

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
SERVIÇO SOCIAL

LETÍCIA EVANGELISTA RIBEIRO

**VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL: A DIMENSÃO
SOCIOEDUCATIVA EM QUESTÃO**

Juiz de Fora

Outubro - 2024

LETÍCIA EVANGELISTA RIBEIRO

**VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL: A DIMENSÃO
SOCIOEDUCATIVA EM QUESTÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Serviço Social como requisito parcial à obtenção de grau de bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Dra. Sabrina Pereira Paiva

Juiz de Fora

Outubro - 2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Evangelista Ribeiro, Letícia.

Violência nas escolas e o trabalho do/a assistente social: a dimensão socioeducativa em questão / Letícia Evangelista Ribeiro. --2024.
82 p.

Orientadora: Sabrina Pereira Paiva
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Serviço Social, 2024.

1. violência . 2. escolas . 3. Serviço Social . 4. dimensão socioeducativa. I. Pereira Paiva, Sabrina, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FORMULÁRIO DE APROVAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO

Discente	Letícia Evangelista Ribeiro
Matrícula Discente	201968033
Título do TCC	Violência nas escolas e o trabalho do/a assistente social: a dimensão socioeducativa em questão
Natureza do trabalho	Trabalho de Conclusão de Curso
Curso	Serviço Social
Orientador(a)	Sabrina Pereira Paiva
Coorientador (se houver)	
Data da aprovação	04/10/2024
Nome, titulação dos(as) componentes da banca	Prof. Dr. Rodolfo Luís Leite Batista Profa. Dra. Alexandra Aparecida Leite Toffanetto Seabra Eiras

Aprovo a versão final do Trabalho de Conclusão de Curso do(a) discente acima designado(a).

Juiz de Fora, 04 de outubro de 2024.

Assinatura digital do Orientador(a)



Documento assinado eletronicamente por Sabrina Pereira Paiva, Professor(a), em 07/10/2024, às 08:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 1996273 e o código CRC 50C3DBB2.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO

GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Formato da Defesa: (X) presencial () virtual () híbrido

Ata da sessão (X) pública () privada referente à defesa do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **Violência nas escolas e o trabalho do/a assistente social: a dimensão socioeducativa em questão**, para fins de obtenção do grau de Bacharel em **SERVIÇO SOCIAL**, pelo(a) discente Letícia Evangelista Ribeiro (matrícula 201968033), sob orientação da Prof.(9) Dr(9) Sabrina Pereira Paiva, na Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Aos quatro dias do mês de outubro do ano de 2024, às 15:30 horas, na sala 9 da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), reuniu-se a Banca examinadora, composta pelos seguintes membros:

Titulação	Nome	Na qualidade de:
Dr9	Sabrina Pereira Paiva	Orientadora
Dr9	Alexandra Aparecida Leite Toffanetto Seabra Eiras	Membro da banca
Dr.	Rodolfo Luís Leite Batista	Membro da banca

*Na qualidade de (opções a serem escolhidas):

- Orientador (a)
- Coorientador Membro
- da banca

AVALIAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Tendo o(a) senhor(a) Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o(a) discente procedeu à apresentação de seu Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação e foi submetido(a) à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

(X) APROVADO

() REPROVADO, conforme parecer circunstaciado, registrado no campo Observações desta Ata e/ou em documento anexo, elaborado pela Banca Examinadora

Nota: 100

Observações da Banca Examinadora caso haja necessidade de anotações gerais sobre o

Trabalho de Conclusão de Curso e sobre a defesa, as quais a banca julgue pertinentes

Nada mais havendo a tratar, o(a) senhor(a) Presidente declarou encerrada a sessão de Defesa, sendo a presente Ata lavrada e assinada pelos(as) senhores(as) membros da Banca Examinadora e pelo(a) discente, atestando ciência do que nela consta.

INFORMAÇÕES

Para fazer jus ao título de bacharel, a versão final do Trabalho de Conclusão de curso, considerado Aprovado, devidamente conferida pela Secretaria do Curso de (colocar o nome do curso), deverá ser tramitada para o Repositório Institucional, dentro do prazo de 72 horas da realização da banca.

Juiz de Fora, 04 de outubro de 2024.

Assinatura digital dos membros da Banca Examinadora



Documento assinado eletronicamente por Sabrina Pereira Paiva, Professor(a), em 07/10/2024, às 08:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Rodolfo Luis Leite Batista, Professor(a), em 07/10/2024, às 13:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Alexandra Aparecida Leite Toffanetto Seabra Eiras, Professor(a), em 07/10/2024, às 14:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 1996270 e o código CRC 23B2854F.

A minha avó Lourdes (*in memorian*), que me permitiu aprender nos pequenos gestos de carinho, dedico este trabalho com todo o meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Tenho muitos agradecimentos a fazer, pois se hoje estou concluindo um curso de graduação, é porque muitas pessoas estiveram ao meu lado, me ajudando e tornando essa trajetória possível.

Primeiramente, agradeço a Deus, meu Pai de amor, que com seu infinito cuidado e bondade não só me permitiu, como me conduziu a realização deste grande sonho.

À minha mãe Lúcia Helena, pela paciência e amor ao me ensinar o poder de sonhar e abrir caminhos para que eu pudesse realizá-los.

Ao meu pai Lorivandro, pelo carinho e preocupação, pelo incentivo aos meus estudos e por ser meu exemplo de resiliência.

Ao meu irmão Luan, pelo acolhimento, companheirismo e por me fazer rir nos momentos de angústia.

Ao meu noivo Lucas, pelo amor, incentivo, apoio e compreensão diante dos meus momentos de ausência.

À minha avó Helena, pelo colo, ensinamentos e paciência. Sua lucidez e sabedoria aos 86 anos simbolizam a potência de uma mulher.

À minha avó Lourdes (*in memorian*), que tanto me orgulho de ter sido neta, por sua trajetória de vida. Minha maior demonstração de que, apesar de todos os pesares da vida, é possível sorrir e festejar. Mesmo em seus momentos difíceis foi meu maior exemplo de força e esperança.

Ao meu padrinho Antônio Carlos e à madrinha Gracilene, pelo suporte, carinho e presença, sou muito grata em ter vocês em minha vida.

Às minhas amigas, Ana Carolina, Débora e Carolina, que há mais de dez anos vivenciam comigo as experiências mais loucas da vida. Agradeço pelo companheirismo, trocas, risadas e por sempre me animar nos dias difíceis.

Aos meus amigos de turma, Alysson, Juliana, Laura, Vitória e Yuri, pela ajuda, companhia, acolhimento, conversas e risadas durante estes anos de faculdade.

À minha supervisora de estágio Raquel, pela confiança, inspiração e ensinamentos que foram fundamentais para minha formação.

Aos meus professores/as da Educação Básica e do Ensino Superior, que marcaram e contribuíram na minha trajetória de formação acadêmica e humana. Que me causaram inquietudes e produziram frutos capazes de me fazer enxergar a educação como uma possibilidade em minha vida.

E claro, à minha orientadora Sabrina, pelo comprometimento com a qualidade da minha formação, pelo carinho, acolhimento, ensinamentos e conversas. E pela relação de confiança e companheirismo que construímos.

A todos/as, meu muito obrigada!

De tudo ficam três coisas:
A certeza de que estamos sempre começando...
A certeza de que precisamos continuar...
A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...
Portanto, devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro...

Fernando Sabino

RESUMO

A violência, enquanto fenômeno estrutural da sociedade brasileira, perpassa as relações sociais dentro das escolas. O ambiente escolar é atingido por diferentes situações de violências, como preconceitos e discriminações de raça, classe, gênero e sexualidade, tornando-se um espaço saturado das contradições desta sociedade. Há um cenário político conservador que enfraquece e retrocede as discussões sobre diversidade e Direitos Humanos nas escolas, sendo que, legislações educacionais, discursos e narrativas contra a educação estão se acentuando com o crescimento da extrema direita na política brasileira. Dessa forma, considera-se a dimensão socioeducativa do Serviço Social uma possibilidade frente a este contexto desafiador, mas que esbarra nos limites das legislações e da precarização do trabalho.

Palavras chaves: violência; escolas; Serviço Social; dimensão socioeducativa.

ABSTRACT

The violence, as a structural phenomenon of Brazilian society, permeates social relations inside schools. The school environment is affected by different situations of violence, such as prejudice and discrimination based on race, class, gender and sexuality, making it a space oversaturated with the contradictions of this society. There is a conservative political scenario that weakens and sets back discussions on diversity and Human Rights in schools, and educational legislation, discourses and narratives against education are becoming more pronounced with the growth of the extreme right in Brazilian politics. That way, the socio-educational dimension of Social Work is considered a possibility forward this challenging context, but it comes up against the limits of legislation and greater job insecurities.

Key words: violence; schools; Social Work; socio-educational dimension.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 O DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA DIREÇÃO HISTÓRICA DAS LUTAS E CONQUISTAS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E A INSERÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL.....	14
2.1 REPERCUSSÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E O SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO (1980-1990).....	17
2.1.1 Estado neoliberal e Direitos Humanos	23
2.2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI FRENTE À CRISE DO ESTADO	25
3 A VIOLÊNCIA ESTRUTURAL E INSTITUCIONAL COMO FORMA DE PODER	29
3.1 FENÔMENO DA VIOLÊNCIA DENTRO DAS ESCOLAS	34
3.2 AS LINHAS DO EXTREMISMO E SUA RELAÇÃO COM A VIOLÊNCIA DENTRO DAS ESCOLAS	38
3.2.1 Caracterizando o <i>bullying</i>	41
3.2.2 Violência de gênero e sexualidade nas escolas.....	46
3.2.3 O silenciamento do racismo	51
4 OS PROCESSOS DE VIOLÊNCIA E A FUNÇÃO SOCIOEDUCATIVA DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS NAS ESCOLAS	56
5 CONCLUSÃO.....	65
REFERÊNCIAS	70

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa possui o propósito de compreender as situações de violência que alcançam as escolas ao redor do Brasil e as possibilidades da intervenção socioeducativa dos/as assistentes sociais no âmbito da política de educação, tematizando as estratégias e ações relacionadas à promoção dos Direitos Humanos e diversidade. Diferentemente de outras produções encontradas sobre o tema, esse trabalho trata-se de uma reflexão sobre o papel socioeducativo de assistentes sociais nas escolas frente às diferentes expressões de violência que ocorrem nesses espaços. Desse modo, constitui-se num trabalho que se propõe apresentar as escolas, enquanto local inserido na sociedade e abarcado por conflitos, como um lugar atingido por aspectos violentos advindos da estrutura social brasileira.

É importante salientar que, a inquietação que dá origem à pesquisa conecta-se com a necessidade de apresentar para a categoria profissional do Serviço Social uma nova dimensão de trabalho. Os últimos avanços para a profissão na política de educação traz consigo a importância de construir debates que apresentam as escolas como espaços em que assistentes sociais possuem diversas atribuições, e não só intervenções voltadas para realização de encaminhamentos, como muitos pensam. Além disso, a presente pesquisa emerge com o intuito de ampliar a discussão, não só para o Serviço Social, mas também para profissionais da licenciatura de maneira a apresentar a dimensão socioeducativa do Serviço Social como uma aliada na formação humana e crítica dos/as educandos/as. O objetivo é demonstrar as potencialidades que os/as assistentes sociais oferecem para o processo formativo, com o aprimoramento das relações sociais dentro das escolas e no diálogo entre a instituição, família e comunidade. Tal fato é direcionado para contribuir na diminuição das expressões violentas dentro das escolas, que aumentaram substancialmente nos últimos anos.

A temática tornou-se relevante após os contínuos ataques que ganharam proporções nas escolas nos últimos anos, totalizando 12 ataques entre os anos de 2022 e primeiro semestre de 2023, como mostrou a pesquisa *Raio-X de 20 anos de ataques a escolas no Brasil 2002-2023*. O cenário de aumento expressivo da violência bruta nas escolas tomou a cena pública na conjuntura atual, trazendo para a população o temor e reflexões sobre as relações sociais que estão sendo construídas dentro desses espaços. É nesse contexto que discussões sobre as problemáticas ocorridas nas escolas ganharam lugar no meio político. Passou-se a pensar em estratégias de enfrentamento às opressões e discriminações no âmbito educacional, uma vez que, pesquisas constataram que a intencionalidade dos ataques estavam diretamente

ligados a processos violentos – como ofensas e discriminações – que tais alunos vinham sofrendo no local.

Além disso, é nessa circunstância de aumento das violências brutais nas escolas, que o processo educativo estava sofrendo significativos ataques por parte da ala conservadora e reacionária da política brasileira. A chegada de Jair Bolsonaro à cadeira presidencial em 2018 representou a vitória da extrema direita, que destilou cotidianamente ódio ao processo de ensino e aos educadores. Planos de enfraquecimento da educação básica foram lançados no parlamento, como militarização das escolas, Escola Sem Partido e Novo Ensino Médio (Corti; Ricci, 2019). Tais atos impactaram o fundamento da *formação humana* presente nos objetivos das legislações educacionais, fato que se relaciona diretamente com o aumento dos ataques e das *violências simbólicas* dentro das escolas, como preconceitos de raça, gênero, sexualidade e o *bullying*.

É sob esse cenário que, em 2019, foi sancionada a Lei nº 13.935, que dispõe sobre a obrigatoriedade da prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social na rede pública de educação, fato que trouxe para o meio acadêmico a necessidade de se pensar melhor sobre esse espaço sócio-ocupacional. Dessa forma, a intenção da pesquisa tornou-se demonstrar que, em razão da articulação histórica que o Serviço Social possui com a política de educação, tal profissão entende o processo formativo como um processo social necessário para a formação dos sujeitos. Portanto, a dimensão socioeducativa dos/as assistentes sociais nas escolas se coloca em uma posição de destaque na participação da formação em Direitos Humanos e diversidade, auxiliando na diminuição de diversas formas de opressão e discriminação (Amaro, 2011; Lima, Mioto, 2011; Martins, 2011).

Este trabalho parte da concepção da educação é importante para o processo de formação humana e para a construção de valores contra hegemônicos, a partir de uma perspectiva crítica (Freire, 2019; Frigotto, 2023; Gadotti, 2012; Saviani, 2002, 2005, 2013). Entendendo as contradições que atravessam esse espaço, visto que comporta paradoxos dos interesses da lógica hegemônica capitalista, ressalta-se seu alto potencial para abordar temáticas relativas aos Direitos Humanos e de valores emancipatórios e críticos. Dessa forma, partindo dos Princípios Fundamentais do Código de Ética do/a assistente social, é importante discutir sobre a atuação profissional na educação básica, uma vez que pode ser considerado um espaço que proporciona bases para desconstrução de preconceitos, buscando o respeito à diversidade e a defesa dos Direitos Humanos.

A princípio, a metodologia pensada se voltou para a realização de entrevistas semi-estruturadas com as seis assistentes sociais que compõem o quadro profissional da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE Juiz de Fora). Tal proposta vinha com a intencionalidade de, a partir das entrevistas, compreender o contexto de trabalho das assistentes sociais e quais as possibilidades e desafios enfrentados para o desenvolvimento da dimensão socioeducativa. Além disso, com esse movimento, pretendia-se capturar o projeto de educação de cada profissional e a compressão sobre as particularidades do fenômeno da violência nas escolas. No entanto, ao longo da realização do trabalho alguns impasses surgiram.

Destaco que, o projeto de pesquisa inicial foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal de Juiz de Fora, e aceito. Para a realização da submissão foi necessária a autorização da Diretoria de Ensino da SRE de Juiz de Fora, a qual foi aprovada sem maiores problemas. Após aprovação no CEP, o novo diretor de ensino entrou em contato novamente solicitando a realização de um novo processo no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) de Minas Gerais. Tal etapa gerou atrasos para a pesquisa, uma vez que a ideia era iniciar pelas entrevistas. Tais intercorrências burocráticas impediram a aproximação com as assistentes sociais –, aumentando ainda mais a hipótese de que essas profissionais se encontram isoladas em seus campos de atuação. Além disso, nesse intervalo, docentes e técnicos das Universidades Federais do Brasil deflagraram greve, acarretando em mais prejuízos para o desenvolvimento da pesquisa.

Diante desses fatos, foi fundamental redirecionar os objetivos do projeto inicial. Com isso, através de uma pesquisa fundamentada na abordagem qualitativa, realizei uma pesquisa bibliográfica de materiais – físicos e online – que dialogam com os aspectos fundamentais do trabalho, isto é, violência nas escolas e dimensão socioeducativa dos/as assistentes sociais. Em razão da dificuldade de fontes que trabalham em conjunto os dois pontos citados, foi necessário buscar trabalhos na área do Serviço Social, Educação e Psicologia Escolar. Para embasar minhas ideias e questionamentos, busquei por pesquisas realizadas na área educacional que apresentam dados sobre as expressões de violência dentro das escolas e suas consequências.

Para meios didáticos, o trabalho foi estruturado em três capítulos, sendo eles: o primeiro, que buscou contribuir trazendo a trajetória histórica das lutas políticas em prol da educação brasileira e sua interface com o Serviço Social, no que diz respeito a inserção dos/as

assistentes sociais nessa política. Realizar esse movimento foi necessário para evidenciar a ligação histórica do Serviço Social com a educação, de forma a abater os discursos atuais que atacam a inserção dos/as assistentes sociais nas escolas. Dessa forma, foi apresentado às organizações políticas e movimentos sociais que participaram das lutas no período de redemocratização, reivindicando a incorporação da educação gratuita e de qualidade nas pautas políticas. Além disso, trazendo para um cenário mais contemporâneo, foram narradas às expressões políticas em torno da educação nos primeiros anos do século XXI, como forma demarcar as continuidades e descontinuidades dos governos Lula.

Para compreender as complexidades que envolvem o ambiente escolar, tornou-se imprescindível realizar um estudo sobre a violência enquanto fenômeno que estrutura as bases de formação da sociedade brasileira, partindo da concepção de que, historicamente, as expressões de violência no Brasil são articuladas com distintos aspectos sociais, como raça, gênero, sexualidade, classe, entre outros. Ou seja, a sociedade se organiza em torno de relações de poder, em que as opressões e discriminações constroem bases para sua manutenção. Neste cenário de violência estrutural, encontramos instituições – dentre elas as escolas – que são regidas por perspectivas ideopolíticas que as tornam espaços que reproduzem tal violência (Almeida 2019; Chauí 2000, 2013; González, 1984; Mott, 2017).

Diante disso, no segundo capítulo apresento o debate sobre a violência como fenômeno que se apresenta como parte estrutural da formação social brasileira e suas particularidades, principalmente no que tange às discriminações e opressões de raça, gênero e sexualidade. Tal recorte foi realizado mediante dados de pesquisas que demonstram essas violências como mais significativas no meio escolar. Simultaneamente, elenquei as principais expressões de violência dentro das escolas e a importância de compreendê-las dentro de suas especificidades, apresentando dados que substancializam o debate. Dentro dessa discussão, busquei evidenciar as movimentações políticas que ocorreram no contexto de ascensão da extrema direita brasileira que impactaram significativamente no processo educacional brasileiro, destacando legislações e discursos de ataques ao processo formativo e aos trabalhadores/as da educação.

Por fim, no último capítulo, destaco a dimensão socioeducativa do Serviço Social como possibilidade de articulação com o corpo pedagógico escolar para atuar sobre as expressões dessas violências. Essa seção encerra a pesquisa demonstrando que, para além do que foi evidenciado na Lei nº 13.935/2019, a presença do Serviço Social nas escolas não se

resume em ações focalizadas e no trabalho com programas de transferência de renda – como pensa o senso comum. A dimensão socioeducativa se torna necessária diante de tantos ataques à educação que acabam rebatendo nas relações sociais das escolas e, também, como forma de interferir nas expressões de diferentes violências que acometem esses espaços. Tal dimensão mostra-se estratégica para desconstruir raízes conservadoras que baseiam as relações dentro das escolas e para pensar coletivamente com os demais profissionais da educação a possibilidade de construir uma educação emancipadora.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA DIREÇÃO HISTÓRICA DAS LUTAS E CONQUISTAS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E A INSERÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL

Para compreendermos a política educacional no Brasil, é fundamental realizar uma breve trajetória histórica do seu processo de desenvolvimento, abrangendo o movimento do Estado brasileiro na organização do que hoje é a escola pública. Para isso, Demerval Saviani (2002) remonta o percurso histórico da educação brasileira. Partindo do século XX, observa-se o desenvolvimento industrial e urbano no Brasil, fato que gerou uma preocupação com as taxas de analfabetismo, uma vez que passou a ser considerada “vergonha nacional” (Saviani, 2002, p. 193). Após a Revolução de 1930, de acordo com Simon Schwartzman (2005), Getúlio Vargas iniciou um processo de centralização política, período em que a educação se tornou “prioridade nacional”, sendo legislada na Constituição Federal de 1934. Nesse momento, foi criado o primeiro Ministério da Educação e Saúde e a formulação do “Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação”¹. Internamente, esse ministério sofria com disputas ideológicas, principalmente, em razão do pacto que Vargas realizou com a Igreja Católica conservadora, permitindo a reorganização da educação brasileira. Esse acordo ia contra as propostas de educadores e intelectuais que participavam do ministério e defendiam uma educação liberal e à esquerda (Schwartzman, 2005). Nessa época, a educação assumiu um papel fundamental para a “mudança social” (*Idem*, 2005), frente ao aguçamento da questão social no período.

Dessa forma, é importante compreender que a hegemonia industrial impulsionou o crescimento da força de trabalho assalariada no Brasil. Como resultado desse processo, ocorreu a efervescência das expressões da questão social, que como coloca Marilda Iamamoto (2010), se expressa nas desigualdades econômicas, políticas e culturais e que são mediadas por disparidades de gênero, raça e formações regionais. Ademais, é nesse campo que ocorrem disputas pelo “respeito aos direitos civis, sociais, políticos e aos Direitos Humanos” (Iamamoto, 2010, p. 160). E são nesses campos de disputas entre classe trabalhadora e capital que trabalham os assistentes sociais.

Acompanhando a trajetória da política de educação, encontra-se o percurso histórico do Serviço Social na educação. Marta Dentz e Roberto Silva (2015, p. 9) evidenciam que “[...]

¹ Em 1932, intelectuais do Movimento Escola Nova publicaram um manifesto que ditou as prioridades para o futuro do sistema educacional brasileiro, como um ensino de qualidade, gratuito e sem distinção de classe social (Schwartzman, 2005).

as desigualdades, as expressões da questão social como objetos de intervenção do Serviço Social demarcam as políticas de escolarização não somente contemporâneas, mas históricas". Os autores pontuam que a articulação do Serviço Social com a educação brasileira se dá em meados da década de 1930, sendo mais específico em 1936, momento em que é fundada a primeira escola de Serviço Social no Brasil (Castro, 2010 *apud* Dentz; Silva, 2015).

A década de 1940 representou um tempo de transformações para a educação brasileira. A modernização do setor industrial vinha acompanhada da necessidade de renovar a educação para servir a lógica desenvolvimentista do Estado, direcionando o ensino para o desenvolvimento de habilidades e competências para o mundo do trabalho. Com a demanda de aumentar a mão de obra especializada, a educação ganhou uma maior atenção. Nesse período foi criada a primeira lei nacional para o ensino primário e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Conforme Saviani (2005),

A Constituição Federal de 1946, ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em 1947, era o caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946 (Saviani, 2005, p. 194).

Como demarca Dentz e Silva (2015), na década de 1940 aconteceu um aumento significativo de produções que se dispunham a discutir sobre a intervenção do Serviço Social na educação. De acordo com Amaro (2011 *apud* Dentz; Silva, 2015), o Serviço Social era requisitado para intervir naquelas situações que a escola considerava desvio, defeito ou anormalidade social. Ou seja, assim como em outros âmbitos que o Serviço Social conservador atuava, nas escolas sua função era de "ajustar" os considerados "desajustados" e integrar esses alunos na sociedade (Souza, 2005 *apud* Dentz e Silva 2015). Era uma ação socioeducativa que tinha o propósito de disciplinar o operariado e as famílias, através de uma ajuda psicossocial (Witiuk, 2004).

Apesar das décadas de 1930 e 1940 representarem um avanço para o ensino no Brasil, nas décadas de 1950 e 1960 a educação não obteve grandes progressos, demonstrando uma particularidade contraditória no que diz respeito ao desenvolvimento industrial que ocorreu nesse período. A década de 1950, em especial, ficou marcada pelo desenvolvimentismo, e a

educação se colocou a serviço do capital como uma possibilidade de garantir ascensão social (Witiuk, 2004).

A atuação do Serviço Social nas escolas, na década de 1950, teve uma expansão. A ação profissional se manteve com a intenção de adaptação e equilíbrio social do ambiente escolar, atuando em casos que eram considerados desvios ou anormalidades sociais (Witiuk, 2004). É nessa década, especificamente no ano de 1957, que acontece o III Congresso Pan-Americano de Serviço Social, que segundo Witiuk (2004) ficou conhecido por padronizar a utilização do termo Serviço Social Escolar.

Para o Serviço Social, a partir da década de 1960, o mercado de trabalho expandiu e a profissão vai passar por um momento de revisão de seus fundamentos teóricos e práticos na América Latina, conhecido como Movimento de Reconceituação e que no Brasil se expressou no Movimento de Renovação com suas diferentes vertentes. Conforme José Paulo Netto (2005), o processo de renovação se desenvolveu por meio de três direções: a perspectiva modernizadora, a reatualização do conservadorismo e a intenção de ruptura.

Netto (2005) destacou que a primeira vertente, perspectiva modernizadora, buscou se adequar às demandas da autocracia burguesa e buscava aperfeiçoamento profissional. Já a segunda direção, reatualização do conservadorismo, recuperou as antigas práticas da profissão que tinham como base a herança histórica e conservadora da profissão. E por fim, a vertente chamada de intenção de ruptura, teve como propósito o rompimento com o Serviço Social Tradicional, ou seja, tinha a pretensão de romper com o pensamento conservador a partir do desenvolvimento de um pensamento crítico.

No cenário da *autocracia burguesa*, o Serviço Social brasileiro redefine a moldura da profissão, expressando novas bases ideo-políticas, teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas (Netto, 2005). No que tange o papel do assistente social na educação na década de 1970, as perspectivas da vertente modernizadora permanece na mediação das ideias da política de educação. O Serviço Social na educação seguia a lógica do Estado burguês de preparar os indivíduos, desenvolvendo suas aptidões para serem produtivos e úteis no mercado de trabalho (Amaro, 2011 *apud* Dentz; Silva, 2015). Nesse período, a educação era vista pelos assistentes sociais como uma possibilidade de melhorar as condições sociais, sem refletir que a exclusão social era constitutiva da sociedade capitalista, em especial na sua periferia, e desconsiderando os processos de tensão e as mediações que envolvem as expressões da questão social (Witiuk, 2004).

A Ditadura Cívico Militar refletiu na educação seu pensamento conservador e uma desigualdade educacional por meio da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Referente ao Ensino de Segundo Grau – atual Ensino Médio – houve uma limitação política que defendia um dualismo na educação, isto é, para os filhos da elite brasileira a educação deveria ser voltada para a entrada no ensino superior, já para o restante da população uma educação direcionada para as funções subalternas do mercado de trabalho (Saviani, 2005). Segundo o autor, essa ideia ficou conhecida pela criação do seguinte slogan “ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros”.

A política de educação na década de 1970 seguia a lógica da Ditadura Militar, tendo uma perspectiva tecnicista e com o objetivo de formar a classe subalterna para o mercado de trabalho. Assim sendo, a atuação do Serviço Social na educação voltou-se para a manutenção da ideologia do regime militar (Witiuk, 2004). Não obstante, o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) com o tema “Serviço Social e Política Social”, foi relevante para ampliar a discussão sobre a política de educação a partir de um aspecto mais crítico. Esse evento foi significativo no que tange a inserção do Serviço Social na educação, visto que a partir dele estabeleceu-se uma análise sobre a estrutura social em que a política de educação estava inserida. Esse momento estabelece bases para refletir sobre o papel da escola enquanto um espaço de formação cidadã e fundamental para a consolidação da democracia.

2.1 REPERCUSSÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E O SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO (1980-1990)

Seguidos vinte anos de um regime autoritário, a década de 1980 é relembrada pelas diferentes organizações políticas, que foram basilares para a promulgação da Constituição Federal de 1988. As autoras Elaine Behring e Ivanete Boschetti (2016, p. 138) evidenciam que, “os anos 1980 são conhecidos como a década perdida do ponto de vista econômico, ainda que também sejam lembrados como período de conquistas democráticas, em função das lutas sociais e da Constituição de 1988”.

Nos anos que antecederam a Constituição Cidadã, grupos sociais lutavam para que seus direitos fossem consolidados na Carta, buscando democratização política e social. Dessa forma, a Constituinte ficou marcada por uma arena de disputas por hegemonia dos direitos sociais, com destaque para a segurança social, Direitos Humanos e políticos (Behring; Boschetti, 2016). Intelectuais que estudam esse período histórico explicam que nessa década

surgiram movimentos sociais que ocuparam espaços de disputas para a articulação e luta por direitos sociais e cidadania. Como exemplo, tivemos o movimento negro levantando suas reivindicações e denunciando as condições da população negra do país, o Movimento Estudantil que vinha de um contexto de grandes lutas contra a Ditadura Militar, mas que na década de 1980 permaneceu no esforço para que suas conquistas fossem expressas na Constituição.

A construção da Constituição Federal de 1988 “[...] consagrou várias inspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados” (Saviani, 2005, p. 37). Acompanhando os movimentos sociais que estavam em efervescência no período de redemocratização, tivemos o movimento estudantil, que em conjunto com as articulações dos movimentos sociais de gênero, raça, entre outros, se cruzaram com ações e movimentos da área da educação, como demonstra Gohn (2016). Durante a Assembleia Constituinte o movimento estudantil esteve presente levando reivindicações para a incorporação de emendas educacionais na Carta Magna, que atendiam às necessidades para consolidar uma educação gratuita e de qualidade.

Assim como para a educação, a década de 1980 representou um período de efervescência das lutas dentro do Serviço Social. Maria Lúcia Duriguetto e Juliano Rezende (2019) enfatizam que essa conjuntura de crescimento das lutas de classes contribui para a organização político-sindical dos assistentes sociais e para o “[...] acirramento da disputa de projetos societários e profissionais no interior do Serviço Social” (Duriguetto; Rezende, 2019, p. 12). Essas lutas vão se expressar na Constituição Federal de 1988, onde tanto a educação como a Assistência Social entraram como parte do Título VIII, tornando-se um avanço significativo para ambas as políticas. Esse feito foi fundamental para que a Assistência Social entrasse para o cenário das políticas sociais enquanto responsabilidade do Estado e não mais das instituições filantrópicas e assistencialistas. Como se pode observar, a partir desse momento, a Assistência Social aparece no tripé da Seguridade Social no Art. 194.

No que diz respeito à educação, a Seção I do Capítulo III da Carta Magna foi destinada para dar às devidas atenções para a prática educacional. Em seu Art. 205 aparece que, “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” (Brasil, 1988,

Art. 205). Nesse sentido, percebe-se que o intuito foi destacar os direitos e deveres da família, do Estado e sociedade em relação à Educação.

A década de 1980 teve reflexos daquelas organizações e movimentos que ascenderam publicamente ainda no final da década de 1970, quando o regime militar já estava fragilizado. No âmbito econômico essa década ficou conhecida como “década perdida”, trazendo reflexos para a educação brasileira. Ainda que tivesse movimentações em relação aos direitos educacionais, permanecia a lógica da ditadura militar de parceria entre público e privado (Witiuk, 2004). A pesquisadora afirma que o Serviço Social, a partir do amadurecimento teórico-prático, com parcela daqueles que seguem o Projeto Ético-Político, se posicionou de forma crítica contra a estrutura econômica desigual do período.

Esse contexto de movimentação reflete na atuação do Serviço Social nas escolas, abrindo espaço para que as atribuições dos/as assistentes sociais passassem a ser repensadas pela categoria profissional. No contexto brasileiro, estados criaram Projetos de Lei a fim de inserir de forma legal esses profissionais no ambiente escolar. Com uma perspectiva mais crítica, a lógica deixa de ser “Serviço Social Escolar”, se tornando “Serviço Social na Escola”. Tal alteração revela o surgimento da lógica de que a eficácia do trabalho de assistentes sociais na política de educação só é perceptível no terreno do cotidiano escolar, ou seja, dentro das escolas. A ideia de intervenção psicologizante entra em discussão e passam a compreender que a atuação deve ser politizada, sendo necessário um compromisso mais amplo além daquele de preparar para o mercado de trabalho e alfabetização (Witiuk, 2004). A escola passa a ser vista como um espaço de garantia de direitos sociais, políticos e uma formação cidadã, uma concepção que vai além daquilo que Freire chamou de *educação bancária*².

É nesse período que identificamos no Serviço Social latino-americano influências de Paulo Freire, principalmente no que tange a dimensão socioeducativa da profissão. Em um cenário de lutas sociais e de ruptura com o conservadorismo, o Serviço Social foi fortemente influenciado pelo pensamento e experiências de freirianas. No momento em que a profissão se propõe a articular com as lutas da classe trabalhadora, o pensamento de Freire se torna inspiração para as intervenções profissionais, especialmente na dimensão socioeducativa que se desenvolvia na formação, organização popular e conscientização dos sujeitos (Marro *et al.*, 2022). Em um momento de aproximação com a tradição marxista e com o pensamento

² Termo cunhado por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* (1968). Segundo Freire (2019), a educação bancária é voltada para a dominação, onde a educação se torna o ato de depositar conteúdo nos educandos. A concepção bancária torna os “homens espectadores e não recriadores do mundo” (Freire, 2019, p. 87).

marxiano, Paulo Freire se tornou referência intelectual no momento em que o Serviço Social colocava a pesquisa como uma atribuição e competência profissional.

Não obstante, as conquistas de 1988 anunciadas anteriormente, passaram por retrocessos nos anos 1990, haja vista as *contrarreformas*³ do Estado. Essa década foi permeada por desmontes das conquistas de 1988, retirando do Estado suas funções produtivas, fato que facilitava e legitimava as privatizações. Tais privatizações geraram uma “dualidade discriminatória”, entre aqueles que podiam pagar pelos serviços e os que não podiam, favorecendo um nicho de lucratividade para o capital (Behring; Boschetti, 2016). Ademais, a descentralização transferiu responsabilidades do Estado para instituições privadas, gerando impactos negativos para a educação pública brasileira, uma vez que foi criado um mercado de financeirização do ensino “de qualidade” devido aos cortes orçamentários do setor educacional.

Contudo, a década de 1990 permaneceu sendo palco de lutas da categoria estudantil para concretizar aquilo que foi sancionado na Constituição Federal de 1988. Para isso, militantes da educação permaneceram atuantes até a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Conforme colocado por Eliana Martins (2012), a nova Constituição assegurou os direitos como projeto político, tendo a educação como um desses direitos, normatizado através da LDB. Tal lei normatiza a educação em seus diversos aspectos, unificando e regulamentando o ensino no país, tornando-se uma normativa específica para a educação no país (Saviani, 2015). O autor ainda explica que,

Da comunidade educacional surgiu, também, o projeto de uma nova LDB que deu entrada na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, cuja característica mais marcante foi o empenho em libertar a política educacional da política miúda permitindo ultrapassar as descontinuidades que a têm marcado em nossa história (Saviani, 2005, p. 37).

No decorrer da elaboração da LDB ocorreram interferências do governo de Fernando Henrique Cardoso, fato que levou a criação de uma lei menos progressista que aquela defendida pelos movimentos estudantis e pela categoria profissional da educação. Diante do cenário neoliberal, o Projeto de Lei referente a LDB aceito foi do Senador Darcy Ribeiro, considerado o mais maleável à política governamental e que acomodou requisições

³ Conforme as ideias de Behring e Boschetti (2016), esse termo é utilizado para definir as “reformas” que o Estado realiza, mas que são orientadas para atender exigências do mercado, sem se importar com as consequências sociais que causam para a população.

neoliberais do mercado financeiro em seu texto (Saviani, 2005). Com isso, nota-se que o projeto arquitetado anteriormente sofreu intercorrências do projeto neoliberal que estava em ascensão no período em questão. Dessa forma:

A LDB/96 é o resultado do embate político entre governo e sociedade civil organizada e, apesar dos avanços conquistados, é impregnada da perspectiva neoliberal, tanto em sua dimensão ideológica quanto na organização gerencial da política de educação, correspondendo aos interesses do mercado (Martins, 2012, p. 24).

A educação, nas décadas finais do século passado, foi orientada pela lógica econômica de cada governo. Dentro dessa ideia, destaco os governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso. Nesses respectivos governos ocorreram interferências do Banco Mundial (BM) no processo de mercantilização da educação nos países dependentes. Segundo Marília Fonseca (2009), o país recebia financiamento do BM já no período militar, momento em que ocorreu a ampliação da educação pública no Brasil. Porém, a autora evidencia que essa intervenção perdurou e se intensificou nos governos Collor e FHC, tornando a educação uma política modelada de acordo com a estrutura neoliberal do Estado e de acordo com preceitos estabelecidos pelo mercado financeiro.

Como dito, na década de 1990, a educação básica obteve transformações que são justificadas pela ideologia política do momento e pelas normativas criadas no período. Ou seja, um aspecto que vincula-se diretamente com a reformulação da educação básica brasileira na década de 1990 foi a promulgação da Lei nº 8.069 em 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa normativa foi sancionada após forte movimento nacional que vinha ocorrendo na década de 1980, com a participação de profissionais de diferentes áreas. Constatase que, a partir desse marco legal, crianças e adolescentes são retirados da condição de menores (sem direitos) e passam a ser tratados como pessoas de direitos (Gallo; Limongelli, 2020). No que tange à política de educação, o ECA resguarda em seu Art. 53 a educação como um direito da criança e do adolescente. E além do ECA, a supracitada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

No que tange aos governos de Fernando Henrique Cardoso – que esteve no poder em maior parte dos anos 1990 –, Fonseca (2009) levantou um fato que marcou a educação brasileira em cada governo: no primeiro mandato (1995-1998), houve a ampliação do acesso ao ensino fundamental e no segundo (1999- 2002) o crescimento nos investimentos em qualificação para o mercado de trabalho. No decorrer dos dois governos as interferências do Banco Mundial continuaram, tanto que, foram pensados métodos avaliativos para medir a

qualidade e os impactos gerados pelos programas articulados pelo BM em parceria com o Ministério da Educação nas escolas (Fonseca, 2009).

Com a democratização do ensino operada pelo ECA e a universalização/ampliação do ensino fundamental e infantil nos governos de Fernando Henrique Cardoso, foi possível perceber alterações no perfil dos/das discentes no período de 1990. Oliveira (2007 *apud* Fonseca, 2009) considerou a ampliação do acesso ao ensino fundamental um avanço considerável para a população mais subalterna, que antes não chegavam até à escola. Contudo, o autor evidencia que esse fato trouxe novos desafios para a educação brasileira, como o aumento da procura por níveis subsequentes de ensino e aumento dos índices de abandono e reprovação escolar. A atração de novos estudantes para as escolas públicas sem planejamento adequado gerou consequências, como a falta de estrutura das escolas e a ausência de quadros técnicos preparados para receber esse contingente de alunos, uma vez que a diversificação do corpo discente veio com situações diferentes das que antes ocorriam no ambiente escolar.

Já no que se refere ao Serviço Social, assim como outras profissões, foi atingido por ações dos governos neoliberais da década de 1990. Foi um período em que a profissão viu ataques intensivos às conquistas no campo das políticas sociais, como o processo de privatização e sucateamento com a lógica do "Estado mínimo". As discussões sobre a atuação do/a assistente social na educação ganharam expressividade, contudo, foi nesse período que a política educacional passou a sofrer com a falta de investimentos. Devido a isso, Witiuk (2004) explica que diante dessa conjuntura de crise da educação, o Serviço Social migra para outras políticas sociais, como a de saúde, em razão das melhores condições de trabalho e salário. Um fato que pode explicar essa realidade é a criação de um Sistema Único de Saúde que requisitou de forma significativa a área do Serviço Social.

Pode-se observar que, os impasses ocasionados pela ampliação do ensino público sem planejamento pode ter sido um dos elementos para iniciar o processo de pensar na necessidade da introdução de assistentes sociais nas escolas, como forma de remediar as expressões da questão social que estavam alcançando esse ambiente. Tanto que, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi apresentado um Projeto de Lei pensando na necessidade da presença de assistentes sociais dentro das escolas, como o Projeto de Lei nº

3.688/2000⁴ do Deputado Federal José Carlos Elias (PTB/ES). Já em 2003 foi apresentado o PL nº 837/2003 do Deputado Federal Durval Orlato (PT/SP), que dispunha a presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas. A discussão sobre a inclusão dos profissionais de Psicologia e Serviço Social nas escolas durou vinte anos, sendo arquivada por período considerável.

Cabe destacar que a ementa do Projeto de Lei supracitado considerava o Serviço Social e a Psicologia a partir de uma lógica disciplinadora e de ajustamento dos sujeitos. Além disso, os papéis atribuídos a ambas profissões eram de trabalhar no controle de evasão escolar, repetência, indisciplina, uso de drogas e “desajustamento” emocional e social. A exemplo disso, a proposta apresentada pelo deputado Durval Orlato justificava a presença dos profissionais nas escolas a partir da seguinte percepção:

A dura realidade de nossa sociedade aponta para o crescimento dos índices de desajuste social manifestos, de forma suave, na indisciplina escolar e, de forma mais intensa, nos níveis de violência dentro e fora da escola (Brasil, 2003, p. 2).

Percebe-se que esse PL foi uma possível movimentação do governo no que tange a demanda para resolução de problemáticas que a ampliação do ensino fundamental acarretou na política educacional. Entretanto, apesar de representar um avanço ao se pensar na importância desses profissionais nas escolas, o que se via era uma intenção de colocar psicólogos/as e assistentes sociais com o objetivo de “policiar” e resolver impasses que advinham de falta de investimento, não só na política de educação como em outras políticas públicas.

2.1.1 Estado neoliberal e Direitos Humanos

Como demonstrado anteriormente, a década de 1990 no Brasil foi permeada por avanços e retrocessos devido à lógica neoliberal que regia os governos. Mesmo sendo desenvolvida a partir de diretrizes do mercado financeiro internacional, elenquei que a política de educação ocupou um papel de destaque no governo Cardoso, tornando-se uma prioridade na agenda política. Dessa forma, é necessário reconhecer as ampliações das políticas públicas e a elaboração de programas sociais nesse contexto. A partir disso, irei discorrer sobre a ascensão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), desenvolvido em 13 de maio

⁴ Projeto que originou a Lei 13.935 – promulgada em 11 de dezembro de 2019 –, que dispõe sobre a obrigatoriedade dos serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica.

de 1996. Tal destaque se torna fundamental, visto que o campo de discussão deste trabalho é levantar a importância do ensino em Direitos Humanos nas escolas.

Para pensarmos sobre os Direitos Humanos, Maria Cortizo (2023, p. 307) explicita que, “os Direitos Humanos são históricos, se constituem dentro de processos de luta pela consolidação de interesses de grupos sociais particulares”. Sendo assim, a organização dos movimentos sociais nas décadas de 1970 e 1980 representou uma construção coletiva com expressões políticas, que paralelamente contribuíram para se pensar em direitos básicos para a sociedade civil. Visando a afirmação dos Direitos Humanos, a articulação desses grupos foi essencial para que a Constituição Federal trouxesse em seu Artigo 5º cinco direitos fundamentais, dados como basilares para a elaboração de outros, sendo eles direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Os movimentos que tinham no seu repertório a luta pelos Direitos Humanos foram indispensáveis para a criação do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), por intermédio do Decreto nº 1.904/1996. O Programa foi implementado durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso por recomendação da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada na cidade de Viena em 1993. Paulo Pinheiro e Paulo Neto (1997) explicam que o PNDH

[...] é um quadro de referência para a concretização das garantias do Estado de direito e para a ação em parceria do Estado e da sociedade civil; é a afirmação de uma nova concepção de Direitos Humanos, como um conjunto de direitos, universais e indissociáveis, que não apenas estão definidos em constituições e leis nacionais, mas também correspondem a obrigações assumidas em tratados internacionais ratificados pelo Congresso Nacional (Pinheiro e Neto, 1997, p. 120).

Ainda conforme os autores, o desenvolvimento econômico e social, além da transição para a democracia, não foram o suficiente para a diminuição da violência, criminalidade e desrespeito aos Direitos Humanos de vários grupos sociais, haja vista que se tinha essa esperança com o fim da violência arbitrária do Estado no período da ditadura militar. Dessa forma, foi preciso pensar em um Programa que tivesse o objetivo de assumir, proteger e implementar as responsabilidades com os Direitos Humanos que foram declarados na Constituição Federal de 1988.

Naquele momento, a incorporação da pauta sobre Direitos Humanos na política pública se tornou basilar para potencializar os discursos que estavam em ênfase no período

pós Constituição de 1988. O desenvolvimento de um programa que pensasse a plena proteção e promoção dos Direitos Humanos se fez necessário para pressupor o protagonismo dos indivíduos no que tange o acesso aos direitos econômicos, sociais, culturais etc. O debate sobre essa temática sinalizou que o Estado estava comprometido em se responsabilizar por determinadas pautas que antes eram vistas como individuais. Por isso, o PNDH trouxe consigo a compreensão de que o governo estava direcionado para se pensar em políticas públicas que atendessem a população por meio de ações que assegurassem a garantia de direitos.

Durante o governo petista foi elaborado o Decreto nº 7.037/2009, que formulou o Programa Nacional de Direitos Humanos vigente – PNDH-3. Pensado e criado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, destaco o Eixo Orientador V, que define as diretrizes para a Educação e Cultura em Direitos Humanos. Em diálogo com o objetivo proposto no trabalho, ressalto a Diretriz 19, sendo responsável pelo “[...] fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras” (PNDH-3, 2009).

Entretanto, percebo que os avanços e a afirmação da importância dos Direitos Humanos são permeados por contradições do Estado capitalista. Deve-se sim destacar a relevância do debate levantado na formulação dos PNDH, porém sempre observando que o Estado opera de acordo com as necessidades de manutenção do modo de produção capitalista e suas ideologias. Ao articular com a política de educação, pode-se perceber que a pauta dos Direitos Humanos está centralizada no objetivo dessa política, contudo as articulações com a direita neoliberal conservadora retira dos currículos escolares determinadas discussões que vão de encontro com seus ideais, como raça, gênero e sexualidade. Dessa forma, devemos destacar a evolução no que tange a ampliação da ideia sobre Direitos Humanos, mas salientar que ela é multifacetada e trabalha em conformidade aos interesses do Estado capitalista.

2.2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI FRENTE À CRISE DO ESTADO

É notório que a entrada da primeira década do século XXI trouxe mudanças significativas para a política de educação, principalmente quando se pensa no que foi o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Entretanto, caracterizado como um governo neoliberal progressista, Gaudêncio Frigotto (2011, p. 239) aborda que, “[...] a década analisada, no plano social e educacional, é ao mesmo tempo, continuidade e descontinuidade”. O autor procura

explicar que, os governos Lula, optaram por “conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida”⁵, isto é, procurou-se combater a desigualdade através da prática da conciliação de classes, sem confrontar as classes dominantes (Frigotto, 2011).

No que diz respeito à política de educação, apesar dos avanços que serão abordados a seguir, Frigotto (2011) elucida que, nesse período, não ocorreu uma disputa por um projeto educacional antagônico, mas sim a procura por uma “política da melhoria” por meio de parcerias entre o público e o privado, salientando ainda mais aquilo que Saviani denominou como *pedagogia dos resultados*. Ainda segundo o autor, as reformas que foram propostas para a educação não visavam modificar sua estrutura de privilégios, de maneira que ainda ocorria a ampliação da dualidade educacional nas instituições educativas, isto é, entre aqueles que podem pagar por um serviço de qualidade e aqueles que permanecem dependentes do público.

Entretanto, cabe evidenciar que nos mandatos do governo Lula ocorreram também alterações na política educacional, em especial na sua abrangência. Entre essas modificações, destaco a ênfase dada à educação de jovens e adultos, população indígena e afrodescendente, fixação do piso nacional para o magistério da educação básica, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), entre outras (Frigotto, 2011). Outro destaque vai para a criação do Programa Bolsa Família, que foi uma reformulação e ampliação da Bolsa Escola, elaborado pelo governo FHC. O Programa Bolsa Família propôs a transferência direta de renda para famílias com a condicionalidade do acesso e permanência de crianças e adolescentes nas escolas (Férriz *et al.*, 2018).

As ações dos governos petistas favoreceram para a requisição do Serviço Social na política de educação, visto que o assistente social na política de educação possui uma interface com outras políticas e programas (Férriz *et al.*, 2018). Por isso, percebemos que,

A ampliação da educação escolarizada foi determinante em diferentes níveis e modalidades para as múltiplas requisições para o trabalho dos assistentes sociais na política de educação bem como suas vinculações com as atuais expressões da relação capital-trabalho (Almeida, 2000 *apud* Férriz *et al.*, 2018).

⁵ Expressão criada por Florestan Fernandes na obra A sociologia do Brasil (1980) e utilizada por Frigotto (2011) para caracterizar uma prática realizada nos governos Lula.

Os avanços que ocorreram na política de educação nos governos petistas, e que permaneceram nos mandatos de Dilma Rousseff, foram interrompidos com a crise política que se deu após o golpe de estado em 2016. Esse fato levou seu vice, Michel Temer, ao posto de Presidente da República, que escancarou sua pauta neoliberal com a Emenda Constitucional 95, conhecida com a PEC 55 de 2016. A proposta dessa PEC foi um rígido corte nos orçamentos com duração de 20 anos, como forma de controlar os gastos públicos. Conforme Márcia Aguiar (2020), a PEC impactou o orçamento das políticas públicas, incluindo, a política de educação, atingindo aquelas que respondem às metas do Plano Nacional de Educação.

Dando continuidade ao projeto neoliberal de Temer, Jair Messias Bolsonaro⁶ prosseguiu com a agenda de cortes e ataques aos direitos fundamentais, como na educação. Contudo, Bolsonaro teve um direcionamento que foi além do econômico. Ao longo de seu mandato, o ex-presidente apresentou discursos negacionistas, de ameaça e ódio a adversários, de culto às armas e com fundamentalismo religioso, sendo este último o mais perverso, de acordo com a concepção de Frigotto (2021). Na propagação de suas pautas conservadoras, Bolsonaro se sustentou em falas que cultivavam a violência. Somado a isso, o ex-presidente teve atitudes que consumava sua ideologia contra o direito à educação, como “[...] a militarização das escolas, a intervenção na autonomia universitária e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a censura ao campo cultural e educacional e a política do livro didático oficial orientado pelo moralismo e pelo fundamentalismo político e religioso.” (Frigotto, 2021, p. 127).

Em razão dessa política de naturalização e incentivo à violência que, possivelmente, os episódios de violência dentro das escolas tiveram um aumento significativo a partir de 2019. Através da pesquisa realizada pelo Instituto Sou da Paz e organizada por Bruno Langeani em 2023, denominada *Raio-X de 20 anos de ataques a escolas no Brasil 2002-2023*, foi possível observar esse aumento, tendo como exemplo o ano de 2022, que foram registrados 6 ataques às escolas no Brasil. A pesquisa se propôs a quantificar os atos de violências que foram consumados por algum tipo de arma, sejam elas de fogo ou arma branca, sendo as de fogo as mais utilizadas.

⁶ Destaco que este trabalho terá como foco a conjuntura do pós 2016, principalmente, o governo Bolsonaro, visto que utilizarei esse período para fundamentar meus argumentos sobre a violência e violação de direitos dentro das escolas.

Dentro de um cenário de retrocessos, o Serviço Social junto com a Psicologia, após 19 anos de tramitação no Congresso Nacional, tem a promulgação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Seu objetivo é de integrar assistentes sociais e psicólogos/as nas equipes escolares, como forma de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e atuar nas dificuldades que perpassam o acesso e permanência dos alunos nas escolas. Cabe destacar que, no *Manual psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019* (2021), organizado pelo Conselho Federal de Serviço Social e Conselho Federal de Psicologia, é explicado que durante esses anos entidades do Serviço Social e da Psicologia foram responsáveis por diversas mobilizações e articulações para a movimentação da lei no Poder Legislativo e para a derrubada do voto presidencial (Veto 37/2019)⁷. O manual ainda sinaliza que:

Em uma conjuntura de retrocessos, desmontes e cortes em todas as áreas das políticas sociais, a aprovação dessa lei representa uma importante vitória para a política pública de educação, considerada a realidade concreta da comunidade escolar e a possibilidade das equipes multiprofissionais serem inseridas nas redes de ensino de educação básica e, assim, poderem contribuir para o atendimento integral e de qualidade no processo ensino-aprendizagem (CFESS e CFP, 2021, p.17).

Diante de tais fatos no cenário político, fica sinalizado a necessidade de se abrir para a discussão sobre as diversas formas e expressões das violências dentro das escolas brasileiras. Como visto, a trajetória política das últimas décadas foi marcada por avanços e significativos retrocessos. Buscando elencar da melhor forma como tais acontecimentos rebateram no cotidiano escolar, a seguir irei expor as especificidades das violências que atingem as escolas, sejam elas estruturais ou aquela que é específico desse ambiente (*bullying*), mas que merece ser diferenciada para que o objetivo desse trabalho seja atingido.

⁷ Veto Presidencial nº 37 de 2019 foi em discordância a Lei nº 13.935/2019.

3 A VIOLÊNCIA ESTRUTURAL E INSTITUCIONAL COMO FORMA DE PODER

A filósofa brasileira Marilena Chauí apresenta em seus estudos que, no Brasil, existe um mito que se torna fundamental para a sustentação de todo processo violento que existe no cotidiano das relações sociais do país, o *mito da não violência brasileira*⁸. Para Chauí (2000), esse mito foi construído por uma historiografia que se baseou na ideia de que a construção da história foi escrita sem derramamento de sangue, de que somos um povo ordeiro e pacífico, um país sem preconceitos, pautado na falsa idealização da “democracia racial”. Para a filósofa foi ocultado da narrativa histórica do povo brasileiro as diversas revoltas e rebeliões que ocorreram na política nacional, como, por exemplo, a Revolta dos Canudos, Guerra do Contestado, entre outras, que demonstram as lutas e organizações sociais que perpassam a história do país.

A presença desse mito pode ser exemplificada pela obra *Casa Grande e Senzala* de Gylberto Freyre, a qual apresenta uma sociedade de forma harmoniosa, escamoteando as violências e opressões que estruturam a relação entre casa grande e senzala (Chauí, 2013). Exaltar o brasileiro como não violento permite que haja uma base de sustentação para que em episódios de violência exista o mecanismo da “inversão do real”. Isto é, o machismo é explicado pela necessidade da proteção da fragilidade feminina, o paternalismo como fundamental para cuidar da fragilidade dos negros e indígenas e a repressão contra os homossexuais como forma de proteger os valores sagrados da família (*Idem*, 2013).

Nessa sociabilidade, além da exploração do trabalho alienado, a violência se encontra na lógica de *violência sistêmica* – como observou Karl Marx – ou seja, ela está relacionada com o modo de sociedade capitalista, com base patriarcal e racista. Dessa forma, a violência estrutural está nos fundamentos da produção e reprodução do capitalismo, tornando-se o *modus operandi* dessa sociabilidade (Barroso, 2021, p. 401). Referir-se a violência estrutural é analisar os constrangimentos que geram em múltiplos aspectos da vida social, como as desigualdades econômicas, política, social, de segurança, saúde, cultura, habitação, informação, entre outros. Sua transversalidade é capaz de atingir diversos contextos, inclusive as escolas, foco do estudo adiante.

É necessário observar que as expressões violentas mantém um posto fundamental de manutenção das relações sociais e de reprodução na contemporaneidade. Conforme Barroso

⁸ Discussão feita na obra *A não violência do brasileiro: um mito interessantíssimo*, escrita por Marilena Chauí e publicada na Almanaque: revista de literatura e ensaios, n. 11, 1980.

(2021), a violência brasileira tem um caráter polissêmico e diferentes práticas, que perpassam pela forma como as cidades se estruturam, na organização da sociedade e no modo como se estabelece a produção e reprodução da vida. Ao contrário da violência isolada, a estrutural utiliza ferramentas ideológicas, de coerção, exclusão e existe de forma independente, isto é, está imbricada com a forma de organização da sociedade brasileira. Para Barroso (2021 p. 401), a questão é entender a violência estrutural "como parte indissociável do modo de vida da sociedade burguesa".

Compreender a organização do capitalismo consolidado em bases patriarcais e racistas permite visualizar que a realidade é permeada por expressões ideológicas violentas. Por isso, a violência estrutural que procede desse modo de produção é potencializada, naturalizada e invisibilizada historicamente. Dentro dessa lógica, as instituições públicas e privadas sofrem rebatimentos violentos, assim como as escolas. Demarco as instituições de ensino como locais que possuem dupla função nesse processo de estruturação da violência. A primeira diz respeito às relações sociais que nela são estabelecidas, sendo possível observar as manifestações dessa violência socialmente construída. E a segunda, como um local estratégico de manutenção e potencialização dessa violência, principalmente quando não direciona seu projeto político e pedagógico para uma formação emancipadora.

Nesse processo, as respostas dadas aos episódios de violência que ocorrem nas relações sociais brasileiras também produzem violência. Entretanto, não existe essa percepção, pois a violência está enraizada na estrutura da sociedade brasileira (Chauí, 2013). Para Chauí, essas múltiplas violências não estão apenas na dimensão física, mas também na psíquica e simbólica. Partindo dessa ideia de violência estrutural, pode-se observar diversos aspectos da sociedade brasileira que sustentam as bases das desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais no país, como o racismo, gênero e sexualidade. No texto, apresento, em alguns momentos, estas opressões de forma a especificá-las, entretanto é essencial lembrar que, esses diferentes elementos estruturais – racismo, gênero e sexualidade – "não podem ser tratados como 'variáveis independentes', porque a opressão de cada uma está inscrita no interior da outra — é constituída pela outra e constituinte da outra" (Brah, 1992, p. 137 *apud* Louro, 2003, p. 54).

Nesta mesma linha que retrata a violência enquanto um elemento da estrutura social, Silvio Almeida⁹ elucida a perspectiva de que o racismo é sempre estrutural. O autor aponta que: “o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea.” (Almeida, 2019, n.p). Ou seja, as expressões do racismo na sociedade brasileira se apresentam na dinâmica das instituições, nas relações econômicas e políticas. No debate sobre a questão racial, Almeida (2019) faz uma divisão didática de três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural¹⁰.

A concepção individualista se pauta sobre o ângulo individual. Conforme Almeida (2019), essa concepção considera a existência de preconceitos e não de racismo, ou seja, busca descharacterizar a natureza política do fenômeno em favor de uma questão psicológica. Dessa forma, o autor aponta que essa concepção mostra que existem indivíduos racistas e não uma sociedade e instituições racistas. Esse fato retira a possibilidade de reflexão histórica sobre o processo de violência do racismo.

Baseando-se no entendimento de que “as instituições moldam o comportamento humano”, o filósofo explica que,

O racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça (Almeida, 2019, n.p).

A ideia do autor perpassa pela lógica de que, sendo as instituições parte da sociedade, elas refletem comportamentos que estão presentes nas relações sociais como um todo, buscando impor regras e padrões racistas que visam resguardar a ordem social. Ou seja, “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (Almeida, 2019, n.p). Os conflitos de raça, e até mesmo outros, estão intensamente presentes nas instituições. Para o autor, dentro das instituições o racismo pode ser alterado tanto pela ação como pela omissão. Como exemplo, cita o ambiente escolar, que pode ser um local para modificar os mecanismos discriminatórios e estabelecer novos significados para a questão racial.

⁹ Conforme os últimos acontecimentos na cena política brasileira, Silvio Almeida, ex-ministro do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, foi acusado de assédio e importunação sexual, ocasionando sua demissão do cargo de chefia. Dessa forma destaco minha repugnância diante de tais fatos e minha discordância em utilizá-lo como fonte bibliográfica até que os casos sejam devidamente investigados. Contudo, esta pesquisa foi realizada em um contexto anterior a essas graves denúncias. Destaco que permaneci utilizando seus estudos como referência, uma vez que o trabalho está fundamentado na ideia de racismo estrutural – conceito desenvolvido por Almeida – e por uma questão temporal para que ocorressem mudanças bibliográficas.

¹⁰ No momento apresentarei essas concepções de forma breve. Para mais, sugere-se a leitura do livro *Racismo Estrutural*, do filósofo Silvio Almeida.

O filósofo explica que o racismo faz parte da ordem social, dessa forma, as instituições não criam as formas de violência racial, mas reproduzem algo que já está presente na vida cotidiana da sociedade brasileira. Como forma de comprovar tal afirmação, dados do *Atlas da Violência* de 2024, organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), apontam que 76,5% das vítimas de homicídios do ano de 2022 foram pessoas pretas e pardas. Esses números exemplificam o racismo como uma das formas de violência mais estruturais da sociedade brasileira. E para além dos episódios de violência física explícita como as instituições, escolas, empresas e governos reproduzem práticas racistas que são vistas como “normais”, porém o fato de ser estrutural não implica que seja incontornável (Almeida, 2019). Dizer sobre o racismo estrutural é enfatizar que,

Do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática (Almeida, 2019, n.p).

Na sociabilidade brasileira, percebe-se que o racismo se articula com o sexismo, mostrando as particularidades dos processos de violências que existem no Brasil. Conforme González (1984), para a mulher negra a articulação do racismo com o sexismo gera efeitos violentos. Ademais, a filósofa traz de uma forma narrativa os exemplos das especificidades da trajetória histórica da mulher negra no Brasil. A discussão sobre o *mito da democracia racial* é colocada com a observação de sua “força simbólica”, uma vez que durante o período do carnaval ocorre o endeusamento da mulher negra, e que ao fim dessa comemoração, retorna para seu posto de empregada doméstica (González, 1984). Isto é, para González, na sociedade brasileira a mulher negra, especificamente, é tratada como objeto para prestar serviços sexuais ou domésticos.

Segundo dados publicados no *Atlas da Violência* de 2024, em 2022, 3.806 mulheres foram assassinadas no Brasil, sendo que desse total, 66,4% eram negras. No cotidiano, a autoridade masculina é dada como normalidade nas relações sociais. Dentro dessa ideia Guacira Louro explica:

Portanto, se a posição do homem branco heterossexual de classe média urbana foi construída, historicamente, como a posição de sujeito ou a identidade referência, segue-se que serão “diferentes” todas as identidades que não correspondam a esta ou que desta se afastem. A posição “normal” é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la. Marcadas serão as identidades que dela diferirem (Louro, 2008, p. 22).

Nesse sentido, Karen Giffin (1994) evidencia que a violência de gênero tem como base fundamental uma estrutura que reproduz uma ideologia de diferença da identidade masculina e feminina. A autora também discorre que, as relações de gênero são enfocadas em um campo de luta estruturado (Giffin, 1994, p. 150). Ela ainda continua que, em uma sociedade marcada por expressões do patriarcado, esse *dualismo* de gênero, baseado no sexo (essencialmente biológico), resulta em uma hegemonia heterossexual que coloca os homens como sexualmente ativos e mulheres sexualmente passivas. É nesse ideário, que a sociedade brasileira se estrutura, culpabilizando as mulheres pelas constantes violências sexuais que sofrem e defendendo os homens, que são respaldados pela justificativa de que possuem “necessidades masculinas”.

Na sociedade brasileira, os direitos sexuais são atacados especialmente pelos movimentos conservadores, muitas vezes ligados ao fundamentalismo religioso. A sexualidade normal seria aquela que propicia a reprodução, o que foge a isto é pecado, anomalia, doença etc. Diante disso, Luiz Mott (2017) aborda sobre o cenário do país que torna a lgbtfobia uma prática cultural e institucional. Para Mott (2017), os processos de violência surgem a partir do momento que costumes tradicionais que estruturam a sociedade são ameaçados, principalmente aqueles da teologia moral cristã. O autor coloca que as instituições religiosas radicalizam os discursos e ações que vão contra os Direitos Humanos e as dignidades de pessoas da comunidade LGBTQIAPN+.

No Brasil, um país majoritariamente cristão, esses valores conservadores atingem diferentes âmbitos da sociedade, como a família, política e até mesmo as escolas. Esse fato faz com que ações governamentais em prol da defesa dos Direitos Humanos da população LGBTQIAPN+ sejam tímidas e insuficientes (Mott, 2017). Podemos encontrar dados que expressam os níveis de preconceito que certamente nos permite identificar e observar tamanha violência contra essa população.

O *Atlas da Violência* de 2024 evidenciou que entre os anos de 2021 e 2022, 72,5% dos homossexuais e 27,4% dos bissexuais foram vítimas de violência. No que se refere à identidade de gênero, a pesquisa apontou que, no ano de 2022, 4.170 pessoas foram vítimas de violência, considerando travestis e homens e mulheres trans. Os dados demonstraram uma alta de 34,4% em relação ao ano de 2021. Já o *Observatório 2023 de Mortes Violentas de LGBT+ no Brasil*, desenvolvido pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), registra 257 mortes violentas de pessoas LGBTQIAPN+ no ano de 2023. Outra amostra de índices que confirma o

alto nível de violência é o Disque 100, onde foi constatado que, no período entre 2011 e 2019, foram registradas 1.666 denúncias de violência contra a população LGBTQIAPN+.

É importante salientar que a sexualidade é histórica e faz parte de uma construção social, o que nos permite compreender que sua manifestação está na estrutura da sociedade e em conformidade com os aspectos culturais de cada tempo (Pitanguy, 1998). De acordo com os dados elencados acima, é possível visualizar que a cultura e as relações sociais brasileiras estão imersas nas desigualdades de gênero, classe e raça e vários outros elementos que interseccionam com estes marcadores sociais da diferença (*Idem*, 1998). Apesar dos números expressivos de violência contra a população LGBTQIAPN+, se observa a invisibilidade diante de tal problemática em um país historicamente conservador e reacionário, principalmente no que tange às estratégias de prevenção a estas violências.

Observando as estatísticas, nota-se que muitas vezes naturalizamos as violências, especialmente alguns tipos e formas, dado seu grau de estranhamento cultural, desvinculando-nos da ideia de que é um fenômeno estrutural, e portanto tendemos a tratar de modo isolado ou a destacar alguma violência como algo episódico e circunscrito. Desconsiderar episódios de violência não física e banalizar outros que se tornam físicos, demonstra que, de modo geral, no cotidiano agimos com a naturalização e invisibilização da violência enquanto um elemento estrutural da formação social brasileira. Sendo ainda fundamental destacar que essa maneira de agir e pensar se faz fundamental para a lógica de acumulação que se construiu nesse país.

Sendo assim, a escola, enquanto instituição social, é atingida pelo fenômeno da violência, nas suas diversas expressividades. A estrutura que alimenta a vida social também se faz presente no contexto das relações sociais no contexto escolar, isso pode ser observado nas atitudes racistas, lgbtfóbicas, transfóbicas, machistas, entre outras. Diante disso, é importante tematizar a educação em Direitos Humanos e o papel socioeducativo do assistente social nessa função de intervir nos episódios violentos dentro das instituições educacionais.

3.1 FENÔMENO DA VIOLÊNCIA DENTRO DAS ESCOLAS

Para se debruçar na discussão, é importante compreender a escola como partícipe de um sistema de sociedade perpassado por episódios de violência que são estruturais e polifacetados, e devido a isso, um espaço que também é atravessado por múltiplas formas de violência. De acordo com Miriam Abramovay, Eleonora Figueiredo e Ana Paula da Silva

(2021), “as violências sociais que perpassam o contexto da instituição educativa e aquelas que são produzidas pelo próprio sistema, incidem diretamente sobre o clima escolar relacionando as questões presentes no seu cotidiano” (Abramovay *et al.*, 2021, p. 38).

Tratam-se de diferentes manifestações de violência dentro das escolas, a *violência contra a escola, da escola e na escola*, cada uma fundamentada sobre uma lógica, e que nesse trabalho busco demonstrar como estão articuladas entre si. Conforme Telma Vinha (2023) e Marilena Ristum (2010), *violência contra a escola* se caracteriza pela desvalorização e sucateamento da política de educação, movimentações políticas que com o apoio de parcela da sociedade atinge a dinâmica e a realidade institucional. Já a *violência da escola* se estrutura nas relações de poder promovida pela escola, que Bourdieu (1989) chamou de *violência simbólica*. Por último, a *violência na escola* é mais facilmente identificada pelos profissionais da educação e pela sociedade, pois nela estão presentes as agressões, xingamentos, brigas etc. No que tange a essa última, nos últimos anos tem repercutido cada vez mais na mídia brasileira, como casos de violência que ocorrem no *lócus* da escola.

Percebe-se que no ambiente escolar existem grupos de estudantes com particularidades socioeconômicas e culturais diferentes que interagem entre si, que possuem subjetividades e contextos familiares particulares e que dentro das escolas vivenciam situações que partem do processo histórico de desigualdade social, como conflitos gerados por preconceitos e discriminações, sejam elas de identidade de gênero, raça/etnia, orientação sexual, aparência, deficiência física ou cognitiva, entre outros (Abramovay *et al.*, 2021). Ademais, a configuração hierárquica das escolas acaba propiciando uma violência de cunho institucional, com um sistema de normas, regras e padronização que se transformam em autoritarismo provocando um ambiente negador das particularidades de cada aluno (*Idem*, 2021). De acordo com o professor francês Jacques Pain,

Na escola verificam-se vários tipos de agressão direta ou indireta – chegando-se, inclusive, à autoagressão –, compactados em uma formatação em que todas as questões giram em torno do indivíduo, de sua aparência, de sua reputação, do que concerne particularmente à sua identidade de superfície. Essas questões têm o papel de gatilho de fenômenos violentos (Pain, 2010, p. 11).

Quando o processo de ensino e aprendizagem se dá em um contexto pautado em atitudes de violência ocorrem grandes perdas no desenvolvimento das crianças e adolescentes. A partir das ideias de Bourdieu (1989 *apud* Abramovay *et al.*, 2021) os episódios de conflitos nas escolas se caracterizam em uma *violência simbólica*, aquela que procura atingir o próximo

por meio de palavras e que o outro não consegue responder, sendo ela a principal violência promovida pela escola. Segundo intelectuais da educação, nas escolas a *violência simbólica* transparece em episódios discriminatórios, o que legitima uma cultura dominante. É possível perceber essa forma de violência quando a escola não se responsabiliza em tratar das diferenças com os/as educandos/as, principalmente quando se sabe que a lgbtfobia é a mais recorrente nas escolas (Abramovay *et al.*, 2021). Isso se trata apenas de reflexos de uma sociedade que em sua base estrutural convive com violações de Direitos Humanos através de fenômenos de violência, como racismo, machismo, transfobia, e que ao acontecer dentro da escola está violando em conjunto o direito à educação.

Conforme pesquisas, os processos violentos nas escolas – agressões ou conflitos – existem desde o início da consolidação dessa instituição no Brasil, porém esses episódios vão se adaptando de acordo com o movimento da sociedade. No que se refere aos ataques direcionados para o ambiente escolar, o primeiro deles é datado no ano de 2002. Em uma perspectiva mais geral, índices do *Painel de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos* mostram que, até janeiro de 2024, foram registrados 6.325 denúncias de violações de Direitos Humanos dentro de instituições escolares. Dentro dessas denúncias foram contabilizadas 34.515 violações de direitos nas escolas, que, por vezes, desencadeiam atos de ódio e violência nesse espaço.

Dados da *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar* (PeNSE), realizada em 2019 e organizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), evidenciam algumas particularidades e percepções de violência entre os jovens nas escolas. Na pesquisa foi demonstrado que 10,8% dos/as estudantes faltaram ao menos um dia nos últimos 30 dias devido à falta de segurança no ambiente escolar. Alguns autores defendem que a pobreza e a violência urbana não podem ser consideradas fatores que geram episódios de violência. Essa ideia está muito presente quando os casos de ataques acontecem em escolas periféricas. Sposito (1998) explica que as violências urbanas – do território em que as instituições estão localizadas – invadem as escolas, mas estas não podem ser rigorosamente consideradas como violência escolar. Afirmar tal ideia desconsidera as ocorrências de processos violentos que acontecem dentro de escolas da classe média e alta, ou seja, introduz o pensamento de que existem escolas violentas apenas em regiões periféricas. O que procuro reiterar é que as expressões da questão social interferem diretamente na vida dos sujeitos na escola, porém o foco da pesquisa será para a compreensão das violências que ocorrem devido a diversidade no

ambiente escolar, que quando não discutida, torna-se fator que desencadeia situações de conflitos (Amaro, 2017).

Na década passada ocorreu uma reemergência da direita e da extrema direita, trazendo para o cenário político brasileiro falas e atitudes fascistas. Foi possível perceber que as mudanças que ocorreram no governo de Jair Messias Bolsonaro agravaram os índices de violências nas escolas, devido à concessão da posse de armas de fogo e munições através de decretos assinados. No governo do então presidente J. Bolsonaro foram assinados quatro decretos que flexibilizaram a compra e o uso de armas no país, dentre essas mudanças estavam a quantidade de armas, o porte e as munições (G1, 2021). Esse agravante influenciou no aumento da violência física nas escolas, em especial nos casos em que alunos já vinham sofrendo violência psicológica durante o período escolar, seja a discriminação, rejeição, preconceito ou o *bullying*.

Segundo dados do *Atlas da Violência 2023*, a principal causa da morte de jovens no Brasil é a violência e dentro desses índices procura focar naqueles que ocorreram dentro do ambiente escolar. Os resultados da pesquisa *Raio-X de 20 anos de ataques a escolas no Brasil 2002-2023*, realizada pelo Instituto Sou da Paz em 2023 e organizada por Bruno Langeani, mostram que

A maior parcela de autores é composta por alunos (59%) ou ex-alunos (33%). Interessante destacar que em pelo menos dois casos o agressor estava há meses sem ir às aulas sem que nenhuma providência de busca ativa, considerada um fator de proteção, tenha sido feita pelas autoridades, o que contribui para o isolamento e radicalização desses estudantes ao ficarem longe do ambiente escolar (Langeani *et al.*, 2023, p. 9).

Ainda em relação à pesquisa, os números de ataques aumentaram consideravelmente após 2019, deixando de serem casos isolados. Só em 2022 foram contabilizados seis ataques a escolas, sendo que dois dos três casos com mais vítimas ocorreram em 2023. Além disso, só nos primeiros quatro meses do ano de 2023 os números de ataques foram o total de casos de 2022, seis ataques. O destaque vai para os ataques em que foram utilizados armas de fogo, totalizando 10 dos 24 ataques que foram realizados desde 2002 – ano do primeiro deles – até o primeiro semestre de 2023. Segundo análise da pesquisa, esses ataques têm a intenção de causar mortes, ainda que em vários casos não aconteça (Langeani *et al.*, 2023).

Esses dados são um demonstrativo da proporção que a violência contra as escolas, nas escolas e das escolas pode estar afetando a comunidade escolar. Além disso, os números são

fundamentais para se pensar nas consequências de um governo que foi permeado por discursos de incitamento à violência e ao ódio. Esse contexto político pode ser associado com o aumento da violência física nas escolas e, também, para aquelas que são, e foram, realizadas devido ao encorajamento através de comentários e narrativas machistas, homofóbicas e misóginas proferidas pelo próprio ex-presidente J. Bolsonaro. É importante salientar que, com o aumento dos índices de violências, uma das alternativas para o enfrentamento da problemática foi a proposta de militarização das escolas. Isto é, a solução pensada para o enfrentamento da violência parece operar na defesa de valores como disciplina, honra, obediência, ordem, família, mas ao mesmo tempo são identificadas, ao longo do tempo, atitudes de violência física e outros meios coercitivos para manutenção da ordem, no caso, escolar.

3.2 AS LINHAS DO EXTREMISMO E SUA RELAÇÃO COM A VIOLÊNCIA DENTRO DAS ESCOLAS

É necessário iniciar pela reflexão que nos últimos anos grupos conservadores e a extrema direita construíram bases resistentes no Brasil. Certamente, a falta de controle e a criminalização de discursos de ódio foram fundamentais para que esses grupos adentrassem os meios digitais para a cooptação de crianças e adolescentes, que por muitas vezes já se encontram em processos de violência e adoecimento mental. Evidenciar o aumento expressivo do extremismo de direita e sua aproximação com jovens e adolescentes é necessário para compreender sua relação com os atos violentos dentro das escolas. Com o objetivo de colaborar para o entendimento desse fenômeno no Brasil, foi construído pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e organizado por Daniel Cara, em 2022, o relatório *O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental*, que será utilizado para fundamentar o debate.

Jovens e adolescentes que são cooptados por grupos extremistas passam a ter contato com discursos de ódio que relacionam com o racismo, lgbtfobia, misoginia e a defesa de uma supremacia branca, em um momento da vida em que estão passando pelo processo de formação da moral, de valores e ideologia. De acordo com Cara *et al.* (2022), o principal meio de alcançar esses adolescentes é o virtual, através das redes sociais e plataformas de jogos online, onde, além de propagar o ódio contra grupos específicos da sociedade, difundem a violência contra as instituições educacionais. Grupos extremistas defendem que a escola é um espaço cuja função é de doutrinação, ideia que faz parte de um contexto social e político que

ataca a educação por meio da disseminação da intolerância contra as concepções pedagógicas, principalmente aquelas que se baseiam na pedagogia crítica de ensino sobre diversidade (Cara *et al.*, 2022).

Alinhado ao crescimento notório dos discursos de ódio da direita, encontra-se Jair Bolsonaro. Presidente eleito em 2018, Bolsonaro ficou notadamente conhecido por suas falas extremistas, racistas, lgbtfóbicas e misóginas. Durante seu mandato, ideias e falas discriminatórias ganharam expressividade, encorajando as atitudes criminosas da camada conservadora e reacionária brasileira. A exemplo dessa política extremista, Miguel (2021) explicou que, com a chegada ao poder, Bolsonaro ofereceu uma manifestação de grande visibilidade para a ideia de que movimentos feministas e LGBTQIAPN+ colocavam a instituição da família¹¹ em risco.

Para além das narrativas discriminatórias de J. Bolsonaro direcionadas às determinadas camadas da sociedade, a administração de seu governo foi perpassada por parlamentares e ministros que compartilhavam os mesmos ideais do então presidente, atacando com uma ofensiva conservadora os profissionais de ensino e as escolas. Bolsonaro e sua equipe de governo deixavam claro sua oposição à laicidade do Estado e das instituições de ensino, como também, seu favoritismo pela militarização das escolas. Em razão disso, no dia seguinte de sua posse presidencial foi assinado o Decreto nº 9.465/2019¹² que alterava a estrutura do Ministério da Educação e criava a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Ricci, 2019). A função da militarização das escolas é seguir a ideia de que se resolvem os casos de violência no interior das escolas com o uso da repressão. Contudo, repassar a administração das escolas para os militares é assumir a incompetência de lidar com tal fato.

Diante dessa realidade, foram constatados aumento nos casos de ataques nas escolas que, em sua maioria, estavam relacionados com episódios de violência vividos nas instituições. De acordo com o levantamento realizado pelo Instituto Sou da Paz sobre os ataques nas escolas, a maior parcela dos autores são alunos das escolas (59%) ou ex-alunos (33%). Segundo estudos realizados, as violências com armas de fogo que atingem as escolas

¹¹ Considerando o conceito “família significando apenas o arranjo tradicional, heteronormativo e fundado na dominação paterna” (Miguel, 2021, p. 3).

¹² Tal Decreto versava em seu Art. 11, inciso XVI que “à Secretaria de Educação Básica compete: promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares;” (Brasil, 2019, p. 7)

são normalmente executadas por esses alunos e ex-alunos, brancos e heterossexuais, que estavam associados ao *bullying* e exposições prolongadas a processos de violência, como autoritarismo parental e conteúdos de grupos extremistas em redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas (Cara *et al.*, 2022).

Em seu diagnóstico, a PeNSE 2019 trouxe que, 81,5% do sexo masculino e 85,6% do sexo feminino declararam que os pais ou responsáveis sabiam o que eles faziam no tempo livre. Mesmo considerando o quantitativo desses resultados otimistas, entendo que de alguma maneira essas proporções são significativas de serem apresentadas, uma vez que pesquisas existentes – como aquela desenvolvida por Daniel Cara e citada anteriormente – relacionam o aumento dos ataques violentos às escolas como consequência do tempo não monitorado que jovens utilizam na internet. Ou seja, mesmo que os pais saibam que seus filhos estão acessando a internet no tempo livre, não tem conhecimento de quais conteúdos estão consumindo. Há de se ressaltar que, a jornada de trabalho de muitos responsáveis dificulta o monitoramento dos jovens, o que não se configura uma culpabilização dos pais, mas a realidade das famílias pertencentes à classe trabalhadora contemporânea. Entretanto, a partir desses dados, ainda sim há de se questionar a relação existente entre o cuidado dos responsáveis e o momento ocioso dos jovens, principalmente sua participação nas redes sociais. Os pais estão atentos às atividades que os jovens realizam durante esse tempo? Como os jovens se entretêm nos momentos ociosos?

Cabe destacar que, as diferentes *violências simbólicas* e físicas que os/as adolescentes estão expostos em seu círculo social, podem justificar o processo do aumento da cooptação de adolescentes por grupos extremistas na internet. Os resultados da PeNSE 2019 apontam um conjunto de fatores psíquicos que estão adoecendo uma parcela considerável dos jovens na fase escolar. Conforme análise feita por Langeani *et al.* (2023), pelo menos em dois casos o agressor que cometeu ataque na escola estava ausente há meses sem que nenhuma busca ativa tenha sido realizada por profissionais. O isolamento social e o sentimento de abandono é favorável para que esses adolescentes sejam cooptados e acolhidos pelos grupos extremistas, uma vez que eles desenvolvem uma relação com os jovens demonstrando preocupação e acolhimento.

Diante desse cenário, a seguir o trabalho terá o intuito de expor o movimento das expressões de violências estruturais que adentram o ambiente escolar, mediante dados de pesquisas realizadas sobre esse fenômeno. Cabe ressaltar que, o objetivo da pesquisa não é

esmiuçar cada uma das violências, mas sim expor aquelas que estão mais latentes na estrutura perversa da política e da sociedade brasileira, que acabam interferindo nas relações sociais dentro das escolas.

Reconheço os possíveis riscos e problemas ao analisar as violências de forma fragmentada, porém, para fins didáticos, irei demonstrar algumas delas de uma forma singular e realizando observações de suas especificidades nas escolas. Para tal, irei expor aquelas que julgo mais presentes nessas instituições, como: o *bullying*, que mesmo não se configurando como estrutural, foi motivo demarcado por várias pesquisas como a principal razão dos ataques armados às escolas; preconceitos de gênero e sexualidade; e o racismo. E, a partir desses dados, apresentar os elementos característicos do ambiente escolar.

3.2.1 Caracterizando o *bullying*

Existem duas formas de violência que perpassam o ambiente escolar nos dias atuais: o *bullying*¹³ e outros tipos de opressões. A priori, o esforço será apresentar as especificidades do desta ação e sua diferenciação em relação a outras expressões das violências e opressões, visto que se relacionam, mas não são a mesma coisa. Devido à complexidade dos fenômenos, julgo fundamental estabelecer um recorte sobre determinadas expressões de violência que estão presentes nas escolas, uma vez que, é comum nesses ambientes e na sociedade caracterizar e naturalizar toda e qualquer violência como *bullying*. Tal fato escamoteia e simplifica estas situações violentas que ocorrem no ambiente escolar, considerando que determinadas expressões de violência são estruturais e até caracterizadas como crime na sociedade brasileira.

Em muitos casos a abordagem sobre o *bullying* tende a psicologizar e individualizar a violência, isto é, psicologizar uma questão que não é meramente psicológica. Ele se constrói a partir de elementos, que apesar de não serem estruturais, são desenvolvidos na sociedade, como por exemplo, identificar a pessoa mais forte fisicamente como mais digna de respeito. Dessa forma, qualificar toda e qualquer ação como *bullying* é camuflar as diferentes formas de opressões e discriminações que ocorrem na sociedade e rebatem nas relações sociais dentro das escolas.

¹³ Palavra de origem inglesa, que se forma com a união da palavra Bully (valentão) e com "ing" no final que sugere continuidade.

Enfatizo que um dos objetivos da pesquisa é trabalhar como as violências estruturais aparecem dentro das escolas. Contudo, como explicitado anteriormente, a princípio é importante caracterizar o *bullying*, para que não ocorra a universalização das violências em torno desse termo. Em razão da escassez de discussões sobre a temática no Serviço Social, foi preciso consultar autores de outras áreas profissionais. Apesar de algumas divergências de ideais e nomenclaturas, eles serviram de base para a exposição, mas sempre realizando as devidas ressalvas. Nesse sentido, para melhor demarcar e compreender o *bullying*, será utilizado legislações e alguns pesquisadores, como José Croachik, Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

José Croachik (2015) estruturou em seu artigo *Formas de Violência Escolar: preconceito e bullying* algumas bases para compreendermos a diferenciação entre preconceito e *bullying* dentro das escolas. De acordo com o pesquisador, o alvo do preconceito tende a ser mais delimitado no que se refere à justificativa para a discriminação, ou seja, estão relacionados às pessoas que de alguma forma são participes de movimentos coletivos. O autor ainda expõe que, as demonstrações de preconceito são compreendidas, explicadas e baseadas em determinantes ideológicos, como por exemplo as discriminações de raça e gênero que estão estruturadas na conjuntura brasileira.

Em contrapartida, Croachik (2015) articula que o *bullying* não se relaciona a demarcadores sociais, isto é, advindo de construções ideológicas, econômicas e sociais, como racismo, lgbtfobia, machismo, entre outros. Essa violência é replicada em estudantes que possuem características físicas ou de personalidade que destoam daquilo que é considerado "comum" (normal) para o violador. Para o autor, no *bullying* as justificativas são "menos elaboradas" e "irracionais" (2015, p. 41). Porém, ao considerá-lo "irracional" e rebaixar a intensidade de tais atos, é desconsiderar que, apesar de não ser estrutural, existe uma razão de ser. A irracionalidade nos remete aquilo que não é elaborado e pensado, como algo que não possui embasamento para existir. Mas mesmo que o *bullying* não esteja fundamentado em construtos sociais, ele se baseia naquilo que foge do padrão previamente estabelecido.

Em seu estudo, Croachik (2015), delimita que esse fenômeno é composto por diferentes "papéis" que são mutáveis entre si: o agressor, o apoiador, o observador e o alvo da agressão. Além disso, o *bullying* tende a ser uma violência associada ao ambiente escolar, visto que para alguns autores nesse ambiente existem relações pautadas em hierarquias escolares, que por sua vez, reproduzem hierarquias sociais. No mesmo sentido, Adorno elucida que, as

hierarquias escolares são descritas a partir da “[...] hierarquia oficial, caracterizada pelo desempenho, real ou percebido, nas disciplinas escolares, e a hierarquia não oficial, caracterizada pelos alunos quanto à sua força, destreza, habilidades corporais” (Adorno, 1995 *apud* Crochík, 2015, p. 39).

Ao trabalhar com o termo "hierarquias sociais" no contexto escolar, o autor visa direcionar tal ideia para as características de convivência que se constroem nesse ambiente, a partir da forma como é edificado na sociedade, como por exemplo grupos de estudantes que são considerados os mais populares ou mais fortes fisicamente. Entretanto, é fundamental analisar com cautela, para que não ocorra a estratificação dos sujeitos e desconsiderar que essas relações não são estáticas. Ou seja, é importante ressaltar que as relações de violência que ocorrem dentro das escolas são complexas e mutáveis, pois implica na identificação de que na sociedade vigente é configurada de modo que todos/a são violados em determinado contexto, observando que uns mais e outros com menos intensidade. Compreendendo que a violência está em constante movimento a depender da perspectiva que se observa e de qual meio está inserido.

Entendendo as diversas manifestações da *violência simbólica* nas escolas, o *bullying* foi um termo pensado para especificar uma violência sistemática. De acordo com a Lei Federal nº 13185/2015, as intimidações sistemáticas (*bullying*) são:

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Brasil, 2015).

Para Guimarães e Cabral (2019, p. 167) “rituais de *bullying* refletem um processo político que ordena as relações entre pares na escola”. Da mesma forma, Calbo *et al.* (2009), descreve o *bullying* como uma violência que pode ser classificada em duas formas: direta ou indireta. O autor explica que, o *bullying* direto pode ser físico ou verbal, como agressões físicas, insultos, apelidos, abuso sexual, roubo e deterioração de objetos, entre outros. Já o indireto, é a exclusão das pessoas de um grupo, fofocas e atitudes que manipulam o círculo de convivência da vítima. Ao contrário dos diferentes tipos de preconceito que perpassam o ambiente escolar e a sociedade, no *bullying* pode ocorrer uma inversão na violência, entre aquele que pratica a intimidação e aquele que recebe. Já no preconceito, por exemplo de raça,

as raízes da violência não permitem que a prática seja reversa. Por isso, a defesa de que dentro das escolas os diferentes tipos de violência devem ser observados de acordo com suas especificidades e não somente reduzida ao *bullying*.

De acordo com dados da PeNSE (2019), 23% dos escolares de 13 a 17 anos sofreram algum tipo de consequência da prática do *bullying*. Dentro desses dados, os meninos apresentam maior probabilidade de serem perpetradores de condutas agressivas devido à configuração de gênero da sociedade brasileira. Conforme Calbo (2009), as meninas apresentam maiores índices de *bullying* indireto e os meninos do direto. Essas intimidações sistemáticas atingem as escolas de múltiplas formas, ocasionando consequências não só para agressores e vítimas, mas, em alguns casos, para a comunidade escolar e a sociedade. As pesquisas têm demonstrado que os ataques praticados nas escolas com armas de fogo, em sua maioria, foram associados ao *bullying* e a contínua exposição em processos violentos que os alunos se encontravam (Cara *et al.*, 2022).

Ao interpretar esses dados, e baseado na proposta trazida nesta seção, amplio o debate para questionar os índices dessas pesquisas que referenciam o *bullying* como principal propulsora dos ataques às escolas. Assim como dito, a violência sistemática é uma expressividade da violência nas instituições escolares, porém não a única. A despeito desses ataques, existem aqueles estudantes que eram vítimas de algum tipo de opressão, como racismo, lgbtfobia etc. Por isso, cabe questionar se as bases utilizadas para tais pesquisas consideraram a diferenciação do *bullying* com outras formatações de violências estruturais que ocorrem nas escolas.

De qualquer modo, o ato de invadir uma escola não ocorre sem justificativas para o propósito. A ação acontece, pois a escola se torna um lugar aterrorizante para o aluno que sofreu intimidações contínuas dentro da instituição. Os ataques são motivados pelo sentimento de vingança da vítima contra colegas, professores e gestores que fizeram parte do processo de violência do estudante sem interferir de forma adequada. Segundo Amaro (2017), os adultos tendem a caracterizar o *bullying* como atos que habitualmente são disfarçados como “meras brincadeiras” entre os/as estudantes. A pesquisadora ainda reitera que:

Enquanto são silenciados tais atos nutrem toda uma carga de dores, rancores, sentimentos de injustiça, medo, pânico, depressão ou vontade de vingança, os quais variam e têm alternâncias, conforme cada sujeito vitimado e cada contexto de violência (Amaro, 2017, p. 78).

Ao citar a alternância que o *bullying* permite dentro das escolas, Sarita Amaro abre espaço para a reflexão sobre o isolamento social que os responsáveis pelos ataques muitas vezes se encontram no momento do crime. A prática de múltiplas violações dentro das escolas, seja o *bullying* ou as estruturais, propicia que aquele/a que a realiza seja distanciado pelos colegas, como forma de evitar contato e não se tornarem alvo. Esse fato sinaliza que, tanto agressor como agredido em maior ou menor medida sofre consequências de tais atos. Por isso, é inegável que a escola, enquanto instituição capaz de produzir estratégias para mediar e enfrentar conflitos, ao silenciar diante dos fatos agrava os impasses em torno do sentimento de exclusão.

A pesquisa *Raio-X de 20 anos de ataques a escolas no Brasil* evidencia que as principais vítimas e os principais agressores do *bullying* são meninos. Em análise realizada por Cara *et al.* (2022), foi identificado que os alvos da cooptação para preconceitos e discriminações são majoritariamente adolescentes brancos e heterossexuais. Mediante a exposição rotineira à violência e à negligência dos adultos com os casos, os jovens recorrem a atitudes extremadas para mostrarem seu estado de adoecimento. A rejeição social que as vítimas de *bullying* sofrem os deixam mais suscetíveis a cooptação de grupos extremistas nas redes sociais, uma vez que nesses espaços as vítimas encontram acolhimento e se sentem identificados com outros sujeitos que sofreram violências semelhantes.

Além do espaço físico da escola, a violência sistemática é estendida para meios não presenciais. Estudantes lidam diariamente com práticas vexatórias, humilhações, ofensas e ameaças através das redes sociais ou aplicativos de celulares, por meio de fotos, vídeos e/ou mensagens. Segundo dados da PeNSE 2019, 13,2% dos jovens sofreram com alguma situação de *bullying* nas redes sociais ou aplicativos. Essa nova prática é denominada *cyberbullying*. Computadores e celulares vêm sendo utilizados para reafirmar a disparidade de poder e as expressões de dominação que estão presentes dentro das escolas e que, por meio da internet, são facilmente expandidas.

Pode-se observar que, a prática de tal violência dentro das instituições de ensino básico são responsáveis pelo desenvolvimento de adoecimento psíquico e físico nas vítimas de tal violência. Para Albuquerque *et al.* (2013) o *bullying* traz consequências que podem se expressar em curto ou a longo prazo, dependendo da frequência e da intensidade que a vítima é exposta à violência, sendo que esses impactos podem se mostrar em diversas áreas da vida do jovem. É comum que adolescentes e crianças apresentem uma variedade de sintomas como

baixo rendimento escolar, abandono da escola, comportamentos agressivos, isolamento social, além de impactos para a saúde física, entre outros. Calbo (2009) complementa que os efeitos decorrentes do *bullying* crônico podem se estender para outras etapas da vida da criança ou adolescente. O pesquisador elenca que a depressão, ansiedade, estresse e baixa autoestima costumam ter consequências que impactam a vida adulta dessas pessoas.

No início do ano de 2024, foi sancionada a Lei 14.811, conhecida como Lei *Antibullying*. A lei estabelece proteção às crianças e adolescentes contra violências que acontecem dentro do ambiente educacional ou similar. Ao se constatar a proporção dos impasses que o *bullying* e o *cyberbullying* ocasionam dentro das escolas, é de se imaginar que tal lei contribua para que se pense em um conjunto de ações. No entanto, mais uma vez, a solução apresentada pela legislação traz como foco principal a punição, citando o corpo do código penal brasileiro. Apesar de demonstrar medidas de prevenção, elas ficam em um plano abstrato e futurístico, sem trazer de forma clara e objetiva as ações fundamentais para amenizar os episódios dessas violências sistemáticas. Diante disso, a percepção é que a educação continua sendo subestimada como um caminho possível, dando espaço para ações terceirizadas, imediatistas e sem perspectiva de transformação.

Por fim, reconhecer o *bullying* e suas particularidades nos permite compreender os processos de violações que ocorreram dentro das escolas e estabelecer que, além dele, existem opressões e violências que estão presentes de múltiplas formas no contexto escolar, que ultrapassam suas singularidades, ou seja, são estruturais e se reproduzem nesse ambiente. O que procuro enfatizar é que, tratar o *bullying* não resolve questões que são estruturais. Por isso, entender a conjuntura brasileira e suas particularidades se faz importante para pensar em ações estratégicas de enfrentamento dos conflitos escolares. Nesse sentido, eis a necessidade de desnaturalizar essas violências e viabilizar que elas sejam pensadas para além da prática de violências sistemáticas. Com isso, a seguir irei discorrer sobre as violências de gênero, sexualidade e de raça, que tem sua base na estrutura da sociedade.

3.2.2 Violência de gênero e sexualidade nas escolas

No ambiente escolar se destacam violências, preconceitos e discriminações que são mais recorrentes com determinados grupos sociais, como por exemplo, violências que estão

interligadas com questões de gênero e sexualidade¹⁴. No que se refere a preconceitos por gênero e sexualidade, no Manual de Educação LGBTQI+ (2021), organizado por Toni Reis e Simón Cazal, é elucidado que o ambiente escolar é um dos espaços mais hostis, onde acontecem as principais discriminações e agressões contra a população LGBTQIAPN+. Em uma pesquisa realizada na Parada do Orgulho LGBTI+ no Rio de Janeiro, 40% dos adolescentes homossexuais afirmaram ter sofrido casos de discriminação na escola. Pesquisas evidenciam a existência de manifestações homofóbicas e transfóbicas nas escolas, que em grande medida é pela falta de Educação Sexual nesses espaços, visto que a sociedade brasileira, muito influenciada por uma cultura religiosa, se contrapõe à realização dessa pedagogia.

Falar sobre a Educação em sexualidade dentro das escolas vai de encontro com a moralidade cristã que está muito presente na política brasileira, expressa principalmente pela bancada evangélica. Para quem conspira contra a abordagem de gênero e diversidade sexual, a escola se tornou um local estratégico para o combate à chamada “ideologia de gênero” (Junqueira, 2019). O movimento Escola sem Partido vinculou-se e foi fundamental para levantar argumentos contrários à tal “ideologia”, em defesa dos valores da família, para proteção das crianças, adolescentes e jovens. Para quem defende essa ideia, os professores estariam doutrinando seus filhos com ideias contrárias às convicções e aos valores da família, por meio de um esforço de “erotização das crianças” (*Idem*, 2019). Nesse sentido, observa-se que, os conservadores “defensores da família”, são promotores de ideias contrárias à laicidade dos espaços públicos e à liberdade de ensinar dos/as professores/as, fato que gera consequências violentas no ambiente escolar para jovens e adolescentes que buscam viver suas subjetividades.

Em 2011, Fernando Haddad, ministro da educação no período, apresentou um programa de combate à lgbtfobia nas escolas, chamado de Escola Sem Homofobia. Esse projeto foi consequência do programa Brasil Sem Homofobia, desenvolvido em 2004 durante o governo Lula (PT). Segundo as autoras, Cassiavillani e Albrecht (2023), o projeto Brasil Sem Homofobia foi pensado com o objetivo de auxiliar as escolas, através de um kit de ferramentas educacionais, a tratar de assuntos relacionados à gênero e sexualidade de maneira não discriminatória. As autoras ainda reiteram que, essa proposta buscava levar para as

¹⁴ Nessa seção o debate de gênero e sexualidade será realizado de forma simultânea, mesmo compreendendo que ambas as pautas possuem suas especificidades de estudo. Farei a discussão simultaneamente, uma vez que a educação sexual prevê o trabalho de gênero e sexualidade em conjunto.

escolas a Educação Sexual, pensando em algo que fosse além do biológico, mas que integrasse e promovesse no ensino reflexões sobre as diversas expressões de identidade de gênero e sexualidade sem subalternizar.

A apresentação do projeto Escola Sem Homofobia veio imbuído de desinformação, sendo o ex-presidente Jair Bolsonaro (no período Deputado Federal do PP/RJ), um dos líderes de oposição ao programa, junto a religiosos e parlamentares fundamentalistas. Em seus depoimentos fascistas, Bolsonaro nomeou o programa de “*kit gay*” e o acusou de ser uma política de promoção da homossexualidade e da pedofilia (Miguel, 2021). Diante disso, a chefe de Estado da época Dilma Rousseff (PT), após pressão da bancada evangélica, católica e de um apelo que estava acontecendo na sociedade desautorizou o projeto. O material foi recolhido e não chegou a ser distribuído nas escolas. Esse episódio demonstrou como o tema da educação em sexualidade ainda está sob a captura dos setores conservadores, que defendem que a aprendizagem da sexualidade no contexto escolar estimula as práticas sexuais ditas desviantes e fora do padrão cis-heteronormativo.

A negativa e proibição do trabalho educativo em sexualidade nas escolas rebate sobre os episódios de violência que acometem esses espaços. Sabemos que, segundo Cassiavillani e Albrecht (2023, p. 4) “a escola, enquanto parte de uma sociedade com culturas e valores próprios, e sociedade, enquanto organismo moldado, dentre outros, pela escola, vivem uma complexa dinâmica de retroalimentação”. Dessa forma, reflexos desses hábitos e costumes de uma socialização primária conservadora se objetiva na reprodução de preconceitos em diversos espaços, inclusive nas instituições de ensino. De acordo com a *Pesquisa Nacional por Amostra da População LGBTI+*, realizada em 2019, 67,28% dos 15 mil entrevistados esconderam ser LGBTI+ durante o ensino médio. Esse dado revela a insegurança para assumir sua identidade de gênero e/ou orientação sexual na vida escolar, fato que está associado à prática de discriminação e preconceito por parte dos colegas, professores/as, da gestão escolar e dos pais. Além disso, as discriminações e violências vividas por esses jovens e adolescentes prejudicam o desempenho escolar.

As formas como essas violências aparecem nas escolas são inúmeras, vão desde a elaboração do currículo até as práticas pedagógicas. Como exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz como habilidades para o ensino de ciências,

Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado

à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) (Brasil, 2017, p. 349).

Contudo, cabe a reflexão, como é abordado a prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis nas aulas? Será que ela incorpora a prevenção para meninas lésbicas ou só para casais heterossexuais? Como isso é retratado nos livros didáticos? Entendo que, em grande parte das discussões, isso não engloba todas as especificidades de cada estudante. Porém não cabe aqui direcionar essa problemática a um único culpado, como o/a professor/a que trabalha tal temática, visto que, como já dito, as interferências na política de educação censuram a forma de ensinar dos profissionais que convivem diariamente com o medo de retaliação.

Mesmo entendendo que a violência não está focada no grupo de docentes, isso não invalida a participação dos professores, gestores e funcionários dentro da escola na participação dessas violações. É comum perceber desencontros e conflitos de professores e estudantes dentro das escolas. De acordo com Abramovay (2005),

A manifestação da cultura juvenil no espaço escolar é um ponto de tensão na relação entre alunos e docentes. Muitos adultos ainda vêem os jovens como atores sociais sem identidade própria, não consideram a sua diversidade e pensam a juventude por um dualismo ‘adultocrata’ e maniqueísta (Abramovay; Castro, 2002 *apud* Abramovay, 2005, p. 95).

Dessa forma, estudantes LGBTQIAPN+ são alvos de preconceitos por parte dos/as professores/as. A transfobia se materializa, por exemplo, nas práticas discriminatórias que são direcionadas para um/a adolescente que está no processo de transição (Reis; Cazal, 2021), e a violência por parte do corpo pedagógico fica clara diante do silêncio frente a essas violações. Ademais, outra violência visível sofrida por estudantes trans dentro das instituições de ensino é o não respeito pelo nome social. Por isso, é importante saber como as práticas discursivas dos discentes constroem e reafirmam masculinidades e feminilidades (Louro, 1997 *apud* Abramovay, 2009).

A hegemonia cis-heteronormativa da sociedade reforça as violências relacionadas à lgbtfobia e a misoginia. Conforme dados da PeNSE (2019), o percentual de meninas que sofrem com provocações e humilhações no ambiente escolar é maior em comparação com os meninos, totalizando 26,5% das meninas vítimas de *bullying*¹⁵. Já a taxa de praticante da violência é maior entre os meninos (14,6%), dado que pode ser explicado pela condição

¹⁵ Como demarcado anteriormente, estatísticas tendem a tratar a prática dessas violências como *bullying* ao invés de lgbtfobia.

necessária que existe na sociedade de manutenção de uma estrutura de gênero através de um ciclo de violências (Guimarães; Cabral, 2019). Abramovay (2009) explica que, dentro das escolas, alunos/as devem corresponder aos padrões de gênero, se adequando às condutas ditas apropriadas na sociedade. A participação de meninas nos jogos de futebol dentro das escolas é um risco identitário, podendo receber classificações masculinizadas como apelidos de *Maria Homem*, uma vez que, é um exemplo que rompe com a tradição masculina nesse esporte (*Idem*, 2009).

A divisão de gênero dentro das escolas é demarcada em vários aspectos. No que tange aos meninos¹⁶, observa-se que adotam comportamentos que fazem parte do modelo de reprodução de uma cultura patriarcal. Segundo Abramovay (2009), no cotidiano escolar meninos possuem comportamentos agressivos ou de risco, como forma de serem associados a uma imagem viril. Para eles é apresentado um “roteiro performático”¹⁷ de comportamentos ditos masculinos na sociedade. É no período escolar que crianças e jovens sofrem violências quando choram, demonstram sentimentos ou apanham de outros colegas. Dessa forma, as agressões físicas realizadas por meninos podem ser justificadas - em partes - pelo processo de violência que esses sujeitos sofrem da sociedade, pais e professores e, em certa medida, esses comportamentos são naturalizados e validados. Segundo Dadico (2023, p. 84), “no caso do preconceito de gênero, os estereótipos sexuais constituem componentes importantes das representações ideológicas que alimentam a violência”.

Nas escolas, as brigas físicas são uma das violências mais comuns, sendo elas uma expressão da sociabilidade juvenil como resultado de condutas brutais (Abramovay, 2005). Frequentemente as brigas são expressões da dificuldade dos jovens em lidar com as diferenças e com as mudanças de personalidade que perpassam o período da juventude. Conforme dados da PeNSE 2019, 10,6% dos escolares estiveram envolvidos em brigas com luta física nos 30 dias anteriores à pesquisa. Tendo em consideração os casos de agressão física, 48,2% dos escolares relataram que foram agredidos por amigos. Ainda de acordo com a pesquisa, as maiores incidências de brigas foram envolvendo o sexo masculino (14,6%). Da mesma forma,

¹⁶ Aqui destaco que, ao tratar o sentimento e o comportamento de superioridade masculina de crianças e adolescentes nas escolas, considero tais como consequência da violência que advém da construção cultural e social sobre gênero e sexualidade que estruturam a sociedade. Ressalto a imposição e o controle autoritário e violento de uma educação voltada para padronizar comportamentos de jovens do sexo masculino. Pois, ao longo de sua formação humana, sofrem imposições de uma sociedade patriarcal e misógina, desde a educação moral primária até as instâncias educativas.

¹⁷ “[...] modo de se apresentar e se fazer reconhecer socialmente passa pelo exercício espetacular de ações agressivas que mostrem sua capacidade de desafiar e enfrentar, não importa quem” (Machado, 2001 *apud* Abramovay, 2009, p. 362).

a pesquisa *Raio-X de 20 anos de ataques a escolas no Brasil* apontou que a maioria dos ataques realizados às escolas foram cometidos exclusivamente por meninos e homens, sendo a idade média de 16 anos. Esse aspecto pode ser explicado por fatores da sociabilidade patriarcal que cultua a agressividade masculina como símbolo de virilidade.

Todavia, mesmo que a prática da violência psíquica e física esteja focalizada nos meninos, é importante compreender que meninas também protagonizam episódios de agressões. Miriam Abramovay (2005) alerta que em agressões físicas entre jovens existem diferentes inscrições sexuais, contradizendo simplificações que colaboram para estereótipos, como a ideia de passividade e fragilidade feminina. Dados da PeNSE mostram que 6,7% das meninas se envolveram em brigas nos 30 dias anteriores à pesquisa. Essas agressões demonstram disputas que envolvem o processo de construção de identidade, sendo importantes para conformar as diferenciações entre sujeitos e grupos, fixar classificações, ordenamentos e hierarquias sociais (Louro, 2000 *apud* Guimarães; Cabral, 2019).

Cada um desses pontos levantados, articulados entre si, mostram as múltiplas determinações que levam as ocorrências de violência de gênero e/ou sexualidade dentro das escolas. Além de assegurar o direito à educação prevista na Constituição Federal, colocar em destaque a importância dessa temática no ambiente escolar é fundamental para que violações de direitos não sejam perpetuadas pelos/as alunos/as e por profissionais da educação, que por muitas vezes já chegam às escolas com estigmas. Nesse sentido, Cassiavillani e Albrecht (2013), colocam que:

Uma escola sem a presença da Educação Sexual perpetua violências e desigualdades, o que vai na contramão do que preconizam os documentos. Em um país em que sexo, gênero, sexualidade e violência estão tão interligados, professoras, professores e a escola possuem a responsabilidade de promovê-la numa perspectiva integral (*Idem*, 2013, p. 18).

3.2.3 O silenciamento do racismo

Sendo o Brasil um país com grandes manifestações culturais, étnicas e raciais, é de se pensar que as escolas são espaços estratégicos para trabalhar o respeito à diversidade e educar para uma boa convivência. Porém, o que se percebe é que essas instituições são ambientes em que o racismo se expressa cotidianamente de inúmeras formas. De acordo com Tamyris Bonilha e Ângela Soligo (2015), após a abolição da escravidão os negros foram deslocados para um *não-lugar* em vários âmbitos da sociedade. Conforme as autoras, o *não-lugar*

representa anonimato, a falta de qualquer traço de identidade ou de valorização, de silenciamento e apagamento da história e cultura da população negra. O que se observa a partir de dados e relatos, é que a escola, assim como outras instituições, vem ocupando um lugar simbólico de mantenedora dessa característica de *não-lugar*.

Neste contexto, os números de pesquisas que analisam as violências raciais nas escolas são escassos. Bonilha e Soligo (2015) apontaram justificativas que explicam os baixos números de trabalhos, pesquisas e dados que abordam a população negra nesses locais. A primeira, é que existe um número elevado de pessoas que não declaram a cor ou que camuflam sua posição de negro na sociedade brasileira. Para as autoras, a autodeclaração no Brasil é um ato político, ou seja, é construída com uma identidade racial e compreendida ao longo dos anos e vivências das pessoas negras. A segunda é a marginalização de estudos sobre as especificidades da população negra no Brasil, principalmente quando se trata de pesquisas oficiais, fontes e dados estatísticos. Os baixos números de dados e de fontes dificultam o processo de pesquisa sobre como se dão as relações sociais nas escolas no que tange ao racismo.

Para realizar uma análise sobre a temática destaco a pesquisa *Percepções sobre o racismo no Brasil*, que consultou 2 mil pessoas em todas as regiões do Brasil. Tal pesquisa foi encomendada pelo Instituto de Referência Negra Peregum e pelo Projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista) e realizada pelo IPEC (Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica), em 2023. O levantamento constatou que, das pessoas negras que revelaram ter sofrido algum caso de racismo, 38% afirmaram ter sido na escola, faculdade ou universidade. Nessa mesma pesquisa, os indicadores mostraram que 34% dos entrevistados responderam ter sofrido algum tipo de violência nas escolas e desse total, 24% afirmou que essa violência estava associada à cor/raça/etnia. Assim como gênero e sexualidade, percebemos que a raça também é um determinante para expressões violentas nas instituições educacionais.

Entendendo o conceito de *racismo estrutural* e suas especificidades, compreendemos que a escola não é um ambiente a parte da sociedade, dessa forma é notável a presença de violência racial nessas instituições. Como explica Zelinda Barros (2005), a violência nas escolas é reflexo de algo, que na maioria das vezes, é institucionalizado e não se restringe somente a relações interpessoais. Há de se perceber que, no interior das escolas a violência é institucionalizada por uma gestão que não é mobilizada em articular um propósito de

educação voltado para a correção das desigualdades de acesso ao conhecimento, fato que contribui para o quadro de violência racial nas instituições educacionais (Itani, 1998 *apud* Barros 2005). De um modo geral, existe o impasse na sociedade brasileira de exclusão dos/as jovens negros/as das escolas, e quando estão inseridos/as nesses espaços, encaram dificuldades de permanência. Os índices de evasão escolar desses sujeitos são significativos, visto que sofrem dentro da instituição processos de violências que estão presentes na sociedade brasileira.

De acordo com Marília Carvalho (2005), no Brasil, a classificação racial é fluida e variável, isto é, baseia-se em características fenotípicas e na ascendência, porém com a possibilidade de ultrapassar o limite da cor de acordo com a aparência e status social. No contexto das escolas, crianças e adolescentes negros/as, frequentemente, sofrem violência devido às características físicas, principalmente as meninas. Segundo a pesquisa *Percepções sobre o racismo no Brasil* (2023), 63% das mulheres negras afirmaram a raça como principal fator motivador de violência nas escolas. A mesma pesquisa mostrou que 25% das mulheres pretas foram agredidas fisicamente dentro desses espaços. Observa-se que, no ambiente escolar o preconceito tende a ser de marca e individual (Abramovay, 2009), sendo as ofensas sobre o tipo de cabelo o ato racista mais comum para as meninas.

Para os meninos negros, a sociedade cria uma “[...] imagem social da masculinidade negra, presente de forma marcante, por exemplo, na mídia brasileira, que a associa a características como violência e agressividade” (Carvalho, 2005, p. 88). Com isso, é muito comum que nas escolas os alunos negros ocupem o lugar de suspeitos ou, então, afirmados como indisciplinados e com baixo desempenho escolar. Ao passo que muitos são estereotipados como violentos, dados da pesquisa *Percepções sobre o racismo no Brasil* (2023) apontam o contrário. De acordo com a pesquisa, 34% dos homens pretos afirmaram que foram agredidos fisicamente nas escolas, mostrando o caráter contraditório do pensamento racista que não enxerga esses alunos como os mais suscetíveis à agressão por causa de sua cor.

De acordo com Abramovay (2005), as expressões pejorativas associadas a cor e raça são consideradas apelidos e perdem a conotação de ofensa. A discriminação racial e a intolerância de determinadas culturas dentro das escolas são, em alguns casos, apontados como *bullying*. Isto é, os termos reconhecidos como racistas tendem a ser minimizados no que tange a gravidade do fato, sendo considerados “brincadeiras”. Por isso, ao sofrerem com

atitudes e falas racistas, se sentem impotentes e se calam diante do ato, não respondendo ou denunciando a ofensa (*Idem*, 2005). O silêncio dos adultos diante dos casos impede que ocorra a responsabilização das escolas, dificultando a realização uma intervenção ora educativa e/ou punitiva¹⁸ sobre tais situações.

Crianças e adolescentes ao serem focos de xingamentos, humilhações e agressões podem reagir de forma agressiva contra o agressor ou sofrerem com o impacto negativo de baixa autoestima (Abramovay, 2005). É possível observar que essas manifestações violentas provocam o adoecimento psicológico das vítimas. Os dados da pesquisa *Percepções sobre o racismo no Brasil* (2023) demonstraram que, ao serem questionados sobre violência psicológica nas escolas, 21% das pessoas pretas responderam que já sofreram violência psicológica, em comparação com as 17% pessoas brancas. A pesquisa ainda mostrou que, desse percentual, 25% das vítimas eram mulheres pretas e 17% homens pretos. Cabe destacar que, a violência psicológica nem sempre é realizada por meio de palavras ou pelos colegas, comportamentos e falas dos/as professores e outros adultos impactam significativamente na saúde mental de estudantes pretos/as. Em alguns casos, esses sujeitos possuem o sentimento de tristeza e abandono ao perceberem a diferença de tratamentos dos docentes com os/as estudantes brancos/as.

Enfim, diante de tais aspectos apresentados acima, é fundamental reconhecer que o racismo em instituições educacionais é orientado por fatores históricos que perpassam na sociedade brasileira ao longo de sua formação sócio-histórica. Salienta-se que, a validade do racismo dentro das escolas com dados e pesquisas precisa ser colocada como prioridade dos movimentos sociais do Brasil. Ter clareza dessa realidade nesse âmbito é condição para concretizarmos ações visando responder às diferentes faces da violência racial que acomete estudantes negros/as.

A partir da análise dos dados e das observações levantadas anteriormente, busquei caracterizar as violências que ocorrem nas escolas e aquelas que se configuram como da escola. Vista como um local atravessado por fenômenos estruturantes da sociedade, ela apresenta estímulos a determinadas violações. Entender as instituições de ensino como partícipes da estrutura, permite argumentar que este espaço possui uma dualidade: local que

¹⁸ É importante ter clareza que, o objetivo desse trabalho é demonstrar que a dimensão socioeducativa é a mais assertiva como possibilidade de transformação social e diminuição dos casos de violência dentro das escolas. Entretanto, saliento que em casos extremos é necessário que o racismo seja tratado como tal, um crime. Aliviar tensões, contrariamente, cria o sentimento de impunidade nas vítimas, que deixam de denunciar os casos por refletirem que nenhuma atitude será tomada.

replica preconceitos e ideologias conservadoras *versus* espaço com potencialidades de elaborar ferramentas de prevenção às violências sexuais, de gênero, racistas e aquela que lhe é própria, o *bullying*.

Como demonstrado, os conflitos dentro das escolas podem ser considerados favoráveis quando seu sentido está direcionado para um processo que desencadeia capacidade de reflexão e olhar crítico. Porém, a lógica de naturalização dos conflitos que implicam em discriminação e desrespeito geram consequências para crianças e jovens em seu processo de formação humana. Consequências negativas, como sentimento de inferioridade e incapacidade, perduram ao longo da vida escolar e adulta. As manifestações de fragilidade psicológica vêm crescendo entre crianças e adolescentes a partir do momento em que passam a sofrer violências em sua primeira experiência social, que são as escolas. Diante disso, destaco a importância da presença do Serviço Social dentro das escolas como uma possibilidade de intervenção socioeducativa em torno de expressões de violências. Além disso, enquanto agentes políticos, os/as assistentes sociais são capazes de pensar estratégias e táticas criativas driblando as legislações educacionais que impõe limitações ao ensino sobre diversidade e Direitos Humanos.

4 OS PROCESSOS DE VIOLÊNCIA E A FUNÇÃO SOCIOEDUCATIVA DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS NAS ESCOLAS

Para a discussão sobre os processos de violência dentro das escolas, parto da ideia de que o ambiente escolar não é um lugar de consenso, mas sim de conflitos. Como afirma Amaro (2017, p. 104) “a escola revela-se um campo em que a experiência de um encontro social também sedia a exposição a preconceitos, exclusões e de desigualdades diversas”. No entanto, quando não se pensa em ações educativas que assegurem a reflexão sobre a prática do respeito aos Direitos Humanos e diversidade, os conflitos se tornam injustos e violentos, conforme afirmam Schilling e Angelucci (2016). Por isso, em momentos de divergências, pode acontecer de se abrir espaço para a formação da ambiguidade entre educar *versus* punir. As autoras ainda reiteram,

Os conflitos na escola são múltiplos e complexos, assim como os da sociedade em que está imersa: instituição cercada de debates sobre o quê, como, para quem ensinar. [...] Instituição que está, o tempo todo, reproduzindo e contestando, docilizando e revolucionando, criando novas formas de sujeição e de liberdade (Schilling; Angelucci, 2016, p. 701).

Atitudes dentro da escola classificadas como indisciplinas são tratadas como algo individual, familiar ou patológico, porém é importante pensar que existem violências que vem do ambiente externo e se produzem e reproduzem dentro das escolas, uma vez que a escola não é uma instituição isolada. Ou seja, são comportamentos que estão “firmemente enraizados em formas de hegemonia ideológica, ‘tais como o racismo ou o sexism’” (Giroux, 1986 *apud* Schilling; Angelucci, 2016, p. 702). Por isso que, quando falas e atitudes discriminatórias, preconceituosas ou práticas de *bullying* – muito presentes nas escolas – não são trabalhadas com a devida atenção pode-se dizer que acontece uma *violência endógena*¹⁹ por parte da escola. Dessa forma, saliento que,

Há destaque para a importância da escola na formação dos sujeitos de direitos, que ensine valores humanitários, democráticos, respeito às diferenças, o reconhecimento e a igualdade, através de projetos, programas e ações que resultem em efeitos positivos na vida dos jovens, justamente porque devem incluir em suas metas concretude ao direito à participação (Abramovay *et al.*, 2021 p. 51).

A sanção da Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, – conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD) – trouxe em seus artigos 29 e 35 a diretriz de

¹⁹ Expressão usada por Schilling e Angelucci (2016, p. 703) para classificar aquelas violências que são produzidas nas escolas.

que a educação nacional deve considerar a formação integral dos/as alunos, desde a educação infantil até o ensino médio. Assim, observamos que a legislação comprehende que a escola precisa incorporar na sua função pedagógica uma formação para o convívio com diferentes perspectivas de mundo, entendendo que a sociedade é pluralista e democrática. Isto é, o ambiente escolar deve promover para os/as estudantes o contato com valores diversos daqueles que estão presentes em suas famílias (Miguel, 2021). Contudo, cabe ressaltar que a ideologia neoliberal estava em ascensão na política brasileira do período, trazendo para o meio social a defesa da liberdade individual ao invés da coletiva, demonstrando a contradição de valores da lei com o período vigente.

Parto da ideia de que a escola deve ser um espaço que promova reflexões sobre corpo, prazer, consentimento, violência, raça, gênero, sexualidade e diversidade. Ou seja, as instituições de ensino devem assumir o compromisso de ser um espaço que otimize o acesso aos conteúdos culturais e assuma seu lugar de racionalidade, demarcando que a escola está para além de práticas teóricas. Entretanto, não é isso que observamos na formulação de um dos principais documentos que rege a educação brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua escolaridade básica, que foi homologado em 2017 – governo de Michel Temer – com o objetivo de centralizar o currículo da educação. A problemática se expressa quando a base estabelece que aprendizagem deve ser a principal meta das escolas brasileiras. Assim, Silvio Carneiro (2019, p. 41) explica que “[...] o termo ‘aprendizagem’ vem assumindo uma gramática própria nas escolas, ganhando status até de direito”. Ao definir o “direito à aprendizagem” a BNCC reduz o direito à educação, que está afirmado no artigo 205 da Constituição Federal.

Ao longo do processo de centralização curricular, a *educação não-formal*²⁰ vem sendo sufocada pela educação formal, visto que o processo de curricularização não possibilita que educadores flexibilizem a prática do ensino para um projeto de educação crítico. Pois, para Carneiro (2019), a BNCC oferece conhecimentos mínimos para o desenvolvimento de competências e habilidades. Essa política naturaliza as desigualdades, impede que se faça um diálogo sobre temáticas que abarcam a formação humana e o combate aos diferentes tipos de violências – presentes no cotidiano das escolas – e, além disso, oferece fundamentação para aquele que se opõe à ideia de pedagogia crítica. Nas reflexões de Carneiro, o autor levanta o

²⁰ Segundo Gadotti (2012), a educação não-formal proporciona uma aprendizagem política dos direitos para a cidadania e o incentivo para participação de atividades em grupos.

questionamento se o enquadramento do ensino em legislações direcionadas para a aprendizagem não simboliza o “esgotamento da instituição escolar”. Dialogando com o tema proposto, o autor ainda enfatiza:

Seria possível dizer que a escola é por si mesma uma “violência”, considerando que ela cria relações que nos tiram do lugar de conforto e nos fazem enfrentar contextos diversos. Mas a inquietação com os sintomas da aprendizagem dirige-se à maneira como tais violências se manifestam. O mal-estar nas escolas (e universidades) que adoece seus docentes, que alimenta o *bullying* e assédios na comunidade, que transtorna a vida de jovens ao ponto da automutilação e do suicídio (Carneiro, 2019, p. 45).

Outro aspecto fundamental para o debate, destacado por Linares e Bezerra (2019), é a ação partidária do movimento Escola sem Partido, muito difundido e defendido no pós golpe de 2016, está associado à agenda de direita e da extrema direita no Brasil. Apoiadores deste programa partem da ideia simplória de que ocorre um processo de “ideologização” nas escolas e são contra a realização de debates que perpassam a sociedade dentro das instituições de educação. Ainda segundo os autores, “os apoiadores do Escola sem Partido exigem o impossível: uma pretensa neutralidade diante dos conflitos e contradições presentes em nossa sociedade” (Linares; Bezerra, 2019, p. 131). O movimento reacionário e conservador que se estabelece dentro das escolas, a partir da reafirmação de discursos da extrema direita, impede que alunos/as exponham suas individualidades e façam debates críticos. A imposição de um padrão de moralidade e valores inibe que outras subjetividades, ditas desviantes, sejam expressas dentro do ambiente escolar (Ricci, 2019).

Atualmente, muito se fala da Nova Reforma do Ensino Médio (Novo Ensino Médio), ou melhor, um processo de contrarreforma do ensino médio. De acordo com Ana Paula Corti (2019), a Lei nº 13.145/17 – que instituiu a reforma do ensino médio –, assumiu uma radicalidade neoliberal, com ênfase na fragmentação das áreas de ensino. Tal como outros de desmonte da educação pública²¹ no Brasil, essa política governamental objetiva a estratificação das escolas e vedar o conhecimento dos/as estudantes das classes média e baixa. Dessa forma, o novo ensino médio simboliza a regressão e desfaz o sentido democrático das escolas. Para Corti (2019), essa realidade foi um indício de vitória dos setores empresariais, que observaram a formação básica como um mercado rentável e benéfico para a manutenção do processo de acumulação. Nas palavras de Jacques Pain (2010, p. 15) “a escola renuncia

²¹ Destaco somente a educação pública, visto que as escolas das grandes elites brasileiras não foram afetadas pela contrarreforma do ensino médio.

lentamente à tarefa de educar; especializando-se, profissionalizando-se em seu comércio de saberes, na verdade, a escola deixa de educar”.

Considero que tais interferências de agentes externos incidem tanto na política de educação e na concepção de currículo da educação, tanto na relação estabelecida entre assistentes sociais e estudantes, quanto na relação de assistentes sociais e instituição de ensino. A percepção é que, de algum modo, esse cenário de ataques, a forma como se organiza o processo formativo da classe trabalhadora interfere substancialmente no trabalho dos/as assistentes sociais nas escolas. Pois, esses profissionais se veem trabalhando em um modelo de educação que se volta para atender às demandas da política conservadora, contrariando o ideário do projeto político pedagógico e profissional. Dessa forma, ficam alguns questionamentos: quais são os impactos gerados na demanda por assistentes sociais nas escolas? Quais os limites e possibilidades para o processo interventivo do Serviço Social nas escolas? Em que medida o trabalho do/a assistente social fica condicionado a essa perspectiva de controle do processo formativo?

Desde o processo de democratização da educação, pós Constituição de 1988, o corpo de educandos e das famílias nas escolas se tornou mais heterogêneo. Seguindo a explicação de Martins (2012), a universalização da educação proporcionou o aumento da diversificação de grupos sociais dentro das escolas. Diante disso, a autora continua que foi importante a adaptação das escolas frente essa mudança na realidade comunitária e do perfil dos alunos, sendo fundamental conhecer o universo cultural e social dos alunos e famílias (Martins, 2012). Dentro dessas circunstâncias, a autora evidencia que

Esse contexto gerou novas demandas para as unidades educacionais que extrapolam a prática pedagógica, levando a escola a buscar novas parcerias com atores sociais que trouxessem competências complementares às competências do magistério, de modo a contribuir com os conteúdos interdisciplinares dessas demandas (Martins, 2012, p. 86).

Como explicitado no primeiro capítulo deste trabalho, a articulação do Serviço Social com a política de educação é datada desde os anos de 1930, ganhando maior expressividade e uma nova configuração após a década de 1990. Contudo, conforme Sarita Amaro (2017), no que tange ao trabalho no cenário educacional, não houve mudanças consideráveis. No atual século, o Serviço Social se expande nas escolas com maior planejamento e organização, estruturando – mesmo que de forma lenta – a real necessidade e importância dessa profissão atuando nas contradições, desafios e a vida cotidiana escolar.

Como já dito, o governo de Fernando Henrique Cardoso firmou a ampliação do ensino fundamental, principalmente com a sanção da Lei nº 9.394/1996 (LDB) em articulação com o Banco Mundial. Neste momento, os projetos lançados, visando o desenvolvimento da educação básica, foram determinantes para múltiplas requisições do trabalho dos/as assistentes sociais na política de educação (Almeida, 2000 *apud* Férriz; Martins; Almeida, 2018). A exemplo disso, destaco o Projeto de Lei nº 3.688, que foi apresentado ao Congresso Nacional em novembro de 2000. Versado pelo Deputado Federal José Carlos Elias (PTB/ES), o PL requisitava a introdução de assistentes sociais no quadro de profissionais das escolas brasileiras.

Ao tramitar por quase duas décadas no parlamento brasileiro, o PL nº 3.688/2000 se tornou a Lei nº 13.935 em 11 de dezembro de 2019, que institui a obrigatoriedade da prestação dos serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica (Brasil, 2019). Apesar de tamanha relevância e complexidade, observa-se que o corpo da lei é composto por apenas três artigos, onde o destaque é dado para o trabalho multiprofissional que deve ser desenvolvido nas escolas. A falta de direcionamento das especificidades sobre o trabalho a ser elaborado pelo Serviço Social nas escolas e as lacunas sobre outros aspectos importantes - como o financiamento desses profissionais - dificulta que a implementação da lei ocorra de forma efetiva no Brasil. Atrelado a isso, muitas vezes, os próprios profissionais do Serviço Social enfrentam dificuldades de compreender o caráter educativo da profissão dentro das instituições, não entendendo que a capacidade educativa é uma característica intrínseca à atuação de assistentes sociais (Santos; Mendes, 2022).

No âmbito escolar podemos pensar que a capacidade socioeducativa é uma proposta de intervenção que faz parte do conjunto de atribuições profissionais, uma vez que, como afirma Iamamoto (2010), o trabalho profissional não se esgota nas políticas sociais. A escola é um espaço estratégico para desenvolver uma educação voltada para a formação crítica e reflexiva. Ao adotar essa visão, Paulo Freire desenvolveu aquilo que ele chamou *pedagogia emancipadora*, como "[...] a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores", pois "só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar ambos" (Freire, 2019, p. 41).

Trazendo para a política educacional, Lima e Mioto (2011) levantam reflexões necessárias para compreender esse processo. Conforme as autoras, "[...] as ações socioeducativas tendem a oportunizar ao usuário uma compreensão ampla e concreta: da

sociedade em que vive, dos direitos que possui nessa sociedade, da possibilidade de coletivização de suas necessidades de modo a ampliar seus direitos na esfera pública" (Lima; Mioto, 2011, p. 232). A partir da explicação das autoras, pode-se observar que as escolas são ambientes que proporcionam a realização de ações educativas de forma individual e coletiva, satisfazendo – em alguns momentos – necessidades imediatas ou a conscientização de questões que ultrapassam o limite individual (Lima e Mioto, 2011).

Sendo a escola uma instituição complexa, julgo a presença do Serviço Social como necessária para articular de forma transversal com a equipe pedagógica, propostas que visam à reflexão sobre o respeito aos Direitos Humanos, diversidade e cidadania. É importante pensar em atividades de desenvolvimento que debatam tais temáticas dentro do ambiente escolar, com um trabalho educativo crítico que combata a desinformação. Visando isso, a/o assistente social, por meio da dimensão socioeducativa, pode contribuir para o desenvolvimento de uma *educação não-formal*, visto que, de acordo com Daniel Cara (2022), a diminuição das taxas de violências nas escolas não serão solucionadas através da transformação desses espaços em escolas cívico-militares ou por meio de reformas curriculares formuladas de forma exógena a este espaço.

A ação do assistente social dentro das escolas se torna necessária para que, através da articulação com o corpo pedagógico, se pense em uma educação voltada para os direitos políticos e sociais, a partir do fortalecimento da gestão democrática dentro das escolas e da rede de ensino, estimulando a mobilização, organização e a participação social (Lima; Mioto, 2011). A partir dessa mediação, construir um Projeto Político Pedagógico que esteja alinhado com as necessidades para a formação de uma consciência crítica nos sujeitos. Isto é, "[...] não se trata de ensinar um conteúdo que será usado em algum futuro provável e sim fazer com que as atitudes cotidianas reflitam a prática do respeito aos Direitos Humanos" (Schilling, 2008, p. 698). Nessa ideia, destaco o Projeto Ético-Político da profissão como uma programática fundamental para estabelecer bases para a atuação do/a assistente social no ambiente escolar, ou seja, um trabalho que visa ampliar e consolidar a cidadania, defender os Direitos Humanos e o pluralismo, lutar pela democracia e se posicionar a favor da equidade e justiça social.

Esse fatores colocados anteriormente, como a importância da *educação não-formal*, uma atuação pautada nos princípios do Projeto Ético-Político do Serviço Social e uma análise conjuntural, são basilares para que o profissional tenha uma intervenção crítica frente aos episódios de violência física e/ou psíquica. Trazendo para a política educacional, Lima e

Mioto (2011) levantam reflexões necessárias para compreender esse processo. Conforme as autoras, "[...] as ações socioeducativas tendem a oportunizar ao usuário uma compreensão ampla e concreta: da sociedade em que vive, dos direitos que possui nessa sociedade, da possibilidade de coletivização de suas necessidades de modo a ampliar seus direitos na esfera pública" (Lima; Mioto, 2011, p. 232). A partir da explicação das autoras, pode-se observar que as escolas são ambientes que proporcionam a realização de ações educativas de forma individual e coletiva, satisfazendo – em alguns momentos – necessidades imediatas ou a conscientização de questões que ultrapassam o limite individual (Lima e Mioto, 2011). Dialogando com os ensinamentos de Paulo Freire (2019), o educador enfatiza que

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (Freire, 2019, p. 37).

Identificar os elementos que ameaçam o direito à educação de crianças e adolescentes é necessário para a manutenção do ensino. Por isso, considerando a violência um fenômeno que atinge o processo de escolarização dos/as estudantes, que afeta significativamente a aprendizagem, a formação humana e a permanência nas escolas, é de destaque a importância da dimensão socioeducativa das/os assistentes sociais nas escolas como uma estratégia de ação diante desse cenário. Contudo, segundo Santos e Mendes (2022), não devemos romantizar o caráter educativo das/os assistentes sociais, visto que o trabalho se realiza nos limites da divisão sócio-técnica do trabalho alienado, precarizado e, além disso, conduzido pela autonomia relativa.

Ter clareza da realidade da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE-JF) nos permite visualizar que, apesar da consolidação da Lei nº 13.935/19, a ação profissional de assistentes sociais e psicólogos fica limitada em razão da precarização do trabalho contemporâneo. Atualmente, os profissionais exercem sua função através de contratos temporários e ficam responsáveis por um número expressivo de escolas, sendo que algumas não são contempladas com o trabalho desses profissionais. Devido ao grande número de instituições para serem atendidas, as assistentes sociais ficam impossibilitadas de estarem presentes no cotidiano escolar e desenvolver atividades de acordo com as especificidades de cada território. Ademais, cabe ressaltar que, algumas escolas que são atendidas por esses profissionais, recebendo visita a cada dois meses. Esse contexto nos permite subentender que os profissionais não conseguem desenvolver um trabalho efetivo no que tange à dimensão socioeducativa dentro das escolas.

Assim, como demonstrado na primeira parte deste trabalho – e é defendido por intelectuais da profissão – o espaço do Serviço Social é um produto histórico, portanto é fundamental identificar os limites e as possibilidades do Serviço Social na política de educação (Férriz; Martins; Almeida, 2018). De acordo com Lima e Mioto, as "[...] múltiplas determinações que limitam o alcance da finalidade das ações profissionais remete a entender o desenrolar dessas ações no campo das tensões que se colocam na atualidade entre projetos em confronto" (2011, p. 233). Ou seja, as autoras explicam que, é necessário que a/o profissional comprehenda que a ação socioeducativa por si só não tem uma capacidade imediata de transformação social como está previsto no projeto profissional, pois a finalidade de construir novos pactos sociais que buscam uma transformação não está concentrada em apenas uma categoria profissional. No entanto, deve-se manter uma perspectiva de ação equilibrada, isto é, entendendo as limitações e possibilidades da intervenção profissional, para que as intervenções não recaiam em perspectivas messiânicas e fatalistas.

Contudo, mesmo com essa realidade desafiadora, é importante ressaltar que existem possibilidades de atuação. É possível que dentro das escolas se pense em procedimentos, como por exemplo a educação continuada, para o desenvolvimento de uma ação que esteja de acordo com o Projeto Ético Político da profissão. O *como fazer* deve reger cotidianamente a atuação profissional, articulando sempre com as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política. Entretanto, essa ação é condicionada pela vinculação social que determinado assistente social defende – aquela voltada para a manutenção da ideologia dominante ou focada na transformação social. Partindo do princípio crítico, de defesa do projeto societário pautado nos interesses da classe trabalhadora, a dimensão socioeducativa da/o assistente social dentro da política educacional,

[...] deve haver necessariamente certo grau de planejamento da ação, no sentido de escolher os meios, projetar os resultados, antever as dificuldades de forma que se consigam aproximações sucessivas entre objetivos e finalidade proposta (Argumedo 2001 *apud* Lima; Mioto, 2011, p. 218).

Dessa forma, torna-se necessário se pensar em estratégias para desenvolver algumas possibilidades de intervenção com os alunos/as, visando mediar os casos de violência. Em conjunto com o corpo pedagógico, pensar em uma educação transversal que possa estabelecer uma *educação não formal*, a fim de enfrentar os desafios postos pela política brasileira e pelas legislações educacionais. Para que a dimensão socioeducativa possa se materializar deve-se estabelecer relação entre o pensamento e ação, sempre acionando as tendências teóricas,

mapeadas pelas pesquisas, e outras mediações necessárias para a operacionalização da ação educativa (Lima; Mioto, 2011). Outro aspecto básico para uma atuação eficaz é a realização da pesquisa conjuntural do território em que a escola está inserida. Elaborar atividades assertivas, que visem à diminuição da violência, ficam subordinadas a uma análise sócio-histórica do território e do cotidiano em que estudantes e famílias se relacionam. Por isso, Martins (2012) conclui que:

O papel educativo do assistente social é, portanto, no sentido de elucidar, desvelar a realidade social em todos seus meandros, socializando informações que possibilitem à população ter uma visão crítica que contribua com sua mobilização social visando a conquista de seus direitos (Martins, 2012, p. 154)

Nessa perspectiva, Amaro (2017, p. 105) afirma que para superar as dificuldades sociais que perpassam as escolas é preciso “formar, ativar ou apoiar a organização de iniciativas, processos e ações que reflitam as diversidades sociais, étnicas, culturais e democratizar as relações sociais que ocorrem no âmbito escolar”. No ambiente violento o incentivo ao movimento argumentativo e reflexivo devem estar no horizonte do/a assistente social como forma de se contrapor ao ódio, que não é capaz de elaborar e sustentar o diálogo. Para isso, a professora Rita Pimenta (2024) defende projetos educativos que realizam o processo dialético, com a proposta de uma *pedagogia da inquietação intelectual*²².

Perante o exposto, considero que o Serviço Social dentro da política de educação é capaz de construir um modo de agir que enfrenta os impulsos violentos que acontecem dentro do ambiente escolar. Uma intervenção que tem como objetivo oferecer suporte para que os/as estudantes vivam suas subjetividades e para que o espaço seja democrático. Ademais, possuem o compromisso de lutar por uma educação sem interferências de grupos reacionários e conservadores, que acreditam que a punição de atos violentos deve substituir a educação. Ainda que sofra com a incompletude devido às limitações do exercício profissional, é uma profissão que, pautada no Projeto Ético Político profissional, oferece bases teóricas e práticas capazes de auxiliar na construção de um espaço que resguarde o respeito à diversidade e aos Direitos Humanos e que luta pela defesa de uma educação que não seja respaldada por preconceitos, discriminações e valores tradicionais.

²² Ideia exposta pela professora durante sua fala no evento da VI Semana da Faced – Microfascismos no Campo Educacional e a Invenção de Resistências.

5 CONCLUSÃO

Buscando compreender as expressões de violência dentro das escolas brasileiras e a dimensão socioeducativa de assistentes sociais como possibilidade de ação, me detive em analisar a violência estrutural como forma de poder. Parte dos estudos sustentam a ideia de que as relações sociais brasileiras constroem sobre bases de uma violência estrutural. No que tange ao espaço escolar, percebi que esta instituição não pode ser pensada de forma isolada, mas como parte da totalidade multifacetada e que se reveste de aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos etc.

Como evidenciado, nos últimos anos foi identificado o aumento de narrativas e atitudes preconceituosas e discriminatórias por parte da extrema direita brasileira, que ganharam expressividade no Congresso Nacional, principalmente entre aqueles que compõem a bancada evangélica e do "boi". Não somente isso, tais grupos direcionaram suas ações políticas em ataques à política de educação, seja com práticas de descontinuidade, desfinanciamento e até mesmo falas ideológicas ofendendo profissionais e a política educacional em si. Foi possível observar tentativas – que em alguns momentos foram exitosas – de motivar a população brasileira a promover o ódio contra instituições de educação e aos docentes, fundamentando seus discursos em torno de ideologias religiosas e conservadoras.

Desse modo, partindo da ideia de que a violência é estrutural na sociedade brasileira, podemos observar que os projetos conservadores contra a educação e as narrativas preconceituosas influenciaram diretamente nos índices de violência dentro das escolas. Nessa sociabilidade, que se encontra em uma lógica de *violência sistêmica*, as escolas são instituições que sofrem rebatimentos desse modo de organização violenta. As interações sociais são regidas por desrespeito, preconceitos e discriminações, que ultrapassam o que o senso comum dita como normal de se ocorrer dentro desses espaços. Entretanto, embora universalizadas como *bullying*, encontra-se a necessidade de demonstrar que tais violências estão aliadas ao processo de formação social e apontar suas motivações para que, estrategicamente, se pense em uma educação voltada para os Direitos Humanos e diversidade.

Cabe destacar que, a ampliação e diversificação do ensino básico no governo Cardoso e Lula ocasionou reflexos positivos e negativos para a educação. Quando percebemos as consequências de sua expansão sem o devido planejamento, conclui-se a relevância de profissionais que possuem capacidade de realizar trabalhos multiprofissionais e transversais dentro das escolas. Para isso, a Lei nº 13.935/19 demarcou a obrigatoriedade do Serviço

Social e Psicologia nas redes de ensino, com a conclusão de que esses profissionais podem atuar em prol dos impasses de permanência e evasão dentro das escolas. Além disso, com o debate sobre a *educação não-formal*, com o direcionamento de combate ao racismo, sexism, lgbtfobia etc, o Serviço Social é capaz de construir bases para o diálogo e reflexões nas escolas junto a equipe pedagógica. Apesar dos enfrentamentos políticos, o/a assistente social detêm a competência de firmar um trabalho comprometido com os valores ético-políticos da profissão e com o projeto político-pedagógico das escolas.

É necessário pensar em uma educação que vá além do processo de aprendizagem, principalmente quando entendemos que as múltiplas manifestações de *violência simbólica* no ambiente educacional geram efeitos no processo de ensino. Dessa forma, construir discussões que tematizem o respeito é fundamental diante do cenário de barbárie que se cria na sociedade e, consequentemente, nas escolas. Ataques à educação e a formulação de legislações pautadas na *educação bancária* acentuam a importância dessa articulação estratégica, visando o objetivo de defender a educação integral dos/as estudantes.

A Lei nº 13.935/19, sancionada no governo de J. Bolsonaro, apesar de sua complexidade e importância, foi redigida em uma página que se torna insuficiente para abarcar sua relevância. Junto da lei observamos a movimentação de parlamentares e profissionais da educação que desconsideram a necessidade de assistentes sociais e psicólogos/as dentro das escolas. As organizações da categoria profissional de professores acusam que a inserção de tais profissionais nesse ambiente gera uma disputa em torno dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Fundeb). Essa linha de pensamento por parte dos educadores acompanha o Serviço Social desde os anos iniciais do processo de tramitação da lei. A avaliação é que, as mobilizações contrárias ao Serviço Social e Psicologia dentro das escolas e suas justificativas é regida pela ideologia do capitalismo, que busca a fragmentação e disputas da classe trabalhadora por espaços de trabalho.

Com a reeleição de Lula em 2022 – estruturada em uma lógica de continuidade – não está sendo possível visualizar significativos avanços. No que tange ao trabalho de assistentes sociais e psicólogos/as dentro das escolas, destaco a instituição da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, em 16 de janeiro de 2024. Tal medida foi pensada diante do contexto de aumento do adoecimento mental nas escolas após a pandemia de Covid-19 e do crescimento de casos de violência nesses espaços. Observa-se que, a intencionalidade da política é positiva para o trabalho intersetorial e interdisciplinar. A

proposta busca promover saúde mental, respeito a diversidade, ações voltadas para não discriminação, exercício da cidadania, respeito aos direitos humanos, entre outros (Brasil, 2024). As diretrizes da política permitem compreender que sua execução perpassa pela atuação ativa de assistentes sociais na política de educação, considerando em certa medida o trabalho socioeducativo, delimitando uma prática que vá além do encargo com benefícios eventuais.

O referido trabalho proporcionou o levantamento de novos subsídios e questionamentos sobre a temática, visto que algumas lacunas ficaram abertas. Como o esvaziamento das disciplinas de humanas impacta na realização do trabalho transversal do Serviço Social junto ao corpo pedagógico sobre diversidade e Direitos Humanos, uma vez que se pressupõe que a mediação é mais eficaz com essas ciências? Além do trabalho com os estudantes, quais outros podem ser realizados pelos/as assistentes sociais com docentes e gestão no que tange o respeito à diversidade e na relação com estudantes e familiares? Como estão as relações de trabalho entre assistentes sociais e outros profissionais nesse ambiente? Para além das taxas de permanência, como as escolas podem desenvolver uma ação que abarca o sentimento de pertencimento dos/as estudantes?

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam; FIGUEIREDO, Eleonora; SILVA, Ana Paula da. Violências e escola: as juventudes e suas inquietações. In: **Reflexões sobre convivências e violências nas escolas**. 1. ed. Brasília: Flacso, 2021. p. 35-55.
- ABRAMOVAY, Miriam. Gênero, sexualidade e violências. In: ABRAMOVAY, Miriam (org.); CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília, Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009, p. 357-390.
- ABRAMOVAY, Miriam. Preconceito e discriminação nas escolas. In: ABRAMOVAY, Miriam (organizadora); CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília, Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009, p. 187-274.
- AGUIAR, Márcia Angela S. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 619-621, set/dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1255/pdf>. Acesso em: 05 de out. 2023
- ALBUQUERQUE, Paloma Pegolo de; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; D'AFFONSECA, Sabrina Mezo. Efeitos tardios dos *bullying* e transtornos de estresse pós-traumático: uma revisão crítica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 91-98, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/9CSyDcyzjxBhyP6txFNYfVp/> Acesso em: 10 de maio. 2024.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- AMARO, Sarita. **Serviço Social em escolas: fundamentos, processos e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2017.

Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos. Telma Vinha, et al. - 1. ed. São Paulo, 2023. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2311_ataques-escolas-brasil.pdf Acesso em: 10 fev. 2024.

BARROS, Zelinda. Escola, racismo e violência. *In: Projeto Gênero, Raça e Cidadania no Combate à Violência nas Escolas* - Caderno para professores. UFBA, p. 35-39, 2005.

BARROSO, Milena Fernandes. Violência estrutural: mediações entre "o matar e o morrer por conta". **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 397-406, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/NjdC6hTRLjTDqvmPzHsQbYy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BOND, Letícia. Brasil teve 24 ataques a escolas; mais da metade nos últimos 4 anos.

Agência Brasil, São Paulo, 22 de maio de 2023. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-05/brasil-teve-23-ataques-escolas-mais-da-metade-nos-ultimos-4-anos>. Acesso em: 26 set. 2023.

BONILHA, Tamiris Proença; SOLIGO, Ângela Fátima. O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Educação**, v. 68, n. 2, p. 31-48, jul. 2015. Disponível em: <https://rioei.org/historico/deloslectores/6960.pdf> Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Dispõe sobre programa de combate à intimidação sistemática (*bullying*). **Diário Oficial da República Federal do Brasil**, Brasília, 6 de nov. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/lei/l13185.htm Acesso em: 01 dez. 2023.

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. **Diário Oficial da República Federal do Brasil**, Brasília, 11 DEZ. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República**. Brasília: SEDH/PR, 2010. Disponível em: <https://www.mppa.mp.br/arquivos/CAOPDH/PNDH-3.pdf> Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Projeto de Lei 3.688, de 31 de outubro de 2000. Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais da educação em cada escola. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 31 out. 2000. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagen/d/pdf/DCD02NOV2000.pdf#page=121>. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL TEM HISTÓRICO DE ALTO ÍNDICE DE VIOLÊNCIA ESCOLAR: VEJA DADOS SOBRE AGRESSÃO CONTRA PROFESSORES. **G1**, 23, março de 2023. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/03/27/brasil-tem-historico-de-alto-indice-de-violencia-escolar-veja-dados-sobre-agressao-contra-professores.ghtml> Acesso em: 07 ago. 2023.

CALBO, Adriano Severo. *Bullying* na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. **Contextos Clínicos**, v. 2, n. 2, p. 73-80, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v2n2/v2n2a01.pdf> Acesso em: 10 maio. 2024.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar . In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 41-46.

CARVALHO, Marília. Quem é o negro, quem é o branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 77-95, jan./fev./mar./abr, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PHZCR8tTdbgDtFCbTQ7dL8z/abstract/?lang=pt> Acesso em: 01 abr. 2024.

CASSIAVILLANI, Thiene Pelosi; ALBRECHT, Mirian Pacheco Silva. Educação Sexual: uma análise sobre legislação e documentos oficiais brasileiros em diferentes contextos políticos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZbGGgt6VvqkKxjLGgcZRScv/> Acesso em: 16 abr. 2024.

CHAUI, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 1. ed. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHAUI, Marilena. **Sobre a violência**; organizadoras Ericka Marie Itokazu, Luciana Chauí-Berlinck. 1. ed.; 3. reimp. Belo Horizonte, 2021. (Escritos de Marilena Chauí ; v. 5)

CROCHÍK, José Leon. Formas de Violência Escolar: preconceito e *bullying*. **Movimento Revista de Educação**, n. 3, p. 29-56, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32559> Acesso em: 13 maio 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). **Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019**. Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social 1. Ed. Brasília: CFP, 2021. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/psicologas-os-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica.pdf> Acesso em: 24 set. 2023.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 48-52.

CORTIZO, Maria del Carmen. (Re) Pensar os direitos humanos: do individuo à comunidade. **Revista Katalysis**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 304-313, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/91614> Acesso em: 15 ago. 2023.

DADICO, Luciana. Violência escolar de gênero: uma abordagem teórico-crítica. **Revista FAEEBA**, Salvador/BA, v. 32, n. 69, p. 78-89, jan./mar. 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v32n69/2358-0194-faeeba-32-69-0078.pdf> Acesso em: 22 abr. 2024.

DENTZ, Marta von; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. In: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 121, p. 7-31, jan./mar. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/5JGhKMMx6hHsvdvnpDF7Y4c/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em: 26 out. 2023.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.31-60.

DURIGUETTO, Maria Lúcia; REZENDE, Juliano Zancanelo. Movimentos Sociais e Serviço Social: a virada de 1979. In: **Temporalis**, Brasília, DF, n. 38, p. 11-23, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/27804> Acesso em: 06 nov. 2023.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Bolorino; ALMEIDA, Ney Luiz. A inserção do assistente social na política de educação básica no Brasil. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, XVI, 2018, Vitória, ES. **Anais**, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22572> Acesso em: 21 ago. 2023.

FONSECA, Marília. Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KxshC7YgLVQW7MF8tG3Mj7r/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, MG, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan/abr. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 02 set. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e Educação no Governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 2, p. 118-138, jul/dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/66270/41708> Acesso em: 02 set. 2023.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: IV Congressos Internacionais de Pedagogia Social: Domínio Epistemológico**, Brasília, v 18, n. 2, p. 10-32, dez. 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rdl/article/view/3909> Acesso em: 18 jul. 2023.

GALLO, Sílvio; LIMONGELLI, Rafael Moraes. "Infância maior": uma linha de fuga ao governo democrático da infância. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nRFqxjr3fNkYyPCBkvGPQnK/?lang=pt> Acesso em: 18 jan. 2024.

GIFFIN, Karen. Violência de gênero, sexualidade e saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, cap. 10, p. 146-155, 1994. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csp/1994.v10suppl1/S146-S155/pt> Acesso em: 11 out. 2023.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas? *In:* GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-57.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: experiências e desafios na atualidade. *In:* Reunião Científica Regional da ANPED SUL, XI, 2016, Curitiba/PR. **Anais**. Curitiba/PR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsl2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Palestra-de-Encerramento-Maria-da-Gloria-Gohn.pdf> Acesso em: 30 set. 2023.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Rio de Janeiro, 1984, p. 223-244. Disponível em: <http://www.forumgespir.sepromi.ba.gov.br/2021/12/20/racismo-e-sexismo-na-cultura-brasileira/> Acesso em: 06 out. 2023.

GUIMARÃES, Jamile; CABRAL, Cristiane da Silva. *Bullying* entre meninas: tramas relacionais da construção de identidades de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49,

n. 171, p. 160-179, jan./mar. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/GDSBsvmqpdcwm8fgWX7kyYQ/> Acesso em: 05 abr. 2024.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência**. Brasília: Ipea, 2021.

Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf> Acesso em: 24 out. 2024

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência**. Brasília: Ipea, 2024.

Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes> Acesso em: 16 jun. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 135-140.

LANGEANI, Bruno. **Raio-X de 20 anos de ataques a escolas no Brasil 2002-2022**, 2023.

Instituto Sou da Paz. Disponível em:

<https://soudapaz.org/oquefazemos/conhecer/pesquisas/controledearmas/asarmasdocrime/?show=documentos#9574-1> Acesso em: 02 nov. 2023.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Ações Socioeducativas e Serviço Social: Características e tendências na produção bibliográfica. **Temporalis**, n. 21, p. 211-237, jan./jun., 2011. Disponível

em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1378> Acesso em: 05 maio 2024.

LINARES, Alexandre; BEZERRA, José Eudes Baima. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p.107-114.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 out. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e poder. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. - Petrópolis: Vozes, 2003. p. 37-87.

MARRO, Katia; DURIGUETTO, Maria Lúcia; PANEZ, Alexander; ORELLANA, Victor. Notas introdutórias da influência do pensamento de Paulo Freire no Movimento de Reconceituação do Serviço Social no Chile (1970-1973). In: EIRAS, Alexandra A. L. T. S.; MOLJO, Carina Berta; DURIGUETTO, Maria Lúcia (orgs.). **Perspectivas histórico-críticas no Serviço Social: América Latina, Europa e EUA**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2022. p. 46-58.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

MIGUEL, Luis Felipe. O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira. **Cadernos Pagu**, Campinas/SP, v. 62, p. 2-14, mês, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/CsFcz5vm5bLShxPN3LHDYkk/> Acesso em: 18 abr. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.61-77.

MOTT, Luiz. Homofobia: uma praga cristã. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 66-73, ago/dez. 2016. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/396 Acesso em: 03 out. 2023.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

PAIN, Jacques. Os desafios da escola em face da violência e da globalização: submeter-se ou resistir? In: SILVA, Joyce Mary Adam; SALLES, Leila Maria (orgs.). **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 7-26, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/cbwwq/pdf/silva-9788579831096-01.pdf> Acesso em: 8 abr. 2024.

Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar : 2019/IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Rio de Janeiro/RJ : IBGE 2021. Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html>. Acesso em: 15 mar. 2024.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; NETO, Paulo de Mesquita. Programa Nacional de Direitos Humanos: avaliação do primeiro ano e perspectivas. **Estudos Avançados**, São Paulo, p.117-134, ago. 1997. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ea/a/frQTbXyXmbcNWFNkTSFKXMM/> Acesso em: 10 nov. 2023.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p.107-114.

RISTUM, Marilena. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quites (orgs.) **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, p. 65-93. Disponível em:
<https://books.scielo.org/id/szv5t/pdf/assis-9788575413302-05.pdf> Acesso em: 25 out. 2023.

SABINO, Fernando. **O Encontro Marcado**. Ed. Record. ed. 68^a, p. 145.

SANTOS, Eduardo Henrique Moraes; MENDES, Raquel de Oliveira. A capacidade socioeducativa das/os assistentes sociais para a intervenção profissional na política de educação básica. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, XVII, 2022, Rio de Janeiro/RJ. **Anais**. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/enpess-anais/public/arquivos/00334.pdf> Acesso em: 6 maio. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A história da escola pública do Brasil. In: **Revista de Ciências da Educação**, jul. 2002.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis : Vozes, 2005, v. III. p. 30-39.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da "teoria da curvatura da vara". **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. v. 5, n. 2, p. 227-239, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713>. Acesso em: 10 out. 2023.

SCHILLING, Flávia; ANGELUCCI, Carla Biancha. Conflitos, Violências, Injustiças na Escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 694-715, jul./set. 2016. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3675> Acesso em: 14 jun. 2023.

SCHILLING, Flávia. Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola. **Univ. Psychol**, Bogotá, Colombia, v. 7, n.3, p. 691-700, set./dez. 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 104, p. 58-75, jul. 1998. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/717> Acesso em: 17 jul. 2023.

VEJA O QUE MUDA COM OS NOVOS DECRETOS DE BOLSONARO SOBRE AS ARMAS DE FOGO. **G1**, Brasília, 12, fevereiro de 2021. Política. Disponível em:
<https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/02/13/veja-o-que-muda-com-os-novos-decretos-de-bolsonaro-sobre-armas-de-fogo.ghhtml> Acesso em: 16 nov. 2023.

WITIUK, Ilda Lopes. **A trajetória sócio-histórica do serviço social no espaço da escola**. 2004. 327 f. Tese (Doutorado) - Curso de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.