

Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

Violência na escola, colonialidade e formação docente

ANA LUIZA DE OLIVEIRA DUARTE FERREIRA ^{1*}

RESUMO

O artigo discute a violência contra a infância na educação formal, analisando-a como um fenômeno complexo. A partir de documentos oficiais e pesquisas educacionais, evidencia-se que as escolas frequentemente naturalizam práticas violentas, reproduzidas tanto por estruturas institucionais quanto por relações adulto-criança marcadas por hierarquias. Por isso, defende-se a importância de uma formação docente que incorpore perspectivas científicas e, em especial, os trabalhos do grupo M/C/D e o conceito de colonialidade, que revelam como estruturas coloniais, inclusive raciais, sustentam formas explícitas e sutis de violência. Conclui-se que o reconhecimento dessas lógicas pode inspirar mudanças, e que a valorização do diálogo e da diversidade cultural é fundamental.

Palavras-chave: violência contra a infância, colonialidade, formação docente.

¹ Docente do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON

* Feito em colaboração com Elizângela Silva de Araújo. Estudante do Curso de Psicologia – UNIDON



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641**ABSTRACT**

The article discusses violence against children in formal education, analyzing it as a complex phenomenon. Drawing on official documents and educational research, it becomes evident that schools often naturalize violent practices, reproduced both through institutional structures and through adult–child relationships marked by hierarchy. For this reason, the article argues for the importance of teacher education that incorporates scientific perspectives and, in particular, the work of the (M/C/D) group and the concept of “coloniality”, which reveal how colonial, including racial, structures sustain both explicit and subtle forms of violence. It concludes that recognizing these logics can inspire change and that valuing dialogue and cultural diversity is essential.

Keywords: violence against children, coloniality, teacher education.



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641**Introdução**

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) refere-se às crianças como cidadãos de direitos cujo “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social” é responsabilidade “da família, da comunidade, da sociedade e do poder público” (1990). Entretanto, escolas têm se relevado frequentemente ambientes violentos, daí a urgência de docentes aprofundarem seus conhecimentos e se sensibilizarem sobre essas questões.

Este artigo se dedica, então, a uma análise qualitativa e exploratória. Busca compreender fenômenos complexos em meio a contextos educacionais a partir da visão do Estado, de pesquisadores da educação e de professores e professoras. E sugere que a análise do conceito de “colonialidade”, enquanto lógica complexa e global, pode inspirar docentes a perceber que as relações entre adultos e crianças na escola naturalizam violências.

Assim, a primeira parte do presente texto faz referência a normativas, interpretações sobre conflitos em instituições escolares e investigações sobre como os docentes brasileiros percebem esses conflitos que envolvem seu ambiente de trabalho, na lida com crianças. Já na segunda parte, são apresentados os conceitos de “colonialidade” e de “colonialidade do poder” como fundamentais para a formação docente, por permitirem uma visão mais complexa da realidade cotidiana na educação formal, no Brasil, com ênfase na questão da violência.

Interpretações e investigações sobre percepções a respeito da violência na escola

Em 2018 a Secretaria Nacional de Proteção aos Direitos da Criança e do Adolescente, do Ministério dos Direitos Humanos, publicou documento que retoma uma definição de violência alinhada à OMS: “consiste em ações humanas individuais, de grupos, de classes, de nações que ocasionam a morte de seres humanos ou afetam sua integridade e sua saúde física, moral, mental ou espiritual” (Moreschi, 2018, p.11). Esse documento, contudo, garante bases para que a violência seja compreendida não apenas enquanto agressão/fato, mas como fenômeno complexo, daí o desdobramento em outras terminologias: violência estrutural,



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

social, econômica/patrimonial, interpessoal, intrafamiliar, extrafamiliar, doméstica, de gênero, física, sexual, psicológica/emocional, institucional; no documento consta também que negligência deve ser considerada violência, sobretudo em contextos como a infância. Ademais, faz notar que esses não correspondem a diferentes “tipos” de violência, a serem observados como caixas conceituais bem compartimentadas. Não são blocos referenciais para classificação. São pontos de partida diferentes para observação e análise de uma realidade multifacetada (Idem, p.12-18).

No artigo *A violência escolar e a crise da autoridade docente*, Júlio Groppa Aquino sugere que a violência escolar costuma ser observada a partir de dois vieses: sociologizante (que culpa o meio) e clínico-psicologizante (que culpa o indivíduo). Porém, a seu ver é preciso considerarmos a escola como uma instituição, que possui lógicas bem próprias, engendradas pela forma como se estabelecem as relações específicas entre os indivíduos que a compõem (1998, p.8-12).

Segundo Aquino, toda autoridade institucional, legitimada pelos saberes que detém ou simboliza, pratica violências necessárias ao funcionamento da própria instituição. Na escola, isso implica que professores, por ocuparem posição de detentores de determinados conhecimentos, exerçam formas de controle que operam como mecanismos funcionais (Idem, p. 15). Para esse autor, a atual crise da autoridade docente teria como resultado que esses tensionamentos se tornaram difusos e desregulados, comprometendo a funcionalidade da escola. Daí ele propor, para enfrentar esse cenário, um dito “vetor ético da intervenção escolar”, ancorado no “respeito pelo passado, pela tradição corporificada no legado cultural” (Idem, p.16).

A sugestão ética de Aquino é que não mais basta que os educadores se apresentem como detentores de conhecimentos conceituais específicos e metodológicos, de ensino desses conhecimentos. Eles precisam ser vistos como agentes institucionais que compreendem o mundo em que vivemos em sua complexidade histórica, que dialogam com o passado e inspiram os estudantes a pensar de forma responsável sobre possibilidades de um “mundo melhor” (Idem, p.17).

Cabe, contudo, indagar o que Aquino compreende como “tradição” e “legado cultural”. Certamente, ainda que ele empregue tais termos no singular, há referenciais



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

culturais diversos aos quais o profissional da educação pode remeter, dentre os quais alguns abertamente contrários à noção de violação/controle. E vale dizer também que as bases teóricas das quais esse autor parte são eurocentradas, e que, quando fala em “respeito pelo passado”, dialoga com a filósofa judia Hanna Arendt, sabidamente conservadora em suas proposições pedagógicas.

Em *Violência, educação e autoridade docente*, Claudia Regina Costa Pacheco apresenta uma perspectiva diferente. Primeiro, porque entende a escola como instituição intimamente conectada com o todo social, sendo influenciada por fatores econômicos e culturais gerais e sendo também possível instrumento de transformação desses fatores. A autora afirma: “o professor precisa ter consciência (...) de todas as influências (...) que fazem parte da realidade e do sistema do qual faz parte. Ter em mente [por exemplo] o autoritarismo que vem de diversas formas sendo impregnado na sociedade” (Idem, p.11784).

Para Pacheco, uma “violência sutil é aceita na escola como algo normal” (2008, p.11776); enquanto cotidiana, é banalizada. Mas, diferente de Aquino, essa autora entende que tensão e violência são práticas distintas, aborda a violência como um conceito que vai além de “controle” e os conflitos característicos da instituição escolar na atualidade como algo que vai além da disfuncionalidade. Ademais, a seu ver a indisciplina discente em certa medida pode ser também considerada como uma violência “funcional”, no sentido de abrir caminhos para novas possibilidades (Idem, p.11778).

Por isso, mais do que um olhar sociologizante, clínico-psicologizante ou genericamente institucional, Pacheco sugere um olhar pedagógico sobre a violência na educação formal. A ideia é superar o conformismo em relação aos problemas sociais contemporâneos, confrontar o hábito de se observar tensões com foco em supostos transtornos individuais dos envolvidos (patologização) e romper com uma visão descolada e conservadora das instituições escolares (simplificação e controle).

Em parte, Pacheco parece concordar com Aquino, porque fala de uma ética docente que vá além da tarefa de ensinar conteúdos através de métodos bem implementados. Entretanto, a proposta dessa autora é que professores e professoras atuem não como guias, mas autoridades sempre abertas ao diálogo, à intersubjetividade, à coletividade. Ela também entende que, para tanto, é preciso abandonar o reiterado apego à figura do estudante dócil,



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

disciplinado, focado, “produtivo”. Defende que devemos construir uma “cultura da paz” que observe os alunos e alunas como plurais e valorize a multiculturalidade (Idem, p.11780).

Hermínia Helena Silva e Leonardo Vilela de Castro, baseando-se em pesquisa desenvolvida pela Unesco, afirmam que, na perspectiva dos alunos, o sistema educacional é um universo do qual estão alheios e cujo propósito é ensinar-lhes a se enquadrar no mundo adulto, que também ainda não lhes pertence (2008, p.49). Quer dizer: “a falta de sentido [da ação pedagógica] transforma o processo educativo numa forma de dominação política” (Idem, p.51). Silva e Castro lembram então que a associação entre escola e sistema de controle social também fica clara quando compreendemos que as políticas destinadas a ela se dão articuladas às políticas de segurança pública. As instituições escolares são vistas como lugar que deveria manter as crianças afastadas da criminalidade, por exemplo (Idem, p.50).

A mesma pesquisa a que reportam Silva e Castro revela que os estudantes não veem os adultos com os quais convivem em instituições escolares como sujeitos capacitados a resolver o problema da violência (Idem, p.51). Daí que esses pesquisadores sugiram a importância de se fortalecer a identidade profissional docente. Para isso, seria necessário garantir tanto investimento na formação inicial e continuada de profissionais da educação quanto autonomia, para que possam elaborar estratégias educativas potentes, que contemplem o desenvolvimento integral das crianças e considerem aspectos globais e locais da violência.

E, no entanto, conforme Silva e Castro, “os profissionais docentes não se capacitam adequadamente para conhecer e lidar com as diferentes realidades a que serão expostos”. Não estão preparados para compreender, de forma crítica e estruturada, nuances dos embates com os quais lidam diariamente, entre alunos e professores. “A pesquisa científica [inclusive histórica, sociológica, antropológica] (...), que deveria fazer parte da formação docente de todos os níveis, só recentemente tem constado como elemento obrigatório das grades dos currículos de licenciatura em nível superior. No nível médio é ainda uma conquista a ser empreendida”, dizem os referidos autores (Idem, p.57).

Em pesquisa desenvolvida por Maria Aparecida Beserra (*et al*) sobre a *Percepção dos professores acerca do enfrentamento da violência escolar* houve docentes que declararam compreender a violência como resultado da falta de compreensão dos estudantes quanto à importância da educação formal. Porém, grande parte dos profissionais afirmaram, de forma



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

moralista, que os alunos simplesmente não se comprometeriam com quaisquer regras, sendo impostas pela diretoria ou acordadas coletivamente. E atribuíram a responsabilidade por esse comportamento às famílias, que não garantiriam “estrutura”, “referência” às crianças - em outras palavras, não lhes ensinariam o padrão de comportamento consentâneo ao ambiente escolar (2021, p.11184-11186).

Além disso, muitos professores entrevistados nessa investigação identificavam o desrespeito sofrido como violência. E, contudo, não fizeram menção às atitudes desrespeitosas dos adultos com as crianças, que acaso poderíamos também categorizar como violentas (Idem, p.11189).

Num mesmo sentido, as investigações de Gregório Duelo Grisa e Elizabeth Caregnato (2016) evidenciaram que uma parcela significativa dos professores está preso a uma visão limitada da violência como fato explícito, não percebe relações estruturais e desconhece conceitos como violência simbólica. Ademais, esses pesquisadores apontam certa tendência de os docentes culparem o aluno que é vítima, pela violência sofrida em ambiente escolar; e não admitirem violência em suas próprias falas e práticas. Por fim, muitos não perceberiam dimensões raciais das tensões em seu ambiente de trabalho.

Aqui cabe um parêntese importante, sobre essa questão negligenciada em todas as pesquisas anteriormente referenciadas: no Brasil são os negros as principais vítimas de violência. Segundo Jurandir de Almeida Araújo (2014), por razões históricas a maior parte dos brasileiros que sofre violência física, interpessoal, extrafamiliar e estatal, e ainda social e econômica/patrimonial, é negra. E, em razão do estigma historicamente associado ao fenótipo desse grupo, sofre também regularmente violência psicológica/emocional e institucional.

Das pesquisas mencionadas neste artigo, apenas Grisa e Caregnato consideram especificamente tais aspectos na análise das representações de professores sobre a violência escolar. Esses dois investigadores concluem então que seria urgente promover letramento racial docente, e considerando sobretudo estudos críticos sobre três noções fundamentais: raça e racialização, branquidade/ branquitude e desconstrução da ideia de democracia racial (2016, p.274-275).



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641**Violência como conceito e o conceito de “colonialidade” para a formação docente**

A noção de “colonialidade” foi proposta a partir da década de 1990 por intelectuais, sobretudo latino-americanos, que vieram a se denominar coletivamente como (M/C/D). Embora não se associem por um manifesto ou documento formal, esses autores têm dialogado regularmente em congressos e publicações, com análises que tomam como centrais conceitos cujas letras iniciais foram selecionadas para a escolha do nome do grupo: modernidade, colonialidade e decolonialidade (Bernardino-Costa, *et al*, 2019).

Para o (M/C/D), a colonização deixou profundas marcas na forma como nos relacionamos, pensamos e vivenciamos nossas subjetividades ainda hoje. E um de seus integrantes, o filósofo mexicano Enrique Dussel, interpreta justamente a violência da conquista como fundadora da modernidade. Para ele, a violência não é, portanto, acessória, e sim constitutiva de todo o sistema que se estruturou a partir da invasão e da colonização da América. Esse momento não deve ser compreendido pelo encontro entre culturas, mas como início de um processo de dominação marcado pelo genocídio, pela escravização e pela imposição de um modelo civilizatório europeu sobre os povos originários (Dussel, 1993).

Se a violência está presente em toda a estrutura social, inclusive contemporânea, a violência contra as infâncias não pode ser compreendida como mero incidente. Ela não é pura e simplesmente empreendida por um adulto que padece de alguma patologia ou por um adulto bem-intencionado, a quem cabe pôr limites em crianças que ainda não teriam sido devidamente “educadas”/ “civilizadas” por suas famílias. A instituição escolar em certa medida a naturaliza, como aliás parece fazer Aquino, pesquisador citado na primeira parte deste artigo, quando diz que a força e o controle são necessários para que a escola seja “funcional”.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano, também representante do (M/C/D), define especificamente o conceito de “colonialidade do poder” da seguinte forma: é a lógica que implica a imposição da divisão internacional, na qual a Europa e os Estados Unidos se colocam em posição central tanto em aspectos econômicos como políticos (e outros), e mantém os demais países do globo como periféricos, submissos (Quijano, 2000).



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

Entretanto, para Quijano, essa diferenciação bipolar criada pela colonialidade do poder não organiza apenas relações globais, está também presente no cotidiano dos países periféricos. E é por isso que determinados grupos, no interior dessas nações, os quais não se identificam claramente com referenciais civilizatórios ocidentais, são representados sempre, por uma elite sub-colonial, como estratos sociais que carecem de maior controle e submissão por meio do uso da força.

É verdade que Paulo Freire não chegou a conhecer o trabalho do (M/C/D), mas propôs noções bastante alinhadas a ele. Em *Pedagogia do oprimido*, o célebre educador brasileiro diz: “O sadismo aparece (...) como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo. Por isso é que o seu amor é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida” (2018, p.107). Quer dizer, em relações marcadas pela hierarquia fica implícito que o controle é eixo fundamental, que a violência é ferramenta estrutural para se exercer controle, daí a violência ser confundida com forma de cuidado.

Freire também afirmava que um sujeito subjugado pode, ao internalizar a lógica violenta da opressão, passar a desejar ocupar o lugar do dominador. Um trabalhador urbano, um camponês, um professor que tem seu ofício cerceado por estruturas escolares rígidas, burocráticas e desvalorizadoras e um aluno submetido a uma educação autoritária podem assumir posturas bastante violentas com grupos considerados ainda mais frágeis. Freire diz: “num primeiro momento (...) os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou sub-opressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição (...) em que se ‘formam’ (Idem, p.63)”. Diferente, relações verdadeiramente livres e democráticas deveriam ser pautadas pelo respeito e pela humildade de todos os envolvidos.

Mas Freire entende que a liberdade não é um prêmio, e sim um processo difícil de ser vivenciado e construído. Em *Professora sim, tia não*, escreveu: “Numa sociedade como a nossa, de tradição tão robustamente autoritária, é algo de relevante importância encontrar caminhos democráticos para o estabelecimento de limites à liberdade e à autoridade para que evitemos tanto a licenciosidade que nos leva ao ‘deixa como está para ver como fica’ quanto ao autoritarismo todo-poderoso” (1997, p.49). E em muitas obras de Freire tal questão foi retomada: ele manteve, por toda a vida, uma visão bastante crítica ao apagamento da figura de



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

autoridade do professor e um olhar de suspeita para os docentes que se dizem progressistas, mas impõem visões de mundo aos discentes.

Na perspectiva freiriana, processos de ensino-aprendizagem democráticos são planejados de forma a valorizar a autonomia responsável e a participação ativa dos estudantes, de forma que tanto educadores como educandos são reconhecidos como sujeitos de saber. Assim, a autoridade não se impõe pela coerção, é desenvolvida como uma prática ética que favorece a emancipação social e a reflexão crítica (Freire, 2018).

Bárbara Carine, intelectual brasileira, faz referência explícita a conceitos propostos pelo (M/C/D), como “colonialidade do poder”, e também traz contribuições inovadoras quando torna saberes historicamente inferiorizados centrais na configuração de outros modos de ensinar, aprender e existir. Lembra, por exemplo, que “nas culturas africanas de base bantufona, a noção de relacionamento entre você e os outros é completamente distanciada do entendimento ocidental. (...) No Ubuntu se entende que ‘eu sou porque nós somos’. Trata-se de união. (...) Nessa perspectiva, o fundamental (...) é o nós” (2023, p.64-65).

Existem, de fato, a despeito da grandiosidade do fenômeno da colonialidade, cosmovisões diversas que resistem e confrontam o lugar comum do autoritarismo e da violência. Aliás, a letra “d” em (M/C/D) remete justamente a essas possibilidades de enfrentamento, remete a de-colonialidade. E Carine é hoje, em nosso país, um dos principais expoentes de revisão e anunciação dessas possibilidades.

Por isso, quando aborda a valorização da diversidade na escola, Carine critica a ideia de uma “pedagogia da inclusão”. A seu ver, precisamos em verdade de uma “pedagogia da implosão”, pois não basta “incluir” perspectivas negras e indígenas dentro de uma escola que permanece organizada segundo a lógica colonial. É urgente pôr abaixo as estruturas que reproduzem hierarquias e violências. Em vez de reformas superficiais, devemos viabilizar práticas pedagógicas que desestabilizem os critérios tradicionais de legitimidade das autoridades, questionem a neutralidade curricular e desmontem as bases eurocentradas que sustentam um cotidiano escolar violento (Idem, p.128).

Conforme Quijano, a colonialidade é uma lógica que também implica a naturalização de hierarquias baseadas na noção de raça (Quijano, 2000). Por isso compreendê-la nos habilita a dissolver entendimentos descritos como bastante comuns entre professores por Gisa



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

e Caregnato, investigadores mencionados na primeira parte deste artigo. O conceito de colonialidade do poder confronta a noção de democracia racial, na medida em que denuncia a tensão racial como central na modernidade global, independente dos processos (violentos) de miscigenação e do recorte espacial (da nação, mais ou menos marcadamente negra ou indígena).

Como vimos, Gisa e Caregnato também propuseram que grande parte dos docentes percebe “raça” como conceito biológico, como um equívoco científico do século XIX que simplesmente deve ser abandonado. Esses profissionais não compreendem que “raça” tem valor sociocultural significativo, e opera diferenciações brutais, com a naturalização de privilégios para pessoas lidas como brancas e obstáculos dos mais diversos para pessoas lidas como negras.

Já Carine afirma não ser possível considerar o racismo como ocasional em um país como o Brasil, que “mata um jovem negro a cada 23 minutos. É lógico que há um problema muito maior a ser enfrentado do que meramente a mente psicopata de um racista canalha: as estruturas sociais que não só formaram, mas que principalmente autorizaram esse sujeito” (2023, p.51).

No ambiente escolar, Carine destaca, além das agressões físicas e verbais contra negros, as intimidações associadas a referências a traços fenotípicos das pessoas negras. E lembra que existe uma tendência de se minimizar a relevância do recorte racial e se associar tais violências a uma noção genérica de “bullying”. Mas ela afirma que entretanto, para esses casos, há uma lei específica, a 14.532/2023, que tipifica a injúria racial como crime de racismo (Idem, p.49-50) - crime inafiançável e imprescritível, inclusive.

Outro integrante do (M/C/D), Nelson Maldonado-Torres, amplia a compreensão da colonialidade ao articular a dimensão da violência subjetiva imposta aos povos colonizados. Para ele, a colonialidade não se limita à exploração econômica ou à dominação política, mas envolve a desumanização sistemática de sujeitos subalternizados. A violência da colonização não deve ser então considerada apenas explícita, física ou verbal; é também simbólica (Maldonado-Torres, 2022).

Em *Como ser um educador antirracista*, Carine se refere a uma série de situações racistas, sutis, mas inegavelmente violentas, as quais observou quando da fundação da



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

primeira escola afro-brasileira, a Maria Felipa, e do processo de formação dos profissionais envolvidos: “lembro de ver profissionais negras que arrumavam mais o cantinho do soninho para as crianças brancas e davam mais colo para elas” (2023, 53-54).

Pesquisas recentes revelam ainda que professores e professoras são tendenciosos em seus registros sobre o “rendimento” de alunos brancos e negros. Fernando Botelho, Ricardo A. Madeira e Marcos A. Rangel (2015), da FEA-USP, demonstraram que em provas de Matemática os estudantes negros recebem notas menores que os brancos mesmo quando os dois grupos apresentam desempenhos equivalente em testes corrigidos de forma anônima. E a pesquisadora Paloma Silva de Souza (2023), da UFS, observou que, quando avaliadores julgam redações idênticas, mas atribuídas a alunos negros ou brancos, aplicam critérios diferentes. Textos supostamente escritos por alunos negros são avaliados com maior peso para aspectos como esforço e caligrafia, enquanto aqueles atribuídos a alunos brancos recebem mais reconhecimento por suas ideias e capacidade intelectual.

Fica claro assim que o conceito de colonialidade, junto à insistência em um olhar atento para a realidade cotidiana, nos ajuda a romper com a naturalização de padrões de violência contra a infância e entendimentos identificados como padrão nas investigações de Pacheco, Silva e Castro, e Beserra. Tornar o conceito de colonialidade acessível a profissionais da educação permite avançar no entendimento da violência como fenômeno complexo, e não pontual, e que merece intervenções estruturadas e não mera culpabilização e repreensão, punição. Permite que professores aventem outras formas de conceber as relações intergeracionais, apartadas da concepção de autoridade ancorada no controle unilateral, o qual hoje tampouco se sustenta. Aguça o entendimento das violências, para além da ideia de agressão física. E, por fim, nos permite viabilizar condutas antirracistas potentes na educação formal.

Conclusão

A título de conclusão, devemos lembrar que, na primeira parte do presente texto foram apresentadas as perspectivas de Aquino e Pacheco, os quais destacam que enfrentar as tensões e agressões no cotidiano escolar implica promover, entre os estudantes, o reconhecimento do



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

valor da educação formal. Para ambos os autores implicaria também que os docentes assumissem novas éticas profissionais, ancoradas não apenas no domínio de conceitos e didática, mas ainda na renovação das relações que sustentam os processos de ensino e aprendizagem.

Foi visto, na primeira parte, que para Pacheco e para Silva e Castro qualquer reconfiguração consistente nos processos de formação docente deve passar por um debate profundo sobre a autoridade do professor e pela centralidade do diálogo e do respeito, especialmente quando se considera a violência dirigida à infância.

Por outro lado, destacou-se, na análise de Silva e Castro, a ideia de que é urgente que professores e professoras desenvolvam um olhar investigativo capaz de superar o senso comum e apoiar-se em referenciais sólidos para compreensão de violências e contextos. Não surpreende, afinal, que muitos estudos revelem, por parte de inúmeros docentes, visões simplificadas acerca de situações de conflito; essas visões são reflexo de trajetórias formativas pouco conectadas às contribuições da História, da Sociologia ou da Antropologia, entre outros campos das Ciências Humanas.

Na segunda parte deste texto, buscou-se compreender as violências contra a infância a partir do conceito de “colonialidade”, e demonstrou-se que práticas autoritárias e desumanizadoras na escola estão associadas à permanência de estruturas herdadas do período colonial, e que desde então, no Brasil, os poderes quase sempre se expressam de modo físico, simbólico e racializado. Autores como Dussel, Quijano e Maldonado-Torres falam, logo, da urgência da “decolonialidade”; isto é: de imaginarmos outras formas de organização econômica, política, existencial e, por extensão, acadêmica e escolar.

Por fim, depreende-se que a valorização da diversidade étnico-cultural emerge como eixo fundamental para a construção de escolas menos violentas. Ao romper com padrões eurocêntricos e homogeneizadores, favorece-se o reconhecimento de saberes e modos de existência historicamente marginalizados e, assim, consolidam-se relações educativas mais democráticas, respeitosas e coerentes com um projeto formativo verdadeiramente emancipador.



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

Referências

- AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Racismo, violência e direitos humanos: pontos para o debate. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 2, n. 2, p. 75-96, jun. 2014.
- BARBOSA, Vera Lúcia Ermida. Modernidade, descolonialidade e educação popular: perspectivas da Pedagogia da Esperança de Paulo Freire. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 3, p. 1-15, 2016.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BESERRA, Maria Aparecida; *et al.* Percepção dos professores acerca do enfrentamento da violência escolar. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 1, p. 11179-11193, 2021.
- BOTELHO, Fernando; MADEIRA, Ricardo A.; RANGEL, Marcos A. Racial Discrimination in Grading: Evidence from Brazil. **American Economic Journal: Applied Economics**, v. 7, n. 4, p. 37-52, 2015.
- DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do Outro. A origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido: (o manuscrito)**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2018.
- GRISA, Gregório Durlo; CAREGNATO, Célia Elizabete. Educação escolar e relações étnico-raciais a partir de representações dos professores. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, v. 21, n. 3, p. 271-279, 2016.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito**. Rio de Janeiro: Via Verita Editora, 2022.
- MORESCHI, Márcia Teresinha. **Violência contra crianças e adolescentes: análise de cenários e propostas de políticas públicas**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.
- PACHECO, Cláudia Regina Costa. **Violência, educação e autoridade docente: repensando o processo de “coisificação” humana**. In: *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas (CIAVE)*, 2008. Curitiba: PUCPR, 2008.



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista: para familiares e professores**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

SILVA, Hermínia Helena; CASTRO, Leonardo Villella de. Formação docente e violência na escola. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 26, p. 47–66, 1º sem. 2008.

SOUZA, Paloma Silva de. **Políticas educacionais antirracistas: análise dos modos de enfrentamento ao racismo em escolas públicas brasileiras**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

