



12, 13 e 14 de novembro

SEMINÁRIO INTERNACIONAL 2025

A Convivência na Educação Básica e no Ensino Superior: desafios e perspectivas

RESUMO EXPANDIDO

Grupo de Trabalho (GT): Convivência escolar e enfrentamento à violência

Modalidade do trabalho: Comunicação oral

Formato de apresentação: Presencial

CONVIVÊNCIA ESCOLAR E VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: RELATOS DE JOVENS SOBRE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA, OPRESSÕES E SAÚDE MENTAL

Matheus Eduardo Rodrigues Martins¹, Marivete Gesser²

PALAVRAS-CHAVE: convivência escolar, violência escolar, violência simbólica, saúde mental

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a sociedade brasileira tem sido exposta a uma veiculação massiva de notícias sobre diferentes formas de violência envolvendo crianças e adolescentes que ocorrem em escolas. Estes episódios incluem agressões, coerções psicológicas e diversas formas de discriminação, também presentes no ambiente virtual. Tais violências deixam marcas profundas, com impactos na saúde mental da comunidade escolar.

Episódios recentes foram abordados em fóruns de educação. Em agosto de 2024, por exemplo, um jovem de 14 anos cometeu suicídio em uma escola paulista (Saldanha, 2024). Deixou um áudio à mãe, expressando que não suportava as agressões homofóbicas, racistas e classistas que sofria. Outro caso levou à suspensão de 34 estudantes de ensino médio por misoginia, homofobia e racismo em ambientes virtual e presencial (Soares, 2025).

Uma manifestação extrema desse fenômeno são os ataques com armas nas escolas (Martins e Gesser, 2025). Em um desses episódios, de maio de 2025, um estudante de 14 anos assassinou uma colega à faca na própria escola. Ele agrega-se a 43 situações ocorridas desde 2001; mais da metade aconteceu entre 2021 e 2023, sendo Santa Catarina o estado com mais vítimas fatais no período. Dados dos ataques auxiliam a compreender a violência escolar em geral: os agressores dos ataques são, predominantemente, alunos ou ex-alunos das instituições escolares; são, em maioria, homens jovens, entre 10 e 25 anos, de cor branca e sem deficiências. A maior parte participava de fóruns de propagação de ódio, neonazismo e supremacia masculina (Schurig, 2023). Outro aspecto é que eles simbolizam

¹ Doutorando/UFSC, Professor de Psicologia/UEPG, Florianópolis/SC, Brasil, matheus.rodrigues@ufsc.br

² Doutora em Psicologia, Professora de Psicologia/UFSC, Florianópolis/SC, Brasil, marivete.gesser@ufsc.br

Realização



Financiamento



Apoio





SEMINÁRIO INTERNACIONAL 2025

A Convivência na Educação Básica e no Ensino Superior: desafios e perspectivas

a escola como espaço de sofrimento, pois consideraram passar por humilhações e injustiças. Ou seja, os ataques carregam um forte componente de ressentimento (Vinha et al., 2023).

Essas formulações coadunam com demais pesquisas, que expõem que um dos grandes problemas nas escolas é a própria violência institucional. Segundo as autoras, há no Brasil uma escola que nega a cultura juvenil, que não é feita para os jovens; a questão da falta de diálogo é uma constante (Abramovay et al., 2018). Outro estudo expõe que o ignorar dos problemas, agressões verbais e a exposição ao ridículo também são violências que provêm de professores (UFMT et al., 2015). Algo também encontrado no relatório “A educação no Brasil” (OCDE, 2021): a relação entre alunos e professores é hostil, e os estudantes não se sentem pertencentes às escolas.

É a partir desse conjunto que é formulada a pergunta de pesquisa: O que caracteriza a violência em âmbito escolar no Brasil? Sendo o objetivo de investigação “Analisar o fenômeno da violência que ocorre na convivência escolar em uma instituição de educação básica, a partir da narrativa de estudantes de ensino médio”.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Fundamentamo-nos teoricamente nos estudos feministas decoloniais e no posicionamento ativista transformador (Stetsenko, 2021). Os estudos decoloniais compreendem a constituição da violência a partir da realidade e saberes dos povos dos países periféricos ou do sul global (Anzaldúa, 2000; Quijano, 2014). Formulam que a sociedade se estrutura pela hegemonia do poder do capitalismo eurocêntrico global. Hegemonia mantida pela hierarquização de sujeitos, que é realizada tanto pelo poderio físico, bélico, e econômico, quanto de maneira ideológica. No topo dessa hierarquia estão os saberes e sujeitos considerados universais, o que engendra a separação entre primitivos e civilizados, racionais e irracionais, superiores e inferiores, brancos e não brancos.

A violência, portanto, é a maneira prática utilizada para perpetuar segregações sociais. Inicialmente os autores da decolonialidade embasaram que essa violência detém base na segregação de raça, classe e na conformação geopolítica, efetuando genocídios e epistemicídio (Quijano, 2014). Demais autoras expressaram outros sistemas de opressão da colonialidade, como gênero, corponormatividade e adultocentrismo (Vergueiro, 2015; Lugones, 2020; Chaveiro & Minella, 2021). Baseamo-nos, ainda, no livro “Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir” (2013), no qual Walsh propõem uma decolonização do processo educativo, sendo necessário modificar a seleção curricular, a hierarquização escolar, a postura de professores e a relação com a comunidade.

Realização



Financiamento



fapesc

Apoio





12, 13 e 14 de novembro

SEMINÁRIO INTERNACIONAL 2025

A Convivência na Educação Básica e no Ensino Superior: desafios e perspectivas

3 METODOLOGIA

O método de pesquisa se fundamenta ética e epistemologicamente no “desengajamento epistemológico” decolonial (Curiel, 2021) e no posicionamento ativista transformador (Stetsenko, 2021); e detém como metodologia de coleta/produção de dados o método decolonial-narrativo (Anzaldúa, 2000).

Local, Participantes e Instrumentos: A presente pesquisa foi realizada com adolescentes do primeiro ano do ensino médio. A escola escolhida foi uma instituição pública, localizada na cidade de Florianópolis. Participaram da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais (TCLE) e o Termo de Assentimento dos estudantes, o total de sessenta e cinco estudantes (65) com idades entre 15 e 18 anos. A pesquisa, a nível de doutorado, também foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Na pesquisa completa, foram desenvolvidas quatro etapas, com instrumentos distintos. Neste trabalho, realizamos a discussão a partir da etapa de diálogos pesquisador-sujeitos/entrevistas. Para organização das entrevistas, seguimos a organização de dados qualitativos de Minayo (2014).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudantes que participaram dos diálogos/entrevistas foram estudantes que ou declararam essa vontade de relatar as violências sofridas na escola; ou foram estudantes que, durante as etapas dos grupos e formações, relataram violências que acontecem na escola e foram convidados a participar da entrevista. Foram diferentes formas de violência narradas, as quais apresentaremos por temáticas, buscando trazer trechos dos relatos que foram feitos pelos sujeitos; e, posteriormente, faremos uma discussão desse conjunto.

Dentre as violências relatadas, estão: (1) violências de cunho opressivo realizadas entre estudantes e seus pares; (2) negligência da escola frente às denúncias realizadas por estudantes; (3) violências realizadas por professores, incluindo humilhações e assédio sexual; (4) a preponderância da lógica da excelência acadêmica em detrimento do cuidado com a saúde mental e o clima escolar. Sobre as violências de cunho opressivo, relataram:

Várias vezes eu tava na sala e tinha um garoto que ele implicava comigo junto com outra garota. E daí ele começou a ser racista. Ele começou a falar "ai, porque esse teu cabelo ruim aí. E na época eu fiquei muito brava porque o professor tava vendo, ele só interrompeu e falou: "Ai fulano, para com isso", e não fez mais nada. Tipo, ele viu o racismo acontecendo na frente dele e ele não fez nada. (...) A escola tem um protocolo muito ruim para esse tipo de coisa porque os professores não são orientados a fazer alguma coisa quando algo acontece (Estudante 2).

Realização



Financiamento



Apoio





12, 13 e 14 de novembro

SEMINÁRIO INTERNACIONAL 2025

A Convivência na Educação Básica e no Ensino Superior: desafios e perspectivas

É como se eu não tivesse os mesmos direitos que elas, de opinar, de falar, de expressar. Como se o meu sofrimento não fosse igual o delas. (...) E principalmente eu e minha amiga sendo mulheres pardas com cabelos cacheados, é uma questão que eu fico assim, se não pulava para racismo também. (E2)

Já ocorreu situações tipo ah não dá água pra ele que ele é preto, entendeu, ah ele pode estar contaminado alguma coisa assim, tipo foi um momento que me pegou bastante, cheguei fui pra casa na hora tipo liguei pra minha mãe pedi pra ir embora, fiquei muito mal. Também aconteceu com um amigo, um menino chamou a namorada dele de negra suja. Por causa disso eles foram às vias de fato, e meu amigo saiu como errado, foi suspenso por três dias enquanto o que foi racista foi somente um. A escola soube que ele foi racista, e tipo não fez nada (E1)

Há outros relatos de racismo, que são tão normalizados no cotidiano da escola que são tomados como brincadeiras. Um estudante (8), negro, expressa por exemplo que de tanto ser ofendido de macaco até já reproduziu aquele xingamento entre amigos; ele expressa que sabe que é errado, mas que foi banalizado socialmente enquanto brincadeira. Isso demonstra o quanto a opressão social influencia o comportamento coletivo e que é fundamental o enfrentamento na escola – algo que, segundo os estudantes, não tem ocorrido. Essa e outras ofensas, de cunho misógeno e racista, foram relatadas pelas meninas:

Sempre tem alguma brincadeira assim, que tem um pouco de preconceito, sabe, para as meninas. Não só na minha sala, mas nas outras salas eu vejo também. Eles fazem essas brincadeiras machistas, que assim agora pode não significar nada, mas se eles realmente acreditam nisso, pode ser uma coisa bem ruim no futuro. (...) Teve um dia que eu estava sentada jogando Uno, e aí tem um menino da outra turma, que quando eu me levantei ele ficou fazendo comentários sobre o meu corpo, só que eu tinha um amigo na mesa que me falou o que aconteceu depois. E outros meninos fazem a mesma coisa. É meio estranho porque aí eu sinto que a cada vez que eu estiver perto dessa pessoa vai acontecer um comentário, sabe? (E4).

Já aconteceu de fazerem muita piada machista, muito, muita piada machista de na aula de sociologia, na aula de geografia eu contestar alguma coisa e "ah, vai lavar uma louça, não sei o quê, vai lá pra cozinha, tinha que estar em casa". Muito de, como eu namoro, as pessoas só falarem que eu tenho que ficar quieta, obedecer o namorado, um monte de coisa assim, é bem comum. Parece que muita influência da internet também, (...) pro cara que ostenta, redpill, eles seguem muito isso e acabam extravasando muito para as meninas, é bem chato. (...) Então eu só senti um desprezo, uma inferiorização nessas falas. (E5)

Uma participante da pesquisa também relatou o capacitismo que sofre:

Quando eu comecei a usar o aparelho auditivo, muita gente ficava me chamando de surdinha, ficava cutucando no meu aparelho, bem chato pô, porque eu sentia muita dor de cabeça ainda. Sou surda, eu sei disso, eu nasci assim, não preciso de um lembrete diário (...) Eu fiquei dois anos querendo um lugar fixo na sala de aula para conseguir usar o aparelho, fazer uma prova fora de sala, isso nunca me foi me fornecido, então eu tenho que não usar aparelho pra não ter ruído, porque a escola não se dá o dever de me ajudar, entende? Eles não me incluem nas coisas. Não cobram os professores de gritar menos, de bater no quadro.

É evidente que as críticas dos estudantes não se limitam a seus pares, mas também se dirigem muitas vezes à instituição e aos professores. De fato, todos os estudantes direcionaram críticas à gestão e à forma como são tratados por certos professores:

Realização



Financiamento



fapesc

Apoio





12, 13 e 14 de novembro

SEMINÁRIO INTERNACIONAL 2025

A Convivência na Educação Básica e no Ensino Superior: desafios e perspectivas

Eu não acho que a escola se preocupa. Desde o ano passado eu falei, comentei pras meninas, a gente nunca teve uma aula que aborda esses assuntos, sabe, de machismo, de misoginia, de racismo. Então eu acho que a escola está preocupada falando outras coisas (...) mas eles esquecem coisas que acontecem de verdade e não estão se preocupando muito. (E4)

O problema é que eu vejo nitidamente que sempre foi uma questão muito de negligência. Na negligência dos professores, na negligência dos coordenador, na negligência da diretoria (...) Eu vejo nitidamente que a escola só funciona na base da pressão. Se você tá sofrendo alguma violência, só se você pressionar a escola alguma coisa vai ser feita (E2)

Eu acho que quando realmente acontece (uma denúncia), eu nunca vi um encaminhamento de fato. A gente já falou de professores, a gente já falou de situações como essas (assédio) e a gente nunca viu respostas, a gente sempre encaminhou, nunca viu respostas (...) Mas eu acho que, não querendo diminuir os problemas dos outros, mas eu acho que tem coisas que deveriam se pôr em primeiro lugar, entendeu? (...) As mulheres sofrem muito em questão de assédio todo dia, então eu acho que eles deveriam dar mais atenção pra isso, sabe? (E6)

Fica nítido, ainda, como as violências de professores detêm peso significativo sobre como estudantes criam o sentido sobre a escola, em relatos de humilhação e assédio sexual:

Eu acho que tem a questão sim do machismo, mas outras questões, abuso de poder eu digo mais, por querer se sobressair em cima de adolescente, só porque eles acham que podem. De humilhar o aluno, gritar na frente dele, falar que não tem futuro, querer ter uma proximidade mais do que um professor e um aluno deve. Isso eu acho uma forma de assédio, uma invasão. (...) Já aconteceu comigo um assédio bruto; não bruto, porque eu vi como uma coisa muito sutil, porque eu demorei pra perceber (...) Eu achei que a escola não me protegeu, as alunas, não me senti protegida. Me senti largada, porque era um medo muito grande de não conseguir ficar em sala. Mas a escola não protege a gente, eu sinto muito isso. (E5)

Ouvi de professores que eu não ia ser ninguém, que eu não ia ser nada, que eu não ia dar em nada na vida, sabe? São palavras que são momentos que ficam na memória da gente, mesmo a gente não levando tanto pro coração, mas machuca no momento, sabe? Daí tu fica constrangido porque pensa uma pessoa te chamando de fracassado, uma pessoa falando que não vai ser ninguém na frente das pessoas que tu tem que conviver todos os dias (...) Então eu acho que tentam taxar a gente, mesmo não sabendo quem a gente é de verdade (E1).

Esse conjunto faz com que os estudantes percam a confiança na escola e nos profissionais, e lidem com as violências da convivência escolar de maneira própria, por uma ética própria. Pois se levam para os profissionais da escola, muitas vezes são julgados e taxados, levando a punições pontuais, sendo que veem a necessidade de uma transformação maior, que vai além dos indivíduos. Uma das reivindicações, por exemplo, é que todos da escola detenham formações sobre racismo, assédio e machismo. Expõem:

A gente perde a confiança e também a confiança na escola (...) Eu prefiro não contar pra escola, porque daí eles não sabem o que eu fiz, do que contar e poder receber ajuda, sabe? Acho que a gente perdeu muita confiança também nos adultos da escola, porque meio que a gente sente que eles só vão brigar com a gente. (...) Porque teve muitas situações onde tentaram falar com a escola e a escola tipo ignorou completamente a gente. Situações de assédio tanto de professor com aluno, tanto de aluno com aluno. E tipo, a escola parece que não liga. (...) Eu acho que a escola devia escutar muito mais os alunos, sabe? Eu acho que devia ter conversas até dentro de sala. Eu sinto que falta muito esse espaço de conversar e escutar a gente (E14)

Realização



Financiamento



Apoio





SEMINÁRIO INTERNACIONAL 2025

A Convivência na Educação Básica e no Ensino Superior: desafios e perspectivas

Soma-se a essa desconfiança, e a essa decisão ético-política de não levar as questões da juventude para a escola, a crítica à falta de preocupação com a saúde mental. Há também a crítica ao “produtivismo” escolar, à lógica da excelência, em detrimento do bem estar e da formação crítica para a realidade. Alguns relatos expressam de maneira contundente e emocionada esse descontentamento coletivo:

Eu tenho a impressão de que os professores não veem a gente como seres humanos às vezes, sabe? Que a gente é um robô que tem que ficar ali quietinho, copiando, só que bom, a gente fica ali o dia inteiro assim (...) eu não sei como é que todo mundo não tá louco ainda, sabe? Parece mais uma prisão isso aqui. (...) Pra mim é enlouquecedor, sabe? É enlouquecedor o ambiente da escola. E, acaba com a nossa saúde mental. A escola não era pra ser um ambiente assim (...) Eu fico triste de saber que, se fosse algo só comigo, acho que eu me preocuparia menos, mas eu fico mal de ver os meus colegas passando por coisas parecidas sabe? (E14)

E o medo que a gente tem, a gente estava conversando sobre isso, que o futuro nos assusta e assusta muito, porque eu sinto que a gente não é preparado, a gente é preparado para, sei lá, estudar, enfim, estudar a gente tem mil e uma opções (...) tá e aí e o resto, sabe? Como pessoa, o que a gente faz, sabe? Eu tenho 16 anos, ano que vem tem eleição, óbvio, a gente não é obrigado a votar, mas eu tenho esse interesse porque eu estudei, já vi, vivencio numa escola que é pública, que tem muito problema em questão de corte de verba (...) Então, tipo, quando eles sobrecarregam a gente sobre isso (provas e trabalhos), a gente está se sentindo violentado com essa violência mental de a gente se desgastar e às vezes a gente está tentando se defender e eles culpam a gente "Ah, mas vocês conversam?" Tá, tá bom, e aí? (...) Mas pô, a gente tá aqui desde às sete e meia da manhã, a gente sai uma e dez da tarde. A gente tá cansado, a gente tem outras coisas pra fazer, a gente não tem só a escola, sabe? (E3)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Questionamo-nos, com base nessas narrativas de indignação e resistência, se os estudantes têm sido tratados como sujeitos ou considerados objetos na escola (Freire, 1970; hooks, 2013). E se a criação de uma ética própria para lidar com a convivência escolar não é uma tentativa de se fazerem sujeitos (Kilomba, 2019). Destarte, compreende-se, por um lado, que a constatação da falta de transformação do clima escolar, frente às denúncias das opressões, leva os estudantes a uma sensação de negligência e sentimento de abandono. Sentimentos que são potencializados pela inferiorização e adultocentrismo com a qual são tratados, incluindo humilhações e assédios, a preponderância da lógica de excelência acadêmica e a falta de diálogos sobre saúde mental e o significado do conhecimento.

Verifica-se, por outro lado, que os estudantes, no processo de buscarem tornar-se sujeitos por reinventar seu cotidiano, opõem-se às violências institucionais ou simbólicas da escola e à falta de sentido. E assim fazem para buscar uma convivência mais democrática. Assim, executam sua agência, criando processos de resistência (Stetsenko, 2021). Gênero, raça, classe e a própria hierarquização entre estudantes e profissionais são constitutivos das

Realização



Financiamento



Apoio





SEMINÁRIO INTERNACIONAL 2025

A Convivência na Educação Básica e no Ensino Superior: desafios e perspectivas

violências na escola; aponta Curiel (2020) que não são meros eixos de diferença, mas categorias forjadas por relações de opressão que sustentam a episteme moderno-colonial.

Concebemos que a ética estudantil, considerada aqui um engajamento decolonial, portanto, deve ser almejada, para transformar a convivência escolar. Pois os estudantes têm demonstrado que se não forem ouvidos vão resistir à realidade de subjugação; deixando a própria educação relegar os principais atores do processo educativo, aquelas/es que a sociedade entende como o futuro – mas silencia-os no presente. Dessa forma, considera-se que, conforme Walsh (2013), ao invés de deter uma lógica de formação para o progresso, a escola deve decolonizar o processo educativo; que enfoque nos sujeitos que a compõem, suas singularidades, saberes e necessidades; e assim, de maneira coletiva, estabeleça seus currículos, organização e princípios. Ao invés de reproduzir relações que perpetuam discriminações e inferiorizações.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M., et al.** (2018). Os caminhos da pesquisa em violência nas escolas: entrevista com Miriam Abramovay. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, 12(2).
- Anzaldúa, G.** (2000). Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. *Est. Feministas*, 8(1).
- Cara, D.** (2023). *Ataques às escolas no Brasil: recomendações para a ação governamental*. MEC/BR.
- Chaveiro, M., & Minella, L.** (2021). Infâncias Decoloniais, Interseccionalidades e Desobediências Epistêmicas. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 7(1), 99–117.
- Curiel, O.** (2020). *Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial*. RJ: Bazar do Tempo.
- Freire, P.** (1970). *Pedagogia do oprimido* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, C., & Vinha, T.** (2025). Ataques de violência extrema às escolas. *Educação PUC-Camp*, 30.
- hooks, b.** (2013). *Ensinando a transgredir*. SP: WMF Martins Fontes.
- Kilomba, G.** (2019). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. RJ.
- Lugones, M.** (2020). Colonialidade e gênero. In Hollanda (Org.). RJ Bazar do Tempo.
- Mariotto, G.** (2025). Ataques à fachada deixam estudantes feridos em saída de escola. *TVCI*.
- Martins, M. E. R., & Gesser, M.** (2025). Convivência escolar e neofascismo: Apontamentos para prevenir os ataques às escolas. *Cadernos de Pesquisa*, 55, e11359.
- Minayo, M.** (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- OCDE.** (2021). *Education in Brazil: An international perspective*. OECD Publishing.
- Quijano, A.** (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. BA: CLACSO-UNESCO.
- Soares, G.** (2025). Bullying e racismo no whatsapp levam a suspensão de 34 alunos. *Jornal Opção*.
- Stetsenko, A.** (2021). Ético-ontoepistemologia ativista. In ANPED (Vol. 2, pp. 20-30).
- UFMT et al.** (2018). *Violência e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia*. Brasília, DF: CFP
- Vinha, T., et al.** (2023). *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil* (1ª ed.). São Paulo: D3e.
- Walsh, C.** (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales* (Tomo I, pp. 23–68). Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.

Realização



Financiamento



Apoio

