uma possível consciência social. Nesse sentido, Coutinho (1999) enfatiza que a construção de uma sociedade democrática depende da ampliação da participação social e do fortalecimento de práticas que promovam a autonomia e a consciência crítica dos indivíduos, ou seja, que “a democratização do Estado implica também a democratização da sociedade civil, o que passa pela transformação dos aparelhos privados de hegemonia” (Coutinho, 1999, p. 130).

Entretanto, vale lembrar que em uma sociedade historicamente marcada pela estratificação da população e desigualdade no acesso a direitos, a escola se configura como uma instituição que, ao mesmo tempo, reflete e reproduz essas contradições. Portanto, a sociologia da educação, especialmente a partir das contribuições de Bourdieu (1998), permite analisar de forma teórico-crítica como os sistemas de ensino operam na manutenção das hierarquias sociais, evidenciando os limites de uma educação que se apresenta como sendo universal, mas que na prática, permanece excludente.

Nessa linha argumentativa, o autor refere que o sistema escolar desempenha um papel central na reprodução das desigualdades, uma vez que “trata como iguais

---

<sup>9</sup> A reconfiguração do ensino médio brasileiro, formalizada pela Lei nº 13.415/2017, introduziu mudanças estruturais nessa etapa da educação básica, como a ampliação da carga horária, a reorganização curricular em formação geral básica e itinerários formativos, além da flexibilização das trajetórias escolares. Conforme o Ministério da Educação, a proposta visa ampliar o engajamento dos estudantes e desenvolver competências e habilidades alinhadas às demandas contemporâneas, estando articulada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define os conteúdos essenciais da formação geral (BRASIL, 2017).

indivíduos desiguais diante da cultura” (Bourdieu, 1998, p. 53). Essa aparente neutralidade da escola oculta mecanismos de exclusão que privilegiam os sujeitos detentores do capital cultural dominante, em detrimento daqueles oriundos das classes populares. Ao impor um modelo cultural hegemônico como legítimo, a escola desconsidera as múltiplas formas de saber e experiência, contribuindo para a marginalização de estudantes que não se adéquam a esse padrão. Nesse sentido, a violência simbólica — conceito central na obra do autor — manifesta-se quando os próprios sujeitos internalizam como naturais as desigualdades que os desfavorecem.

Essa perspectiva é aprofundada por Bourdieu (1998), ao defender que toda ação pedagógica opera mediante a imposição de um arbitrário cultural legitimado socialmente, configurando-se como uma forma de violência simbólica.

Pensando no contexto escolar Brasileiro, o chamado poder arbitrário se constitui como violência ao se fortalecer com as relações excludentes e de não reconhecimento das identidades culturais de sujeitos históricos negros, pobres, imigrantes, homossexuais, deficientes, vítimas de etarismo e da condição de gênero. Assim sendo, essas relações permeadas pela ausência de políticas efetivamente inclusivas, corroboram para a perpetuação de trajetórias escolares marcadas pelo fracasso, desmotivação, exclusão e evasão.

Diante desse quadro, a educação inclusiva e a valorização da diversidade emergem como estratégias fundamentais para tensionar esses mecanismos de reprodução. Ao propor a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, a educação inclusiva vai de encontro à lógica meritocrática que responsabiliza o indivíduo por seu insucesso escolar, desconsiderando comumente as condições estruturais que o produzem.

Nessa direção, Freire (1996) afirma que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (Freire, 1996, p. 67), destacando o papel da educação como prática transformadora. Consecutivamente, a valorização da diversidade, nesse sentido, implica reconhecer os sujeitos em sua pluralidade e construir práticas pedagógicas que dialoguem com suas realidades.

Ainda nessa perspectiva, Saviani (2008) reforça que a escola deve assumir um compromisso com a democratização do conhecimento, uma vez que “a educação é mediação no seio da prática social global” (Saviani, 2008, p. 78). Isso significa defender veementemente, que a transformação da escola passa pela compreensão

de seu papel na sociedade e pela adoção de práticas que rompam as desigualdades estruturais.

Nesse sentido, nota-se que é fundamental incorporar uma matriz de pensamento crítico, para compreender e combater as formas de discriminação, exclusão, opressão e não reconhecimento social, que insistem em ignorar aspectos formadores essenciais à identidade dos sujeitos. Torna-se evidente que modelos pedagógicos pautados pela lógica conservadora, adotados pelo sistema de ensino básico, permitem considerá-los predominantemente excludentes e violentos. Significa, portanto, que o referido padrão hegemonicamente instituído, acaba por definir as formas de inserir ou repelir os sujeitos do espaço educacional.

Nesta direção, Gomes (2018) destaca que é preciso enfrentar as práticas e princípios da colonialidade<sup>10</sup> que persistem nos currículos, revelando práticas pedagógicas ausentes de equidade, explicitadas na forma como a escola enxerga e trata seus estudantes.

Portanto, segundo os argumentos defendidos pelos autores supracitados, consideramos que a violência escolar, nessa chave interpretativa, não se expressa apenas por meio de episódios de agressão física ou verbal, mas inclui também a ausência de condições materiais de ensino, a desvalorização da formação crítica e o rebaixamento curricular que atinge principalmente os estudantes das classes mais pobres e historicamente marginalizadas.

Kilomba (2019) mostra que descolonizar o conhecimento é mais do que abrir espaço. A autora afirma que se trata de reconhecer que o saber é plural, vivo, situado nas experiências dos corpos e territórios. Além disso, Krenak (2019) também convida a pensar a educação como reconexão com a vida, significando uma aprendizagem que não se limita ao conteúdo, mas que envolve a própria possibilidade de existência digna.

Desta feita, um importante desafio se coloca diante da realidade brasileira, pois as desigualdades educacionais se manifestam de forma acentuada entre diferentes

---

<sup>10</sup> A colonialidade, segundo Catherine Walsh, constitui um padrão de poder estruturante da modernidade que persiste para além do colonialismo formal, organizando hierarquias raciais, culturais e epistêmicas e operando por meio das dimensões do poder, do saber e do ser, ao subalternizar conhecimentos, sujeitos e modos de vida não europeus. Cf. WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009.

grupos sociais e distintas regiões, revelando que o acesso gratuito à escola não garante condições equitativas de aprendizagem como se nota.

Assim, pensar a educação básica a partir da teoria crítica implica reconhecê-la como um espaço atravessado por disputas ideológicas, no qual se confrontam diferentes projetos de sociedade. Portanto, é de suma importância ter a consciência de que, mais do que um instrumento técnico de transmissão de conteúdos, a escola é um campo político, onde se constroem sentidos, valores e perspectivas de futuro. Por isso, seu fortalecimento como espaço democrático e crítico é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

### **2.1.1 Desigualdades socio-históricas no Brasil e o retrato da educação**

Desde o início, a construção do Brasil deu-se a partir de uma “experiência de profunda desigualdade” (Schwarcz e Starling 2015, p.18). Portanto, é nesse terreno marcado por séculos de exclusão que a educação se torna palco de disputas e possibilidades, conforme exposição anterior.

Além disso, vale ressaltar também, que foi por meio das lutas e mobilização de diferentes setores da sociedade civil, que a Constituição Federal de 1988 pôde, enfim, reconhecer a educação como direito universal. A partir desse momento, iniciava-se um difícil processo de enfrentamento às disparidades educacionais.

A elaboração e aprovação desse documento regimentar representou um marco decisivo para consolidar a educação como direito de todos e dever do Estado, integrando-a ao sistema de seguridade social ampliado. A partir de então, políticas de financiamento, ampliação do acesso e programas de permanência escolar reforçaram a dimensão social da educação básica. Ela deixou de ser apenas instrumento de formação moral ou preparação para o trabalho e passou a ser reconhecida como fundamento da cidadania democrática.

Desse modo, afirma-se que a consolidação da educação como política pública universal no Brasil está diretamente vinculada ao processo de redemocratização do país, representado justamente pela promulgação da Constituição Federal de 1988.

Importa destacar que esse avanço jurídico representou uma inflexão histórica ao reconhecer a educação como direito social, afirmando-a como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988). Tal reconhecimento buscava romper com a tradição excludente da formação social brasileira, historicamente marcada pela restrição do acesso à escolarização às classes dominantes, e inaugura um novo paradigma orientado pela universalização dos direitos.

Sendo assim, a Constituição Federal de 1988 estabelece os fundamentos da política educacional brasileira, definindo a educação como instrumento para o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Sendo assim, a respectiva Constituição explicita princípios estruturantes que versam nos seguintes termos:

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. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade (BRASIL, 1988, arts. 205, 206 e 208).

Nessa perspectiva, nota-se que tais diretrizes passam a orientar o ensino, determinando a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a gratuidade do ensino público, a gestão democrática, o pluralismo de ideias e a valorização dos profissionais da educação. Esses valores se alinham a uma concepção ampliada de educação, vinculada à construção da cidadania e à redução das desigualdades sociais.

A regulamentação desses dispositivos normativos ocorre por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que organiza o sistema educacional brasileiro e consolida a educação básica como direito universal. A LDB estrutura a educação em níveis e modalidades, compreendendo a educação básica — formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio — e a educação superior

(BRASIL, 1996). Um dos avanços significativos dessa legislação é a incorporação do ensino médio como etapa final da educação básica, reforçando o princípio da universalização do acesso à escolarização. Além disso, a lei reafirma princípios constitucionais e estabelece o regime de colaboração entre os entes federativos, bem como a descentralização da gestão educacional.

No entanto, a compreensão da educação como política universal exige situá-la no interior das contradições da sociabilidade capitalista. Conforme analisam Behring e Boschetti (2006), os direitos sociais são resultado de processos históricos de luta da classe trabalhadora, mas também se constituem como mediações inseridas na lógica de reprodução do capital. Nesse sentido, a ampliação formal dos direitos não implica, necessariamente, sua efetivação material, uma vez que esses direitos se desenvolvem em um contexto de diferentes interesses em disputa, divergências políticas e limitações estruturais.

A partir da década de 1990, esse quadro de tensões políticas se agrava com o avanço das contrarreformas do Estado no Brasil, orientadas pela lógica neoliberal. Esse processo implicou a redefinição do papel estatal, com redução dos investimentos sociais, focalização das políticas públicas e ampliação da participação do setor privado na oferta de serviços sociais (Behring, 2003). Como afirma a autora:

[...] o que se convencionou chamar de reforma do Estado constitui, na verdade, uma contrarreforma, pois implica perda de direitos e desestruturação das bases universais da seguridade social (Behring, 2003, p. 58).

No campo educacional, tais transformações resultaram na intensificação de processos de mercantilização, na adoção de modelos gerenciais e na introdução de mecanismos de avaliação baseados em critérios de eficiência e produtividade.

Os direitos passam a ser tratados como gastos excessivos. O financiamento público é comprimido. Serviços tornam-se precários. Programas focalizados substituem políticas universais. Boschetti complementa essa análise ao afirmar que:

[...] a expropriação contemporânea não se limita à retirada de bens materiais, mas inclui a supressão de direitos sociais historicamente conquistados (Boschetti, 2018, p. 24).

Assim, a proteção social converte-se em assistência mínima, incapaz de enfrentar as raízes estruturais das desigualdades. Por isso, é importante frisar que para além de fatores econômicos, essa contrarreforma do Estado, reverbera sobre aquilo que é considerado prioridade ou não no tratamento das políticas sociais.

De acordo com Boschetti (2016), a ofensiva do capital sobre o Estado e as políticas sociais se expressam na transformação de direitos em mercadorias, configurando um processo de expropriação de bens coletivos. Essa dinâmica afeta diretamente a educação pública, ao subordinar sua lógica de funcionamento aos interesses do mercado, comprometendo seu caráter universal e seu papel na promoção da igualdade social. Assim, a educação deixa de ser compreendida prioritariamente como direito e passa a ser tratada como serviço, acessível de forma desigual.

Além disso, o contexto de crise estrutural do capital intensifica a disputa pelo fundo público, impactando o financiamento das políticas educacionais. Como destacam Behring e Boschetti (2006), o redirecionamento dos recursos estatais para atender às demandas do capital, especialmente no que se refere ao pagamento da dívida pública, limita a capacidade do Estado de garantir a efetivação dos direitos sociais. Dessa forma, evidencia-se que a existência de um arcabouço legal avançado não assegura, por si só, a operacionalização do direito à educação.

Nesse sentido, a educação como política universal no Brasil deve ser compreendida a partir da tensão entre sua existência jurídica e sua materialização concreta. Vale lembrar que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) representam conquistas históricas fundamentais, pois instituíram princípios como a universalidade, a gratuidade e a igualdade de acesso. Contudo, em um contexto marcado pela contrarreforma do Estado e pela hegemonia de políticas neoliberais, a efetivação desses princípios permanece condicionada a barreiras estruturais, evidenciando que a garantia do direito à educação ultrapassa o plano normativo e se inscreve no campo das lutas sociais e seus projetos político-pedagógicos.

Além disso, o capitalismo dependente produz territórios marcados pela precariedade. Nessas áreas, localizam-se escolas com infraestrutura deteriorada, falta de profissionais, rotatividade docente, carência de recursos pedagógicos e sobrecarga institucional. O Estado neoliberal, ao priorizar metas gerenciais e cortes

de gastos, fragiliza ainda mais essas condições. Além disso, a influência de ideologias alinhadas ao autoritarismo e ao neofascismo se colocam como entraves à elaboração e implementação de projetos educacionais que proponham o enfrentamento efetivo à violência estrutural em todos os seus níveis, na medida em que “o avanço de perspectivas conservadoras e regressivas no âmbito do Estado implica a restrição de direitos sociais e o fortalecimento de mecanismos de controle e coerção sobre as classes subalternas” (Behring; Boschetti, 2006, p. 186).

A exemplo do sistema público de educação básica, a ideologia dominante presente desde a década de 1990, convergiu e segue contribuindo para o sucateamento das instituições, para o desmonte das políticas públicas e para insuficiência de investimentos em concursos públicos que visem à ampliação dos quadros de profissionais efetivos. Em outras palavras, esse cenário expressa a inserção da política educacional no movimento mais amplo de reconfiguração do Estado brasileiro, marcado pela contrarreforma. De acordo com Behring (2003), esse processo está associado à redefinição do papel estatal, com redução de sua atuação direta na garantia dos direitos sociais e ampliação de mecanismos orientados pela lógica de mercado.

Essa dinâmica pode ser compreendida à luz da análise de Draibe (1993), que identifica, no contexto das reformas neoliberais, a consolidação de três eixos estruturantes: a privatização, a focalização/seletividade e a descentralização das políticas sociais. A privatização se expressa na transferência de responsabilidades do Estado para o mercado e para organizações da sociedade civil; a focalização implica a substituição de políticas universais por programas direcionados aos mais pobres; e a descentralização, embora apresentada como estratégia de democratização, muitas vezes ocorre sem a correspondente garantia de recursos, resultando na precarização da oferta de serviços públicos.

Por essa razão, no campo educacional, tais processos contribuem para a redefinição do papel do Estado, que passa a atuar de forma subsidiária, reduzindo seu compromisso com a garantia plena do direito à educação.

Nesse contexto, as políticas educacionais que têm sido executadas de maneira focalizada, e frequentemente vinculadas a programas temporários com ações compensatórias, contribuem para obscurecer problemas estruturais históricos. Nesse sentido, Behring e Boschetti (2006, p. 156) afirmam que a focalização das políticas

sociais “restringe o acesso aos direitos sociais, ao direcioná-los apenas aos segmentos considerados mais pobres, rompendo com o princípio da universalidade”. Tal lógica reforça a fragmentação das políticas públicas e limita sua capacidade de enfrentamento das desigualdades estruturais. Como resultado, a educação passa a ser tratada sob uma lógica restritiva, subordinada a critérios de racionalização fiscal e contenção de gastos públicos, o que limita seu potencial como direito social amplo.

Paralelamente, o avanço de perspectivas neoconservadoras introduz discursos que reforçam a responsabilização individual e familiar pelas expressões da desigualdade social. Tais discursos tendem a estigmatizar populações em risco, especialmente juventudes periféricas, além de restringir o debate sobre temas estruturais como gênero e raça. Esse movimento se articula, segundo Behring (2003), a uma ofensiva mais ampla que não se restringe à dimensão econômica, mas também envolve a construção de uma cultura política que legitima a redução de direitos. Nesse cenário, a escola pública tende a assumir funções de controle e disciplinamento social, em detrimento de sua função emancipatória e formadora de sujeitos críticos.

Portando, a escola pública brasileira não passa ilesa por essas determinações. Ela é atravessada pelas mesmas contradições que estruturam a sociedade. Quando a pobreza, o racismo, a misoginia e a exploração de classe organizam a vida social, esses elementos adentram o cotidiano escolar.

Desse modo, a escola longe de ser um espaço neutro, torna-se cenário onde se condensam conflitos gerados pelas condições materiais de existência de crianças, adolescentes, famílias e trabalhadores da educação. Significa, portanto, que a escola se funda no interior das próprias contradições sociais.

### **2.1.2 Desigualdades socioeducacionais em indicadores**

Como forma de relacionar e dimensionar os conceitos abordados acima, serão apresentadas informações obtidas por meio do Censo Escolar (INEP) e PNAD Contínua (IBGE), entre 2020 e 2025, correspondentes a rede pública de educação básica, considerando as variáveis conforme o segmento (Ensino Fundamental anos finais – Ensino Médio), a cor, a renda, o sexo e território (urbano/rural) em todo o Brasil.

O Censo Escolar de 2024 evidencia que a educação básica brasileira apresenta um padrão de forte universalização do acesso nas etapas iniciais, em detrimento da redução significativa do número de matrículas no ensino médio. Embora aproximadamente 11,5 milhões de estudantes estejam matriculados nos anos finais do ensino fundamental, esse contingente reduz para cerca de 7,8 milhões no ensino médio.

Entretanto, essa diminuição não pode ser interpretada exclusivamente como resultado da evasão escolar, pois se trata de um fenômeno multifatorial, que envolve a distorção idade-série. Esta aparece como responsável por manter parte dos jovens de 15 a 17 anos ainda no ensino fundamental, bem como, a presença dos efeitos da transição demográfica e das desigualdades socioeconômicas que incidem sobre a permanência escolar.

A esse respeito, os dados da PNAD Contínua 2024 indicam, ainda, que a desigualdade de renda permanece como um fator estruturante das trajetórias educacionais no Brasil. Observa-se que, apesar da elevada taxa de escolarização entre jovens de 15 a 17 anos, persistem níveis significativos de abandono e atraso escolar nessa etapa, especialmente entre os segmentos socialmente mais pobres, evidenciando limites na garantia do acesso e da permanência com dignidade à educação básica (IBGE, 2024). Essa desigualdade é agravada pela inserção precoce no mercado de trabalho, que compromete a continuidade dos estudos e reforça o ciclo de reprodução das desigualdades sociais.

Assim sendo, enquanto a frequência escolar entre estudantes de 11 a 14 anos se mantém próxima à universalização, com taxas superiores a 95%, observa-se uma redução significativa a partir dos 15 anos, quando a permanência escolar passa a ser fortemente impactada por determinantes sociais, econômicos e territoriais.

Dessa forma, cabe ressaltar que a evasão escolar não ocorre de forma abrupta, mas é precedida por um processo de distorção idade-série, que se intensifica ao longo do ensino fundamental e se consolida no ensino médio. Portanto, deve ser compreendida como resultado de um processo cumulativo de exclusão educacional.

Do ponto de vista da organização territorial, a distribuição das escolas explicita a continuidade de assimetrias regionais. Estados das regiões Norte e Nordeste apresentam maior proporção de escolas rurais, frequentemente caracterizadas por menor porte, infraestrutura limitada e dificuldades de acesso. Em contrapartida, as

regiões Sudeste e Sul concentram redes mais urbanizadas e com melhores condições estruturais. Essa desigualdade territorial impacta diretamente a qualidade da oferta educacional, evidenciando que o acesso à escola não se traduz, necessariamente, em equidade de condições de ensino.

No que se refere à educação especial, observa-se um avanço significativo na política de inclusão escolar, com crescimento contínuo das matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns, atingindo mais de 90% do total em 2025. O próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) destacou que, entre 2020 e 2024, houve aumento de 58,7% nas matrículas da Educação Especial no Brasil. Logo, o percentual de estudantes incluídos em classes comuns passou de 93,2% para 95,7% no período. Esse crescimento ampliou significativamente a demanda por acessibilidade física, salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tecnologias assistivas, adaptações arquitetônicas e formação docente especializada.

Contudo, tal expansão ocorre de forma contraditória, uma vez que a infraestrutura das escolas, especialmente no que tange às condições arquitetônicas de acesso e à oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda não acompanha a contento as necessidades reais demandadas por todos os alunos.

Segundo informações do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025, no ano de 2023, aproximadamente uma em cada quatro escolas brasileiras não possuía nenhum recurso de acessibilidade. Das que continham, existiam apenas rampas e banheiros, carecendo ainda, de sinalização tátil, elevadores e recursos sonoros. Além disso, em 2024, apenas um em cada três estabelecimentos com estudantes público-alvo da Educação Especial ofertava AEE, pois de 145 mil escolas com alunos da Educação Especial matriculados, apenas cerca de 43 mil ofereciam esse atendimento especializado. Por último, observa-se conforme os dados oficiais, que apenas 6,4% dos professores regentes possuíam formação continuada em Educação Especial em 2024, indicando que o problema não é apenas arquitetônico, mas também pedagógico e institucional.

Esse retrato reforça que a universalização do acesso à educação não tem sido acompanhada por investimentos estruturais capazes de garantir condições efetivas de inclusão. Nessa direção, Saviani (2008) destaca que a universalização do ensino, quando dissociada da qualidade das condições materiais, tende a reproduzir

desigualdades, uma vez que “a igualdade formal de acesso não elimina as desigualdades reais de condições” (Saviani, 2008, p. 71).

Do mesmo modo, Duarte (2013), ao analisar a educação no contexto das contradições sociais, também argumenta que a escola pública é constantemente atravessada por limites estruturais que comprometem sua função formativa, sobretudo quando submetida às políticas que não enfrentam as bases materiais da desigualdade. Consequentemente, a inclusão tende a se efetivar mais no plano normativo do que nas condições concretas de ensino.

Essa contradição também pode ser compreendida à luz das reflexões de Bourdieu (1998), para quem o sistema escolar, ao não garantir condições equitativas, contribui para a reprodução das desigualdades sociais, na medida em que trata como iguais sujeitos que se encontram em posições desiguais. Nesse sentido, a ausência de infraestrutura adequada e de recursos pedagógicos específicos configura uma forma de violência simbólica e material, ao limitar as possibilidades reais de aprendizagem dos estudantes.

Cabe destacar que a incorporação de práticas inclusivas e o reconhecimento da diversidade não são demandas restritas a um ou outro segmento social, mas sim exigências ético-políticas para o enfrentamento da violência estrutural. Nesse sentido, a educação inclusiva se afirma como uma possibilidade concreta de transformação social, ao tensionar as bases excludentes do sistema educacional e ao promover o direito de todos à aprendizagem, à participação e ao reconhecimento.

No que concerne a dimensão racial, observa-se que as disparidades se aprofundam, mostrando que estudantes pretos e pardos apresentam piores indicadores de permanência e progressão escolar, o que reflete as desigualdades historicamente constituídas na sociedade brasileira.

No plano territorial, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que estudantes residentes em áreas rurais enfrentam maiores dificuldades de acesso ao ensino médio, além de apresentarem taxas mais elevadas de distorção idade-série. A PNAD Contínua na Educação 2024 evidencia que a taxa de frequência escolar líquida entre jovens de 15 a 17 anos é inferior nas áreas rurais em comparação às urbanas, refletindo desigualdades persistentes no acesso à educação básica. Tal realidade está associada à menor oferta de unidades escolares de ensino médio no meio rural, às longas distâncias percorridas pelos estudantes e às

limitações de infraestrutura educacional, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, onde se concentram os piores indicadores educacionais do país, reforçando a relação entre território, pobreza e trajetória educacional irregular (IBGE, 2024).

A análise, segundo o sexo, revela que estudantes do sexo masculino apresentam maior propensão à evasão escolar em relação às mulheres, particularmente no ensino médio. Além disso, os dados da PNAD Contínua revelam também, uma redução na proporção de jovens de 15 a 29 anos que não estudam nem estão ocupados, passando de 19,8% em 2023 para cerca de 18,5% em 2024. Apesar dessa melhora, persistem desigualdades estruturais como se observa, bem como dificuldades de permanência escolar no ensino médio (IBGE, 2024). Esse fenômeno também está relacionado à reprodução de padrões sociais de gênero, que tendem a inserir mais cedo os homens em atividades laborais, frequentemente em ocupações precárias.

Dessa forma, reitera-se que a universalização do acesso à escola no Brasil não se traduz automaticamente em universalização do direito à educação, uma vez que são essas desigualdades estruturais que se colocam como obstáculo para o avanço e a qualidade da trajetória escolar dos estudantes.

Consequentemente, a exclusão, a baixa escolaridade e a precária inserção desses sujeitos no mercado de trabalho, reforçam ainda mais a sua condição de desproteção, uma vez que, parte significativa dos alunos egressos do sistema público de ensino são alocados em funções que exigem trabalho manual pesado, com baixas remunerações e fragilidade do vínculo laborativo.

As lacunas educacionais repercutem diretamente na inserção dos sujeitos no mercado de trabalho, conforme se observa ainda em dados da PNAD Contínua, visto que em 2025, a taxa de informalidade no Brasil atingiu 37,8% da população ocupada, sendo ainda mais elevada entre indivíduos com baixa escolaridade (IBGE, 2025). Entre jovens que não concluíram o ensino médio, estudos baseados nessa mesma base de dados apontam que cerca de 63,9% estão inseridos em ocupações informais, o que evidencia a fragilidade dos vínculos laborais e a ausência de proteção social (Fundação Roberto Marinho, 2025).

Ainda no que se refere à renda, o rendimento médio domiciliar per capita no Brasil foi de aproximadamente R\$ 2.069 em 2024, com profundas desigualdades regionais — variando de R\$ 1.077 no Maranhão a R\$ 3.444 no Distrito Federal (IBGE,

2025). Esses dados demonstram que a baixa escolaridade está diretamente associada à inserção em ocupações de menor remuneração, reforçando a desigualdade econômica entre os trabalhadores.

Outro aspecto relevante sobre escolaridade e renda, refere-se à relação entre trabalho precoce e escolarização. Em 2024, o Brasil registrou cerca de 1,65 milhão de crianças e adolescentes em situação de trabalho irregular, sendo mais da metade concentrada na faixa etária de 16 a 17 anos (IBGE, 2025). Entre esses jovens, a frequência escolar é inferior à média nacional, indicando novamente, que o trabalho precoce compromete a permanência na escola e contribui para o abandono escolar. Ademais, uma parcela significativa desses adolescentes cumpre jornadas extensas de trabalho, o que dificulta a conciliação com os estudos e amplia o risco de evasão (IBGE, 2025).

Mesmo diante da redução recente da taxa de desocupação, que atingiu cerca de 5,6% em 2025 — o menor nível da série histórica (BRASIL, 2026) —, a qualidade da inserção no mercado de trabalho permanece desigual. A expansão do emprego não tem sido acompanhada pela formalização e pela melhoria das condições de trabalho, mantendo grande parte da população ocupada em atividades caracterizadas por baixa qualificação, elevada exigência física e instabilidade contratual.

Nesse contexto, observa-se que uma parcela significativa dos egressos do sistema público de ensino, especialmente aqueles que não concluem a educação básica, tendem a se inserir em ocupações de baixa qualificação, frequentemente associadas ao trabalho manual intensivo, com baixos rendimentos e fragilidade dos vínculos laborais. Essa inserção precária reforça a condição de desproteção social desses sujeitos, uma vez que limita o acesso a direitos trabalhistas, previdenciários e a condições dignas de vida.

Nesse sentido, a análise sobre os dados oficiais indica que a deterioração das condições de vida nas suas várias dimensões, levam às dificuldades de acesso e permanência nas escolas, baixo rendimento, infrequência e abandono escolar.

Ademais, cumpre salientar que essas dinâmicas são perpassadas pelas desigualdades econômicas, sociais, de gênero, étnico-raciais, entre pessoas com deficiência e territoriais. Por isso, tal realidade ainda condiciona o acesso e a permanência na escola, pois ela é formada pelas contradições da própria sociedade em que está inserida, como já dito.

Logo, ao mesmo tempo em que as instituições de ensino básico podem contribuir para a formação crítica dos sujeitos e para a ampliação das oportunidades sociais, também podem ocupar um lugar de reprodução das desigualdades, sobretudo, quando não são enfrentadas as condições estruturais que atravessam o sistema educacional. Assim, a própria escola quando fragilizada ou autoritária, promove o conhecimento descontextualizado da realidade dos alunos, reproduzindo e intensificando formas de violência e exclusão.

Nessa perspectiva, é imprescindível compreender que as manifestações atuais da violência escolar refletidas no cotidiano das escolas, encontram suas raízes não apenas no plano individual, mas sobretudo, nas expressões mais amplas da Questão Social.

Ante ao exposto, afirma-se que o campo da educação formal não está isento dos reflexos sociais pautados nas relações de poder, ou seja, dominação, exploração e controle, que assumem novos formatos segundo o curso das transformações contemporâneas. Então, coloca-se como um importante exercício pensar que tal realidade, ao mesmo tempo em que contribui para as violências estruturais, também as expressa no interior das escolas.

Cabe ressaltar que todas estas questões também podem ser compreendidas como violências da escola sobre seus alunos. Violências no que se refere ao não direito, ao não pertencimento, a condições estruturais inadequadas, e nos saberes que não consideram as diferentes realidades. Significa, portanto, que as violências estruturais e sua presença nas instituições, tendem a contribuir, por exemplo, para a manifestação de violências físicas e psicológicas.

Assim, a fundamentação teórica aqui explicitada, aponta para a necessidade de apreender o fenômeno da violência escolar como parte integrante de uma estrutura social complexa, que exige análises, mediações e projetos político-pedagógicos comprometidos com a formação crítica dos sujeitos. Partindo dessas reflexões, serão abordadas no próximo capítulo as principais expressões desse fenômeno e como ele tem-se manifestado nas escolas.

### **3 VIOLÊNCIA ESCOLAR EM DEBATE: as facetas do mesmo fenômeno**

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que a violência que se manifesta no espaço escolar, tende a ser uma das consequências direta e indireta do longo processo histórico de desigualdade no Brasil. A violência escolar, seja ela, física, simbólica, institucional ou estrutural, ecoa a lógica que durante séculos, decidiu quem é útil, quem é “perdedor”, quem deve falar, quem deve servir, quem deve viver, quem deve obedecer e quem deve desaparecer.

Segundo Abramovay e Rua (2003), a violência escolar assume múltiplas formas: agressões físicas, insultos, humilhações, discriminações, depredação do patrimônio, ameaças, bem como, violências simbólicas e institucionais. As autoras enfatizam que essas manifestações não surgem “do nada”; elas estão associadas a desigualdades sociais, preconceitos de classe, raça e gênero, formas autoritárias de gestão e à ausência de canais democráticos de participação dentro da escola (Abramovay; Rua, 2003). Ao mapear experiências em diferentes redes de ensino, elas elucidam que a violência está ligada tanto às relações horizontais entre pares (entre estudantes) quanto às relações verticais (entre estudantes, docentes e gestão escolar), revelando uma cultura escolar marcada por conflitos não elaborados e por práticas muitas vezes naturalizadas.

Essa linha argumentativa é fundamental para compreender que a violência escolar não se limita aos atos visíveis de agressão, mas inclui também processos de “barbarização” da vida escolar: o rebaixamento das expectativas em relação aos estudantes pobres, o abandono simbólico de crianças e adolescentes à própria sorte, a negação do direito ao conhecimento científico, artístico e filosófico.

Ante ao exposto, torna-se possível sustentar que a violência nas escolas públicas brasileiras é, ao mesmo tempo, expressão e efeito das condições concretas de vida da classe trabalhadora. De um lado, os conflitos, agressões e ataques refletem desigualdades econômicas, racismo estrutural, sexismo, ausência de políticas de proteção social e precariedade das condições de trabalho docente. De outro, a forma como a escola responde a essas expressões – seja por meio de criminalização, seja por meio de omissão – também produz violência, sobretudo quando desresponsabiliza o Estado e transfere a culpa para os indivíduos e famílias.

Então, especialmente no terreno das escolas, o desafio de identificar e enfrentar adequadamente as expressões de violência em seus múltiplos determinantes constitui-se como uma tarefa primordial para a proteção e garantia ao pleno desenvolvimento das crianças e dos adolescentes do país.

Assim, este capítulo tem como objetivo refletir sobre como os traços da violência estrutural se apresentam nos espaços de educação básica, contribuindo para diferentes manifestações de violências *nas*, *das* e *contra* as escolas.

### 3.1 As dimensões da violência da/na/contra a escola

Tomando como ponto de partida a contribuição de Charlot (2002), identifica-se, pois, que ele propõe uma relevante diferenciação conceitual que se tornou referência para pesquisadores de diversas áreas de formação: *violência na escola*, *violência da escola* e *violência contra a escola*.

Essa tripla categoria permite compreender que a violência não é homogênea e que suas manifestações, embora coexistam no cotidiano escolar, têm origens e lógicas distintas.

De acordo com o autor, a violência *na* escola é aquela que ocorre dentro do espaço escolar e envolve episódios de agressão física, bullying, vandalismo, discriminação, conflitos entre pares e tensões entre alunos e profissionais.

Já a violência *da* escola diz respeito às práticas institucionais que o próprio ambiente escolar produz ou reproduz, como autoritarismo, injustiças, processos excludentes, humilhações, fracasso escolar e dispositivos disciplinares.

Por fim, a violência *contra* a escola se refere aos ataques, depredações e ações deliberadas de destruição direcionadas à instituição, incluindo agressões a professores, invasões, ameaças e ataques armados.

A partir dessa formulação, Ristum (2023) atualiza e aprofunda o debate para o contexto brasileiro contemporâneo, enfatizando que tais categorias precisam ser lidas à luz das desigualdades históricas que atravessam o país. Em suas análises, a autora vai ao encontro das afirmações de Abramovay e Rua (2003), ao reafirmar que as violências são alimentadas por múltiplos fatores, como vulnerabilidades sociais,

racismo estrutural, desigualdade econômica, falta de políticas públicas, dificuldades de gestão escolar e fragilização das relações comunitárias.

A autora reforça, ainda, que compreender a violência escolar exige observar tanto sua dimensão objetiva — materializada em atos concretos — quanto a dimensão subjetiva — marcada pelo sofrimento, desrespeito, medo e insegurança vivenciados por estudantes e profissionais. Assim, segundo Ristum (2023), a violência escolar precisa ser enfrentada como parte de um projeto mais amplo de promoção de direitos humanos, proteção integral e fortalecimento da convivência democrática.

Desse modo, cabe ressaltar que as contribuições de Ristum, Abramovay e Rua, por exemplo, colocaram-se de forma decisiva para a consolidação dessa discussão no país, pois propõe uma interpretação aprofundada sobre as três categorias de violência no contexto das escolas públicas brasileiras.

Para as autoras, a violência *na*, *da* e *contra* a escola precisa ser compreendida como fenômeno social situado, que se relaciona diretamente com as contradições da sociedade brasileira, especialmente no que diz respeito às desigualdades de classe, raça e território. Priotto e Boneti (2006) defendem que a violência da escola, por exemplo, manifesta-se na desigual distribuição de oportunidades educacionais, na falta de escuta, nas práticas autoritárias e na desvalorização de saberes dos estudantes das classes populares, conforme elementos que foram abordados no capítulo anterior. Isso evidencia que a escola frequentemente se torna um espaço de reprodução de desigualdades.

Além disso, as autoras acima enfatizam que a violência contra a escola no Brasil se intensificou à medida que políticas educacionais foram precarizadas, a presença do Estado se enfraqueceu em determinados territórios e grupos conservadores e extremistas passaram a replicar discursos de ódio que deslegitimam a instituição escolar. Esse tipo de violência reflete uma crise profunda de confiança nas instituições públicas e sinaliza que a escola, ao perder sua centralidade como espaço de socialização, torna-se mais vulnerável a ataques e depredações.

Priotto e Boneti (2006) também destacam que a violência na escola é atravessada por tensões que ultrapassam o ambiente escolar e estão relacionadas às condições de vida da população, como desemprego, falta de políticas habitacionais, violência urbana, racismo e diferença socioeconômica.

Desta feita, a perspectiva apresentada pelos autores corrobora com a argumentação de que a violência escolar é um fenômeno que se enraíza nas contradições da sociedade e se expressa de modos distintos dentro da instituição educativa. Assim, os autores indicam que a violência *na*, *da* e *contra* a escola, reflete a destruição histórica da educação pública, a desigualdade social e o esgarçamento dos vínculos comunitários.

Portando, compreender a violência escolar a partir das bases teóricas analíticas e críticas, permite não apenas nomear o fenômeno, mas também problematizá-lo em suas múltiplas raízes sociais, culturais e institucionais.

Em consonância com a exposição acima, na perspectiva interpretativa de Netto (2001), tais episódios não derivam de comportamentos individuais desajustados, mas são resultado das tensões sociais que extrapolam os muros da escola.

Isso porque, conforme explicitado no capítulo anterior, a deterioração das condições de vida, o desemprego estrutural, o racismo, o machismo e a ausência de políticas de proteção social ampliam os riscos contra a integridade de crianças e adolescentes e intensificam os conflitos interpessoais. Assim, a violência *na* escola reflete a “expressão fenomênica da questão social”, que, segundo Netto (2001), emerge de desigualdades estruturais e se manifesta nos espaços institucionais de forma contraditória, cujas bases foram abordadas nos capítulos anteriores.

No que tange à violência *da* escola, convém ressaltar que esta diz respeito, sobretudo, às práticas institucionais que, historicamente, afastam uma parcela significativa de sujeitos do direito à educação plena. Ela se expressa em violências simbólicas, discriminações cotidianas, processos de estigmatização, avaliações excludentes, punições arbitrárias e na negação do acesso ao conhecimento crítico. Nesse sentido, o autor aponta que a Questão Social também se revela nas formas de funcionamento das instituições, podendo reproduzir desigualdades em vez de combatê-las.

Desse modo, vale ressaltar que a discussão sobre a violência institucional é central nesse debate, especialmente, quando se consideram as condições concretas de planejamento e execução das políticas públicas educacionais. A precarização da educação, expressa na insuficiência de recursos, na sobrecarga de trabalho dos profissionais e na fragilidade das redes de proteção social, contribui para a

reprodução e o agravamento das violências no espaço escolar. Durante a pandemia de Covid-19, por exemplo, observou-se o aumento da exposição de crianças e adolescentes à violência, sobretudo no âmbito doméstico, associado à dificuldade de identificação e enfrentamento dessas situações por parte das instituições educacionais (Oliveira et al., 2022).

Além disso, quando a escola naturaliza a hierarquia social, desconsidera o contexto dos estudantes ou reforça a meritocracia como explicação para fracassos escolares, ela participa da reprodução das desigualdades e, portanto, exerce violência. Na perspectiva crítico-dialética, essa violência institucional não é um “desvio” do papel da escola, mas uma manifestação das contradições entre a função proclamada da educação, ou seja, a emancipação, e sua função real dentro de uma sociedade marcada por profundas desigualdades.

A despeito da violência *contra* a escola, sabe-se que inclui ataques físicos, depredações, invasões armadas, ameaças e outros episódios que se têm intensificado no Brasil nos últimos anos. Esses ataques frequentemente caracterizados como crimes de ódio ou vingança, evidenciam a complexidade do fenômeno e sua relação com fatores sociais, culturais e subjetivos mais amplos (Vinha et al., 2023). Afirma-se que são expressão extrema da crise das instituições responsáveis pela socialização das novas gerações, demonstrando que a escola também se torna alvo de tensões sociais acumuladas, sendo atravessada por conflitos que extrapolam seus limites institucionais.

Nesse sentido, de maneira contraditória, a escola que deveria representar proteção e formação, torna-se alvo de hostilidades que, em sua raiz, dialogam com o processo de deslegitimação do Estado e das políticas públicas. Netto (2001) argumenta que, em contextos de crise e aprofundamento da Questão Social, cresce a fratura entre classes sociais e se fragilizam os mecanismos de integração social. A violência dirigida à escola, portanto, revela o colapso de vínculos sociais e a ruptura da confiança coletiva, sintomas de uma sociedade que enfrenta desigualdades profundas sem que políticas públicas estruturantes sejam implementadas.

Outro aspecto de suma importância, está ligado à realização do levantamento, interpretação, sistematização e análise dos dados escolares que se relacionam com dados sociais, econômicos e culturais, possibilitando um diagnóstico social condizente com o contexto de vida das comunidades escolares.

Nessa perspectiva, os dados do Ministério da Educação indicam que o número de vítimas de violência interpessoal registradas em escolas saltou de aproximadamente 3,7 mil, em 2013, para 13,1 mil, em 2023, representando um aumento superior a 250% em apenas dez anos. Além disso, em 2024, foram contabilizadas 14.747 notificações de violência interpessoal em instituições de ensino, confirmando a continuidade da tendência de crescimento observada ao longo da última década. Esse aumento expressivo não deve ser interpretado como reflexo de uma maior capacidade de notificação dos casos, mas como evidência da intensificação dos conflitos e das múltiplas formas de violência que atravessam o ambiente escolar.

Destaca-se ainda que o crescimento das ocorrências também é percebido nos canais oficiais de denúncia, pois informações do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania apontam que as denúncias de violência em ambiente escolar aumentaram mais de 18% em 2024, em comparação ao ano anterior. Entre os principais registros encontram-se situações de agressão física, violência psicológica, discriminação, ameaças, bullying e discursos de ódio.

Já as violências psicológicas, também se destacam entre os problemas mais recorrentes. A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com dados de 2024, revelou que quatro em cada dez estudantes brasileiros entre 13 e 17 anos afirmaram já ter sofrido bullying. Além disso, 27,2% dos adolescentes relataram ter sido humilhados, ridicularizados ou constrangidos de forma repetida por colegas.

A gravidade do fenômeno também pode ser observada a partir da situação vivenciada pelos profissionais da educação. Por meio de pesquisa realizada durante o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), foram analisados formulários pelo Ministério da Educação em parceria com pesquisadores, que elaboraram o boletim *Dados sobre Violências nas Escolas*. O levantamento indicou que parcela expressiva dos docentes já sofreu ou presenciou situações de violência no ambiente escolar, onde 39% dos docentes relataram ter presenciado agressões na escola e cerca de 10% afirmaram ter presenciado atentados contra a vida (tentativas de homicídio, homicídios ou situações semelhantes) no ambiente escolar ou em seu entorno.

A gravidade das ocorrências pode ser vista ainda, de acordo com dados do Ministério da Educação, que mostram que somente em 2023 foram registradas nove mortes e 29 pessoas feridas em ataques ocorridos em ambientes escolares. Embora estatisticamente menos frequentes que outras formas de violência, esses episódios produzem forte impacto social, prejudicando comunidades escolares inteiras.

Sendo assim, sobretudo na arena política, são essas informações que irão se aproximar da realidade, especialmente, após sua interpretação e mensuração. Por isso, entende-se que os dados concretos sobre o fenômeno da violência escolar, permitem refletir sobre as diferentes formas como se apresenta, propondo ações efetivas que visem à transformação estrutural necessária.

### **3.1.2 O espraiamento da violência nas escolas públicas de educação básica no Brasil**

A escolha metodológica referente à pesquisa hemerográfica, com o foco na violência presente nas escolas públicas de educação básica, nasceu da intenção de compreender como o fenômeno se apresentou no primeiro quadriênio pós-pandemia, identificando quais as suas principais características e nexos com os marcadores de cor/raça, sexo, faixa etária e distribuição territorial (não)abordadas nas notícias digitais de grande visibilidade.

Cabe destacar que a pesquisa hemerográfica tem um limite, pois as mídias tendem a registrar os casos de maior impacto, deixando de fora outras violências que se fazem presentes no cotidiano escolar, portanto, as situações relatadas não devem ser consideradas como casos absolutos, mas uma indicação da complexidade do fenômeno, que tem ganhado destaque nas mídias digitais.

Ao voltar a atenção para os dados que serão expostos a seguir, percebe-se que cada notícia corresponde a uma história concreta, isto é, uma sessão de aula interrompida, uma família abalada, um professor ferido ou uma comunidade escolar tentando lidar com o trauma. Por isso, mais do que quantificar ocorrências, os meios expositivos a seguir ajudam a compreender de que forma a violência tem obtido visibilidade no cotidiano escolar brasileiro.

O quadro abaixo apresenta o número de notícias envolvendo situações de violências em escolas públicas de educação básica, entre os anos de 2022 e 2025, com grande visibilidade midiática. O quadro está organizado, segundo a ordem cronológica anual dos fatos.

Quadro 5 - Ocorrências de violência nas escolas públicas de educação básica, com grande visibilidade de 2022 a 2025.

| <b>Título</b>                                                              | <b>Ano</b> | <b>Fonte</b>   | <b>Link</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------|------------|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aluno que esfaqueou diretora no litoral de SP diz não se arrepender (SP)   | 2022       | Metrópole s    | <a href="https://www.metropoles.com/brasil/aluno-queesfaqueou-diretora-no-litoral-de-sp-diz-nao-searrepender">https://www.metropoles.com/brasil/aluno-queesfaqueou-diretora-no-litoral-de-sp-diz-nao-searrepender</a>                                                                                                                                     |
| Quatro estudantes são esfaqueados em escola na Ilha do Governador (RJ)     | 2022       | Agência Brasil | <a href="https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-05/quatro-estudantes-sao-esfaqueados-em-escola-na-ilha-do-governador">https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-05/quatro-estudantes-sao-esfaqueados-em-escola-na-ilha-do-governador</a>                                                                                           |
| Aluno de 16 anos esfaqueia outros dois estudantes em escola (DF)           | 2022       | Metrópole s    | <a href="https://www.metropoles.com/distritofederal/aluno-de-16-anos-esfaqueia-outrosdois-estudantes-em-escola-do-df">https://www.metropoles.com/distritofederal/aluno-de-16-anos-esfaqueia-outrosdois-estudantes-em-escola-do-df</a>                                                                                                                     |
| O que ex-aluno disse à polícia sobre o ataque em escola (ES)               | 2022       | A Tribuna (ES) | <a href="https://tribunaonline.com.br/policia/o-que-exaluno-disse-a-policia-sobre-o-ataque-em-escola-122536">https://tribunaonline.com.br/policia/o-que-exaluno-disse-a-policia-sobre-o-ataque-em-escola-122536</a>                                                                                                                                       |
| Cadeirante é assassinada em escola no interior da Bahia (BA)               | 2022       | Agência Brasil | <a href="https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-09/cadeirante-e-assassinada-em-escolano-interior-da-bahia">https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-09/cadeirante-e-assassinada-em-escolano-interior-da-bahia</a>                                                                                                                 |
| Adolescente fere a tiros três estudantes de escola pública do Ceará (CE)   | 2022       | Agência Brasil | <a href="https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-10/adolescente-fere-tiros-tres-estudantesde-escola-publica-do-ceara">https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-10/adolescente-fere-tiros-tres-estudantesde-escola-publica-do-ceara</a>                                                                                             |
| Seis pessoas permanecem internadas após ataques a escolas (ES)             | 2022       | Agência Brasil | <a href="https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-11/seis-pessoas-permanecem-internadasapos-ataques-escolas-no-es">https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-11/seis-pessoas-permanecem-internadasapos-ataques-escolas-no-es</a>                                                                                                     |
| Estudante xingado de 'gordo' e 'bolo fofo' compartilha sofrimento após ser | 2022       | G1             | <a href="https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2022/06/11/estudante-xingadode-gordo-e-bolo-fofo-compartilha-sofrimentoapos-ser-vitima-de-bullying-ecyberbullying.ghtml">https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2022/06/11/estudante-xingadode-gordo-e-bolo-fofo-compartilha-sofrimentoapos-ser-vitima-de-bullying-ecyberbullying.ghtml</a> |

|                                                                                                   |      |                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| vítima de bullying e cyberbullying (SP)                                                           |      |                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Jovem é apreendido após jogar bomba em escola no interior paulista (SP)                           | 2023 | Agência Brasil           | <a href="https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-02/jovem-e-apreendido-apos-jogar-bombaem-escola-no-interior-paulista">https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-02/jovem-e-apreendido-apos-jogar-bombaem-escola-no-interior-paulista</a>                                                                                           |
| Professora morre e 5 pessoas são feridas em ataque contra escola (SP)                             | 2023 | Agência Brasil           | <a href="https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-03/professora-morre-e-5-pessoas-saoferidas-em-ataque-contra-escola-em-sp">https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-03/professora-morre-e-5-pessoas-saoferidas-em-ataque-contra-escola-em-sp</a>                                                                                   |
| Aluno é contido ao tentar agredir a facadas colegas em escola (RJ)                                | 2023 | Agência Brasil           | <a href="https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-03/aluno-e-contido-ao-tentar-agredirfacadas-colegas-em-escola-no-rio">https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-03/aluno-e-contido-ao-tentar-agredirfacadas-colegas-em-escola-no-rio</a>                                                                                           |
| Após aluno esfaqueado em Icoaraci, outras instituições educacionais de Belém recebem ameaças (PA) | 2023 | O Liberal                | <a href="https://www.oliberal.com/belem/apos-alunoesfaqueado-em-icoaraci-outras-instituicoeseducacionais-de-belem-recebem-ameacas1.663637">https://www.oliberal.com/belem/apos-alunoesfaqueado-em-icoaraci-outras-instituicoeseducacionais-de-belem-recebem-ameacas1.663637</a>                                                                           |
| Homem invade creche em Blumenau e mata quatro crianças (SC)                                       | 2023 | Agência Brasil           | <a href="https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-04/homem-invade-creche-em-blumenau-emata-quatro-criancas">https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-04/homem-invade-creche-em-blumenau-emata-quatro-criancas</a>                                                                                                                   |
| Seduc esclarece sobre estudante que feriu duas colegas em Santa Tereza de Goiás (GO)              | 2023 | Governo de Goiás (Seduc) | <a href="https://goias.gov.br/seduc-esclarece-sobreestudante-que-feriu-duas-colegas-em-santatereza-de-goias/">https://goias.gov.br/seduc-esclarece-sobreestudante-que-feriu-duas-colegas-em-santatereza-de-goias/</a>                                                                                                                                     |
| Em novo ataque, aluno do 9º ano fere colegas em escola no interior do Ceará (CE)                  | 2023 | Terra                    | <a href="https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/em-novo-ataque-aluno-do-9-ano-fere-colegasem-escola-no-interior-do-ceara,62f74c604f5f8cd500ad53faedb4a027whw3ns.html">https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/em-novo-ataque-aluno-do-9-ano-fere-colegasem-escola-no-interior-do-ceara,62f74c604f5f8cd500ad53faedb4a027whw3ns.html</a> |
| Ex-aluno pratica atentado em escola de Campo Grande (MS)                                          | 2023 | Correio do Estado        | <a href="https://correiodoestado.com.br/cidades/adolescente-agride-mulher-em-escola-e-e-apreendidocom-armas-entenda/415139/">https://correiodoestado.com.br/cidades/adolescente-agride-mulher-em-escola-e-e-apreendidocom-armas-entenda/415139/</a>                                                                                                       |
| Ex-aluno invade escola e mata estudante no Paraná (PR)                                            | 2023 | Agência Brasil           | <a href="https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-06/ex-aluno-invade-escola-e-mataestudante-no-parana">https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-06/ex-aluno-invade-escola-e-mataestudante-no-parana</a>                                                                                                                             |
| Aluno agride duas colegas com martelo em                                                          | 2023 | Poder360                 | <a href="https://www.poder360.com.br/seguranca publica/aluno-agride-duas-colegas-">https://www.poder360.com.br/seguranca publica/aluno-agride-duas-colegas-</a>                                                                                                                                                                                           |

|                                                                                                                                                                          |      |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| escola no interior de São Paulo (SP)                                                                                                                                     |      |                     | commartelo-em-escola-no-interior-de-sp/                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Ataque a tiros em escola mata aluna e fere estudantes em São Paulo (SP)                                                                                                  | 2023 | Agência Brasil      | <a href="https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-10/ataque-tiros-em-escola-mata-aluna-e-fere-estudantes-em-sao-paulo">https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-10/ataque-tiros-em-escola-mata-aluna-e-fere-estudantes-em-sao-paulo</a>                                                                                     |
| Aluno é esfaqueado e morre após briga em porta de escola em Anápolis (GO)                                                                                                | 2024 | CNN Brasil          | <a href="https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/aluno-esfaqueado-e-morre-apos-briga-em-porta-de-escola-em-anapolis-go/">https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/aluno-esfaqueado-e-morre-apos-briga-em-porta-de-escola-em-anapolis-go/</a>                                                                                                           |
| Entenda a dinâmica do ataque orquestrado por adolescente em escola (DF)                                                                                                  | 2024 | Correio Braziliense | <a href="https://www.correiobraziliense.com.br/cidadesdf/2024/03/6813785-entenda-a-dinamica-do-ataque-orquestrado-por-adolescente-em-escola-no-df.html">https://www.correiobraziliense.com.br/cidadesdf/2024/03/6813785-entenda-a-dinamica-do-ataque-orquestrado-por-adolescente-em-escola-no-df.html</a>                                         |
| Adolescente esfaqueia colegas na sala de aula em escola no Paraná (PR)                                                                                                   | 2024 | SBT News            | <a href="https://sbtnews.sbt.com.br/noticia/policia/adolescente-esfaqueia-colegas-na-sala-de-aula-em-escola-do-parana">https://sbtnews.sbt.com.br/noticia/policia/adolescente-esfaqueia-colegas-na-sala-de-aula-em-escola-do-parana</a>                                                                                                           |
| Aluno que esfaqueou colegas no interior de MG é de BH e tocava em igreja (MG)                                                                                            | 2024 | Itatiaia            | <a href="https://www.itatiaia.com.br/cidades/2024/03/21/aluno-que-esfaqueou-colegas-no-interior-de-mg-e-de-bh-e-tocava-em-igreja">https://www.itatiaia.com.br/cidades/2024/03/21/aluno-que-esfaqueou-colegas-no-interior-de-mg-e-de-bh-e-tocava-em-igreja</a>                                                                                     |
| Adolescente de 13 anos morre após sofrer agressões dentro de escola (SP)                                                                                                 | 2024 | Itatiaia            | <a href="https://www.itatiaia.com.br/brasil/2024/04/18/adolescente-de-13-anos-morre-apos-sofrer-agressoes-dentro-de-escola-em-sp">https://www.itatiaia.com.br/brasil/2024/04/18/adolescente-de-13-anos-morre-apos-sofrer-agressoes-dentro-de-escola-em-sp</a>                                                                                     |
| Jovem de 14 anos disse ter sido espancado por sete estudantes no local identificado por ele como 'banheiro da morte', dentro de uma escola estadual em Praia Grande (SP) | 2024 | G1                  | <a href="https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2024/04/23/aluno-espancado-em-banheiro-da-morte-diz-que-grupo-do-terror-estava-em-escola-e-vai-deixar-unidade.ghtml">https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2024/04/23/aluno-espancado-em-banheiro-da-morte-diz-que-grupo-do-terror-estava-em-escola-e-vai-deixar-unidade.ghtml</a> |
| Polícia confirma apreensão de aluno que esfaqueou colegas em escola de BH (MG)                                                                                           | 2024 | Estado de Minas     | <a href="https://www.em.com.br/gerais/2024/06/6879775-policia-confirma-apreensao-de-aluno-que-esfaqueou-colegas-em-escola-de-bh.html">https://www.em.com.br/gerais/2024/06/6879775-policia-confirma-apreensao-de-aluno-que-esfaqueou-colegas-em-escola-de-bh.html</a>                                                                             |
| Governador da Bahia decreta três dias de luto                                                                                                                            | 2024 | Agência Brasil      | <a href="https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-10/governador-da-bahia">https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-10/governador-da-bahia</a>                                                                                                                                                                               |

|                                                                                                                 |      |                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| após massacre em escola (BA)                                                                                    |      |                       | decreta-tres-diasde-luto-apos-massacre-em-escola                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Aluna atira na cabeça de colega dentro de escola pública em Natal (RN)                                          | 2024 | CNN Brasil            | <a href="https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/nordeste/rn/aluna-atira-na-cabeca-de-colega-dentro-de-escola-publica-em-natal/">https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/nordeste/rn/aluna-atira-na-cabeca-de-colega-dentro-de-escola-publica-em-natal/</a>                                                                                                           |
| Professora é esfaqueada dentro de escola municipal em Caxias do Sul (RS)                                        | 2025 | CNN Brasil            | <a href="https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/professora-e-esfaqueada-dentro-de-escola-municipalem-caxias-do-sul-rs/">https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/professora-e-esfaqueada-dentro-de-escola-municipalem-caxias-do-sul-rs/</a>                                                                                                                           |
| Confusão termina com quatro estudantes esfaqueados em frente a colégio em Guaratuba (PR)                        | 2025 | Folha do Litoral (PR) | <a href="https://folhadolitoral.com.br/editorias/policia/confusao-termina-com-quatro-estudantesesfaqueados-em-frente-a-colegio-emguaratuba/">https://folhadolitoral.com.br/editorias/policia/confusao-termina-com-quatro-estudantesesfaqueados-em-frente-a-colegio-emguaratuba/</a>                                                                               |
| Conflito entre alunos termina em esfaqueamento e deixa diretor ferido em Vacaria (RS)                           | 2025 | Terra                 | <a href="https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/conflito-entre-alunos-termina-em-esfaqueamento-e-deixa-diretor-ferido-nors,293b5d19983cc0862453ce80e30da8adi3whnfco.html">https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/conflito-entre-alunos-termina-em-esfaqueamento-e-deixa-diretor-ferido-nors,293b5d19983cc0862453ce80e30da8adi3whnfco.html</a> |
| MEC e governo estadual anunciam apoio a escola que sofreu ataque em Estação (RS)                                | 2025 | Agência Brasil        | <a href="https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-07/mec-e-governo-estadual-anunciamapoio-escola-que-sofreu-ataque-no-rs">https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-07/mec-e-governo-estadual-anunciamapoio-escola-que-sofreu-ataque-no-rs</a>                                                                                         |
| Ataque a tiros em escola no Ceará deixa 2 alunos mortos (CE)                                                    | 2025 | Agência Brasil        | <a href="https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2025-09/ataque-tiros-em-escola-no-ceara-deixa-2-alunos-mortos">https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2025-09/ataque-tiros-em-escola-no-ceara-deixa-2-alunos-mortos</a>                                                                                                                           |
| O que a morte da menina de 11 anos agredida em escola em PE revela sobre a violência nas escolas do Brasil (PE) | 2025 | G1                    | <a href="https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/09/11/o-que-a-morte-da-menina-de-11-anosagredida-em-escola-em-pe-revela-sobre-aviolencia-nas-escolas-do-brasil.ghtml">https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/09/11/o-que-a-morte-da-menina-de-11-anosagredida-em-escola-em-pe-revela-sobre-aviolencia-nas-escolas-do-brasil.ghtml</a>                     |
| Alunos tentam forçar colega a beber xixi (MG)                                                                   | 2025 | Band                  | <a href="https://www.band.com.br/noticias/jornal-daband/videos/mg-alunos-tentam-forcar-colega-a-beber-xixi-202512041946">https://www.band.com.br/noticias/jornal-daband/videos/mg-alunos-tentam-forcar-colega-a-beber-xixi-202512041946</a>                                                                                                                       |
| Aluno de 10 anos perde visão após agressão em escola (RJ)                                                       | 2025 | Band                  | <a href="https://www.band.com.br/entretenimento/melhor-da-tarde/videos/aluno-de-10-anos-perdevisao-apos-agressao-em-escola-do-rj-melhorda-tarde-202512041525">https://www.band.com.br/entretenimento/melhor-da-tarde/videos/aluno-de-10-anos-perdevisao-apos-agressao-em-escola-do-rj-melhorda-tarde-202512041525</a>                                             |

|                                                                                                        |      |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 'Tô sem condição nenhuma de voltar para a sala de aula', diz professor espancado por pai de aluna (DF) | 2025 | G1 | <a href="https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2025/10/21/to-sem-condicaonenhuma-de-voltar-para-a-sala-de-aula-dizprofessor-espancado-por-pai-de-aluna-nodf.ghml">https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2025/10/21/to-sem-condicaonenhuma-de-voltar-para-a-sala-de-aula-dizprofessor-espancado-por-pai-de-aluna-nodf.ghml</a> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Importante salientar que o levantamento hemerográfico, ao reunir, organizar e analisar reportagens divulgadas pela imprensa, constitui um importante procedimento metodológico para a compreensão de fenômenos sociais complexos, como a violência escolar. Mais do que registrar acontecimentos, as notícias revelam formas de interpretar e representar a realidade, refletindo valores, interesses e disputas presentes no contexto em que foram produzidas.

Nessa perspectiva, os jornais deixam de ser compreendidos como simples arquivos de informações e passam a ser reconhecidos como fontes históricas que demandam leitura crítica. Como observa De Luca (2005, p. 139), a imprensa periódica "seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público", evidenciando que as notícias são construções sociais e não retratos neutros dos fatos. Em consonância com esse entendimento, Capelato (1988) ressalta que a imprensa deve ser analisada considerando as circunstâncias históricas de sua produção, seus vínculos políticos e ideológicos e o papel que desempenha na formação da opinião pública.

Sob essa ótica, o levantamento hemerográfico realizado nesta pesquisa possibilita uma aproximação mais ampla com as diferentes manifestações da violência escolar, permitindo identificar recorrências, discursos, sujeitos envolvidos e mudanças na forma como esse fenômeno é apresentado ao longo do tempo. Ao reunir reportagens de grande circulação, torna-se possível compreender não apenas a ocorrência dos episódios, mas também os significados que lhes são atribuídos no espaço público.

Nesse sentido, Sampaio (2021) destaca que as fontes hemerográficas precisam ser examinadas em seus textos e contextos de produção, uma vez que expressam visões de mundo, interesses e disputas que influenciam a construção do conhecimento histórico. Assim, a análise sistemática desse conjunto documental amplia as possibilidades de interpretação da violência escolar, favorecendo uma

compreensão mais crítica de suas múltiplas expressões e das narrativas produzidas pela mídia sobre esse fenômeno.

Assim, a identificação e sistematização das 37 notícias de grande notoriedade sobre a violência em escolas públicas brasileiras no período referenciado, permite elucidar que a escola tem-se configurado como um espaço atravessado por múltiplas formas de conflito, extrapolando a dimensão estritamente pedagógica como se pode notar.

As notícias de 2022 concentram relatos de ataques graves com faca e arma de fogo, envolvendo estudantes, ex-alunos, direção escolar e vítimas com deficiência. Nota-se, ainda, o predomínio da narrativa policial: quem atacou, como atacou, estado das vítimas e providências como apreensão, internação ou investigação. Um exemplo claro disso aparece na matéria sobre o aluno que esfaqueou a diretora em SP, construída em torno da motivação imediata referente ao descontentamento do aluno com uma medida disciplinar aplicada, o seu depoimento e encaminhamento à Fundação Casa.

No ano de 2023 as reportagens ampliam a visibilidade dos ataques extremos, especialmente após os casos de São Paulo, Blumenau, Aracruz e Paraná. Nesse bloco, começam a aparecer mais reportagens de contextualização, com especialistas defendendo que prevenção não se reduz a muros, câmeras ou policiamento, mas envolve escuta, convivência, saúde mental, protocolos e atuação coletiva da comunidade escolar.

Em 2024 as notícias continuam a publicizar os registros de ataques com faca, arma de fogo e agressões físicas graves, mas ainda com forte enquadramento factual e policial. A prevenção aparece mais no plano institucional, sobretudo com a regulamentação do Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas — Snave, que prevê protocolo preventivo, monitoramento de ameaças, capacitação de profissionais, planos de emergência e sistematização dos registros.

Já em 2025 as reportagens indicam uma ampliação do foco nas agressões recorrentes, humilhações, bullying, sofrimento de estudantes e professores, além de casos fatais ou com sequelas permanentes. A reportagem do G1 sobre a menina de 11 anos morta em Pernambuco é uma das que mais se aproxima de uma leitura analítica dos fatos, pois relaciona o caso com pesquisas sobre aumento da violência escolar, convivência, agressões on-line e sofrimento mental.

De um lado, a presença significativa de ocorrências envolvendo armas brancas, com um total de 17 notícias, aponta para a facilidade de acesso aos instrumentos potencialmente letais, bem como para a impulsividade de crianças e adolescentes em muitos desses atos, frequentemente associados a conflitos interpessoais não mediados.

Vale lembrar que, de acordo com o Atlas da Violência 2026, embora o Brasil tenha registrado redução nos índices gerais de homicídios, a violência letal continua atingindo de maneira mais intensa a população jovem, o que revela a persistência de padrões violentos de sociabilidade e resolução de conflitos (IPEA; FBSP, 2026). Além disso, embora grande parte dessas mortes envolva armas de fogo, essa informação não invalida a centralidade das violências cotidianas, inclusive nas escolas, pois elas são frequentemente praticadas com meios de fácil acesso pela população, como facas e outros objetos cortantes.

Por outro lado, os registros de violência psicológica/bullying e cyberbullying, ainda que apareçam em número menos expressivo nas ocorrências em questão, revelam que a violência também se manifesta de forma simbólica e relacional, produzindo impactos profundos nas subjetividades dos estudantes e, em alguns casos, funcionando como elemento desencadeador de episódios mais graves. Um exemplo extraído da pesquisa hemerográfica, corresponde ao ataque executado por adolescente de 15 anos no Distrito Federal em 2004, sendo destacada pela reportagem que o estudante contou às autoridades sobre sofrer bullying durante o ano que precedeu o ataque, bem como, a influência de ambientes virtuais, grupos digitais e processos de radicalização online. O caso sugere uma combinação de sofrimento subjetivo, busca de pertencimento em comunidades virtuais e planejamento da violência.

O fator psicológico aparece articulado ao consumo de conteúdos violentos e à construção de uma identidade vinculada ao ataque. Nessa perspectiva compreende-se que “a violência estrutural não se expressa isoladamente, pode impulsionar a violência direta/subjetiva, bem como aprofundar a violência política e simbólica” (Barroso, 2021, p.402).

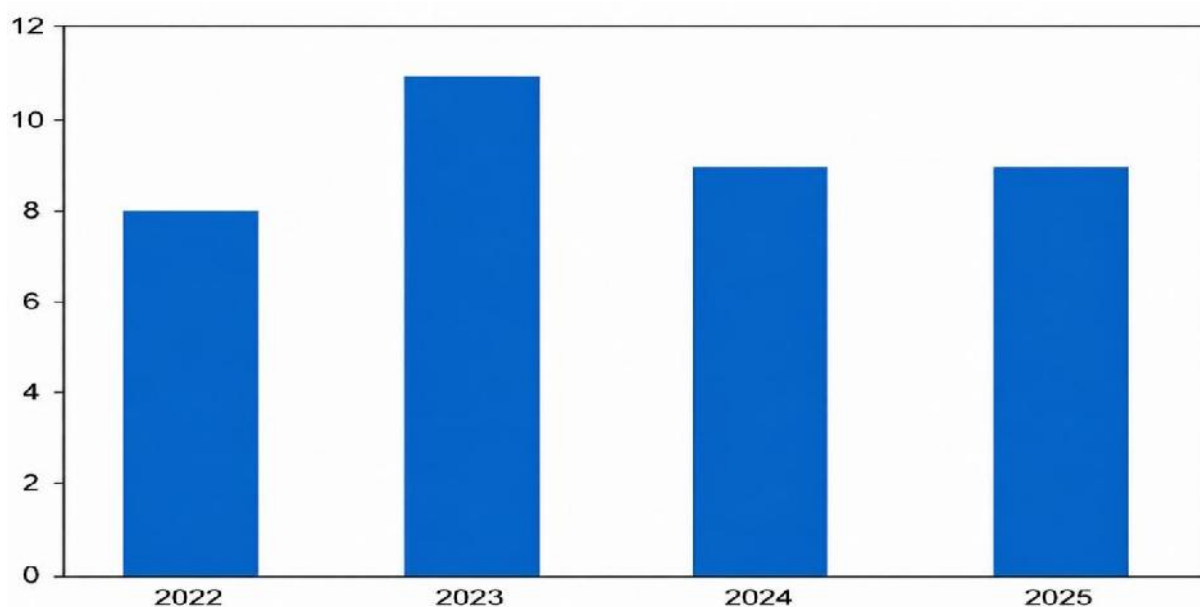
Tal cenário evidencia certos limites de abordagens e interpretações das informações veiculadas pelas mídias, pois, via de regra, tratam a violência escolar

dissociada dos seus determinantes, e desconsideram sua vinculação com processos sociais mais abrangentes e complexos.

Nesse sentido, os fatos narrados nas notícias devem ser analisados à luz das concepções teóricas trabalhadas nos capítulos anteriores, uma vez que, permitem enxergar a escola como espaço de apresentação, produção e reprodução das contradições históricas, sociais, econômicas, culturais e políticas, como se percebe nos resultados adiante.

Assim, o gráfico a seguir representa o número de casos de violência escolar correspondentes as reportagens, divididos e organizados segundo o ano de ocorrência.

Gráfico 6 – Número de casos de violência escolar por ano (2022-2025).



Fonte: Elaboração própria com base em levantamento hemerográfico (2022– 2025).

A distribuição anual sugere intensificação e permanência do fenômeno: foram 8 notícias em 2022, 11 em 2023, 09 em 2024 e 09 em 2025. Em termos de perfil dos autores, se sobressaem alunos, adolescentes e ex-alunos, indicando que parte importante das ocorrências nasce no interior da convivência entre os escolares ou na relação conflitiva de sujeitos que passaram pela instituição de ensino. Também há casos em que familiares de estudantes ou agentes externos atravessam o espaço escolar e ampliam a violência, como no espancamento de professor por pai de aluna e na invasão de creche por homem adulto.

As reportagens apresentadas acima apontam fatos preocupantes nos espaços públicos de educação básica, isto é, o de que as formas de violência que comumente ganham o espaço das mídias, são àquelas relacionadas aos casos em que se chega às vias de fato, seja na forma de agressão física entre pares, seja pelos ataques consumados à comunidade escolar.

Nota-se, no quadro 5 e gráfico 6, que no período contemplado pela pesquisa ocorre uma sequência de episódios graves. Ataques com armas, agressões físicas, ameaças e desentendimentos que terminaram em ferimentos ou mortes. Em vez de diminuir com o passar dos anos, os registros se mantiveram elevados no referido período, atingindo o seu ápice no ano de 2023. Assim sendo, a interpretação dos dados evidencia que não há uma oscilação casual ou eventual, mas sim uma constância significativa.

Isso sugere não se tratar de uma “onda passageira”, mas de um problema que vai se sedimentando numa sociedade que naturaliza e reproduz facilmente as violências. A cada ano, somam-se outros casos, mais conflitos e novos traumas. Então, para quem participa da escola no dia a dia, isso se traduz em mudanças sutis, porém profundas, evidenciando que tais fenômenos tendem a persistir e a se complexificar, não apresentando soluções simples ou imediatas (Vinha et al., 2023).

É possível elencar diversos fatores que se intensificam com essas ocorrências, tais como, a desconfiança entre discentes e docentes, a sensação de medo, a apreensão das famílias e a sobrecarga das equipes pedagógicas de modo geral.

No lugar de um declínio progressivo que indicaria a eficácia das respostas institucionais, observa-se a manutenção, provocada por um fenômeno que se enraíza nas condições sociais desiguais mais abissais.

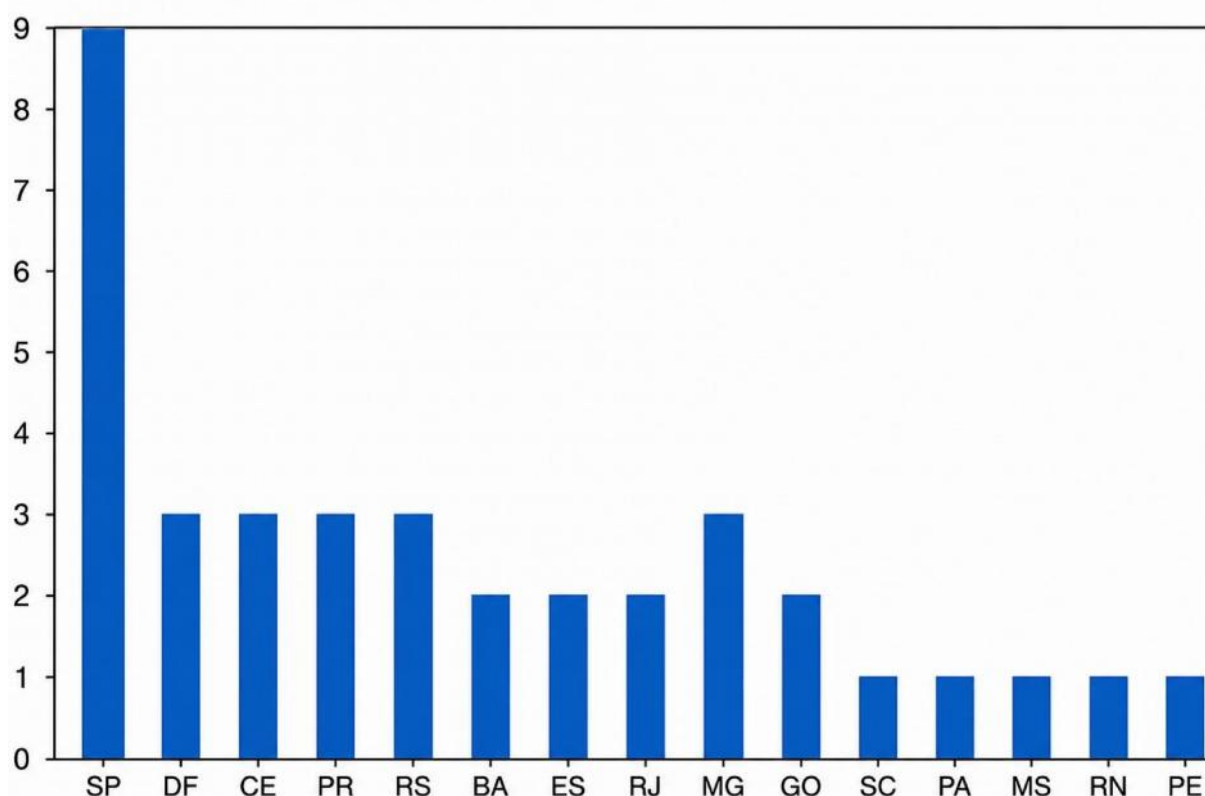
Assim, quando anos seguidos apresentam volumes semelhantes ou crescentes de casos relatados, pode nos indicar a tendência de que o fenômeno não estará sendo superado, apenas se reproduzindo sob novas formas.

Cabe destacar que quando episódios graves passam a ocorrer todos os anos, corre-se o risco de encará-los como algo “esperado”, o que reduz consideravelmente a capacidade de parte da sociedade de indignar-se e mobilizar-se em prol de mudanças. Assim, a pesquisa hemerográfica, ao indicar uma certa recorrência no quantitativo de situações relatadas chama atenção para a necessidade de uma leitura da evolução anual e análise dos dados que precisa ser feita com seriedade, pois a

gravidade dos casos sobre a violência *na/ da* e *contra* a educação básica, sugerem que a escola tem deixado de cumprir plenamente sua função formativa e protetiva.

O gráfico abaixo ilustra a distribuição territorial das 37 notícias, conforme o estado brasileiro onde as mesmas ocorreram, apresentando em quais regiões observa-se maior e menor incidência no período pesquisado.

Gráfico 7 - Incidência das violências nas escolas públicas de educação básica, conforme divisão por Unidades Federativas (2022-2025).



Fonte: Elaboração própria com base em levantamento hemerográfico (2022– 2025).

O gráfico acima diz respeito a distribuição dos casos por Unidade da Federação, revelando que a violência escolar não está associada a uma única região do Brasil. Esse dado reforça o caráter nacional do problema em questão e afasta interpretações que o restrinjam a contextos específicos. De tal modo, ele aparece em diferentes regiões, tendo maior notoriedade no Sul, no Sudeste, no Nordeste e no Centro-Oeste. Além disso, se faz presente em cidades grandes, pequenas e em diferentes contextos sociais. Portanto, cabe inferir que se trata de uma manifestação que perpassa distintas realidades socioeconômicas, reforçando que a violência

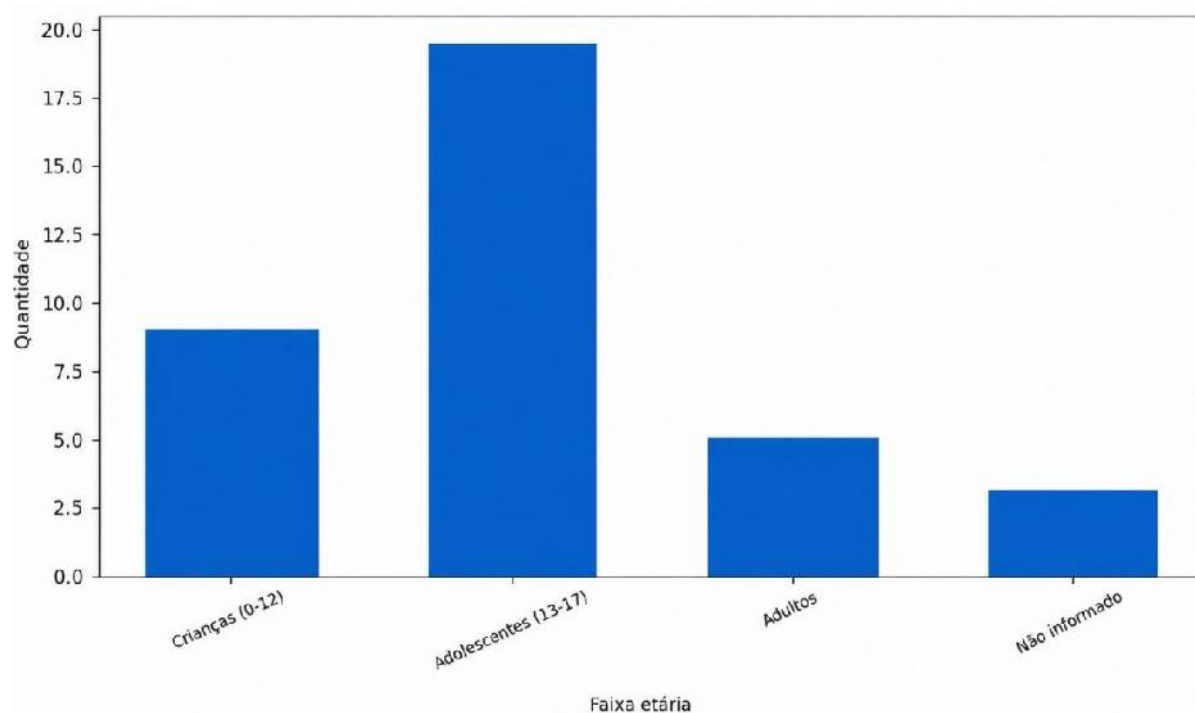
escolar é, em grande medida, expressão das contradições estruturais da sociedade brasileira.

Desta feita, refuta-se a ideia de que se trata de um problema “local” ou específico de determinados territórios. Por conseguinte, afirma-se que corresponde a um fenômeno que atravessa o conjunto das redes públicas de ensino. Importante destacar que as áreas com maior número de casos, via de regra, dispõem de condições locais marcadas por desigualdades sociais intensas, desproteção juvenil, ausência de serviços essenciais e a ineficiência ou ausência de políticas públicas, uma vez que a violência deve ser compreendida como um fenômeno intrínseco das relações de sociabilidade mantidas pela dominação e opressão, sendo “vislumbrada [...] como fenômeno multidimensional” (Oliveira et al., 2022, p. 1).

Por isso, vale reiterar que a escola acaba refletindo o que acontece fora de seus muros, pois ela não cria a violência sozinha, mas recebe e expressa tensões que já existem na sociedade desde a sua formação.

Como exposto no gráfico a seguir, observa-se o número de envolvidos nas violências escolares retratadas, indicando qual o público em evidência nas páginas de informação digital.

Gráfico 8 – Faixa etária dos envolvidos nas violências (2022-2025)



Fonte: Elaboração própria com base em levantamento hemerográfico (2022– 2025).

De acordo com as reportagens, identifica-se que entre os autores estão pessoas com faixa etária a partir dos 14 anos. Já as vítimas possuem idades que vão dos primeiros meses de vida até a fase adulta. Esse recorte etário reforça que a violência não está à margem da vida escolar, mas incide diretamente sobre sujeitos em processo de formação.

A despeito dessas fases que compreendem a formação e reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos, observa-se o quão prejudicial se faz a lógica hegemônica neoliberal de esvaziamento do aparato protetivo Estatal, impactando sobre as diferentes esferas da vida.

A reportagem que relata o caso de um estudante de 10 anos que sofreu uma agressão física dentro do ambiente escolar e, em decorrência dos ferimentos, perdeu a visão de um dos olhos é mais um exemplo marcante intolerância e agressão interpessoal. Segundo a matéria, a violência ocorreu durante um conflito entre alunos, resultando em lesões graves e sequelas irreversíveis. Além disso, a responsável pela criança chegou a afirmar que o filho já possuía Glaucoma, motivo pelo qual já seria “perseguido” e “estigmatizado” dentro da escola. Esse é um dado importante para pensar como a prática do bullying, a não aceitação as diferenças entre os estudantes e a ausência de cuidado institucional, culminaram com as formas físicas mais contundentes de violência cometidas contra a criança em questão.

A notícia destaca o impacto físico e emocional dessas experiências na vida da criança e de seus familiares, uma vez que a lesão ocular produziu uma deficiência permanente. Além disso, evidencia preocupações relacionadas à segurança dos estudantes e à capacidade das instituições escolares de prevenir, identificar e intervir diante de situações de violência entre pares antes que elas atinjam níveis tão graves. A reportagem também chama atenção para os limites das estratégias de monitoramento e proteção escolar, reforçando a necessidade de ações preventivas voltadas à mediação de conflitos, à promoção da cultura de paz e ao acompanhamento das relações interpessoais no cotidiano escolar.

Dessa forma, compreende-se que a violência contra estudantes não se limita à interrupção imediata da vida, mas produz consequências profundas e prolongadas diretas para eles, e indiretas para a coletividade. Ao atingir indivíduos em uma etapa marcada por expectativas em torno da construção de projetos de vida, da trajetória

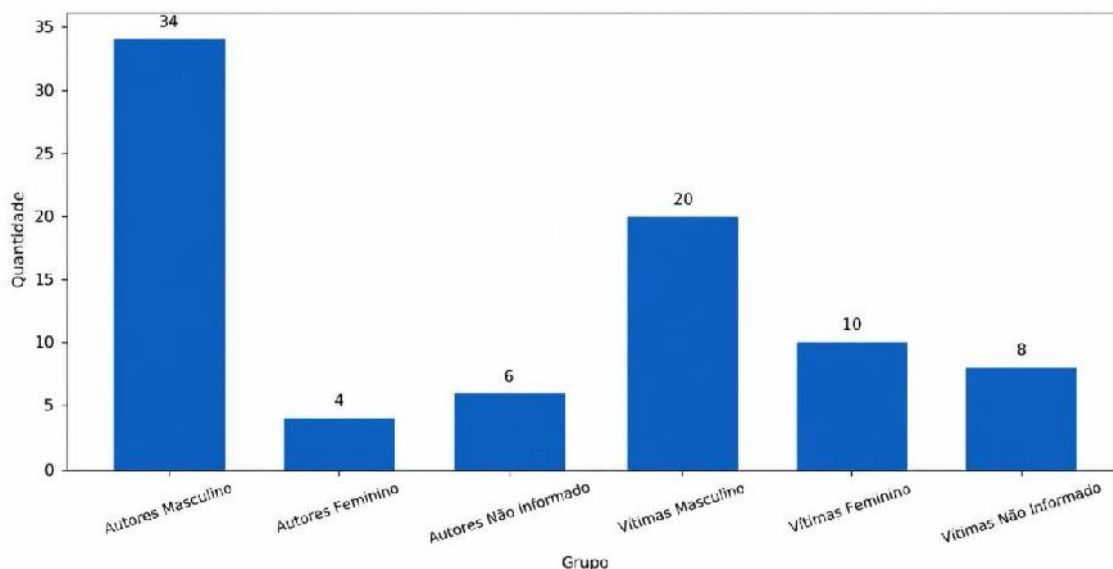
educacional e da inserção no mundo do trabalho, a violência compromete possibilidades futuras, fragiliza vínculos sociais e reduz oportunidades de desenvolvimento humano. Trata-se, portanto, de um fenômeno que extrapola a dimensão individual das vítimas, alcançando também as famílias, as comunidades e o próprio desenvolvimento humano socioeconômico e educacional do país.

Ainda sobre o perfil das vítimas, nota-se que são majoritariamente estudantes, mas os dados também evidenciam os efeitos sobre docentes, diretores e demais trabalhadores da escola. São exemplos concretos os casos da diretora esfaqueada em Caraguatatuba, a professora morta em São Paulo, a professora esfaqueada em Caxias do Sul, o diretor ferido ao intervir em conflito estudantil e o professor agredido por pai de aluna no Distrito Federal, evidenciando que o trabalho pedagógico e de gestão escolar passou a ser realizado sob risco crescente. Fatores como a desvalorização dos profissionais, somada a remunerações inadequadas e condições de trabalho precárias, podem intensificar o estresse e diminuir a capacidade de lidar com as várias formas que a violência assume.

Além disso, a multiplicidade de manifestações das violências nas escolas, acaba exigindo dos professores uma responsabilidade sobre-humana no cotidiano escolar, com excesso de atribuições, cobranças e pressões compatíveis com uma lógica estrutural institucional que comete violência também contra seus educadores, culpabilizando-os por problemas que extrapolam o âmbito da educação, como abordado no capítulo 2.

Como meio de prosseguir com as análises, o gráfico abaixo apresentará o quantitativo de autores e vítimas conforme o sexo, a partir das informações extraídas das notícias.

Gráfico 9 - Número de autores e vítimas segundo o sexo (2022-2025)



Fonte: Elaboração própria com base em levantamento hemerográfico (2022– 2025).

Entre as vítimas identificadas por sexo, compete refletir sobre a presença feminina em casos de professoras atingidas, de alunas mortas ou feridas e de meninas atacadas por colegas. Dentre as reportagens, o caso sobre a morte da menina de 11 anos em Pernambuco após se recusar a “ficar” com um agressor, elucidou apenas qual foi a motivação da violência, sem nomear ou classificar o ato como misoginia/feminicídio ou desigualdade de gênero. No entanto, esse caso remete a discussão realizada no primeiro capítulo, evidenciando que os traços históricos do sexismo levam meninas e mulheres a sofrer diariamente com ações violentas perpetradas contra elas.

Esse é um ponto relevante, especialmente, ao identificar que o número elevado de autores das violências é do sexo masculino, indicando a manutenção de determinado padrão de violência praticada, espelhando as formas históricas heteropatriarcais, misóginas e opressoras de dominação e (des)controle na sociedade capitalista.

Entretanto, outro elemento que desperta atenção, refere-se ao número elevado de vítimas do sexo masculino mencionado nas notícias, corroborando com o entendimento de que crianças e adolescentes autores das violências, são ao mesmo tempo, vítimas de formas semelhantes ou distintas de práticas violentas, construídas e naturalizadas no decorrer da história. Além disso, uma cultura baseada em comportamentos machistas, de uso da força bruta e de autoafirmação entre os

homens, acaba por incentivar e reforçar comportamentos violentos também nas relações interpessoais masculinas.

Destaca-se ainda, o caso da estudante cadeirante assassinada em uma escola no interior da Bahia (2022), evidenciando que os impactos da violência escolar não atingem todos os estudantes da mesma forma. Embora não haja indícios de que a vítima tenha sido escolhida em razão de sua deficiência, sua mobilidade reduzida pode ter dificultado as possibilidades de fuga e autoproteção durante o ataque. Dessa forma, a deficiência não explica o resultado morte, mas, associada à insuficiência de condições protetivas e de acessibilidade, pode ter ampliado sua vulnerabilidade.

A situação também permite refletir sobre os efeitos do capacitismo estrutural, entendido como a ausência de condições institucionais adequadas para garantir segurança e proteção às pessoas com deficiência. Nesse sentido, o episódio dialoga com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), que determina que os Estados adotem medidas necessárias para assegurar a proteção e a segurança das pessoas com deficiência em situações de risco. Assim, o caso indica que a inclusão escolar deve envolver não apenas o acesso à educação, mas também a garantia de proteção integral e acessibilidade em situações de emergência.

Outro aspecto a ser destacado é a falta de disponibilização de marcadores de cor/raça nas notícias, pois em todos os 37 registros, a raça/cor dos envolvidos não foi informada.

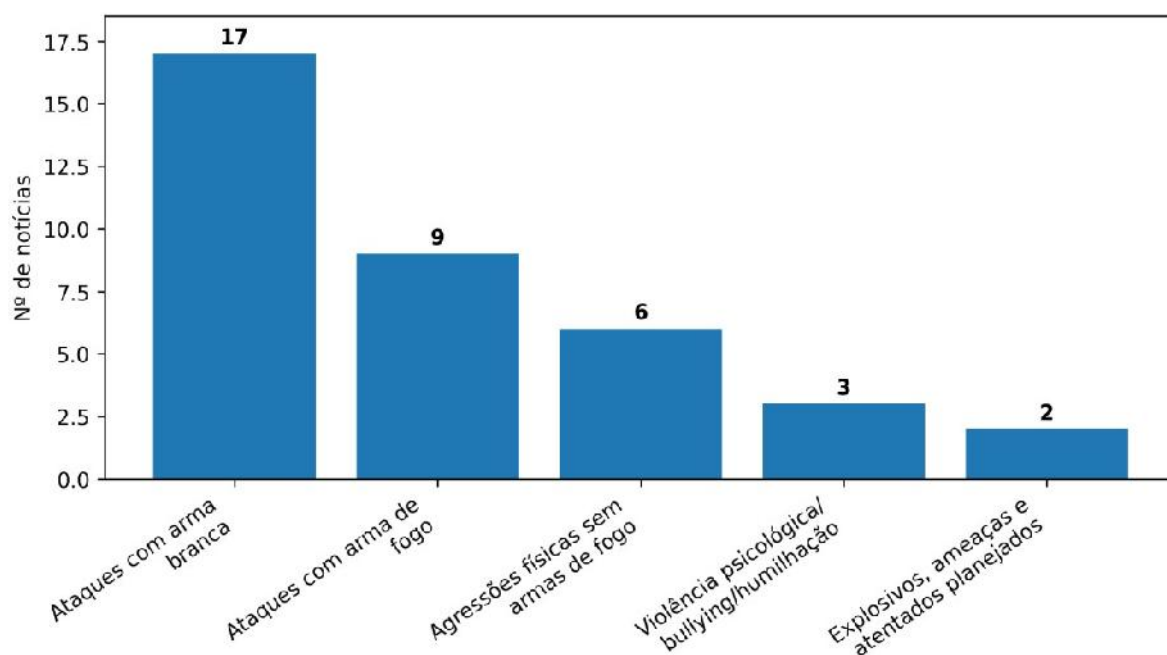
A inexistência desse elemento nas matérias permite afirmar que, mesmo diante de notícias bárbaras e impactantes, o aspecto da cor/raça ainda não é um elemento que se faz obrigatório nas divulgações da imprensa digital. Além disso, esse formato acaba por encobrir aspectos mais profundos da realidade, impedindo que a população ultrapasse o plano superficial das informações e identifique aspectos com significados implícitos ligados a racialização das vítimas e dos autores das violências.

É imprescindível ressaltar, também, que não se trata de mero acaso, pois se sabe que a violência racial se manifesta como um dos elementos estruturantes da sociedade brasileira, sendo reproduzida nas instituições educacionais por meio de práticas discriminatórias e da negação de direitos (Souza; Ruviaro, 2019). Tal processo reforça a narrativa histórica sobre o racismo ser um fenômeno vivo,

estruturante e com raízes no período escravocrata, permanecendo nas relações sociais cotidianas, como abordado no capítulo 1.

Dando continuidade a problematização do tema, será apresentado adiante, o gráfico com dados referentes aos tipos de violência e meios empregados, identificados nas reportagens.

Gráfico 10 – Distribuição dos casos por tipos de violência informados e meios empregados nas ocorrências (2022-2025)



Fonte: Elaboração própria com base em levantamento hemerográfico (2022– 2025).

O conjunto das 37 notícias demonstra um padrão de violência escolar marcado pela predominância de ataques com arma branca, pela recorrência de autores que são alunos ou ex-alunos e pela centralidade das vítimas estudantis. Observa-se ainda, que embora o maior quantitativo de reportagens se refira diretamente às ocorrências com instrumentos perfurocortantes, seguidas das que mencionam os ataques com arma de fogo, permanece a importância de voltar as atenções para o terreno das violências simbólicas representadas por ameaças, violências psicológicas, bullying e cyberbullying nas escolas.

Observa-se, pois, que 70,2% das notícias apontam o uso de armas brancas e armas de fogo, evidenciando que a maior parte das ocorrências de violência escolar noticiadas pela imprensa apresenta potencial letal elevado. As armas brancas foram

o instrumento mais recorrente, presentes em 45,9% das notícias, enquanto as armas de fogo apareceram em 24,3% dos registros. As reportagens mencionam, ainda, motivações ligadas a prática do bullying nas instituições de ensino que somente ganham evidência após as ocorrências.

A esse respeito, outro episódio noticiado chama atenção, por se tratar do caso do estudante chamado de “gordo e bolo fofo”, que relatou ter sido vítima de bullying e cyberbullying em razão de sua aparência. Foram relatadas humilhações recorrentes, apelidos depreciativos, exposição e perseguições virtuais. Embora não tenha resultado em ataque praticado pela vítima, evidencia como a violência simbólica produz sofrimento psíquico intenso, compromete a qualidade e o bem-estar escolar e potencializa a ocorrência de crimes virtuais.

A partir de uma reflexão analítica sobre essa e outras ocorrências diárias de violência no meio digital, observa-se que avanço dessas tecnologias e a ampliação do acesso às redes sociais, modificaram significativamente as formas de interação entre adolescentes, favorecendo o surgimento de novas expressões da violência, como o cyberbullying. Nota-se que ele ultrapassa os limites do espaço físico e alcança o ambiente escolar de maneira ampliada e desafiadora.

Embora as agressões ocorram em plataformas digitais, seus impactos repercutem diretamente nas relações estabelecidas na escola, comprometendo o bem-estar, a aprendizagem e a convivência entre os estudantes. Nessa perspectiva, o cyberbullying constitui uma manifestação das desigualdades e dos riscos presentes na sociedade contemporânea, marcada pela intensa mediação tecnológica e pela persistência das iniquidades sociais em suas múltiplas dimensões.

Assim, Yamin e Gaviraghi (2023) afirmam que as tecnologias da informação não produzem, por si mesmas, a igualdade de oportunidades; ao contrário, refletem e, em determinadas circunstâncias, aprofundam as desigualdades sociais já existentes, tornando o ambiente digital um espaço onde diferentes formas de violência e discriminação também se manifestam.

Nesse sentido, importa refletir, que a imagem da violência escolar em destaque no conjunto de notícias não abrange as interfaces do fenômeno, visto que ele vai além dos ataques diretos contra as unidades de ensino e ou comunidades escolares. Percebe-se que, se por um lado, os casos mais chocantes — como as invasões armadas ou mortes dentro das escolas — causam maior comoção devido a

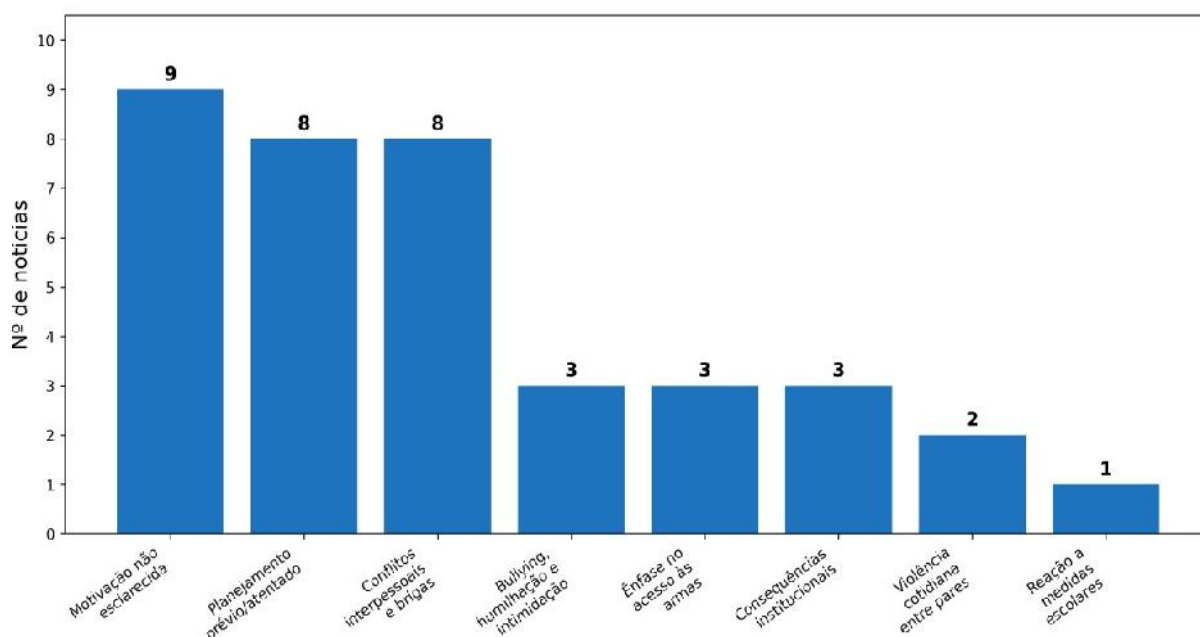
gravidade, de outro, não são os únicos. Há também muitas ocorrências que, embora menos “espetaculares”, são igualmente preocupantes e ainda passíveis de subnotificação. Conforme Minayo (2001), a violência contra crianças e adolescentes permanece parcialmente invisível nas estatísticas oficiais em razão da subnotificação dos casos, fenômeno associado à naturalização das agressões, ao silêncio familiar e às dificuldades institucionais de identificação e registro.

Isso permite apontar para dois possíveis caminhos característicos da violência escolar. O primeiro representa os episódios extremos, que rompem com a rotina de forma abrupta. O segundo se refere aos problemas cotidianos, mais silenciosos, que vão se acumulando dia após dia. Nesse contexto, a escola segue convivendo constantemente com conflitos aparentemente “simples” ou naturalizados. Porém, nota-se que quando não são mediados e conduzidos adequadamente, escalam de modo muito devastador, e se transformam em situações graves ou até mesmo irreversíveis.

Assim, de acordo com Abramovay (2002), a violência escolar não se restringe aos episódios mais alarmantes, apresentando-se em práticas cotidianas aparentemente sutis. No entanto, a banalização dessas manifestações contribui para a formação de um ambiente de tensão e insegurança que pode favorecer a erupção de eventos mais violentos e graves.

Com base nessa linha argumentativa, o gráfico elaborado a seguir buscou reunir as justificativas, as motivações e os destaques presentes nas reportagens envolvendo as violências nas escolas.

Gráfico 11 – Motivações ou justificativas para as violências escolares relatadas nas notícias (2022-2025)



Fonte: Elaboração própria com base em levantamento hemerográfico (2022– 2025).

Das 37 notícias examinadas, 20 (54,1%) apresentaram alguma justificativa ou motivação para a ocorrência. Entre elas, predominam explicações relacionadas a conflitos interpessoais (40%), planejamento prévio de ataques (40%) e situações de bullying, humilhação e intimidação (15%). Apenas o caso da diretora esfaqueada em São Paulo (2022) foi associado explicitamente à insatisfação com medidas adotadas pela gestão escolar (5%).

Nota-se que as justificativas divulgadas nessas reportagens tendem a enfatizar fatores imediatos e individuais, enquanto aspectos estruturais, como desigualdades sociais, racismo, capacitismo, misoginia ou fragilidades das políticas públicas educacionais, aparecem em segundo plano ou são completamente ausentes nas narrativas.

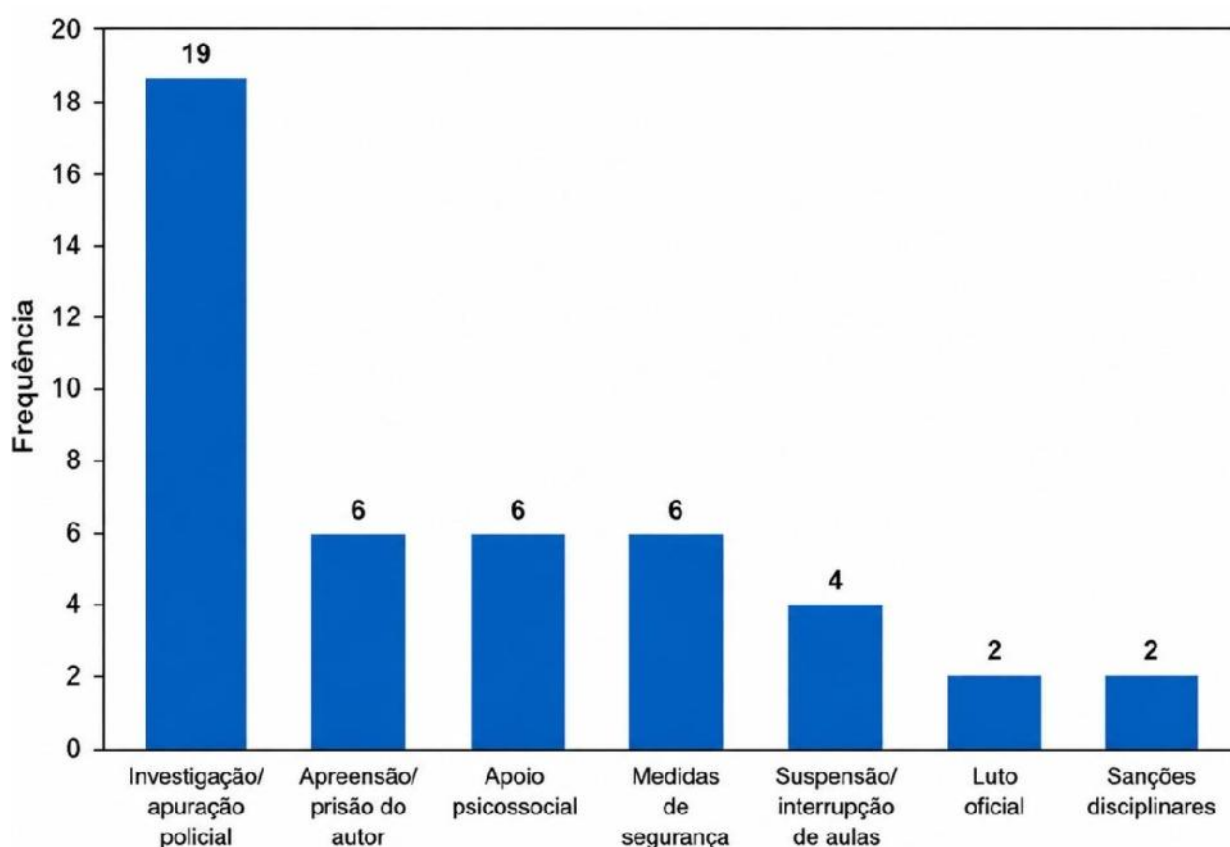
Conclui-se que apenas cerca de um terço das notícias apresenta uma motivação claramente definida (planejamento, bullying ou conflito interpessoal). Em grande parte do corpus, as reportagens registram a violência como acontecimento consumado, enfatizando vítimas, autores e providências policiais, mas sem aprofundar os fatores que produziram o evento. Tais considerações, permitem reiterar que por trás das notícias, existem diferentes vieses socioeconômicos, políticos e culturais. Além disso, acredita-se que muitas justificativas apresentadas ou sugeridas

pelas reportagens e pelas investigações divulgadas à época, não sejam necessariamente as causas reais dos acontecimentos.

Essa lacuna explicativa pode ser interpretada de maneiras distintas, isto é, com indicativos de parcialidade das linhas editoriais, que priorizam formatos de informação que geram maior engajamento, ou ainda, a falta de reconhecimento dos determinantes sociais e institucionais da violência escolar. Isso favorece as narrativas centradas no indivíduo e nos fatos em detrimento de análises aprofundadas.

Ante ao exposto, e a fim de proporcionar uma melhor compreensão sobre a incidência de medidas institucionais subsequentes as violências escolares cotidianas, observa-se o gráfico abaixo, contendo quais foram as providências adotadas pelas instituições de ensino passadas as ocorrências de violências.

Gráfico 12 – Providências institucionais adotadas após as ocorrências (2022-2025)



Fonte: Elaboração própria com base em levantamento hemerográfico (2022– 2025).

No que concerne às providências adotadas, a amostra apresenta uma predominância de respostas emergenciais. Apreensão ou prisão dos autores, instauração de inquérito, atendimento hospitalar, suspensão temporária de aulas, luto oficial, reforço de segurança e apoio psicológico aparecem como medidas recorrentes. Há também respostas disciplinares, como suspensão e expulsão de estudantes em casos de cyberbullying e discurso de ódio. Contudo, a própria recorrência dessas providências reforça que o enfrentamento institucional costuma ocorrer depois do dano consumado, expressando claramente algumas das maneiras como ocorrem violências *da escola*.

Em outras palavras, as notícias registram que as escolas adotam medidas para responder à crise, mas com uma baixa opção por ações que priorizem à prevenção e a mediação. Tais ações apontam para uma possível tendência das escolas a tratar a violência como problema individual e pontual, desconsiderando que o fenômeno é estrutural e se expressa por meio de sofrimento psíquico, conflitos entre pares, circulação de armas, adicção, difusão de ameaças, misoginia, gordofobia, intolerância religiosa, exclusão, racismo, capacitismo, homofobia e precariedade das redes de cuidado. Importa ressaltar que todas essas manifestações estão presentes na vida dos sujeitos escolares, atravessando rotineiramente os muros das escolas. Todavia, a naturalização de tantas expressões da violência colabora para a manutenção das formas de “desumanização” na educação básica do país.

Esse conjunto de desdobramentos resultantes das desigualdades sociais, indicam, portanto, que a violência não nasce sem motivo ou razão. Via de regra, os primeiros sinais costumam estar presentes nos processos que envolvem isolamento, preconceito, sofrimento, segregação, falta de escuta qualificada, ausência de condições objetivas e despreparo para intervir sobre os problemas postos.

Nessa perspectiva, conforme destaca Bourdieu (1998), “todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que consegue impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força” (Bourdieu, 1998, p. 11) evidenciam que tais processos não são neutros, mas estruturados por relações desiguais que, quando naturalizadas, contribuem para a produção e reprodução das violências como se percebe.

Quando as relações sociais se estabelecem sob constante pressão, ditada pelo desemprego, preconceitos, insegurança, conflitos familiares e exclusão social, esses

problemas adentram e se espraíam para o espaço escolar. Por isso, enfrentar a violência *na, da e contra* a escola requer olhar para além do convívio no espaço escolar.

Por conseguinte, a instituição escolar, inserida em um contexto de fragilização das políticas públicas e de intensificação das desigualdades, passa a absorver tensões sociais que se agravam e se materializam em práticas institucionais violentas.

Desse modo, é possível concluir que os episódios de violência não se distribuem de forma aleatória, mas acompanham tendências mais amplas da sociedade brasileira, marcadas por desigualdades estruturais, precarização das condições de vida e intensificação de expressões de violência no cotidiano. Assim, cumpre reafirmar que a recorrência de casos envolvendo estudantes como autores e vítimas, indica que a violência está muito além de ser apenas um problema disciplinar ou comportamental, exigindo análises à luz das determinações sociais, econômicas e culturais que incidem sobre os sujeitos.

Ao evidenciar padrões, recorrências e formas de manifestação da violência, possibilita-se realizar uma importante etapa analítica que aponta para a necessidade de defender a formulação de estratégias de enfrentamento às violências que ultrapassem ações pontuais, primando por políticas públicas integradas e comprometidas com a promoção de condições educacionais mais justas, inclusivas e seguras à população.

Cabe ratificar, portanto, a importância de superar escolhas com foco em medidas de segurança física e institucional adotadas a priori, buscando formas de trabalhar aspectos como a mediação de conflitos, o apoio psicológico, a identificação de demandas sociais excludentes, o fomento das políticas de prevenção às violências e o incentivo à perspectiva de educação cidadã.

Essa perspectiva amplia o horizonte para formulação de políticas sociais, práticas pedagógicas e estratégias de intervenção que enfrentem não apenas os sintomas, mas as causas estruturais da violência, contribuindo para a construção de uma escola democrática, acolhedora e promotora de direitos.

Nesse sentido, o próximo capítulo buscará analisar as respostas poder público estatal às formas de violências nas escolas, partindo da concepção de que embora a violência seja um fenômeno estrutural, as manifestações em tela refletem as

configurações de sociabilidade do modo de organização da sociedade capitalista contemporânea. Desta feita, caberá refletir e problematizar sobre os principais desafios e caminhos para à superação do fenômeno da violência escolar.

## 4 A VIOLÊNCIA ESCOLAR E O PAPEL DO ESTADO

Compreender o Estado exige reconhecê-lo como uma construção histórica que se transforma à medida que as relações econômicas, políticas e sociais também se modificam. Sob a perspectiva de Gramsci (2011), o Estado não se limita ao conjunto de instituições responsáveis pela administração pública ou pelo exercício do poder coercitivo. Sua atuação estende-se à sociedade civil, espaço em que valores, ideologias e projetos de sociedade são produzidos e disseminados, contribuindo para a formação do consenso e para a consolidação da hegemonia de determinados grupos sociais.

As literaturas acerca do tema e as análises das informações obtidas ao longo desta pesquisa sugerem que as violências que atravessam o cotidiano escolar fazem parte de uma estrutura social, política e econômica que se estrutura a partir de sistemas de opressão e violência, apresentando também certo padrão de sociabilidade violenta<sup>11</sup>. Tais formas se articulam a um conjunto de determinações históricas, sociais e institucionais que conformam a realidade brasileira e atingem diretamente crianças, adolescentes e profissionais da educação.

Nesse sentido, compete reafirmar que a escola tem sua função pedagógica comprometida, ao conviver simultaneamente com processos de preconceito, conflitos diários, violências simbólicas, e episódios extremos que colocam em risco a integridade física, emocional e social dos sujeitos envolvidos.

Em meio ao agravamento das expressões da questão social, ao aprofundamento das desigualdades e à intensificação da sensação de insegurança social, consolidam-se propostas políticas hegemônicas que defendem maior controle sobre os sujeitos escolares, fortalecimento de práticas punitivas, militarização das escolas e restrição de abordagens pedagógicas críticas.

---

<sup>11</sup> Minayo (1994) afirma que a violência “não é um problema da natureza humana, mas um fenômeno biopsicossocial complexo e dinâmico” (Minayo, 1994, p. 7), sendo produzida nas próprias relações sociais marcadas pela exclusão, pela desigualdade, pela precarização das condições de vida, pela discriminação, pelo preconceito, pelas violências simbólicas, pelo autoritarismo ou omissão institucional, pelas necessidades individuais/coletivas e pela ausência de condições objetivas adequadas para o desenvolvimento do processo educativo.

Nesse contexto, a educação pública passa a ser atravessada por projetos ideológicos alinhados à ofensiva conservadora contemporânea, marcada pela defesa da ordem, da disciplina e da responsabilização individual como respostas às contradições produzidas pela própria sociabilidade capitalista.

Ao mesmo tempo, a violência escolar passa a ser tratada sob a ótica da segurança pública e da disciplina institucional, deslocando o debate das determinações estruturais da violência para respostas centradas na vigilância e no controle social. Desse modo, conforme destaca Mota (2025), a ofensiva conservadora contemporânea articula-se à emergência de “conservadorismos de novo tipo”, mediados por “ideologias neofascistas e medidas de austeridade contrarreformistas e ultraneoliberais” (Mota, 2025, p. 3). Esse processo repercute diretamente no campo educacional, sobretudo por meio da disseminação de discursos que associam violência escolar à ausência de autoridade, à suposta crise moral das famílias e à necessidade de endurecimento disciplinar dentro das escolas públicas.

Esse movimento também se articula às transformações produzidas pela crise estrutural do capitalismo e pelo aprofundamento das desigualdades sociais. Boschetti (2025) argumenta que os processos contemporâneos de destruição de direitos representam uma “contraofensiva do capital” que intensifica formas de exploração e opressão sobre a classe trabalhadora (Boschetti, 2025, p. 1).

Desta feita, este capítulo busca primeiramente analisar quais as medidas adotadas pelo Estado para lidar com as múltiplas violências nas escolas públicas de ensino básico. Por fim, busca-se refletir sobre os desafios e possibilidades de construção e/ou pavimentação dos caminhos que levem às políticas de proteção integral dos (as) estudantes da rede de educação básica.

#### **4.1 As respostas do Estado em face da violência no sistema público de educação básica**

Cumprе salientar que o Estado se configura como um campo de disputas permanentes, no qual coexistem mecanismos de dominação e possibilidades de resistência, evidenciando que as políticas sociais refletem as correlações de forças presentes em cada contexto histórico.

Nessa mesma direção analítica, Mota (2015) ressalta que as mudanças ocorridas no capitalismo, sobretudo a partir da consolidação das políticas neoliberais, alteraram significativamente o papel desempenhado pelo Estado. Significa que ele não deixou de atuar na organização da vida social, mas sua atuação passou a ser orientada por estratégias de redução dos gastos públicos, focalização das políticas sociais e ampliação da participação do setor privado na oferta de serviços historicamente reconhecidos como direitos.

A despeito das abordagens presentes nas seções anteriores, e de acordo com Sposito (2002), os estudos sobre a violência escolar têm demonstrado que a escola não apenas sofre os efeitos da violência social e estrutural, mas também produz formas específicas de violência institucional, relacionadas a práticas pedagógicas autoritárias, discriminações, disparidades educacionais, desigualdades internas e precariedade das condições de acesso.

Essa perspectiva dialoga profundamente com o entendimento de Saviani e Duarte (2012) sobre o papel da educação no contexto da luta de classes, pois para os autores, a escola é um espaço de disputa entre a barbárie — entendida como a negação sistemática do acesso ao conhecimento e a precarização das condições de vida — e o projeto emancipador que busca garantir a formação plena dos indivíduos.

Por conseguinte, os autores defendem que negar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos é, em si, uma forma profunda de violência, exatamente por comprometer a humanização e o desenvolvimento intelectual das novas gerações.

Tal discussão permite, portanto, situar o lugar da educação de base dentro da estrutura estatal e o atual enfoque dado às políticas sociais no país, bem como, as possíveis respostas institucionais diante do recrudescimento das violações de direitos dentro e fora do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, deve-se salientar que projetos estatais de tendência neoconservadora<sup>12</sup> permeiam as estruturas educacionais e podem ser vistos, por

---

<sup>12</sup> O neoconservadorismo, na perspectiva de Behring e Boschetti (2006), refere-se ao fortalecimento de concepções políticas e ideológicas alinhadas à defesa da ordem, do controle social e da responsabilização individual dos sujeitos diante das expressões da questão social, articulando-se às transformações do capitalismo contemporâneo e ao avanço das políticas neoliberais. Nesse contexto, o Estado tende a reduzir investimentos nas políticas sociais universais, ao mesmo tempo em que amplia mecanismos de disciplinamento, repressão e controle sobre as populações marginalizadas. Logo, as autoras ressaltam que o avanço conservador contemporâneo associa-se à “retração dos direitos sociais e à ampliação de mecanismos coercitivos de gestão da pobreza” (Behring; Boschetti, 2006, p. 190),

exemplo, na forma de (des)mandos que resultaram na chamada reforma curricular<sup>13</sup> proposta em 2017, aprovada em 2018 e implantada gradativamente a partir de 2022, nos ensinos fundamental e médio. Tal reformulação não apenas concentra as disciplinas em blocos e redistribui a carga horária de maneira despretensiosa, mas expõe em suas novas diretrizes a intencionalidade de fortalecer determinado projeto de formação, especialmente voltado aos estudantes do ensino médio, com ênfase na profissionalização técnica e rápida inserção no mercado de trabalho.

Um segundo ponto, porém, não menos importante a ser destacado, diz respeito a disciplina de ensino religioso – facultativa aos alunos do ensino médio – mas obrigatória para o ensino fundamental. Neste último, nota-se a frequente utilização do termo “educação socioemocional” trabalhada juntamente ou em substituição ao ensino religioso.

No que concerne a entrada da “religião” nas escolas ou mesmo da inserção de temáticas ligadas à proposta de “educação socioemocional”, observa-se uma tentativa de controle das violências por parte do estado, propor uma disciplina que trabalhe com as percepções dos indivíduos sobre si mesmos, o outro e o mundo. Desse modo, temáticas sobre o combate ao bullying, cyberbullying, respeito, empatia e cultura da paz passaram a ser incorporadas ao projeto político-pedagógico das escolas.

Outro aspecto que chama a atenção e que por fazer parte de uma medida recente do governo federal, ainda precisará passar por estudos futuros de impacto, refere-se ao chamado “Programa Pé de Meia”<sup>14</sup>. Esse programa consiste em depósitos de valor fixo estipulado pelo Estado na conta poupança dos alunos da rede

---

fortalecendo respostas autoritárias diante das desigualdades produzidas pela própria sociabilidade capitalista.

<sup>13</sup> De acordo com a Ministério da Educação e a Base Nacional Comum Curricular, o currículo da Educação Básica brasileira é organizado por áreas do conhecimento e componentes curriculares, os quais orientam as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O currículo do Ensino Fundamental está estruturado nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Já o currículo do Novo Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, articuladas aos itinerários formativos previstos na reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

<sup>14</sup> O Programa Pé-de-Meia, instituído pela Lei nº 14.818/2024, consiste em uma política de incentivo financeiro-educacional do Governo Federal destinada a estudantes do ensino médio público inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cad Único). Estruturado na modalidade de poupança, o programa busca estimular a permanência e a conclusão escolar, reduzir os índices de evasão e desigualdade educacional e promover maior inclusão social por meio da educação (BRASIL, 2024).

pública de ensino que se mantiverem assíduos e concluírem o ciclo médio de formação.

Do ponto de vista do incentivo à permanência dos alunos no ambiente escolar e cobertura das carências pedagógicas deles, acrescenta-se também, a iniciativa do governo para captação de mais pessoas dispostas a trabalharem com o magistério. Trata-se do chamado “Programa Bolsa Mais Professores”<sup>15</sup> lançado em 2025 e desenvolvido pelo Ministério da Educação, buscando ampliar a valorização docente e reduzir a falta de professores na educação básica pública, especialmente em regiões mais empobrecidas e com maior déficit de profissionais. Entretanto, por ser um programa igualmente implantado recentemente, não há condições de avaliar seus resultados.

Outro aspecto a ser considerado, refere-se ao fato de que o agravamento das situações de violência no ambiente escolar, tem impulsionado nos últimos anos, respostas cada vez mais pautadas na lógica da segurança pública e do controle disciplinar. Nesse contexto, o acionamento recorrente e, por vezes, indiscriminado das polícias para lidar com conflitos escolares passou a ocupar espaço significativo nas estratégias institucionais adotadas pelas redes de ensino.

Tal movimento evidencia um processo de “policialização” das relações escolares, no qual questões historicamente compreendidas como pedagógicas, sociais ou disciplinares passam a ser tratadas sob a ótica da ordem pública e da intervenção policial. Conforme analisa Oliveira (2008), amplia-se a presença dos aparatos de segurança no interior das escolas, deslocando conflitos cotidianos para o campo jurídico-policial e fortalecendo mecanismos de vigilância e controle sobre estudantes, especialmente aqueles oriundos das classes populares.

Nessa direção, situações que anteriormente eram mediadas pela equipe pedagógica — como desentendimentos entre estudantes, desacatos, conflitos verbais e pequenas indisciplinas — passaram a culminar em registros policiais, conduções às delegacias ou acionamento imediato das forças de segurança. Esse processo

---

<sup>15</sup> O Programa Mais Professores para o Brasil consiste em uma política do Governo Federal, coordenada pelo Ministério da Educação, voltada à valorização da carreira docente, à ampliação da formação de professores e ao enfrentamento da escassez de profissionais na educação básica pública. O programa reúne ações de incentivo à docência, formação inicial e continuada, apoio financeiro e estratégias destinadas à permanência de professores em regiões com menores índices de desenvolvimento e déficit de profissionais licenciados (BRASIL, 2026).

contribui para a criminalização das juventudes pobres e periféricas, sobretudo negras, reforçando práticas seletivas historicamente presentes na sociedade brasileira.

Ao analisar o Programa Escola Segura<sup>16</sup>, Lopes e Rossato (2023, p. 3) afirmam que “uma das iniciativas levadas a cabo pelo poder público é o uso de policiais para desenvolver programas de prevenção ao uso de drogas e à violência, bem como para policiar o entorno e/ou o interior de escolas públicas”. Entretanto, os próprios autores evidenciam que tais iniciativas apresentam resultados limitados, destacando que “o Escola Segura não produziu nenhuma alteração na realidade estudada” (Lopes; Rossato, 2023, p. 16), não havendo mudanças significativas na sensação de segurança, nos registros de violência ou na percepção sobre o uso de drogas no ambiente escolar.

Além disso, os autores ressaltam que a presença policial tende a ampliar mecanismos de vigilância e intervenção sobre situações anteriormente tratadas apenas pela equipe pedagógica. Lopes e Rossato (2023, p. 6) acrescentam ainda, que “situações disciplinares poderiam estar sendo redefinidas como problemas criminais”, evidenciando um processo de criminalização dos conflitos escolares cotidianos. Ainda segundo os autores, os policiais acabam desempenhando funções relacionadas à vigilância permanente do espaço escolar, atuando como agentes de observação e controle disciplinar, sobretudo em contextos considerados potencialmente problemáticos (Lopes; Rossato, 2023).

Ao lado da crescente presença policial, também se observa o fortalecimento dos procedimentos burocráticos e protocolares relacionados às ocorrências escolares. Nesse cenário, os livros de registro de ocorrência assumem centralidade na dinâmica institucional, funcionando não apenas como instrumentos administrativos, mas também como mecanismos de formalização e classificação dos conflitos escolares.

Segundo Vóvio et al. (2016), os registros escolares frequentemente traduzem episódios complexos em descrições padronizadas e burocratizadas, priorizando a lógica da disciplina e do controle em detrimento da compreensão ampliada das

---

<sup>16</sup> O Programa Escola Segura é uma política pública do Governo do Estado do Paraná, criada em 2019, destinada à promoção da segurança e da cultura de paz nas escolas da rede estadual de ensino. A iniciativa prevê a atuação de policiais militares da reserva remunerada ou reformados no ambiente escolar, com funções de orientação, prevenção de conflitos, acompanhamento da rotina institucional e fortalecimento dos vínculos entre escola, família e comunidade. O programa busca contribuir para a redução de situações de violência e para a melhoria do clima escolar, sem atribuir aos policiais funções pedagógicas ou de gestão educacional (PARANÁ, 2019).

determinações sociais que atravessam os conflitos. Dessa forma, o preenchimento de atas, relatórios, advertências, notificações e encaminhamentos tende a consolidar uma cultura institucional centrada na responsabilização individual dos estudantes, desconsiderando, muitas vezes, as condições objetivas de vida e as múltiplas expressões da violência estrutural.

Além disso, os procedimentos administrativos adotados pelas escolas produzem efeitos contraditórios. Se, por um lado, os registros formais são importantes para documentar situações de violência e garantir respaldo institucional aos profissionais da educação, por outro, o excesso de burocratização pode transformar conflitos cotidianos em processos meramente protocolares, esvaziando possibilidades pedagógicas de mediação e diálogo.

Nessa perspectiva, Vóvio et al. (2016) evidenciam, ainda, que os livros de ocorrência acabam operando como instrumentos de controle disciplinar e vigilância institucional, contribuindo para processos de rotulação e estigmatização de determinados estudantes.

Em diversas redes públicas de ensino, a instalação de câmeras de segurança, catracas eletrônicas, reconhecimento facial, aplicativos de monitoramento da frequência e plataformas digitais de controle disciplinar passaram a integrar as estratégias institucionais voltadas à prevenção de conflitos e à contenção da violência nas escolas<sup>17</sup>. Embora tais medidas sejam frequentemente justificadas pelo discurso da proteção e da segurança, sua expansão também revela o fortalecimento de práticas de vigilância permanente e controle sobre os sujeitos escolares, sobretudo, aos estigmatizados estudantes das classes populares.

A despeito disso, Foucault (1987) ao analisar o surgimento das sociedades disciplinares modernas, demonstra que o exercício do poder passa a ocorrer não

---

<sup>17</sup> A Operação Escola Segura é uma ação interministerial coordenada pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), lançada em abril de 2023 após os ataques ocorridos em instituições de ensino brasileiras. A iniciativa tem como objetivo prevenir e combater ameaças e ataques contra escolas por meio do monitoramento de redes sociais e ambientes digitais, articulação com as polícias civis e militares dos estados, realização de ações preventivas e repressivas, criação de canal nacional de denúncias e produção de relatórios de inteligência sobre possíveis riscos. Afirma-se que operação funciona em regime permanente, mobilizando equipes especializadas em crimes cibernéticos e segurança pública para identificar conteúdos que incentivem violência, discursos de ódio ou planejamento de ataques contra comunidades escolares. BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Operação Escola Segura: MJSP e delegacias montam força-tarefa para ações contra violência nas instituições de ensino**. Brasília, DF, 2023.

apenas pela punição física direta, mas também por mecanismos contínuos de observação, registro e normalização dos comportamentos. Segundo o autor, “a disciplina faz funcionar um poder relacional que se sustenta por seus próprios mecanismos” (Foucault, 1987, p. 148), produzindo sujeitos constantemente observados e regulados. Dessa forma, o espaço escolar moderno transforma-se em uma instituição estratégica de disciplinamento social, organizada a partir de dispositivos capazes de controlar corpos, tempos, movimentos e condutas.

A expansão dos sistemas de monitoramento eletrônico nas escolas públicas contemporâneas dialoga diretamente com essa perspectiva foucaultiana. As câmeras de vigilância, os relatórios digitais de comportamento, os registros informatizados de ocorrências e os mecanismos de rastreamento disciplinar operam como tecnologias institucionais de observação contínua. Desta feita, dados da pesquisa TIC Educação 2023 indicam que 51% das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio já possuíam sistemas internos de videomonitoramento, percentual que alcançava 44% das instituições públicas. Cabe salientar, que expansão desses dispositivos ocorreu em um contexto de crescente preocupação com a segurança escolar, especialmente após episódios de violência extrema ocorridos nos últimos anos.

Todavia, o objetivo não se restringe apenas à identificação de atos violentos, mas também à produção de comportamentos considerados adequados, obedientes e previsíveis. Foucault (1987, p. 177) afirma que “o olhar disciplinar torna-se um sistema integrado, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido”, evidenciando que a vigilância permanente produz efeitos de autocontrole e conformação social mesmo na ausência de intervenção direta.

Entretanto, embora os investimentos em segurança tecnológica sejam frequentemente apresentados como soluções eficazes para o enfrentamento da violência escolar, tais estratégias tendem a deslocar a centralidade do debate sobre as determinações estruturais da violência. Isso porque a ampliação dos aparatos de vigilância não elimina as desigualdades sociais, a precarização das políticas públicas, a ausência de equipes multiprofissionais, o adoecimento docente e as múltiplas formas de conflitos que perpassam o cotidiano escolar. Ao contrário, em muitos casos, fortalece-se uma lógica institucional centrada no controle, na desconfiança permanente e na burocratização das relações escolares. Assim, estudantes passam

a ser constantemente monitorados, registrados e classificados a partir de padrões disciplinares previamente estabelecidos.

Ademais, o fortalecimento das tecnologias de vigilância nas escolas também contribui para a naturalização da presença de mecanismos de controle típicos das sociedades contemporâneas, marcadas pela gestão algorítmica e pela vigilância digital. Nesse cenário, a escola deixa gradativamente de ser percebida apenas como espaço de formação humana e socialização crítica, aproximando-se de modelos institucionais fundamentados na administração permanente dos riscos e dos comportamentos.

Nesse sentido, Foucault (1987, p. 162) argumenta também, que “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar”, evidenciando que a vigilância constante produz efeitos disciplinadores e de controle que extrapolam a expectativa de prevenção da violência.

Portanto nota-se que expansão dos meios tecnológicos empregados pelo Estado para vigiar e “enfrentar” as violências em grande parte das escolas do país, é tida como forma de inovação e amplo alcance sobre as ações coletivas, ao mesmo tempo em que encobre um viés neoconservador que valida a utilização desses recursos.

Além disso, como afirmam Yamin e Gaviraghi (2023) as tecnologias da informação e comunicação passaram a ocupar posição estruturante na organização da vida social contemporânea, influenciando os processos de interação, comunicação e acesso à informação. Para os autores, a expansão das tecnologias digitais modifica significativamente as formas de sociabilidade e reorganiza diferentes espaços institucionais, inclusive a escola, que passa a incorporar instrumentos tecnológicos em suas práticas administrativas e pedagógicas.

Tal processo evidencia que o ambiente escolar não está dissociado das transformações produzidas pela chamada sociedade da informação, sendo diretamente perpetrado pelas dinâmicas tecnológicas presentes no conjunto da sociedade. Os autores reforçam, inclusive, que a expansão das tecnologias ocorre em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais e econômicas, nas quais o acesso e a apropriação dos recursos digitais acontecem de maneiras distintas.

Assim, embora as tecnologias sejam frequentemente associadas à modernização e à eficiência administrativa, sua implementação não elimina os

problemas estruturais que atravessam o cotidiano das escolas públicas brasileiras, como a precarização das condições de ensino, a insuficiência de políticas de proteção social e as desigualdades territoriais oriundas da Questão Social, conforme elementos apresentados nos capítulos anteriores.

Por último, não é possível se furtar do debate acerca do plano de militarização das escolas, que com a autorização do Estado, tem prosseguido com a transformação de parte das instituições públicas de educação básica em escolas “Cívico-Militares”<sup>18</sup>. Esse movimento, que além de se apresentar como estratégia para a melhoria da qualidade do ensino, tem sido uma referência para alguns estados como enfrentamento à violência escolar, vinculando-o a uma perspectiva conservadora e moralista acerca da problemática.

Conforme aponta Behring (2025), o capital disputa “corações e mentes para o empreendedorismo e a prosperidade individuais, mobilizando o poder simbólico e real do medo” (Behring, 2025, p. 5). No cotidiano escolar, isso se traduz na ampliação de práticas de controle disciplinar e no fortalecimento de respostas autoritárias às violências, frequentemente legitimadas pelo discurso da segurança e da proteção.

A partir dessa perspectiva, acredita-se que a intenção de militarização das escolas públicas emerge como uma das respostas institucionais construídas diante do agravamento das situações de violência e da crescente sensação de insegurança social.

De acordo com Brisola e Ribeiro (2019), tal proposta se fundamenta em uma lógica disciplinar voltada ao controle dos comportamentos, à vigilância permanente e à imposição de normas rígidas de conduta, inspiradas na organização e no modelo de instituição militar. Assim, questões historicamente relacionadas à mediação

---

<sup>18</sup> A escola cívico-militar consiste em um modelo de instituição pública de ensino no qual a gestão escolar é compartilhada entre profissionais da educação e militares da reserva das Forças Armadas ou das polícias militares, cabendo aos militares funções relacionadas à organização disciplinar, monitoramento do comportamento estudantil e apoio à gestão administrativa, enquanto a condução pedagógica permanece sob responsabilidade da equipe escolar. No âmbito federal, o modelo foi institucionalizado pelo Programa Nacional das Escolas CívicoMilitares (Pecim), criado pelo Decreto nº 10.004/2019, com a proposta inicial de implantação de 216 unidades no país até 2023. Dados do Ministério da Educação indicavam que, em 2022, o programa contava com 202 escolas cívico-militares distribuídas em todas as unidades federativas, atendendo aproximadamente 120 mil estudantes (BRASIL, 2022). Apesar da descontinuidade do Pecim em 2023, diversos estados e municípios mantiveram ou ampliaram programas próprios de militarização das escolas públicas.

pedagógica, à proteção social e às desigualdades estruturais passam a ser tratadas prioritariamente sob a ótica da segurança e da disciplina coercitiva.

Nessa direção, os autores reforçam que a violência escolar não pode ser considerada um fato isolado, mas como parte de um contexto social repleto de contradições, atravessado pelo aprofundamento da questão social e pela fragilidade das políticas públicas. Em outras palavras, “a violência ganha destaque atualmente dada a complexidade das relações sociais produzidas na ordem social com o agravamento da chamada questão social” (Brisola; Ribeiro, 2019, p. 2).

Dessa forma, convém afirmar que o crescimento dos conflitos escolares está diretamente relacionado às condições concretas de vida das populações

invisibilizadas, com destaque, para crianças e adolescentes expostos cotidianamente a situações de violência familiar, comunitária e institucional.

Destaca-se, portanto, que “a violência integra os espaços de socialização de adolescentes e jovens, apresentando-se como fator de risco” (Maranhão et al., 2014, p. 430).

Tal discussão contribui para compreender que muitos conflitos (re)produzidos no espaço escolar resultam de trajetórias marcadas pela rejeição familiar, pelas injustiças, pelas desigualdades econômicas e pela precarização das redes de proteção social.

Nessa dinâmica, a concepção de militarização da educação aparece frequentemente associada à ideia de restauração da ordem, da disciplina e da autoridade. Assim, muitos familiares e setores da sociedade passam a enxergar as escolas cívico-militares como espaços mais seguros e organizados, sobretudo, diante do medo da violência urbana, da sensação de fragilidade institucional e da precarização de grande parte das escolas públicas.

Brisola e Ribeiro (2019) observam que parte significativa dos defensores da militarização acredita que a rígida disciplina militar poderia afastar os estudantes das situações de desproteção e risco social. Entretanto, esse modelo tende a priorizar práticas de controle e obediência em detrimento da construção de processos pedagógicos democráticos, participativos e emancipatórios.

Segundo Martins e Machado (2016), existe “a ausência de preparação adequada de professores e gestores para enfrentar situações de conflito” (Martins; Machado, 2016, p. 160). Em muitas situações, as respostas institucionais acabam

concentrando-se no acionamento das famílias, dos órgãos de segurança ou em medidas disciplinares imediatas, sem que haja efetiva mediação dos conflitos e fortalecimento das redes de proteção social. Assim, a militarização tende a operar como resposta imediatista a problemas cuja origem está vinculada às determinações estruturais da questão social.

Outro aspecto importante refere-se ao fato de que a expansão da militarização das escolas públicas ocorre em um contexto favorável de fortalecimento de políticas de controle social sobre as classes populares, alinhadas ao projeto neoconservador contemporâneo.

Sendo assim, Brisola e Ribeiro (2019) dizem também, que a militarização das escolas se inscreve em estratégias que privilegiam “o aumento do controle sobre a sociedade” (Brisola; Ribeiro, 2019, p. 6), recaindo ainda mais sobre adolescentes pobres, negros e moradores das periferias urbanas, historicamente associados à ideia de periculosidade social. Nesse sentido, a lógica militarizada pode contribuir para processos de criminalização da juventude, reforçando práticas contraditórias, autoritárias e seletivas dentro do próprio espaço escolar.

Face ao exposto, Bourdieu (1998) refere, pois, que a escola é um dos principais instrumentos de reprodução das estruturas sociais, e no Brasil, essa reprodução acontece em um cenário de assimetrias educacionais e sociais profundas. No entanto, a atuação do Estado, nesse sentido, oscila entre ações focalizadas como programas de transferência de renda atrelados à frequência escolar, e medidas universalizantes que nem sempre se efetivam no cotidiano escolar.

Com efeito, o subfinanciamento crônico da educação básica, a precarização do trabalho docente e a ausência de infraestrutura adequada, revelam o descaso estatal com a promoção de uma educação que protege efetivamente. Essa lógica de desmonte institucional da educação compromete a sua função social de ser um espaço de inclusão, diálogo e transformação social, conforme exposição a seguir.

#### **4.1.1 Desafios e possibilidades no enfrentamento à violência escolar**

Com base nas considerações a respeito da formação socio-histórica, política e econômica do Brasil, pode-se afirmar que política de educação pública é estruturalmente permeada por contradições.

Apesar dos avanços legais advindos da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE), a implementação de políticas educacionais é comumente operacionalizada de forma fragmentada e desarticulada. A ausência de um pacto federativo robusto, compromete a execução equitativa das ações entre União, estados e municípios, resultando em desigualdades regionais e institucionais.

Vale ratificar que a precarização das políticas sociais, o aprofundamento das desigualdades territoriais, a fragilidade das redes de proteção e a persistência de práticas discriminatórias constituem elementos que tensionam o espaço escolar e impactam as formas de sociabilidade estabelecidas em seu interior.

Boschetti (2025) argumenta que os processos contemporâneos de destruição de direitos representam uma “contraofensiva do capital” que intensifica formas de exploração e opressão sobre a classe trabalhadora (Boschetti, 2025, p. 1). Assim, as respostas estatais às violências escolares tendem a privilegiar soluções imediatistas e disciplinadoras, ao mesmo tempo em que permanecem insuficientes os investimentos em políticas estruturais de proteção social, saúde mental, assistência estudantil, formação docente e fortalecimento das equipes multiprofissionais.

No campo ideológico, o neoconservadorismo contemporâneo também mobiliza argumentos morais e discursos anticríticos que impactam diretamente a organização curricular e os debates pedagógicos nas escolas públicas. Segundo Mota (2025) a extrema direita contemporânea se estrutura a partir de valores “nacionalistas, antifeministas, homofóbicos, xenófobos e anti-intelectuais” (Mota, 2025, p. 6), promovendo perseguições simbólicas e políticas contra conteúdos relacionados aos direitos humanos, relações étnico-raciais, gênero, diversidade e pensamento crítico. Dessa forma, consolida-se uma perspectiva educacional pautada pela padronização disciplinar, pela contenção dos conflitos e pelo esvaziamento do potencial emancipatório da educação pública.

Na escola pública brasileira, essas tensões se manifestam tanto na desvalorização simbólica de estudantes pobres, negros e periféricos, quanto na precarização das condições de ensino, afetando diretamente a qualidade da educação oferecida a esses sujeitos.

Em contrapartida, reconhecer a diversidade no ambiente escolar por meio de currículos inclusivos, formação docente antirracista e políticas de gênero é fundamental. No entanto, sem que isso esteja articulado a investimentos reais em infraestrutura, políticas públicas integradas, segurança alimentar, apoio multidisciplinar, condições dignas de trabalho e melhores remunerações para os profissionais da educação, tais medidas tornam-se insuficientes e fadadas ao insucesso.

Assim, no que concerne as possibilidades de combate à violência, destaca-se a necessidade de contemplar a intersetorialidade como uma importante maneira de articulação e fortalecimento técnico entre setores, bem como, a afirmação de um projeto político-pedagógico voltado ao alcance da cidadania em suas dimensões econômica, social, cultural e política.

Como já visto, a violência escolar se refere a um conjunto de práticas e dinâmicas relacionais que impactam, principalmente, o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, comprometendo o direito à educação baseada em dignidade, proteção e respeito.

Nesse cenário tomado por situações de violência que se acumulam e aprofundam na rede de ensino, chama-se atenção para significativa movimentação do ordenamento jurídico brasileiro, no sentido de formular diretrizes normativas que articulem prevenção, monitoramento, responsabilização e cuidado.

De acordo com essa perspectiva, cumpre dizer que embora existam muitos pontos a serem superados no fronte político-ideológico, deve-se considerar a importância da aprovação da Lei nº 14.643/2023, que institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE); a Lei nº 15.211/2025, que dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes no ambiente digital (ECA Digital); a Lei nº 15.100/2025, que regulamenta o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas escolas; e a Lei nº 13.935/2019, que prevê a oferta de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica.

A despeito da Lei nº 14.643/2023, afirma-se que ela representa um importante avanço, visto que reconhece a violência escolar como problema de política pública que demanda sistematização de dados, planejamento estratégico e cooperação federativa. Ao autorizar a criação do SNAVE, a norma estabelece diretrizes para a produção de diagnósticos, o acompanhamento de ocorrências e a difusão de boas práticas de gestão escolar. Esse enfoque desloca o debate da esfera meramente disciplinar para uma perspectiva estruturante, baseada em evidências e na integração entre União, Estados e Municípios. Entretanto, a operacionalização desse dispositivo ainda carece de estudos sobre como ocorre a sua implementação pelo território nacional.

A institucionalização de mecanismos de monitoramento tende a qualificar a formulação de políticas educacionais, permitindo intervenções mais precisas e preventivas. Do ponto de vista dos indicadores, a existência de um sistema nacional pode contribuir tanto para o aumento inicial das notificações — em razão da ampliação dos canais de denúncia — assim como para a redução progressiva de episódios graves, à medida que estratégias preventivas se consolidem no cotidiano escolar.

Outro aspecto de grande relevância na atualidade, diz respeito ao contexto de vida marcado pela intensa digitalização das relações sociais. Como consequência, a Lei nº 15.211/2025 (ECA Digital) amplia o alcance da proteção ao regulamentar direitos e deveres no ambiente virtual percorrido por crianças e adolescentes. A lei estabelece parâmetros para a atuação de plataformas digitais, reforçando a proteção de dados pessoais, a verificação etária e a responsabilidade na moderação de conteúdos potencialmente danosos.

Tal iniciativa é particularmente relevante quando se observa que formas de violência escolar, como o cyberbullying, a exposição vexatória e a disseminação de discursos de ódio, frequentemente se desenvolvem em ambientes digitais e repercutem diretamente nas relações interpessoais no espaço físico da escola.

Ao introduzir mecanismos de responsabilização e prevenção no ecossistema digital, a legislação objetiva contribuir para mitigar fatores que alimentam conflitos escolares. Além disso, fomenta a necessidade de educação digital crítica, estimulando instituições de ensino a incorporarem práticas pedagógicas voltadas ao uso ético e seguro das tecnologias.

Além disso, outro mecanismo que se apresenta como aliado contra a violência no âmbito escolar, é a Lei nº 15.100/2025, ao limitar o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas escolas de educação básica, inserindo-se em uma lógica de reorganização do uso digital no ambiente educacional. A restrição ao acesso indiscriminado aos celulares durante atividades escolares visa reduzir distrações, prevenir conflitos associados à circulação de conteúdos digitais e fortalecer interações presenciais de acordo com a legislação.

Embora não constitua solução isolada para a violência, acredita-se que a medida tem potencial para impactar o clima escolar, favorecendo maior concentração dos estudantes e diminuindo situações de exposição ou constrangimento decorrentes do uso inadequado de dispositivos.

A previsão de exceções para fins pedagógicos e situações específicas demonstra que a norma não adota postura “tecnofóbica”, mas propõe uso mediado e intencional das tecnologias.

Somam-se a essas proposições, a Lei nº 13.935/2019, pois ela estabelece a obrigatoriedade de assistentes sociais e psicólogos nas escolas públicas de educação básica. Do ponto de vista da prevenção e do combate às violações de direitos, tal legislação figura um papel central no campo das políticas sociais – promovendo o suporte técnico especializado multidisciplinar no interior das redes públicas de ensino básico.

Ao garantir a presença de psicólogos e assistentes sociais, é possível construir estratégias para que as situações de violência escolar sejam compreendidas na sua relação com sofrimentos emocionais e físicos, discriminação, contextos familiares de desproteção e desigualdades socioeconômicas. A atuação desses profissionais possibilita intervenções preventivas, mediação de conflitos, acolhimento de vítimas e articulação intersetorial com a rede de proteção social.

Desse modo, o trabalho conjunto fortalece a dimensão político- pedagógica da escola ao integrar a sua função protetiva ao processo de aprendizagem. A médio e longo prazos, acredita-se que a presença de equipes multiprofissionais contribua para o mapeamento dessas violações, leitura e diminuição de indicadores correspondentes a evasão escolar, infrequência, agressão interpessoal e sofrimento psíquico, além de corroborar para a cultura de pertencimento pela comunidade escolar.

A análise articulada dessas legislações evidencia uma estratégia normativa que opera em múltiplos níveis: estrutural, tecnológico, pedagógico, psicológico e social. Enquanto a Lei nº 14.643/2023 organiza o sistema de monitoramento e resposta institucional, a Lei nº 15.211/2025 amplia a proteção para o ambiente digital. Já a Lei nº 15.100/2025 reorganiza práticas cotidianas no espaço escolar, ao passo que a Lei nº 13.935/2019, fortalece a perspectiva do direito e da proteção através do acompanhamento multidisciplinar e intersetorial.

Por fim, coloca-se como uma importante sugestão singular - e que não se encontra nos documentos ou referenciais teóricos - a necessária criação de um modelo unificado de “ficha de notificação” para casos sugestivos e/ou confirmados de violência escolar, contendo obrigatoriamente os marcadores de raça/etnia, sexo/gênero e condições socioeconômicas, a fim que de que seja incorporado por todas as escolas de educação básica do país, incluindo as da rede privada.

Trata-se de um caminho possível para fortalecer o correto diagnóstico social e a efetiva intervenção, relacionados às violências (nas), (das) e (contra) as comunidades escolares, visto que por não haver um instrumento padrão e um sistema nacional de notificações do Ministério da Educação, os dados apresentados nos relatórios, censos e pesquisas oficiais do governo federal são extraídos do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN de violência interpessoal ou autoprovocada) do Ministério da Saúde, e dos boletins de ocorrências das polícias, disponibilizados pelo Sistema Nacional de Informações de Segurança Pública (SINESP) do Ministério da Justiça e Segurança Pública.

Portanto, acredita-se que para transformar a realidade é preciso conhecê-la, logo, a elaboração de um instrumento padrão de notificação pela (para) educação pode contribuir significativamente no combate ao problema da subnotificação e fragmentação das informações. Vislumbra-se, ainda, uma melhor compreensão dos dados de violência e a elaboração de indicadores que ajudem a pensar em novas maneiras de efetivar a prevenção e proteção previstas em lei.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível compreender que a violência escolar no Brasil vai além dos episódios explícitos de agressão física ou das ocorrências mais extremas, que geram perplexidade social e visibilidade midiática. Trata-se, portanto, de um fenômeno profundamente relacionado à própria formação socio-histórica brasileira, atravessada por desigualdades estruturais, heranças autoritárias, racismo, patriarcalismo, concentração de renda e pela histórica negação de direitos sociais à classe trabalhadora.

Nesse sentido, afirma-se que os efeitos da violência estrutural se manifestam de forma contínua também no cotidiano das crianças e adolescentes, repercutindo diretamente em suas trajetórias escolares, nas condições de permanência na escola e no acesso efetivo à educação enquanto direito social universal.

O estudo evidenciou, ainda, que a escola pública brasileira, especialmente nas periferias urbanas e demais áreas pauperizadas, reflete e reproduz múltiplas manifestações da questão social. Situações relacionadas à pobreza, insegurança alimentar, desemprego, violência doméstica, racismo, capacitismo, desigualdades de gênero e ausência de políticas públicas adequadas perpassam o cotidiano escolar e impactam diretamente estudantes, professores e demais profissionais da educação.

Nessa direção, cumpre afirmar que o serviço social ocupa um lugar estratégico na produção de conhecimentos sobre a violência escolar, uma vez que compreende esse fenômeno como uma das múltiplas expressões da questão social, historicamente produzida pelas desigualdades inerentes à sociedade capitalista. Nessa perspectiva, a profissão ultrapassa interpretações que restringem a violência a comportamentos individuais, buscando apreender as determinações econômicas, políticas, sociais e culturais que atravessam o cotidiano das instituições de ensino.

Conforme destacam Iamamoto (2009) e Netto (2011), a questão social constitui o objeto de intervenção do Serviço Social, o que confere à profissão um aporte teórico-metodológico fundamental para analisar as diferentes formas de violação de direitos presentes no espaço escolar. Assim, a pesquisa desenvolvida no âmbito do Serviço Social contribui para ampliar a compreensão da violência escolar em sua complexidade, subsidiando a construção de estratégias intersetoriais de prevenção,

fortalecimento da rede de proteção e efetivação do direito à educação em um ambiente pautado na convivência democrática e na garantia dos direitos humanos.

Como forma de elucidar tais afirmações, foram apresentados indicadores extraídos de relatórios de fontes como a Pnad Contínua e IBGE, que demonstram que crianças e adolescentes das classes sociais mais pobres convivem com maiores índices de evasão escolar, distorção idade-série, dificuldades de acesso ao ensino médio, inserção precoce no trabalho informal e maior exposição às violências letais. Assim, as desigualdades de classe, gênero, raça e território, por exemplo, aparecem como elementos estruturantes da própria produção das violências que atravessam a política educacional brasileira.

Outro aspecto relevante identificado, refere-se ao processo de precarização das políticas públicas educacionais nas últimas décadas. As contrarreformas do Estado, associadas às perspectivas neoliberais de focalização, seletividade e redução do investimento público, contribuíram para o enfraquecimento das condições materiais das escolas públicas. Isso se traduz na insuficiência de equipes multiprofissionais, na fragilidade das políticas de saúde mental, na precarização do trabalho docente e na ausência de infraestrutura que atenda as reais necessidades da população.

Ao discutir a ofensiva do capital sobre o Estado e os direitos sociais, Boschetti (2025) afirma que o tempo presente é marcado por um “intenso processo de redução ou destruição dos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora” (Boschetti, 2025, p.1), impulsionado pelas contrarreformas e pela ampliação de mecanismos coercitivos de gestão das desigualdades sociais.

Tal perspectiva permite compreender que o crescimento das respostas securitárias no interior das escolas não ocorre de forma isolada, mas integra um movimento mais amplo de reconfiguração do papel do Estado diante da crise estrutural do capital. Assim, ao invés da ampliação das políticas universais de proteção social, fortalecem-se práticas voltadas ao controle dos comportamentos, especialmente entre crianças, adolescentes e jovens das classes populares.

Além disso, o avanço neoconservador fortalece a construção de uma cultura política pautada pelo medo, pelo autoritarismo e pela naturalização da vigilância permanente. Segundo Behring (2025), observa-se a consolidação de projetos societários “antidemocráticos e violentos sobre ‘os de baixo’, orientados pelo

neofascismo, pelo neoliberalismo, pelo racismo e pelo patriarcado” (Behring, 2025, p. 5).

Buscou-se, ainda, analisar os principais aspectos contidos nas notícias de violência escolar apresentados no estudo, revelando que as escolas passaram a conviver com formas articuladas de violência física, simbólica e institucional, o que exige políticas permanentes de prevenção, mediação de conflitos, intervenção multidisciplinar, proteção do trabalho docente, construção e fortalecimento de vínculos comunitários.

Ademais, o aumento ou a manutenção das ocorrências no decorrer dos anos sugere que as respostas emergenciais frequentemente empregadas, especialmente o policiamento ou medidas pontuais de segurança, têm sido insuficientes, uma vez que a violência deve ser compreendida em sua complexidade e nos determinantes sociais mais amplos que a produzem e sustentam (Maranhão et al., 2014).

Portanto, como explicitado, no âmbito da educação básica essas tendências se expressam na defesa da militarização das escolas, na ampliação do monitoramento eletrônico, na criminalização dos conflitos escolares e na deslegitimação de práticas pedagógicas voltadas aos direitos humanos, à diversidade e à formação crítica.

Desse modo, nota-se que os entraves à implementação de políticas verdadeiramente inclusivas, revelam que a violência também se expressa institucionalmente, isto é, por meio da negação de condições objetivas e conhecimento pleno que possibilitem o desenvolvimento dos estudantes.

Ademais, observa-se a violência escolar é considerada um fenômeno estrutural de caráter multidimensional, o que carece de estratégias articuladas entre políticas de educação, de assistência social, de saúde, de cultura e de direitos humanos, a fim de que se estabeleça um modelo potente de proteção integral aos estudantes da educação básica.

Portanto, a efetivação de políticas públicas universais, intersetoriais e permanentes mostra-se indispensável para o enfrentamento das desigualdades que sustentam os processos de desigualdade e violência *na(s)*, *da(s)* e *contra* as escolas brasileiras.

Nessa perspectiva, mostrou-se urgente fortalecer uma educação comprometida com a formação crítica, com a valorização da diversidade e com a construção de relações democráticas no ambiente escolar. A promoção de práticas político-

pedagógicas voltadas ao respeito às diferenças étnico-raciais, de gênero, culturais e sociais representa uma escolha decisiva para romper processos históricos de silenciamento, discriminação, racismo e distanciamento que atingem milhares de estudantes no sistema público de ensino.

A esse respeito, Abramovay e Rua (2015) reforçam que enfrentar a violência escolar exige mais do que respostas pontuais ou meramente repressivas. Para elas, programas efetivos de prevenção envolvem participação democrática, educação em direitos humanos, fortalecimento dos laços entre escola e comunidade e formação continuada dos profissionais.

Nessa mesma linha, Barroso (2021) sugere que para enfrentar as múltiplas expressões da violência é necessário desnaturalizar as formas de violência presentes na sociedade para fortalecer processos coletivos de resistência e transformação social. Isso implica ampliar políticas sociais, combater o racismo estrutural, enfrentar as desigualdades de gênero e fortalecer a educação como direito fundamental e instrumento de emancipação social.

Partindo dessa concepção, conclui-se que a violência é tomada como um objeto de intervenção pedagógica e política, e não apenas como “caso de polícia” (Abramovay; Rua, 2015). Essa perspectiva abre espaço para que a escola seja pensada como lugar de construção de cultura de paz, diálogo e reconhecimento da diversidade, e não apenas como instituição que “contém” comportamentos considerados “desviantes” pelo senso comum.

Somente assim a violência passa a ser entendida como fenômeno relacional, que se alimenta de conflitos não mediados, de ausência de espaços de diálogo e da fragilidade das políticas públicas intersetoriais.

De igual modo, identifica-se que superação da violência escolar no Brasil, exige necessariamente, lutar contra as interferências neoconservadoras do Estado sobre a formulação, adequação, análise e implementação de políticas públicas capazes de responder às necessidades reais da educação básica desde a primeira infância.

Além disso, importa reconhecer que a política educacional no Brasil contemporâneo, faz parte de uma estrutura social, cujo modelo de sociabilidade se constrói no seio das contradições e disputas entre projetos societários antagônicos.

Reitera-se, portanto, que a garantia de uma educação não violenta pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada, implica enfrentar o projeto neoconservador e suas práticas de desmonte institucional.

Trata-se de afirmar a educação como direito coletivo e condição fundamental para a (re)construção de uma sociabilidade menos violenta e mais justa. Assim, a implementação de políticas públicas integradas deve ser vista como um compromisso com a equidade e a justiça social na educação. Porém, a consolidação dessa proposta demanda esforços contínuos para superar desafios e garantir que o ambiente escolar seja um espaço que acolha, proteja e ofereça oportunidades reais de crescimento para todos os alunos.

Nesse sentido, enfrentar a violência *na, da e contra* a escola, requer conhecer as raízes socio-históricas do fenômeno, reconhecendo que a transformação da educação pública passa pela luta coletiva, pela ampliação de direitos, pela democratização das instituições e pelo investimento em recursos humanos e em políticas sociais capazes de proporcionar condições dignas de vida às crianças, aos adolescentes, aos profissionais da educação e comunidade escolar em geral.

Essa é uma condição que somente será alcançada mediante o fortalecimento das políticas públicas educacionais, da proteção social e do compromisso coletivo com a ampla garantia dos direitos humanos, da cidadania e da educação pública garantida a todos os sujeitos.

Destaca-se, ainda, que a violência estrutural contra estudantes constitui a expressão concreta das desigualdades históricas presentes na sociedade brasileira, bem como, de suas formas contemporâneas de reprodução. Por outro lado, a escola embora impactada por essas contradições, se constitui como um dos principais espaços de tensão, resistência e transformação social.

Em síntese, os objetivos específicos da pesquisa permitiram compreender que a violência escolar exige ultrapassar análises restritas aos acontecimentos cotidianos e reconhecer que esse fenômeno está inserido em um contexto social maior e mais complexo, marcado pelas desigualdades produzidas e reproduzidas na sociedade capitalista. Nessa perspectiva, a violência manifesta-se como uma expressão multidimensional da questão social, sendo atravessada por relações de exploração econômica e por diferentes formas de opressão, como o racismo, o sexismo, a LGBTfobia, o capacitismo e outras práticas discriminatórias que atingem sujeitos em

condições de desproteção social. No espaço escolar, essas determinações estruturais se expressam por meio de conflitos, segregação, preconceitos, discriminações, violência física, psicológica, simbólica e, mais recentemente, pelo cyberbullying, evidenciando que a escola, embora desempenhe importante função social, também reproduz as contradições presentes na realidade em que está inserida.

Também possibilitou problematizar sobre as distintas formas de violência que envolvem as escolas públicas de educação básica, sendo violência *na* escola referente às situações que ocorrem em seu interior, envolvendo estudantes, profissionais, famílias e demais membros da comunidade escolar. Já violência *contra* a escola, relaciona-se aos atos que atingem sua estrutura física, seu patrimônio, seus trabalhadores e sua função social, como depredações, ameaças e desvalorização institucional. E a violência *da* escola, compreendida como as práticas institucionais que reproduzem processos de afastamento, discriminação, autoritarismo ou negação de direitos, comprometendo o acesso, a permanência e o desenvolvimento integral dos estudantes. A análise dessas diferentes expressões evidencia que a violência escolar não pode ser reduzida a comportamentos individuais, mas deve ser entendida como resultado da interação entre fatores sociais, econômicos, culturais e institucionais.

O cenário que se revelou possibilitou refletir sobre algumas estratégias de enfrentamento fundamentais para a construção de ambientes escolares mais seguros, democráticos e inclusivos. Se por um lado, o poder público vem desenvolvendo políticas, programas e ações voltadas à promoção da cultura de paz, da mediação de conflitos, da proteção de crianças e adolescentes e da articulação entre educação, assistência social, saúde e sistema de garantia de direitos, por outro, ainda persistem desafios relacionados à insuficiência de investimentos, à fragilidade da atuação intersetorial, ausência multiprofissional, à formação continuada dos profissionais e à permanência das desigualdades sociais que alimentam as diferentes formas de violência. Assim, o enfrentamento da violência escolar demanda ações que ultrapassem medidas punitivas, controladoras e pouco efetivas, priorizando políticas públicas integradas, participação da comunidade escolar, fortalecimento da gestão democrática e garantia de direitos, de modo que a escola possa consolidar-se como um espaço de convivência, proteção, inclusão e formação cidadã.

Por fim, compete afirmar que o esforço analítico sobre o objeto de estudo não tem a pretensão de esgotar as reflexões em torno da temática, mas sim, suscitar o debate sobre aspectos que conformam o fenômeno da violência escolar.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (org.). **Escola e violência**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Programa de prevenção a violência nas escolas**. Rio de Janeiro: Escolas. Flasco, 2015.

ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 633-647, set./dez. 2019.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**: 2024. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/anuario-brasileiro-de-segurancapublica/>. Acesso em 10 de jan. de 2026.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, Simone Gonçalves (org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2023.

ATLAS DA VIOLÊNCIA. **Relatório anual 2024**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/287/atlas-da-violencia-2024>. Acesso em 10 de jan. 2026.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética e Serviço Social**: fundamentos ontológicos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BARROSO, Milena Fernandes. Violência estrutural: mediações entre “o matar e o morrer por conta”. **Revista Katálisis**. Florianópolis. v. 24, n. 2, p. 397-406, maio/ago. 2021.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOSCHETTI, Ivanete. Ofensiva do capital sobre o Estado, os direitos e as políticas sociais. In: **CFESS; ABEPSS**. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 99-120.

BOSCHETTI, Ivanete. **Assistência social e trabalho no capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

BOSCHETTI, Ivanete (Org.). **Expropriação e direitos no capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2018.

BOSCHETTI, Ivanete. **Ofensiva do capital sobre o Estado, os direitos e as políticas sociais**. UERN, 2025.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). **Atlas da violência 2024**. Brasília: IPEA; FBSP, 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Reforma o ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024.** Institui incentivo financeiro educacional na modalidade de poupança aos estudantes matriculados no ensino médio público. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024.** Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Boletim técnico:** dados sobre proteção, prevenção e enfrentamento das violências nas escolas. Brasília: MEC, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dados sobre violências nas escolas.** Brasília: MEC, 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Violência em ambiente escolar:** entenda os impactos da disseminação do ódio nas salas de aula. Brasília, 2024.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

BRISOLA, Elisa Maria Andrade; RIBEIRO, Jefferson Fernando Cabral. Violência na escola e a proposta de militarização: desafios para o Serviço Social na educação. **Anais do 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**, Brasília, 2019.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Imprensa e História do Brasil.** São Paulo: Contexto, 1988.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **A biografia do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 101-119, jul. 2002.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Infância, juventude e política social no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1990.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci:** um estudo sobre seu pensamento político. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Intervenções:** o marxismo na batalha das ideias. São Paulo: Cortez, 2006.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DE LUCA, Tania Regina. **História dos, nos e por meio dos periódicos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-153.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência e incivildades na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Prevenir a violência: um desafio para profissionais de saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.

DRAIBE, Sonia Miriam. A reforma dos programas sociais brasileiros: panoramas e trajetórias. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 80-101, 1993.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

FONSECA, Cláudia. **Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília, DF: UNICEF; FBSP, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223-247.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 101-138, 2002.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IANNI, Octavio. **A formação do Estado populista na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

IANNI, Octavio. **Escravidão e racismo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

IANNI, Octavio. A violência na sociedade contemporânea. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 7, n. 12, p. 7-30, 2002.

IANNI, Octavio. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2024)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2026.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOPES, Cleber; ROSSATO, Rafael. Quando a Polícia Militar vai à escola: uma avaliação de impacto do programa Escola Segura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, 2023.

MARANHÃO, Joyce Hilario et al. Violência, risco e proteção em estudantes de escola pública. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 26, n. 2, p. 429-444, maio/ago. 2014.

MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane. Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 157-173, jan./mar. 2016

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, supl. 1, p. 7-18, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 1, n. 2, p. 91-102, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOTA, Ana Elizabete. **Crise da democracia burguesa e avanço mundial da extrema direita**. UERN, 2025.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da “questão social”. **Temporalis**, Brasília, n. 3, p. 41-60, 2001.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. Questão social: elementos para uma concepção crítica. In: NETTO, José Paulo. **Capitalismo e barbárie contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 13-36.

OLIVEIRA, Ana Paula França et al. Violência contra crianças e adolescentes e pandemia: contextos e possibilidades para profissionais da educação. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 26, esp., 2022.

OLIVEIRA, W. J. M. **A policialização da violência em meio escolar**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Escola Segura**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/programa/escola>. Acesso em: 11 de maio. 2026.

PRIOTTO, Elenice; BONETI, Luiz Carlos. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Contrapontos**, Itajaí, v. 6, n. 3, p. 469-484, set./dez. 2006.

RIBEIRO, Iglê Moura Paz et al. Prevalência das várias formas de violência entre escolares. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 54-59, 2015.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RISTUM, Maria. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves (org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2023. p. 23-44.

SAMPAIO, Willian do Nascimento. Reflexões sobre fontes hemerográficas na produção do saber histórico: sugestões para o trabalho historiográfico. **Revista de História Bilros: História(s), Sociedade(s) e Cultura(s)**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.

SANTOS, Josiane Soares. Questão social e reprodução das desigualdades de classe, sexo/gênero e raça-etnia na realidade brasileira. In: SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; RAMOS, Sâmia (org.). **O trabalho da/o assistente social em contexto de crise do capital**. Brasília, DF: CFESS, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SOUZA, Cristiane Luíza Sabino de. Particularidades da formação social no contexto do capitalismo dependente, heteropatriarcal e racista brasileiro. In: CFESS; ABEPSS. **Formação social brasileira: capitalismo dependente e periférico, sistema heteropatriarcal-racista e projeto ético-político profissional**. Brasília, DF: CFESS, 2025. p. 15-48.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 24–39, 2002.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

VINHA, Telma (org). **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos**. São Paulo: Dados para um Debate Democrático na Educação, 2023. 58 p.

VÓVIO, C. L. et al. Livros de ocorrência: violência e indisciplina em escolas de território vulnerável. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 24, n. 126, p. 1-25, dez. 2016.

YAMIN, Estêvão; GAVIRAGHI, Fabio Jardel. Questão social, brecha digital e tecnologia: expressões de desigualdade na sociedade da informação. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 146, n.3, 2023.

YAZBEK, Maria Carmelita et al. A conjuntura atual e o enfrentamento ao coronavírus: desafios ao Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 140, p. 5-12, jan./abr. 2021.