

## ANALYSIS OF VIOLENCE AND ATTACKS ON BRAZILIAN SCHOOLS IN 2023

### ANÁLISE DA VIOLÊNCIA E DOS ATAQUES ÀS ESCOLAS BRASILEIRAS EM 2023

Raphaell Moreira Martins

Antonio Jansen Fernandes da Silva

Lucas Luan de Brito Cordeiro

Rodrigo do Vale dos Santos

#### RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar os múltiplos fatores que contribuíram para a ocorrência de violências e atentados no contexto escolar em 2023, baseando-se na produção mais recente de conhecimento no Brasil. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e realizou um levantamento bibliográfico nas bases de dados Google Acadêmico e Scielo, no período de junho a julho de 2023. Utilizando os descritores “ataques às escolas” e “atentados às escolas”, foram identificados e analisados artigos e documentos que tratam do tema. A partir da análise do material selecionado, foram estabelecidas três categorias principais: (1) delimitação do escopo das situações de ataque às escolas, buscando compreender a extensão e a natureza desses eventos; (2) investigação de indicadores sociais, culturais e psicológicos que possam ter contribuído para a intensificação desses fenômenos; e (3) a complexidade enfrentada pelas instituições educacionais em responder de forma eficaz às demandas da sociedade, e vice-versa. O estudo revela-se essencial neste momento, pois oferece uma base sólida de evidências que ajudam a compreender as raízes desse problema. Ressalta-se a necessidade urgente de adotar medidas preventivas, refletindo coletivamente sobre as possíveis soluções para criar ambientes escolares mais seguros e acolhedores para todas e todos.

**Palavras-chave:** Atentados; Violências; Comunidade Escolar; Educação Brasileira; Movimentos Sociais.

#### ABSTRACT

This study aimed to analyze the multiple factors contributing to the occurrence of violence and attacks in the school context in 2023, based on the most recent knowledge production in Brazil. The research adopted a qualitative approach and conducted a bibliographic survey in the Google Scholar and Scielo databases, from June to July 2023. Using the descriptors “attacks on schools” and “school assaults,” articles and documents addressing the topic were identified and analyzed. From the analysis of the selected material, three main categories were established: (1) defining the scope of school attacks, seeking to understand the extent and nature of these events; (2) investigating social, cultural, and psychological indicators that may have contributed to the intensification of these phenomena; and (3) the complexity faced by educational institutions in

responding effectively to society's demands and vice versa. The study proves essential at this moment, as it provides a solid evidence base to help understand the roots of this problem. The urgent need for preventive measures is emphasized, reflecting collectively on possible solutions to create safer and more welcoming school environments for all.

**Keywords:** Attacks; Violences; School Community; Brazilian Education; Social Movements.

Fecha de recepción: 30 de diciembre de 2024.

Fecha de aceptación: 30 de abril de 2025.

## 1. PONTO DE PARTIDA

A escola, sendo um dos espaços mais consolidados de convivência humana, exerce uma espécie de atração magnética sobre fenômenos que transcendem a esfera pedagógica. Em 2023, acontecimentos de natureza alarmante chamaram a atenção da sociedade, tornando-se temas centrais de debate acadêmico. Entre esses eventos, destaca-se a "violência contra a escola", conceito descrito por Charlot (2002), que se refere a manifestações de agressão direcionadas à instituição e aos seus/suas representantes.

Nos últimos anos, a escola brasileira passou a ser alvo de atentados, fenômeno que, até então, era mais frequente em países como os Estados Unidos, cuja sociedade e contexto escolar diferem significativamente dos nossos e não oferecem um modelo adequado para comparação direta. Por isso, adotamos uma perspectiva macro, considerando a América Latina como referência inicial para nossas análises. Acreditamos que as raízes culturais e históricas compartilhadas pelos países deste continente, marcados por uma colonização brutal, contribuem para a persistência de formas de violência e barbárie ainda evidentes em suas estruturas sociais.

No contexto de uma subcultura específica de violências e transgressões, Espina-Barrio (2021) destaca que, entre os diversos tipos de violência presentes na América Latina, a violência estrutural é a que exerce maior impacto sobre os ataques e atentados às escolas. Além disso, ela é a mais difícil de erradicar, uma vez que se infiltra nas relações interpessoais e permeia todas as esferas da vida social. Por essa razão, essa subcultura de violência, em muitos casos, acaba prevalecendo sobre comportamentos individuais, influenciando as relações familiares, institucionais e, de maneira geral, a forma como as pessoas percebem e interpretam a vida.

As causas mais imediatas desse tipo de violência incluem sentimentos de desconfiança, medo e desalento. Em nossa realidade, são comuns ações de indivíduos ou grupos que buscam justiça com as próprias mãos, como linchamentos, crimes de vingança, retaliações, e a percepção constante da morte iminente. É importante destacar que essas situações podem ser "indiretamente" atribuídas à ineficácia policial e às falhas dos mecanismos legais disponibilizados pelo Estado. Esses fatores compõem um cenário peculiar, que se agrava com a falta de acesso à educação, o desrespeito aos direitos da população, a profunda desigualdade social e as desestruturações familiares (Barrio, 2021). Ademais, Abramovay (2006) aponta que o sentimento de impunidade está profundamente enraizado na sociedade brasileira, o que contribui para a intensificação desses problemas.

O tratamento desse tema no contexto educacional evoca uma série de imagens, sensações e interpretações que, embora essenciais, são amargas e dolorosas para serem discutidas em textos científicos. No entanto, sob uma perspectiva micro, buscamos fazer uma distinção entre a violência originada dentro da escola e aquela direcionada contra ela, ambas facilmente identificáveis no cotidiano das instituições educacionais. Reconhecemos, ainda que de forma preliminar, que o modelo educacional hostil, que mais adiante será identificado como o modelo bancário de ensino proposto por Paulo Freire, pode ter repercussões significativas nos atentados e ataques às escolas brasileiras. Contudo, para evitar distorções sobre o foco deste trabalho, nos concentraremos especificamente na violência gerada pelos atentados e ataques às escolas brasileiras no ano de 2023.

A violência pode ser abordada de diversas formas, desde sua definição no dicionário até sua análise etimológica. Dentro do contexto latino-americano, apresentamos algumas definições relevantes sobre o tema. Para Chauí (2018), a caracterização de um ato violento vai além de uma simples taxação terminológica; ela depende, sobretudo, da subjetividade dos valores culturais de cada grupo social, das circunstâncias reais ou hipotéticas do ocorrido e até das disposições contratuais que

envolvem a ação. Assim, a violência pode ser compreendida como um ato físico, simbólico, institucional ou até mesmo como uma infração penal. Por sua vez, Zizek (2009) propõe que a violência se divide em dois campos de pensamento (subjetivo e objetivo), ressaltando que, embora seja comum associar a violência a atos de agressão, é fundamental expandir nossa percepção sobre o fenômeno, reconhecendo suas múltiplas dimensões.

Um conceito que pode nos auxiliar a compreender melhor os ataques e atentados às escolas é o proposto por Bronfenbrenner (2011), que afirma que a violência resulta de uma interação complexa entre o indivíduo e seu entorno, considerando as relações e os contratos firmados ao longo de seu percurso. Nesse sentido, refletimos sobre as escolas brasileiras e sua capacidade de absorver elementos que, em tese, não se alinham às premissas do contexto e da função escolar. Este ponto de partida nos permite dialogar sobre os ataques e atentados às instituições educacionais.

Ao iniciar este diálogo reflexivo, destacamos que a escola, de forma equivocada, já incorporou diversas formas de violência, as quais Charlot (2002) classifica como “violências da escola”, ou seja, violências intrínsecas a esse ambiente específico. Dessa forma, suas estruturas institucionais, com suas prerrogativas de disciplinamento, silenciamento e homogeneização, em alguns casos, acabam adotando posturas autoritárias que se aproximam de situações delituosas. Os ataques virulentos às escolas evidenciam, de maneira alarmante, que o cenário atual impôs uma pausa significativa a essa reflexão, ao revelar novas situações que, pela sua recorrência, nunca haviam sido observadas anteriormente no Brasil.

Seguindo a analogia do poder magnético, a escola, para muitas crianças e jovens brasileiros, é, talvez, o primeiro espaço fora do núcleo familiar em que se estabelece um convívio social genuíno. Nesse contexto, esses sujeitos carregam consigo os valores morais que são socialmente constituídos em diversos outros ambientes, como a família, a comunidade, as igrejas, as praças, entre outros. Esse movimento de atração magnética revela uma complexidade significativa, pois, enquanto a escola adota uma visão predominantemente universalizada, homogênea e pasteurizada, ela se depara com a condição heterogênea e diversa de muitas crianças e jovens, cujas experiências e valores não se encaixam facilmente nesse modelo.

Apesar da tendência à homogeneização, a escola brasileira é, na verdade, profundamente diversa. Venâncio e Nóbrega (2020) destacam essa heterogeneidade e desigualdade, observando que, em contextos de insegurança alimentar, parte da população negra vê a escolarização não apenas como uma oportunidade educacional, mas também como um meio de acesso a um complemento alimentar, evidenciando a complexidade das condições que atravessam o processo educacional.

Dentro dessa lógica, o modelo de educação esterilizado tem, em muitos casos, repercutido em violência e agressões no ambiente escolar. No caso específico dos atentados, todos aqueles que vivenciaram diretamente os eventos em suas escolas, assim como as demais instituições educacionais do país, experimentaram semanas de apavoramento. Nesse contexto, pode-se entender que todos estavam emocionalmente no mesmo lugar. Ao utilizar os termos “toda” e “todo”, não nos referimos apenas à comunidade discente. Essa crise estrutural afetou desde as zeladoras e zeladores das escolas, passando pelos docentes, alcançando as famílias, até impactar o núcleo gestor das escolas e das redes de ensino.

Em outras palavras, as pessoas que convivem nas comunidades escolares estavam imersas em um clima de grande medo, recebendo orientações confusas, sendo envolvidas por uma rede de ameaças falsas, e vivendo com o receio constante de que suas escolas seriam alvos desses atentados. Contudo, o fenômeno das violências e ataques às escolas trouxe à tona uma questão que precisa

ser analisada com mais rigor e prudência pelos grupos científicos. Existem marcadores nítidos de desigualdade que definem quem comete essas atrocidades e quem, infelizmente, acaba entrando para as estatísticas de vítimas.

Na maioria das vezes, os ataques às escolas são cometidos por homens e jovens. Embora o objetivo principal desses atentados seja, geralmente, a busca por notoriedade pela quantidade de vítimas, sem um alvo específico, as escolas são, predominantemente, espaços habitados por mulheres, tanto no corpo discente quanto no quadro de servidoras. Nessa análise preliminar, surge um corte de gênero que evidencia quem tem maior prevalência de ser alvo desses ataques.

Mantendo a analogia com o poder magnético, é fundamental não perder de vista o fracasso humanitário e o desserviço causado pela educação bancária na escola brasileira. Segundo Freire (2011), a educação bancária continua a refletir uma sociedade opressora, sendo a expressão da “cultura do silêncio” e da dominação. Além disso, Abramovay (2006) destaca as diversas formas de violência que se manifestam no ambiente escolar, frequentemente silenciadas ou naturalizadas. Nesse sentido, as elites dominadoras têm plena consciência dessa realidade e, em certos níveis, utilizam até mesmo a violência física de forma instintiva, com o objetivo de impedir que as massas reflitam sobre maneiras de romper com esse modelo educacional. Colocar a culpa em outros contextos é, por si só, uma forma de violência contra a escola.

Por isso, é fundamental chamar a atenção para o nosso ponto de partida, já que nunca se discutiu tanto sobre temas como cultura de paz, projeto de vida, yoga e meditação nas escolas, educação socioemocional, jogos cooperativos, bullying, entre outros. Contudo, ao mesmo tempo, estamos sendo envolvidos pela proliferação de “balões de ensaio delirantes” como soluções para os problemas de violência escolar, tais como o programa Escola Sem Partido, a implementação das Escolas Cívico-Militares, o ensino de defesa pessoal aos docentes, detectores de metal nas escolas, a presença de policiais nas instituições de ensino, entre outras medidas. No entanto, diante dos casos recentes e cada vez mais frequentes de ataques às escolas brasileiras, a sensação que permeia o ambiente é de que estamos vivendo um momento mais complexo no que diz respeito à discussão sobre valores morais e justiça social no contexto educacional.

Diante de toda essa exposição preliminar, o objetivo do estudo foi analisar os múltiplos fatores que contribuíram para a ocorrência de violências e atentados no contexto escolar em 2023, baseando-se na produção mais recente de conhecimento no Brasil.

## **2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, que se caracteriza pela utilização de diferentes técnicas interpretativas voltadas para a descrição e a decodificação dos componentes de um sistema complexo de significados. A metodologia qualitativa é reconhecida por seu caráter descritivo, seu enfoque indutivo e pela valorização do significado que os sujeitos atribuem às situações do mundo (Neves, 1996). Essa abordagem se revela especialmente adequada ao contexto dos atentados e ataques às escolas brasileiras, um fenômeno complexo que demanda uma análise sensível e profunda das vivências e percepções dos envolvidos.

Um aspecto relevante para a realização deste estudo foi o fato de que os quatro professores-pesquisadores envolvidos na pesquisa são docentes da Educação Básica, atuando em diferentes níveis de ensino. Essa experiência direta e vivenciada nas escolas conferiu uma postura diferenciada

à pesquisa, uma vez que os pesquisadores vivenciaram, em seus próprios corpos conscientes, os conflitos e temores gerados pelos ataques e atentados nas instituições de ensino.

Para uma reflexão mais aprofundada neste ensaio-dialogado, a análise multirreferencial adotou como corte temporal o ano de 2023, especificamente o período dos atentados às escolas. Esse limite temporal foi estabelecido para garantir uma argumentação focada nos acontecimentos mais recentes, que geraram um sentimento de pânico em todo o país. Consideramos que estamos em uma fase de aprendizado sobre como lidar com ataques como os contemporâneos, e, por isso, direcionar as análises para eventos mais próximos parece ser a metodologia mais coerente e relevante.

Para fundamentar este estudo, foi realizado um levantamento preliminar da produção científica sobre os atentados às escolas no ano de 2023, a partir de duas bases de dados amplamente utilizadas: Google Acadêmico e Scielo. O mapeamento da produção foi realizado entre os meses de junho e julho de 2023, utilizando os descritores “ataques às escolas” e “atentados às escolas”.

Optou-se pela estratégia de realizar uma revisão narrativa, caracterizada por uma abordagem mais aberta, que dificilmente parte de uma questão específica bem definida e não exige um protocolo rigoroso para sua elaboração. Nesse tipo de revisão, a busca por fontes não é previamente determinada nem específica, frequentemente sendo menos abrangente (Cordeiro, Guimarães e Oliveira, 2007).

Dada a proximidade temporal com os ataques, nossa suposição inicial era de que haveria poucos estudos que já apresentassem evidências sobre o ocorrido. De fato, são escassos os artigos acadêmicos sobre o tema. Para este estudo, selecionamos os textos de Ferraz (2023), Lemos, Souza, Varotto e Pereira (2023), Cunha e Ota (2023), Fedri (2023), Voltolini (2023) e Heck (2023), que abordam os atentados às escolas de 2023 como foco central de suas investigações. A fim de avançarmos na análise e aprofundarmos nossa compreensão sobre o fenômeno, compartilharemos as principais reflexões extraídas do material levantado.

Para ampliar a compreensão social desse fenômeno, foram buscados outros elementos que pudessem organizar a sistematização da problemática. A decisão de incluir diferentes linhas de estudo na análise dos atentados e ataques às escolas se deu pela constatação de que o tema não poderia ser reduzido aos enfoques presentes nos artigos analisados.

Neste estudo, foram delineadas três categorias de análise. A primeira refere-se à delimitação do escopo das situações de ataque às escolas brasileiras, ancorada nos manuscritos identificados por meio da revisão narrativa. A segunda categoria, intitulada “tateando outros indicadores que podem ter conduzido a esse fenômeno”, aborda materiais que se aproximam do contexto escolar, defendendo a ideia de que, em diversos assuntos que envolvem a vida nas escolas, docentes não têm sido consultados sobre questões que são de sua competência profissional, como a segurança nas escolas. A terceira e última categoria, “a complexidade de apresentar respostas equivalentes por parte da escola para a sociedade e da sociedade para a escola”, discute a grande dificuldade de resolver um problema tão amplo e complexo, como os atentados às escolas, de forma imediata e particularizada.

### **3. DELIMITANDO O ESCOPO DAS SITUAÇÕES DE ATAQUES ÀS ESCOLAS BRASILEIRAS**

De acordo com Ferraz (2023), entre os anos de 2022 e 2023, ocorreram diversos ataques às escolas, com vítimas fatais, conforme registrado em notícias de jornais. O autor destaca que, nesse período de pouco mais de um ano, foram contabilizados cinco ataques às escolas, resultando em pelo menos quinze mortes e diversos feridos. Em uma análise temporal, se considerarmos o ano dividido em bimestres, como é comum no calendário letivo de muitas escolas, isso significa que houve um atentado a cada dois meses no Brasil.

Salienta-se que a pesquisa de Ferraz (2023) se baseia nos ataques mais virulentos e amplamente divulgados pela mídia, o que nos leva a considerar com cautela a possibilidade de que esses dados estejam, em certa medida, subnotificados.

Lemos, Souza e Varotto (2023) adotam uma linha do tempo mais ampla, com o massacre de Realengo (RJ) em 2011 como marco inicial. O estudo considera como atentados extremamente violentos aqueles ocorridos nas seguintes localidades: Blumenau (SC), São Paulo (SP), Aracruz (ES), Sobral (CE), Barreiras (BA), Saudades (SC), Suzano (SP) e Goiânia (GO). Ao observar as cidades mencionadas, percebe-se que várias regiões do Brasil foram atingidas por ataques às escolas, evidenciando que esse problema é de caráter nacional.

Em outra pesquisa, Fedri (2023) inicia sua análise com o ataque ocorrido em Realengo, no Rio de Janeiro, em 2011, e situa o caso de Goiânia, em 2017, destacando semelhanças com o incidente anterior. A pesquisa segue com a descrição do caso de Janaúba, no norte de Minas Gerais, também ocorrido em 2017, e, em 2018, menciona o ataque em Medianeira, no Paraná. O estudo apresenta, com maior riqueza de detalhes, o caso de Suzano, em São Paulo, ocorrido em 2019.

Fazendo uma síntese dos três estudos, podemos evidenciar que, no Brasil, entre os anos de 2011 e 2023, ocorreram pelo menos 11 grandes atentados às escolas. Isso nos mostra que esses ataques não são fenômenos tão inusitados para a experiência educacional brasileira, como algumas análises tentam sugerir. Por essa razão, estabelecer correlações diretas com a situação dos Estados Unidos não se revela a abordagem mais apropriada, pois, reconhecemos que, neste país, os ataques são mais frequentes devido a uma série de fatores específicos.

No entanto, acreditamos que há elementos da situação americana que repercutem no Brasil. O que queremos destacar é que o contexto brasileiro precisa ser analisado com um estudo de caso específico, dado que a dinâmica é distinta. Contudo, ao colocarmos em perspectiva, entre 2011 e 2023, ocorreu praticamente um grande ataque por ano no Brasil, o que é um dado que não pode ser suavizado ou desconsiderado como irrelevante. Apesar dessa evidência, enfatizamos novamente o caráter de subnotificação que pode afetar a percepção sobre o problema. Os estudos realizados têm apontado aspectos que exigem uma ponderação mais racional por parte da comunidade escolar, para que possam ser adotadas medidas pedagógicas eficazes. Ao tratar deste ambiente escolar, é fundamental que haja um diálogo sobre estratégias bem elaboradas para evitar o “mascarar” das situações que conduzem a violências de tal magnitude nas escolas.

Por isso, apresentamos algumas conjecturas compartilhadas pelos textos como a matriz desse problema no país. Para Lemos, Souza e Varotto (2023), o ano em questão tem sido “didático” ao demonstrar o avanço do extremismo no Brasil, citando o aumento de casos de apologia ao nazismo e de manifestações racistas. Além disso, destacam episódios recentes de agressões a entregadores de aplicativos, que tornam explícito o corte étnico-racial que motiva essas agressões.

Já Cunha e Ota (2023) oferecem uma matriz relevante para entender esses acontecimentos nas escolas brasileiras. O primeiro aspecto abordado é a agenda conservadora, que trouxe argumentos distintos e, mais preocupante, inverídicos sobre as instituições escolares. Dentro dessa onda de acusações conservadoras, estão a alegação de uma suposta doutrinação esquerdista, a sexualização de crianças e juventudes, entre outras críticas. Além disso, reforça-se a imagem de que as escolas, especialmente as públicas, são desordenadas e abrigam profissionais desqualificados.

O segundo aspecto abordado refere-se à resposta proposta para esse “mal” identificado pela agenda conservadora, com a intenção de reduzir a quantidade de problemas que esses grupos percebem nas escolas. Nesse contexto, destacam-se iniciativas como o movimento Escola Sem Partido, o combate à chamada “ideologia de gênero” e a criação das Escolas Cívico-Militares. Censura, LGBTQIAPN+fobia, racismo e intolerância foram componentes centrais dessas propostas (Cunha e Ota, 2023).

Fedri (2023), por ser da área de Psicologia, ressalta a importância de abordar com rigorosidade pedagógica os casos de bullying que surgem nas escolas. Quando tratados de forma reativa e sem a devida atenção, esses casos podem se transformar em ataques e atentados violentos. O autor explica que, em alguns casos, os agressores dos atentados foram, eles mesmos, vítimas de bullying nas escolas em que cometeram os crimes, utilizando a violência como uma forma de “acertar contas” com o sofrimento vivido no ambiente escolar.

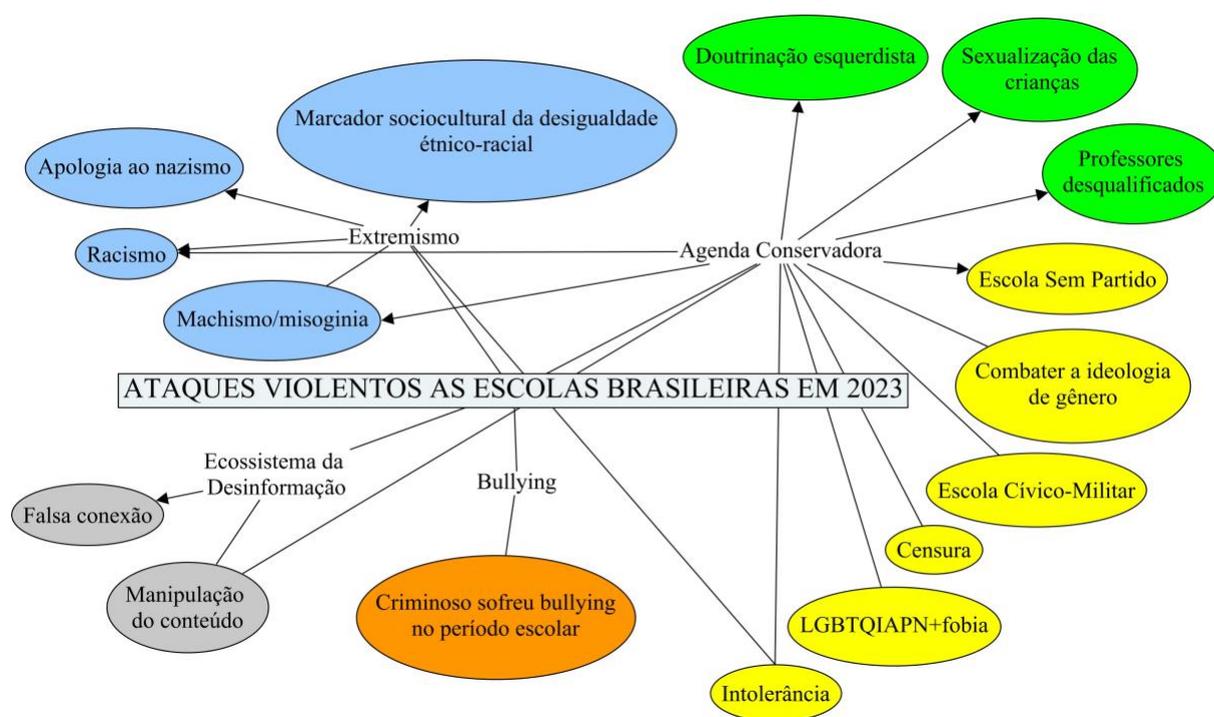
Outra observação importante foi feita por Voltolini e Pereira (2023), que destacaram o impacto do ecossistema de desinformação que afeta parte da população brasileira. Em situações de comoção social, essa rede de notícias falsas tem o poder de criar um fato, e, em seguida, descreditá-lo. No caso específico dos ataques às escolas brasileiras, esse fenômeno contribuiu de maneira prejudicial para o pânico nacional. Um exemplo disso é que um dos professores responsáveis por este estudo vivenciou um episódio de violência contra a escola e um colega de trabalho de forma truculenta, que, felizmente, não resultou em mortes, mas foi amplamente divulgado pela mídia, conforme relatado por Pinusa (2024).

Para concluir, algumas fontes apontam fatores que podem ter contribuído para os ataques e atentados às escolas. Segundo Heck (2023), há uma certa vocação em algumas brasileiras e alguns brasileiros de imitar o que acontece nos Estados Unidos, onde os casos de ataques às escolas se tornaram frequentes e alarmantes. Nesse contexto, os noticiários sobre tais incidentes começam a se espalhar mais rapidamente no Brasil. Dentro da narrativa do ecossistema de desinformação, destaca-se o episódio de 20 de abril de 2023, considerado um dia de atentados em várias escolas. Essa data não é apenas uma conveniência cronológica, mas faz referência direta ao ataque em Columbine, ocorrido nos Estados Unidos em 1999. Desde então, o dia 20 de abril passou a ser marcado por alertas em escolas americanas, brasileiras e de outros países, devido ao temor recorrente de ataques neste dia específico.

Desde o início deste texto, estamos abordando a problemática dos ataques às escolas brasileiras por meio de uma perspectiva multirreferencial. Isso se deve à complexidade do fenômeno, que possui múltiplas raízes, cujas ramificações geram estruturas que se encontram e criam intersecções em determinados pontos, enquanto outras seguem caminhos próprios. Esse entendimento nos leva à conclusão de que o enfrentamento desse problema deve ser feito de maneiras diversas e de forma contínua, uma vez que ele se manifesta em múltiplos níveis e contextos.

Para tornar mais límpida a nossa argumentação, apresenta-se a seguir uma figura de linguagem que se esforça a explicar o que as pesquisas têm apurado como as fontes dos tenebrosos ataques às escolas brasileiras.

Figura 1 – Premissas motivacionais para os atentados nas escolas no Brasil.



Fonte: Os autores

A criação desta figura de linguagem, com função didática de sintetizar uma proposição que o estudo apontou, surgiu em determinado momento da elaboração coletiva da análise dos achados, quando ainda não era possível inferir categorias paralelas que apontassem para perspectivas distintas sobre como as violências, ataques e atentados vêm adentrando, sendo construídos e até naturalizados no ambiente escolar brasileiro. A estrutura que mais se aproximou da imagem que nos atravessou foi o conceito de rizoma, desenvolvido por Deleuze e Guattari (1995) na obra *Mil Platôs*, que propõe uma lógica não hierárquica e não linear de pensamento e organização do conhecimento.

Nessa perspectiva, colocamos a ideia que nos movimenta em uma caixa em formato quadrado e, a partir dela, identificamos quatro grandes contextos que funcionam como pontos de partida e de chegada das diversas problemáticas evidenciadas em relação aos ataques e atentados nas escolas brasileiras: Extremismo, Agenda Conservadora, Ecosistema da Desinformação e Bullying. De maneira mais periférica, foram distribuídos na imagem diversos temas, assuntos e condicionantes que dão contorno aos achados e que, em diferentes momentos, se interseccionam com mais de uma problemática. Acreditamos que essa imagem representa uma importante contribuição deste trabalho, pois expressa, de forma articulada, os meandros que compõem este objeto de estudo.

#### **4. TATEANDO OUTROS INDICADORES QUE PODEM TER CONDUZIDO A ESSE FENÔMENO**

Nesta seção, buscaremos explorar outros aspectos que podem contribuir indiretamente para o cenário que culmina em situações de violência nas escolas e, em casos mais extremos, nos atentados de grande comoção social. Um dos componentes que precisa ser destacado é a formação de professoras e professores, que, em muitos casos, tem negligenciado o ensino por meio e para a justiça social. Diversos autores (Celani, 2010; Liberali, 2015; Mateus e Oliveira, 2014; Nóvoa, 1992; Rocha, Braga e Caldas, 2015; Schön, 1992) indicam que a ação-reflexão-ação no processo de formação docente é crucial para a constituição da profissão, pois ela permite que os educadores desenvolvam uma prática pedagógica que se conecte com as demandas sociais mais amplas, incluindo a promoção de uma cultura de paz e justiça social dentro do ambiente escolar.

Neste sentido, é inquestionável o movimento de ação e reflexão do que vem acontecendo na realidade na qual a prática docente se institui. Pensar a reflexão ou a ação por si só não atende às demandas que aparecem para as educadoras e os educadores no cotidiano escolar. Compreender a formação docente relacionando com a justiça social na atualidade é perceber as múltiplas identidades daqueles que se relacionam com o processo educativo, seja de gênero, de raça, de condição social, de religião, dentre outros. Para Jorge (2016, p. 133) a formação docente reflexiva

“Deveria ser somente apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas para a justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo.

Corroboramos com a ideia do autor, que a formação deve ser uma reflexão sobre a realidade escolar e o seu entorno, mas que se simbiotize a uma análise do contexto mais amplo (estado, país e mundo), principalmente naqueles aspectos que dificultam o reconhecimento e o respeito à diversidade. Segundo Freire (2011) todo ato educativo também é um ato político. Isso ocorre porque a educação é um processo dinâmico na qual se expressa uma visão sobre o mundo, isto é, por meio dessa ação-reflexão faz-se homens e mulheres usarem a palavra para entender o que os rodeia.

A escola tem um papel significativo na mitigação das injustiças sociais. Esse processo deve ser abordado tanto na formação inicial quanto na continuada das professoras e professores em todo o território nacional. Especialmente neste momento, é necessário redobrar a atenção para as situações de atentados e violência nas escolas, considerando as implicações sociais e psicológicas desses eventos. Buscar iniciativas que envolvam a comunidade escolar pode ser uma das saídas mais eficazes, já que aqueles que vivem a realidade escolar conhecem a cultura educacional e possuem o tato necessário para tomar decisões mais acertadas e adequadas, criando soluções mais pertinentes para a complexidade do problema.

Todavia, ao observar a escola como um espaço valorativo no universo de uma sociedade, percebe-se que as instituições de ensino promovem um fluxo orgânico em sua existência. Ao mesmo tempo, elas recebem e reproduzem ações da comunidade em seu entorno, mas também podem ser ambientes propícios para mudanças e transformações das pessoas que nelas se inserem e vivem.

Neste contexto, a educação bancária (Freire, 2013) nunca esteve tão em voga, conforme apontam Martins e Silva (2020). A associação entre a pandemia de Covid-19, o ensino remoto e os impactos dos atentados às escolas revelam uma realidade alarmante: as instituições de ensino são altamente

eficientes em formar sujeitos submisso(a)s, adaptados a permanecer passivamente em suas cadeiras, do Ensino Infantil ao Ensino Médio. Em situações de complexidade, como os ataques às escolas, esse modelo revela-se completamente vulnerável e incapaz de gerar as reflexões e ações necessárias para um enfrentamento efetivo.

No entanto, o maior dano imposto pela educação bancária é a naturalização e a passividade diante do ambiente de opressão. Essa conjunção cria uma formação humana voltada para o embrutecimento. No imaginário social, político, educacional, cultural e humano que se forma nesse contexto, não há espaço para refletir sobre as causas das violências. Em vez disso, gera-se sujeitos que não desenvolvem estratégias para romper com as situações de atentados, violências e agressões dentro e contra a escola.

Para Freire (2013), a situação atual só é possível devido à desumanização desencadeada pela educação bancária, resultado de uma 'ordem' injusta que gera a violência dos opressores, e essa violência produz o ser menos. Um aspecto central da educação bancária é seu empenho em formar almas sensíveis que se assumem como oprimidos servos ou opressores perversos. Dessa forma, aqueles que oprimem, exploram e não se reconhecem nos/as outros/as, inauguram e protagonizam a violência, e não os/as oprimidos/as, os/as explorados/as, que não são reconhecidos/as pelos opressores como o outro/a.

Nesta ótica, a professora e o professor também se encontram nesse espectro de serem oprimidos com características de opressores. Devemos reconhecer que o nosso papel não é buscar culpados/as dentro do ambiente escolar, mas não podemos ignorar que ainda existem formas de ensinar sustentadas por posturas sádicas e que exaltam a punição. Esse comportamento pode gerar, em alguns casos, a necessidade de repúdio à escola. Nesse 'suco do caos', como apresentado no início do texto, cria-se um ambiente onde surgem inimigos da própria escola.

O principal responsável por esse ambiente hostil no campo escolar é, sem dúvida, a educação bancária, que continua a se perpetuar no Sistema Nacional de Educação. Esta abordagem não tem se preocupado em resolver problemas fundamentais, como o aumento dos atentados nas escolas brasileiras nos últimos anos, perpetuando uma lógica que alimenta a violência e a desumanização.

## **5. A COMPLEXIDADE DE APRESENTAR RESPOSTAS EQUIVALENTES POR PARTE DA ESCOLA PARA A SOCIEDADE E DA SOCIEDADE PARA A ESCOLA**

Neste tópico, buscaremos contextualizar as dificuldades que a sociedade enfrenta ao propor iniciativas para tornar a escola mais segura, assim como as barreiras que a própria escola, enquanto fundamental neste debate, encontra para compartilhar e implementar medidas eficazes no enfrentamento de atentados.

Como mencionado na primeira parte deste trabalho, os atentados contra as escolas brasileiras têm se tornado mais frequentes nos últimos anos. Paralelamente, um fenômeno que também ganhou força no mesmo período foi o aumento da presença das redes sociais e dos grupos de extrema direita, que dominam diversas dessas plataformas.

Em dezembro de 2022, o grupo de trabalho da Educação, que participou do governo de transição, elaborou o relatório intitulado, "O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil:

ataques às escolas e alternativas para a ação governamental”. No documento, foram apresentadas ações a serem implementadas na educação, no campo da psicologia e também ações voltadas para a sociedade, além do ambiente escolar.

No ano seguinte, em 2023, foi produzido o relatório final intitulado “Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental”. Este documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, instituído pela Portaria 1.089, de 12 de junho de 2023. No material, foi reforçada a necessidade de um trabalho multidisciplinar e urgente por parte da sociedade brasileira diante desse fenômeno tão problemático.

Nas últimas décadas, temos observado uma ascensão da extrema direita ao redor do mundo, impulsionada em grande parte pela popularização da internet, dos smartphones, das redes sociais e de seus algoritmos. Segundo Hermida e Orso (2020), a ascensão da direita reacionária e populista no Brasil configura-se como um projeto político antipovo e antipluralismo, nostálgico do autoritarismo e fundamentado em uma ideologia neoliberal. Esse modelo político radicalizado à direita tem alimentado o discurso do “nós contra eles”, criando uma lista de “inimigos da pátria” (professores, cientistas, servidores públicos, imprensa, movimentos sociais, sindicatos, a República e a Democracia), e se aproximando de um protofascismo ou, mais especificamente, de um “fascismo abrasileirado”.

Enquanto esse tipo de movimento se ancorava nas mídias tradicionais e no reacionarismo dos proprietários dos canais de comunicação durante o século XX, no século XXI a extrema direita percebeu a popularização do uso de smartphones, assim como o poder da internet e, principalmente, das redes sociais, na produção de propaganda e desinformação.

Os algoritmos (alimentados por dados produzidos pelos próprios usuários da internet) utilizados nas redes sociais favorecem a criação de bolhas que não interagem com outras, se isolando, o que fortalece o sentimento de unidade e antipluralismo típico dos movimentos protofascistas. A extrema direita percebeu isso rapidamente e se lançou de forma intensiva no front das redes sociais e dos algoritmos, enquanto os setores progressistas não perceberam a mudança nas ferramentas da guerra ideológica, ficando para trás nesse aspecto.

Com o advento das redes sociais, o usuário da internet passou a se informar principalmente por meio delas, o que o aproxima do jornalista profissional na função de produtor de conteúdo. “A construção da realidade está agora passível de ser instrumentalizada por qualquer um, abrindo portas ao fenômeno atual da desinformação e ao seu uso como método de propaganda” (Quental, 2022, p. 28).

O usuário comum não possui o comprometimento e a responsabilidade social do jornalista para apurar fatos e/ou compartilhar notícias. Com a velocidade com que a informação circula e a atual estrutura das redes sociais de curtidas, compartilhamentos, engajamento e algoritmos, vivemos em um mundo cercado pela pós-verdade, que de acordo com definição da Academia Brasileira de Letras (ABL) é o:

Contexto em que asserções, informações ou notícias verossímeis, caracterizadas pelo forte apelo à emoção, e baseadas em crenças pessoais, ganham destaque, sobretudo social e político, como se fossem fatos comprovados ou a verdade objetiva.

Quental (2022) comenta que, em alguns países, o discurso identificado pelos algoritmos pode ser corporificado por um líder populista, que, para o autor, funciona como um recipiente das ideologias geradas pelos algoritmos e não por ele próprio. Assim, o líder populista de direita percebe que a melhor forma de disseminar esse tipo de discurso é por meio dos memes, que, segundo Quental (2022, p. 35), são “eficazes em comprimir ideias complexas em imagens de rápida disseminação”, utilizando humor (como o meme Pepe the frog), palavras enfáticas (Deus, pátria e família) e slogans chamativos (Brasil acima de tudo, Deus acima de todos).

Cunha e Ota (2023) destacam que, em relação à educação, “o saldo da ascensão da extrema direita é multifacetado”: discursos inflamados contra o espaço escolar e/ou seus agentes nas redes sociais, aplicativos de mensagens e até nas casas legislativas; investimento na militarização das escolas; verbosidade reacionária associada às investidas antigênero; gravações de professores/as durante as aulas; criminalização das diferenças e silenciamento das contestações; racismo, misoginia, lgbtqia+fobia, intolerância religiosa; e a semeadura de potenciais disruptivos nas relações entre alunos/as e professores/as, bem como entre a escola e a comunidade.

As crianças e as violências nas escolas são espelhos da sociedade. Logo, enquanto professores/as comprometidos/as com nossos/as estudantes, devemos estar atentos aos fenômenos e atitudes (re)produzidos fora da escola e como eles se relacionam com o ambiente escolar, impactando a mente de nossos/as discentes. Essa atenção deve ser redobrada quando lidamos com um público que é nativo digital, que convive com as ferramentas tecnológicas desde que se entende por gente, que tem acesso a um acervo de conteúdos incalculáveis e, muitas vezes, não consegue diferenciar o real do falso em um mundo dominado pela pós-verdade. Esse público é como uma esponja, absorvendo o que a família, a escola e a sociedade dizem, e aprendendo o que ensinamos, mesmo quando não nos damos conta de que estamos ensinando.

Todavia, é importante situar que a teoria da esponja se coaduna com a ideia de recepção, mas não acreditamos, nem muito menos defendemos, que as crianças, e porventura as juventudes, sejam passivas diante das aprendizagens que as cercam. Por isso, é fundamental que este tema seja colocado em pauta, reflexão e discussão pela/na escola, enquanto espaço político onde ocorrem os processos de manutenção e/ou transformação da sociedade (Córdula, 2011; Adorno e Silveira, 2017).

Um aspecto que foi nitidamente observado na mídia foi a tentativa de “novelizar” os atentados e ataques que as escolas sofreram. Com isso, vários profissionais, em sua maioria distantes da realidade escolar, apresentaram ideias que poderiam ser facilmente implementadas, devido ao pavor que a comunidade escolar estava atravessando. No entanto, existe um grupo que é fundamentado, respaldado e conhecedor da dinâmica que envolve a cultura escolar: são as professoras e os professores.

Nesse processo de criação de uma narrativa para abordar os atentados, a sociedade de modo geral apontou saídas que poderiam, na verdade, agravar uma instituição que já é muito precária em várias regiões do país. Para ilustrar, foram aventadas possibilidades como a instalação de policiais armados nas escolas, o uso de detectores de metais, o ensino de técnicas de defesa pessoal para professoras e professores, entre outras.

Vários profissionais surgiram com "receitas" de como a escola deveria se comportar diante dessa situação. Muitos desses profissionais adotaram esse movimento com benevolência. No entanto, mais uma vez, as professoras e os professores não foram ouvidos, ou, pelo menos, não foram

consultados sobre como se sentiram durante as semanas de grande conflito nas escolas brasileiras (17 a 21 de abril de 2023).

Muitas educadoras e muitos educadores tiveram que reprimir seus próprios receios para não gerar mais caos durante o período de maior gravidade dos ataques. Sendo o adulto responsável pela relação pedagógica, diversos docentes adotaram a estratégia de acalmar suas turmas, mesmo sem nenhuma garantia de que estavam seguros.

Nos muitos relatos que ouvimos nas semanas que se seguiram aos atentados às escolas brasileiras, fatos que estavam adormecidos no embrutecimento promovido pela cultura escolar, especialmente quando o assunto é violência e agressão, emergiram com força. Por exemplo, em locais onde a criminalidade não é sazonal, a escola segue com suas aulas normalmente, exceto quando essa situação atinge diretamente o ambiente escolar (e, às vezes, nem isso acontece). No entanto, durante esse período, houve uma confusão entre os fatos da criminalidade local e o que se acreditava ser mais um atentado à escola.

O mais intrigante e assustador de tudo isso é que estamos nos aproximando do final de 2024 e ainda não abordamos esse fato de forma rigorosa. Muito menos respeitamos as vítimas. No caso da professora Elisabeth Tenreiro, por exemplo, se o país fosse verdadeiramente conectado à educação, deveríamos ter parado completamente e chorado juntos pela tragédia. A ideia de não continuar tratando do assunto é uma forma eficaz de a educação bancária, conservadora e despolitizada manter a escola como está sendo vivenciada neste momento.

Neste ponto, ao pensar nas estratégias, lembramos da pesquisa-ação, que propõe que o grupo reflita sobre suas questões e como pode intervir para enfrentar essa problemática. As escolas deveriam ter tempo suficiente para estudar de forma mais aprofundada o que precisa ser feito para garantir uma educação mais crítica, estética, amorosa, democrática e cultural.

As estratégias que vêm de cima para baixo podem ser bem fundamentadas, como é o caso das tentativas de democratizar a educação em prol de uma cultura de paz. No entanto, precisamos inverter o movimento: é fundamental que a escola e seus membros definam, de forma autônoma, o modelo de educação socialmente justa que permita que mais pessoas deixem de viver com medo, especialmente por morar no Brasil.

## 6. ÚLTIMAS CONTRIBUIÇÕES

Desde a primeira palavra deste manuscrito, a dificuldade emocional e moral de abordar os ataques e atentados contra as escolas brasileiras se fez presente na ótica dos professores-pesquisadores. Em respeito às vítimas e suas famílias, evitamos adentrar em detalhes sórdidos sobre os ataques, reconhecendo a gravidade dessas tragédias. Este assunto se tornou ainda mais complexo e pungente, pois, além de nos encontrarmos ainda enfrentando os reflexos da pandemia de Covid-19, a escola passou a se tornar um palco de situações amedrontadoras, o que foi um ponto de inflexão para nosso grupo de pesquisa.

Contudo, o horror que esse cenário impôs também foi o motor que nos impulsionou a buscar compreender as motivações por trás de tais ataques. Para aqueles que atuam no espaço escolar, é evidente que fenômenos como esses geram grande comoção social e repercussão. No entanto, logo após o "redemoinho" da perturbação, a escola, muitas vezes, retorna à sua rotina habitual, sem

aprender com os eventos traumáticos que a envolvem. Essa incapacidade de refletir e transformar a prática educativa diante dos fatos é um ponto que nos preocupa profundamente.

Este estudo, portanto, se apresenta como fundamental no momento presente, ao compartilhar um conjunto de evidências que buscam compreender as raízes desse problema, que, infelizmente, se repetirá se não tomarmos medidas preventivas. Ao longo do texto, buscamos apresentar de maneira mais sistematizada e orgânica uma análise sobre essa temática, que, como vimos, é multirreferencial. Superamos o reducionismo das análises rasas e o estigma da banalização dos debates, frequentemente impulsionados por discursos da extrema direita, que tentam deslegitimar a discussão.

A opção por uma revisão narrativa se justifica ao identificar em diversas pesquisas de diferentes áreas do conhecimento as múltiplas formas de abordar esse problema. Em nosso estudo, destacamos os "pontos críticos" como uma rede complexa que dificulta o enfrentamento isolado desses dilemas. No entanto, ao começarmos a perceber e a compreender essa rede, podemos criar políticas públicas e estratégias mais eficazes, que, por sua vez, poderão prevenir ou mitigar esses eventos trágicos de maneira mais assertiva, ao invés de se limitarem a medidas superficiais tomadas apenas durante a crise.

Afirmamos, como consideração final, que este estudo é um compromisso com a necessidade de dar visibilidade a esse problema no âmbito acadêmico. Ao contribuir com mais uma reflexão sobre os atentados às escolas brasileiras, garantimos que o meio acadêmico participe ativamente desse debate, que tem sido abordado por atores que, muitas vezes, não conhecem a fundo os filtros e as complexidades do cotidiano escolar.

Por fim, cabe destacar que ninguém está bem nas escolas brasileiras. Ainda não conseguimos elaborar todas as dores e os impactos promovidos pelo ensino remoto, nem as mudanças impostas pela pandemia. Agora, enfrentamos mais esse abalo com os ataques às escolas, e o sofrimento acumulado pela classe docente, que é o grupo mais perene no campo escolar, tem gerado um problema de grande escala, pouco abordado. Portanto, este estudo nasce com o desejo de que a escola não continue a esconder problemas sob o "grande tapete", mas se comprometa, de forma genuína, com a transformação de sua realidade. Em um futuro próximo, esperamos que a escola retome seu papel de espaço de transformação social, com base em uma proposta crítico-libertadora de educação, e que futuros estudos possam fortalecer e ampliar esse debate.

## REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências* (1ª ed.). UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação.
- Adorno, G., & Silveira, J. (2017). Pós-verdade e fake news: Equívocos do político na materialidade digital. In SEAD, VII (Atas). Disponível em: <https://philpapers.org/archive/ADOPEF.pdf>. Acesso em: 08 set. 2023.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Celani, M. A. (Org.). (2010). *Professores formadores em mudança: relato de um professor de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras.
- Chauí, M. (2018). *Sobre a violência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: Como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4(8), 432-443.  
<https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?lang=pt&format=html>.

- Cordeiro, L. L. D. B. (2022). A produção discursiva sobre a educação militarizada e os possíveis desdobramentos na Educação Física escolar no Ceará (Monografia de Licenciatura em Educação Física). Instituto de Educação Física e Esportes, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.
- Cordeiro, L. L. D. B., Venâncio, L., & Sanches Neto, L. (2024). O discurso da militarização das escolas/colégios cearenses e a Educação Física escolar. *Revista Humanidades e Inovação*, 10(17), 93-107.  
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/8886>.
- Cordeiro, A. M., Guimarães, C. A., & Oliveira, G. M. (2007). Revisão sistemática: Uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, 34, 428-431.  
<https://www.scielo.br/j/rcbc/a/CC6NRNtP3dKl.gL.PwcmV6Gf/>.
- Córdula, E. B. L. (2011). As crianças e a violência na escola: Espelhos da sociedade. *Revista Eletrônica de Educação*, 5(2), 256-266.  
<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/197>.
- Cunha, M. P., & Ota, N. K. (2023). Extrema direita e educação no Brasil. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8, 72-93. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/17527>.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 1, A. L. de Oliveira & L. C. Leão, Trans.). São Paulo: Editora 34.
- Espina-Barrio, A. B. (2021). La violencia y la transgresión en América Latina: Un enfoque antropológico. In A. B. E. Barrio & K. D. M. Sawicka (Orgs.), *La violencia en América Latina: Retos y perspectivas para el futuro* (First Edition). Cracovia.
- Fedri, B. C. (2023). Tiros na escola: Algumas referências para a psicologia na assistência à comunidade escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, e250370, 1-12.  
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/vTnrtRn3w6VH84mSfVCbK7B/>
- Engel, G. I. (2000). Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, 16, 181-191.
- Ferraz, P. (2023). Ataques nas escolas como problema contemporâneo brasileiro. *Revista Posição, GPDS*, 10(23). <https://redelp.net/index.php/pos/article/view/1330>.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Heck, J. X. (2023). Violência e ataques às escolas no Brasil: Como chegamos a este ponto e como podemos sair dele? *Revista Thema*, 22, editorial1-2.  
<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/3361>.
- Hermida, J. F., & Orso, P. J. (2020). Apresentação: Políticas educacionais e o avanço da nova (ou extrema?) direita. *Roteiro*, 45, 1-8.  
[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-60592020000100201](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100201).
- Hermida, J. F., & Lira, J. de S. (2023). Os fundamentos gerais do movimento escola sem partido. In R. S. Molina & J. F. Hermida (Orgs.), *Escola sem partido, neoconservadorismo e neoliberalismo na educação: Reflexões críticas desde Brasil, Argentina e Uruguai* (pp. 67-74). Edufes.
- Jorge, M. (2016). Línguas estrangeiras em evidência: Formação de professores, justiça social e letramentos. In M. Ferreira, C. Lynn Reichmann, & T. Romero (Orgs.), *Construções identitárias de professores de línguas* (pp. 121-136). Pontes.
- Lemos, F. R. M., Souza, P. C. A. de, & Varotto, N. R. (2023). Ataques à dignidade humana: Ensaio sobre violência e libertação. *Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana*, 7, 67-76.  
<https://motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2023-v7-n1-p67-76>.
- Liberali, F. (2015). *Formação crítica de educadores: Questões fundamentais* (3ª ed.). Pontes.
- Martins, R. M., & Silva, M. E. H. (2020). Reflexos da pandemia na educação física escolar: Uma reflexão possível à luz de Paulo Freire. In M. E. H. Silva & R. M. Martins (Orgs.),

- Pressupostos freireanos na educação física escolar: Ação e movimentos para a transformação (Vol. 1, pp. 25-48). Editora CRV.
- Mateus, E., & Oliveira, N. (Orgs.). (2014). Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas. Pontes.
- Academia Brasileira de Letras. (2023). Pós-verdade. <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/pos-verdade#:~:text=%E2%80%9CPela%20defini%C3%A7%C3%A3o%20do%20dicion%C3%A1rio%20%5BOxford,%C3%A0%20emo%C3%A7%C3%A3o%20ou%20cren%C3%A7%C3%A7as%20pessoais>.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: Características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, 1(3), 2º sem. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54648986/PESQUISA\\_QUALITATIVA\\_CARACTERISTICAS\\_USO-libre.pdf?1507390118=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPESQUISA\\_QUALITATIVA\\_CARACTERISTICAS\\_USO.pdf&Expires=1729605240&Signature=g1eZXA4pTK1afsErP6jW4DoFzMB A6lYvFbxOoqpTehfelPb~xwmlJM05Bg4ibdRK4W0~GwEFni7TNQkHGNQMxDgcUxmv9RoXXJz4IoC4-gL1lmNIIG6vTaP5X6Y4Ss8kJdwxJl-kO2S4KUzjGa7ZXi9KzexengWpOngOzufZwmsZwrK1K74e61SR~vX9nXxcIOaCgRge7T3APL6pL216GTN2ntpSCih990XeX4-X3J1IINpOLm31vvdXee4WWCPNMm~3sxTvYJwjAOMGOGuuIye4QKXIZj6byc~s2L-THt395Xwdb3zeS7O8NWNNOePRoB6xmbAsok3Pfl2B-gi-FrQ\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54648986/PESQUISA_QUALITATIVA_CARACTERISTICAS_USO-libre.pdf?1507390118=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPESQUISA_QUALITATIVA_CARACTERISTICAS_USO.pdf&Expires=1729605240&Signature=g1eZXA4pTK1afsErP6jW4DoFzMB A6lYvFbxOoqpTehfelPb~xwmlJM05Bg4ibdRK4W0~GwEFni7TNQkHGNQMxDgcUxmv9RoXXJz4IoC4-gL1lmNIIG6vTaP5X6Y4Ss8kJdwxJl-kO2S4KUzjGa7ZXi9KzexengWpOngOzufZwmsZwrK1K74e61SR~vX9nXxcIOaCgRge7T3APL6pL216GTN2ntpSCih990XeX4-X3J1IINpOLm31vvdXee4WWCPNMm~3sxTvYJwjAOMGOGuuIye4QKXIZj6byc~s2L-THt395Xwdb3zeS7O8NWNNOePRoB6xmbAsok3Pfl2B-gi-FrQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA).
- Novoa, A. (Ed.). (1992). Os professores e a sua formação (G. Cunha et al., Trans.). Dom Quixote.
- Quental, A. J. R. P. (2022). Doomer: memes, redes sociais, desinformação e o crescimento da extrema-direita (Dissertação de mestrado). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/56913/2/ULFBA\\_TES\\_AbelPachecoQuental.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/56913/2/ULFBA_TES_AbelPachecoQuental.pdf). Acesso em: 08 set. 2023.
- Rocha, C. H., Braga, D. B., & Caldas, R. R. (Orgs.). (2015). Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização. Pontes.
- Schon, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Novoa (Ed.), Os professores e a sua formação (pp. 73-94). Dom Quixote.
- Venâncio, L., & Nóbrega, C. C. D. S. (2020). Mulheres negras professoras de Educação Física (1ª ed.). CRV.
- Voltolini, A. G. M. F. da F., & Pereira, H. P. M. (2023). Fake news em grupos de WhatsApp e o papel dos letramentos digitais no combate à desinformação. Revista Paradoxos, 8, 1-17.
- Žižek, S. (2009). Violência: seis notas à margem (M. Serras Pereira, Trad.). Relógio D'Água. (Original publicado em 2008).

## **SOBRE EL AUTOR**

### ***Raphaell Moreira Martins***

Possui Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA (2008). Com Especialização em Educação Física Escolar pela Faculdades Nordeste - FANOR (2010). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2015). Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP - Rio Claro (2017). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol (PROFUT/UFSCar). Membro do grupo de pesquisa

em Educação, Saúde e Exercício Físico (IFCE). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professor do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF/IFCE. Linhas de estudo: Metodologias de Ensino da Educação Física Escolar; Formação de Professores de Educação Física escolar; Educação Física no Ensino Médio; Produção de Material Didático na Educação Física; Organização Curricular na Educação Física.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6988-7795>

**E-mail:** [raphael.martins@ifce.edu.br](mailto:raphael.martins@ifce.edu.br)

#### ***Antonio Jansen Fernandes da Silva***

Possui graduação em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2007), especialista em Educação Física Escolar pela Faculdades Nordeste (2009) e Treinamento Esportivo pela Universidade Estadual do Ceará (2012). mestre em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar - SABERES EM AÇÃO, vinculado ao Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará IEFES/UFC e membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos em Educação Física Esporte e Mídia LEFEM/UFRN Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase na Educação Física Escolar.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5342-2715>

**E-mail:** [jansentimao@hotmail.com](mailto:jansentimao@hotmail.com)

#### ***Lucas Luan de Brito Cordeiro***

Formado no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Ceará (UFC) onde foi bolsista de Residência Pedagógica, Iniciação Científica e Iniciação a Docência. Hoje, é docente pela Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF). Atualmente trabalha na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais. Pós-graduado em Educação Infantil pela Faculdade Focus e Mestrando em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Também, é Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS) e do Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Exercício Físico do IFCE.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1730-1339>

**E-mail:** [lucasluan.brito@educacao.fortaleza.ce.gov.br](mailto:lucasluan.brito@educacao.fortaleza.ce.gov.br)

#### ***Rodrigo do Vale dos Santos***

Possui graduação em Educação Física - Claretiano Centro Universitário (2019) e especialização em Educação Física com ênfase na inclusão - Intervale (2023). Atualmente é professor de Educação Física da Prefeitura Municipal de Fortaleza e Mestrando em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física.

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0009-3741-2125>

**E-mail:** [rodrigo.vale@educacao.fortaleza.ce.gov.br](mailto:rodrigo.vale@educacao.fortaleza.ce.gov.br)