

VIOLÊNCIA ÀS ESCOLAS NO BRASIL À LUZ DO PENSAMENTO DE MARIA MONTESSORI

Camila Iwasaki*

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar o fenômeno da violência contra as escolas, vivido no cenário brasileiro nos últimos anos e intensificado em 2023, à luz do pensamento da educadora italiana Maria Montessori e seus escritos em defesa da educação para a paz. A violência contra as escolas brasileiras exige uma reflexão sobre questões políticas mais amplas que atravessam os processos educativos de crianças e jovens nas escolas e um olhar cuidadoso para o propósito da educação de maneira entrelaçada com as questões sociais. Do ponto de vista metodológico, buscou-se, primeiramente, desvelar os ensinamentos da autora presentes no livro *A Educação e a Paz*, e, na sequência, apresentar um panorama sobre as dinâmicas mais amplas da organização social e política que se relacionam com a violência às escolas, comentando-as à luz das ideias centrais de Montessori. Esse caminho permitiu destacar possíveis ações que poderiam ser desenvolvidas para enfrentar esse fenômeno social. Por fim, defende-se que alguns princípios mobilizados pela autora, para uma educação voltada para a paz, podem ser um farol e um horizonte a serem perseguidos por toda a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Violência contra as escolas brasileiras. Ataque às escolas. Educação para a paz. Cultura de paz. Maria Montessori.

VIOLENCE AGAINST SCHOOLS IN BRAZIL BASED ON MARIA MONTESSORI'S THOUGHT

ABSTRACT: This paper aims to analyze the phenomenon of violence against schools, experienced in the Brazilian scenario in recent years and intensified in 2023, in the light of the thought of the Italian educator Maria Montessori and her writings in defense of education for peace. The violence against Brazilian schools requires reflection on broader political issues that cross the educational processes of children and young people in schools and a careful look at the purpose of education intertwined with social issues. From a methodological point of view, first, it was looked for to reveal the author's teachings in her book *Education and Peace*. Subsequently, it is presented an overview of the broader dynamics of social and political organization that are related to violence against schools, commenting on them based on the central ideas of Montessori. This path allowed highlighting actions that could be developed to face this social phenomenon. Finally, it is argued that some principles mobilized by the author, for an education focused on peace, can be a horizon to be pursued by the whole of society.

KEY WORDS: Violence against Brazilian schools. Attack on schools. Education and Peace. Culture of peace. Maria Montessori.

* Doutoranda da área de Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail camsaki@usp.br. Orcid <https://orcid.org/0000-0003-0008-012X>

Introdução

Ameaças e ataques a estudantes e profissionais da educação no interior de unidades escolares brasileiras ganharam ampla notoriedade no início de 2023. Segundo os dados do relatório *O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental*, publicado no site da Campanha Nacional pelo Direito à Educação em dezembro de 2022, tais ataques começaram a partir dos anos 2000: “Antes deste período, não havia registro deste tipo de ataques. Ao todo, no Brasil, foram: 16 ataques, dos quais 4 aconteceram no segundo semestre de 2022; 35 vítimas fatais; 72 feridos” (Cara *et al.*, 2022, p. 4).

É certo que esse crescimento do número de ataques, principalmente a partir de 2022, relaciona-se ao contexto social e político do país, marcado pela escalada do ultraconservadorismo, da extrema direita e da proliferação de discursos de ódio contra diferentes grupos sociais, proferidos muitas vezes pelos representantes do próprio Governo Federal, encabeçados pelo ex-presidente Jair Bolsonaro (cujo mandato vigorou entre 2019 e 2022). O relatório acima foi publicado ao final de 2022, com o objetivo de sugerir medidas que poderiam ser tomadas pelo novo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, empossado em 2023, e alertar para a possibilidade de novos ataques (como de fato ocorreram, em março de 2023, em uma escola estadual localizada na Vila Sonia em São Paulo, e outro em abril do mesmo ano, em uma creche em Blumenau, Santa Catarina). Essas tragédias, portanto, não podem ser tratadas como eventos isolados e estão relacionadas a questões políticas mais abrangentes.

Como todo fenômeno recente, as análises sobre seu impacto na vida das crianças, dos jovens e suas famílias ainda estão sendo desenvolvidas, carecendo de estudos e pesquisas para o seu aprofundamento. Este trabalho, contudo, não pretende esmiuçar os atos de crueldade ocorridos e suas consequências. O objetivo aqui será analisar a violência contra as escolas, considerando que o pensamento de Maria Montessori (1870-1952), consolidado na coletânea *A Educação e a Paz*, publicada pela primeira vez em 1950, faz-se ainda atual e pertinente, tanto para refletir sobre os desafios no processo educativo gerados por esse fenômeno, como para propor caminhos a fim de combatê-lo.

Logo na introdução, a autora pontua que a ideia da paz não é apenas evitar a guerra - visão essa muito recorrente na esfera política - mas sim, trata-se de uma “reforma social construtiva” (2004, p. 19). Preocupada com os dramas humanos gerados pela escalada das guerras mundiais no início do século XX, a autora discorre, em diferentes palestras realizadas entre 1932 e 1939 reunidas nessa obra, sobre caminhos para se construir um futuro melhor, mais justo e com mais amor, uma vez que reconhece que a humanidade ainda não havia alcançado uma forma de organização capaz de dar conta das necessidades de seu tempo. Segundo ela, a sociedade estava aquém de preparar o homem para a vida cidadã ou possibilitar uma “organização moral” das massas; ao contrário, a educação vinha trabalhando, na visão da autora, para satisfazer necessidades individuais e imediatas, tratando os indivíduos como seres isolados. Pode-se considerar que, mesmo que reconheçamos todos os avanços educacionais vivenciados no último

século em solo brasileiro, esse cenário retratado por Montessori ainda é muito presente no Brasil atualmente, o que certamente evidencia a pertinência de sua obra.

Nascida em 1870 em Chiaravalle na Itália, Maria Montessori foi a primeira mulher a se formar em medicina em seu país. Inicia seus trabalhos como assistente em uma clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, atendendo um grupo de crianças com deficiência intelectual – e, ao perceber o interesse dessas crianças pelo brincar, busca meios para educá-las. Baseada em Pereira, Pestalozzi, Itard e Séguin, e tendo conhecido as obras de Rousseau e Diderot, passa a se dedicar às questões educativas e pedagógicas. Após se formar em pedagogia, assume a educação de crianças de um bairro pobre de Roma, San Lorenzo, em que funda uma Casa de Crianças em 1907 (D: Röhrs, 2010). O sucesso da empreitada fez com que nos anos seguintes outras Casas de Crianças fossem abertas, sendo inicialmente destinadas aos jardins de infância e, posteriormente, aos outros níveis educacionais (Costa, 2001). Exponente da Educação Nova, suas ideias espalharam-se por todo o mundo, as quais, segundo o pedagogo italiano Franco Cambi (1999, p. 531), “tiveram mais influências no exterior do que na Itália, onde encontraram forte resistência, em consequência da hegemonia idealista na cultura filosófica e pedagógica”.

De acordo com Cambi (1999), o método de Montessori se baseia em estudos experimentais sobre a natureza da criança e suas atividades senso-motoras, partindo de uma concepção da “mente infantil como mente absorvente”. O desenvolvimento deve acontecer por meio de um ambiente formativo e materiais didáticos organizados segundo suas necessidades físicas e psíquicas, permitindo uma “liberação” da criança “que deve ocorrer sob a orientação atenta, embora não coercitiva, do adulto” (Cambi, 1999, p. 532).

As premissas fundamentais de sua pedagogia são que as crianças precisam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender, que deve ser pensado para permitir que a criança possa ser ela mesma no seu processo de aprendizagem. A autora também postula que os desenvolvimentos interno e externo acontecem de maneira complementar (o ambiente desenvolve o interno, ao passo que o interno influencia o externo). Buscava conjugar teoria e prática e, com sua pedagogia científica, criou um método e uma teoria por meio da observação, ao invés de adequar as crianças a um método a priori (D: Röhrs, 2010).

Com quinze obras publicadas, o livro *A Educação e a Paz* (analisado neste trabalho), foi o último lançado antes de sua morte ocorrida em 1952, em Nordwijk, na Holanda. Ele sintetiza e reforça a crença de Montessori, que a acompanhou por toda a sua vida, de que a educação das crianças é a via para melhorar a humanidade. Nessa obra, a pensadora italiana descreve como a organização da vida social focaliza, equivocadamente, o material, e que os indivíduos, isolados em seus objetivos, perseguem aquilo que contemple apenas seus interesses particulares. A consequência desse movimento é um progresso tecnicista, materialista e burocrático da sociedade, e não o progresso humano, cujo alcance se daria por meio de uma cooperação universal da humanidade. Assim, o progresso social ordenado dependeria da compreensão e transformação dos fenômenos sociais, de modo a definir e perseguir objetivos coletivos.

E essa transformação necessária só o homem pode realizar, do contrário, segundo a autora, compromete-se a própria humanidade civilizada.

Ao colocar como tarefa da educação a ampliação da perspectiva material para uma que dê atenção aos aspectos humanos, Montessori nos convida a pensar em uma educação que esteja atenta às carências sociais, e que possa contribuir com:

[...] o desenvolvimento dos valores, em particular morais, em cada pessoa. Deve-se, a seguir, ver nela a possibilidade de organizar as pessoas animadas por esses valores numa sociedade consciente de seu destino. Uma nova forma moral deve acompanhar essa nova forma de civilização. A ordem e disciplina devem visar à realização da harmonia humana. Todo ato que represente um obstáculo à transformação de toda a humanidade numa comunidade autêntica deve ser considerado imoral, uma ameaça à vida da sociedade (Montessori, 2004, p. 21).

Os ataques às escolas representam não só uma “ameaça à vida da sociedade”, mas carregam consigo um simbolismo que precisa ser evidenciado. Como sinalizado por Cara *et al.*, não podemos tratá-los conceitualmente como episódios de “violência escolar, pois o agente da violência não é a instituição escolar em si ou práticas promovidas por ela ou dentro dela” (2022, p. 4). Trata-se de uma “violência contra as escolas” ou “às escolas”, que, de certo modo, se relaciona com as múltiplas expressões de violências vivenciadas dentro das escolas:

Casos de ataques com armas de fogo nas escolas praticados por alunos e ex-alunos, em geral, são normalmente associados ao bullying e situações prolongadas de exposição a processos violentos, incluindo negligências familiares, autoritarismo parental e conteúdo disseminado em redes sociais e aplicativos de trocas de mensagem. Os sujeitos, na prática, tornam-se violentos em processo de cooptação pela extrema direita e, ao seguirem rumo aos ataques (seja com uso de armas de fogo, armas brancas ou depredação do patrimônio), procuram a escola com desejo condicionado por associarem-na às condições de exposição. A opção por invadir uma escola não é mera coincidência ou fruto de uma escolha aleatória (Cara *et al.*, 2022, p. 16).

Nesse sentido, discutir sobre as possibilidades de uma educação voltada à paz em meio a este cenário desafiador parece ser importante, já que a violência contra as escolas brasileiras exige uma reflexão sobre a forma de organização social que encontramos em nossa sociedade. A chamada para que a escola recupere seu propósito de não apenas formar para o trabalho, mas formar a sua maior riqueza que, segundo Montessori, é o próprio homem, tornando-o consciente de sua própria grandeza, faz-se fundamental para analisar o fenômeno aqui discutido. Assim, cabe questionar: como as questões políticas mais amplas atravessam os processos educativos de crianças e jovens nas nossas escolas? Quais poderiam ser as ações mais urgentes a serem desenvolvidas, visando a construção de uma educação para a paz? É possível vislumbrar objetivos coletivos, como propõem Montessori, e caminhos que ajudem a repensar o destino do homem e, por que não, da própria humanidade?

Para construir respostas para essas questões, este trabalho busca traçar pontes entre as análises de Montessori sobre a educação e a paz e os ataques às escolas. Assim, primeiramente, discorre-se sobre as ideias mobilizadas pela autora na obra de referência aqui escolhida. Apresenta-se, na sequência, um breve panorama sobre as dinâmicas mais amplas da organização social e política que se relacionam à violência contra as escolas, comentando-as à luz das ideias centrais de Montessori, bem como são destacados possíveis desdobramentos e ações que poderiam ser desenvolvidas para enfrentar esse fenômeno social. Por fim, defende-se que alguns princípios destacados pela autora podem permear o processo educacional no Brasil, na urgente tentativa de garantir a segurança das nossas crianças e jovens no ambiente escolar.

Marco teórico: os principais aspectos abordados por Montessori nas conferências sobre Educação e Paz

Montessori analisa, no primeiro capítulo de sua obra, os mecanismos da guerra e suas consequências. Traz a ideia de que o conceito de paz é erroneamente compreendido após uma guerra: ele pressupõe o fim da guerra, mas, na verdade, se caracteriza pelo triunfo de certos povos e nações sobre outros, ou seja, a vitória sobre os vencidos, que lhes tira a possibilidade de “usufruir dos frutos de seu trabalho e de seus sucessos” (Montessori, 2004, p. 27). Entendendo que esse não pode ser o verdadeiro significado da paz, a autora nos convida a refletir sobre a potência de um mundo em que reine a justiça, o amor e a harmonia, visando a construção de um futuro melhor. Para isso, buscando clarificar uma distinção concreta entre guerra e paz, insiste que a valorização da guerra em nossa sociedade é fruto de uma desordem moral, permeada pela obscuridade, declínio psíquico e perda da capacidade de raciocínio dos homens.

Nesse sentido, considera que a criança é o ponto de partida para reestabelecer o psiquismo humano. Suas análises focalizam desde o nascimento de um ser humano e contribuem para a compreensão das inúmeras potencialidades das crianças. Contudo, pondera que há um conflito, uma batalha, entre o adulto e a criança, que perdura através de gerações. Conflito esse desigual, entre um forte e cego (o adulto) e um fraco e vidente (a criança), em que o primeiro sufoca e controla o segundo, solapando sua vitalidade e potencialidade: desconsidera-se, segundo a autora, que as crianças possuem características e objetivos próprios, diferindo de um adulto em miniatura.

Esse processo acontece tanto na família como na escola, que ignoram as aptidões das crianças e colocam expectativas, moldando-as para aquilo que desejam. A autora avalia que nos sistemas tradicionais de educação há movimentos que colocam a criança em posição de servilismo, anulando a sua personalidade. E esses processos levam à formação de adultos que perpetuam os “erros da humanidade”:

A obediência imposta à criança, em casa e na escola, uma obediência que não leva em conta os direitos da razão e da justiça, prepara um adulto que se resignará a qualquer coisa e a tudo. A prática disseminada em instituições educacionais que consiste em exhibir à desaprovação pública a criança que comete erros, de alguma forma a expô-la ao ridículo, inculca-lhe um terror irracional e incontrolável da opinião pública tão injusta ou errônea quanto ela possa ser. Essa prática, bem como outros tipos de condicionamentos que conduzem a um sentimento de inferioridade, abre caminho a uma atitude irrefletida de respeito, quase idolatria, entre os adultos, paralisados diante dos dirigentes públicos, que se transformam em substitutos do pai e do educador, figuras que a criança foi obrigada a ver como perfeitas e infalíveis (Montessori, 2004, p. 39).

Interessante observar o movimento de crítica ao que a autora considera como o sistema tradicional de ensino, que levaria a um servilismo irrefletido ou adoração de adultos detentores do “saber”, entre eles, os dirigentes públicos. Em certo sentido, essa anulação, à qual a criança é submetida, ou mesmo um processo de desaprovação frente aos erros cometidos e a falta de valorização, afetam a sua autoconfiança. Isso nos leva a pensar sob quais mecanismos, portanto, as crianças e os jovens procuram reforçar a sua confiança – que não encontram em suas famílias e no ambiente escolar.

Em diferentes momentos do livro, Montessori convoca a atenção dos leitores para a urgência de um esforço, que deveria ser coletivo, universal e de toda humanidade, em busca da educação para a paz: só por meio de uma ampla reforma seria possível promover o “desenvolvimento interior da pessoa humana” (Montessori, 2004, p. 45). A educação, portanto, deve estar a serviço do desenvolvimento da humanidade, mas, ao invés de considerar as crianças como potências, estamos preocupados com a obtenção de diplomas e empregos. A autora busca elucidar a necessidade de um acordo universal, fundamental para que o homem responda moralmente à defesa da humanidade: clama pela união do gênero humano e por uma nova visão sobre a criança.

Constatando as intensas mudanças, provocadas pelo avanço científico, comunicacional e econômico, vivenciadas em seu tempo, reconhece que, ao menos no mundo material, a solidariedade se faz presente. Em 1936, data de uma de suas palestras sobre a educação e a paz, a autora já entendia que as mudanças provocadas na comunicação, a complexidade dos mecanismos econômicos e a transformação dos meios de locomoção e transporte, com a conquista dos céus com os aviões e do espaço com as espaçonaves, transformavam o homem em cidadão do mundo, global (poderíamos nos perguntar o que diria Montessori sobre o mundo atual frente às descobertas científicas da modernidade e pós-modernidade, principalmente considerando a revolução tecnológica que vivenciamos, num movimento dinâmico e acelerado nunca antes vivido).

A constatação dessa solidariedade material auxilia Montessori no argumento de que não seria possível pensar em nações separadas, opostas e com interesses divergentes, em barreiras, alfândegas e guerras em nome da defesa nacional. Reconhece que esse mesmo avanço material gera uma luta pelo controle desses meios, muito por conta da falta de mudança na mentalidade da humanidade: essa não cresceu *pari passo* ao ritmo do progresso material, exigindo, portanto, que a educação se preocupasse com

a tomada de consciência do homem sobre a sua responsabilidade em traçar objetivos humanitários globais e comuns.

Destaca que ninguém seria capaz de concordar com a regressão dessas conquistas materiais (meios de transporte, água encanada, energia elétrica), questionando, então, por que concordamos, como sociedade, em recuar o nível moral humano enquanto civilização. E muitas angústias e patologias são daí geradas, levando a humanidade a um estado coletivo de adoecimento psíquico. Os homens, segundo a autora, sentem-se infelizes, vazios e solitários, mesmo quando reunidos. Assim, a educação seria a via para possibilitar a experimentação de todo o poder da personalidade humana: “É preciso ensinar os homens a ver o mundo em toda sua grandeza, ampliar os limites de suas vidas, a permitir que sua personalidade individual se expanda até que faça contato com a dos outros” (Montessori, 2004, p. 67).

Montessori aposta na ciência como aquela que pode ajudar a descobrir a missão única e universal da humanidade (contrapondo-a à religião). Reconhece que dar esse sentido à educação não é tarefa fácil, mas um grande empreendimento. A autora reforça que as crianças não podem ser consideradas tábula rasa, muito pelo contrário, elas seriam a força motriz da humanidade, os mestres, que nos ensinam. A criança, nesse sentido, deveria ser o foco de toda preocupação, assim como seu desenvolvimento deve ser o objetivo da ciência “porque ela é a fonte e a chave dos enigmas da humanidade” (Montessori, 2004, p. 48). Considera que para que esse desenvolvimento se concretize é necessário ampliar as possibilidades educativas das crianças, permitindo que seus poderes, sua sensibilidade e seu espírito criador sejam reconhecidos e utilizados. Partir dos instintos secretos, desenvolver um senso moral e de disciplina, promover experiências formadoras e promotoras de aprendizado, são alguns dos pontos que menciona. E essas experiências devem ser progressivas à medida que o indivíduo atravessa as diferentes etapas de sua vida. Assim, além de atentar para as crianças, a autora considera que é preciso construir um ambiente que também responda às necessidades dos jovens, concedendo objetos e materiais adequados para cada faixa etária.

Montessori defende uma educação que não seja instrucional, circunscrita na transmissão de ensinamentos ou um conjunto de saberes à criança. Do contrário, ela deve ser iniciada desde a data em que a criança nasce, considerando-a como um sujeito (e não um receptáculo vazio a ser preenchido) que necessita da conformação de um ambiente em que possa ser ativa. Esse movimento se faz em duas direções simultâneas: é preciso desenvolver a individualidade da criança enquanto ela participa da vida social; e preparar o ambiente físico, pois ele é um meio, mas a transformação acontece através da interação entre pessoas e objetos (os objetos transformam o homem e o homem transforma os objetos) – e isso a criança não faz sozinha. A ideia mobilizada aqui seria aprender a colaborar ao invés de aprender a possuir:

Há uma interação constante entre o indivíduo e seu meio. A utilização dos objetos transforma o homem e o homem transforma os objetos. Essa ação recíproca e uma manifestação do amor do homem por seu ambiente [...]. O amor atrai a criança não para os objetos, mas para o trabalho que eles lhe proporcionam. E quando ela se dedica a

um trabalho num certo ambiente, também se empenha numa associação com os colegas, porque ninguém trabalha sozinho [...]. Mas, se isso não acontece, se, por exemplo, o indivíduo está impedido de agir, ele começa a querer possuir tudo o que está a sua volta. Em vez de trabalhar com os outros, ele briga. Sua relação com os outros não é mais de colaboração, mas de conflito (Montessori, 2004, p. 80-81).

Dessa forma, a educação deve ater-se aos conhecimentos sobre o desenvolvimento psíquico e intelectual das crianças, sendo uma questão que compete a toda sociedade, criando um ambiente onde ela possa ser ativa e autônoma. A questão da autonomia é fundamental para a autora, pois, para que a sociedade se desenvolva, a autonomia deve progredir. Montessori acredita que a criança quer fazer tudo por si mesma, mas o adulto não percebe ou ignora – fazendo por ela, agindo em seu lugar. Seria papel do adulto preparar um ambiente que a permita se desenvolver verdadeiramente: o adulto, cuja mentalidade foi já transformada, deve, primeiramente, revelar a “alma da criança” (Montessori, 2004, p. 102), a partir da disposição de um ambiente apropriado. Esse ambiente deve responder às necessidades físicas e mentais das crianças e jovens e o adulto deve permiti-los agir livremente – sem superproteger, possibilitando que eles mesmos encontrem as atividades mais construtivas para o seu desenvolvimento. Destaca que aprendeu que crianças que vivem em um ambiente preparado para elas revelam comportamentos muito diferentes do que normalmente apresentados – e isso seria uma prova de que mudar o rumo da humanidade é possível, desde que os adultos mudem também.

Montessori considera que os enunciados orais, por exemplo, muito comuns nos métodos tradicionais de ensino, são menos atrativos do que um ambiente que tenha objetos que as estimule a aprender. O papel do adulto é demonstrar como se faz, da maneira mais metódica possível. Ao ter contato com a realidade, com a proposta de uma atividade que seja manual e mental ao mesmo tempo, a criança se sente estimulada. O nível de dificuldade da atividade deve ser de uma forma que seja desafiadora e que desperte o seu interesse e desejo pela experimentação, e certamente será diferente dos adultos, que devem compreendê-la e respeitá-la. A criança tentará inúmeras vezes e a repetição provocará um desenvolvimento interior que se apresentará mais tarde de maneira surpreendente. Descobrir as tarefas de interesse para crianças e jovens de diferentes idades ou em diferentes etapas do seu desenvolvimento também é fundamental.

Concede como um exemplo de desenvolvimento o ato de se concentrar numa tarefa, que se difere, para a autora, ao livre brincar, como é possível perceber no trecho a seguir:

Esse desenvolvimento se produz porque a criança teve a possibilidade de trabalhar e de estar em contato direto com a realidade. Não foi por acaso que aprendemos com a criança. É um processo criador preciso, um fenômeno natural que acontece assim que se oferece à criança a chance de despender seus próprios esforços e de se dedicar a um trabalho que seja seu, sem intermediários. Pensa-se que a criança fique feliz quando brinca, mas, na verdade, é quando trabalha que ela fica mais feliz (Montessori, 2004, p. 103).

Defende, assim, a ideia da potência do trabalho, não como comumente utilizado, de fazer algo para “ganhar a vida”, mas sim como um instinto fundamental do homem. Para a autora, o homem criou o que ela denomina de *supernatureza* quando dominou a matéria, transformando o ambiente e a própria natureza, colocando-os sob seu controle. A criação dessa *supernatureza* é um símbolo do desenvolvimento da inteligência humana e da própria evolução da civilização. Falta, contudo, na visão da pensadora italiana, a consciência de que essa – a inteligência – é a sua maior riqueza:

A criança deve, então, beneficiar-se de um mestre capaz de desenvolver seus instintos superiores. Nesse sentido, a educação é uma troca entre a natureza humana e a *supernatureza*. Deveríamos levar em conta o fato de que o homem, atualmente, não é simplesmente o homem biológico da natureza. Ele se desenvolve graças às elaborações da inteligência humana que progride (Montessori, 2004, p. 125).

Vale destacar que a pensadora italiana, em certa passagem do livro, sinaliza que é necessário mais do que debate e proposições. Reconhece que é preciso agir, que as crianças e jovens tenham voz no mundo político, que leis sejam feitas com a participação deles e para eles, e que os adultos tomem consciência de sua responsabilidade – com pais e famílias zelando pelos direitos dos seus filhos. Apresenta seu método, apesar de externar que não considera que tenha desenvolvido um método propriamente dito. Afirma, contudo, basear-se na psicologia infantil e fundamenta seu método – se puder reconhecê-lo como tal – no desenvolvimento psíquico da criança. Parte do pressuposto de que a própria criança, concebida como um sujeito social capaz e de grande potencial, deve ser o pivô da sua educação.

A importância da liberdade e da autonomia do indivíduo aparecem em diálogo com a necessidade de criação de um ser preocupado com a sociedade humana. O currículo, nesse sentido, é útil, mas não deve ser um objetivo independente da finalidade de formação do gênero humano. Desse modo, Montessori critica o formato de transmissão de conhecimentos, que, em certa medida, se desassocia das questões e problemas sociais. Para ela, os programas educacionais são mutáveis, as leis da vida não. Nas palavras da autora: “Se basearmos a educação nas leis da vida, criaremos autênticos níveis de educação e não apenas simples currículos escolares” (Montessori 2004, p. 133).

Essa premissa deve ser orientadora de todas as etapas do desenvolvimento humano, i) desde a formação da criança, onde o foco deve ser a conquista da autonomia; ii) passando pela juventude, em que o objetivo é a promoção de uma experiência social que permita aos jovens desenvolver seus talentos manuais e intelectuais harmoniosamente, como uma expressão da totalidade da vida, e garantido que eles tenham autonomia para realizar suas próprias escolhas sobre quais são as suas aptidões que podem ser privilegiadas; iii) chegando na fase adulta, um terceiro nível, em que a alma humana estaria preparada para o trabalho, com responsabilidade social; iv) e em um quarto e último nível, que seria a própria vida, que deve pressupor um aprendizado constante e permanente, propiciado pela sociedade.

No discurso proferido em 1939 na Fraternidade Mundial das Crenças, em Londres, que encerra o livro *A Educação e a Paz*, a autora reafirma sua crença nas potencialidades das crianças, e retoma a contraposição delas em relação aos adultos, que encontramos no primeiro capítulo:

Estou convencida de que a criança pode fazer muito por nós, mais do que podemos fazer por ela. Nós, os adultos, somos rígidos. A criança é apenas movimento. Ela vai e vem e tenta nos elevar acima da Terra [...]. Não é a imagem que a maioria faz da criança, a de um pequeno ser impotente, imóvel, de braços cruzados, o corpo estendido pela fraqueza. Não, é a imagem de uma criança de pé, de braços abertos, convidando a humanidade a segui-la (Montessori, 2004, p. 144).

Ela também destaca que a paz é uma criação, e não uma consequência da racionalidade humana, até porque os homens não são plenamente conscientes de sua bondade. “Os homens, na verdade, são melhores do que aparentam” (Montessori, 2004, p. 141), diz a pensadora, convidando-nos, então, a construir um mundo que procure o caminho para a paz. As reflexões a seguir buscam aceitar esse convite da autora, estabelecendo pontes entre alguns de seus pensamentos e o urgente e cruel cenário que os ataques às escolas brasileiras nos impõem.

Desdobramentos: como o pensamento de Montessori nos ajuda a analisar os ataques às escolas brasileiras

Para entender a violência contra as escolas brasileiras vale compreendermos questões políticas mais amplas que têm atravessado os processos educacionais do país. Alguns autores têm, nos últimos anos, sinalizado como o aumento da onda conservadora, não só no Brasil, mas em todo o mundo, vem afetando as instituições escolares, buscando controlá-las. Essa onda conservadora se expressa em diferentes projetos que ganharam força, como, por exemplo, o *Programa Escola sem Partido*, a militarização das escolas públicas e o *Homeschooling*. Em comum, compartilham a pretensão de retirar o poder de uma educação emancipatória que a escola pode ter para as futuras gerações (Zan & Krawczyk, 2019). E, além da retirada do poder da escola, há uma tentativa de esvaziamento do papel do Estado na condução da educação pública. A onda conservadora, como aponta Junqueira (2018, p. 451), promove uma agenda política “moralmente regressiva, especialmente (mas não apenas) orientada a conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade, além de reafirmar disposições tradicionalistas, pontos doutrinários dogmáticos e princípios religiosos ‘não negociáveis’”.

Esse movimento se reflete, em certa medida, na própria dinâmica dos espaços escolares. Diferentes estudos vêm demonstrando as dificuldades com as quais os profissionais da educação se deparam para lidar com casos de *bullying* e processos violentos, autoritarismo parental, negligência das famílias com seus filhos etc. Agressões a professores e gestores escolares se tornaram comuns, viralizando nas redes sociais, por exemplo. Uma perda de prestígio do espaço escolar, como um local que deve

promover o respeito mútuo e a valorização e promoção das diferenças, é também um reflexo desse processo (Aparecido de Faria, Gomes, & Modena, 2022; Noronha & Oliveira, 2019; Pereira & Zuin, 2019; Mota & Andrade, 2022).

Além disso, no caso dos ataques, já se conhece como ocorre o chamado processo de cooptação de crianças e jovens pela extrema-direita: prioritariamente por meio de interações virtuais, realizadas via aplicativos de mensagem, jogos de videogame, redes sociais e fóruns de discussão on-line. Mensagens de ódio a diferentes grupos sociais são difundidas por esses canais, chegando a crianças e adolescentes. Assim, a noção, valiosa para Montessori de que há uma interação constante entre o indivíduo e seu meio e que “a utilização dos objetos transforma o homem e o homem transforma os objetos” (2004, p. 80) pode ser analisada aqui a partir de uma dualidade: ao mesmo tempo em que o interacionismo é capaz de valorizar potencialidades e individualidades das crianças e jovens, se o mesmo não for mediado por adultos conscientes de seu papel e de sua responsabilidade social, corre-se o risco de expor essas mesmas crianças e esses mesmos jovens a propostas perversas, que conquistam a sua confiança e os direcionam equivocadamente para aquilo que desejam. Como bem pondera a autora:

A criança em idade escolar frequentemente desencorajada e reprimida faltará autoconfiança. Ela sofre de um sentimento de pânico que traz o nome de timidez, de falta de confiança em si mesma, que nos adultos toma a forma de frustração, de submissão e de incapacidade de resistir ao que é moralmente ruim (Montessori, 2004, p. 39).

Para Montessori, como apresentado no capítulo anterior, é essencial que a criança e o adolescente tenham a oportunidade de, no processo de educação para a paz, engajar-se numa verdadeira vida social para que desenvolvam seu senso moral e de disciplina, que, de acordo com a autora, são virtudes para o bom convívio em sociedade. Contudo, o que Montessori não poderia prever em seus escritos na década de 1930, é o alcance avassalador da internet e do campo midiático nesse processo de interações possíveis das crianças e dos jovens com o ambiente e com os adultos. Assim, no campo pedagógico, a mediação da interação das crianças e jovens com esse ambiente específico deveria passar por educação crítica, que seja capaz de provocar reflexões nos educandos sobre o uso responsável das ferramentas tecnológicas e, principalmente, das redes sociais. Essa educação crítica da mídia pode integrar componentes curriculares variados em todas as etapas de ensino, estimulando-os a buscar informações confiáveis, coesas e combater o negacionismo e as *fake news*, por exemplo.

Reconhecer o papel das escolas e dos educadores nesse processo não significa diminuir a responsabilidade dos órgãos de segurança nacional, como agências de inteligência, da polícia brasileira e de justiça. Considerando que os atentados têm discursos de ódio como motivação e, principalmente, a partir de 2018, os responsáveis são influenciados por grupos extremistas, como bem aponta Cara *et al.* (2022, p. 21), “é fundamental que órgãos de inteligência ligados às forças de segurança monitorem sites,

redes sociais, comunicadores instantâneos e fóruns anônimos, ao passo que mantenham canais de comunicação direto com as escolas e redes públicas de ensino”. Além disso, é preciso urgentemente que a sociedade se mobilize para exigir a redução do número de armas por parte da população, tendo em vista que as armas de fogo utilizadas nos ataques muitas vezes eram de familiares policiais ou colecionadores.

Os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública destacam que em 2022 havia 673.818 de registros por parte da população civil, representando um aumento alarmante em relação a 2018, que computava 117.467 registros. Essa escalada armamentista é resultado da política de flexibilização adotada pelo governo Bolsonaro, propiciada pelos diferentes decretos promulgados em 2019¹. Há também a importância da sensibilização das famílias para o problema, uma vez que, segundo os dados do relatório *O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental*, 36 ataques foram evitados entre 2019 e 2022, alguns deles por conta de os familiares comunicarem o comportamento suspeitos de seus filhos à polícia ou órgãos de segurança. Como destacado no relatório, “A comunidade, em especial pais e responsáveis, precisam também receber orientações e instrumento para detectar alterações comportamentais e terem responsabilidade de observar o conteúdo digital consumido por crianças e adolescentes” (Cara *et al.*, 2022, p. 22).

Essa atenção compartilhada e multidimensional para o problema, necessária e urgente, é uma responsabilidade coletiva, que deve ser foco de toda a sociedade. Como destaca a pensadora italiana, a questão social da criança compete a todos:

A educação já não pode ser vista como algo que serve apenas para transmitir um ensinamento às crianças, ela é uma questão social da mais alta importância. É uma causa que diz respeito a toda humanidade. Todas as outras questões sociais concernem apenas a um ou outro grupo de adultos, que têm um número relativamente restrito de seres humanos, ao passo que a questão social da criança compete, absolutamente, a todos os homens, onde quer que estejam (Montessori, 2004, p. 70).

Voltando às premissas fundamentais da proposta de Montessori, entende-se que para ela as crianças precisam de um ambiente apropriado, com educadores que cumpram o seu papel de observação e mediação, de modo a permitir que o desenvolvimento interno aconteça e que ele influencie e seja influenciado pelo externo. Cabe ponderar, portanto, a importância de atentar para o ambiente das escolas brasileiras, a fim de que este seja acolhedor e que o espaço físico possa ser um reflexo adequado à vida

¹ Segundo os dados da ONG Sou da Paz, em 2019, oito decretos sobre o porte e a posse de armas foram publicados pelo governo Bolsonaro. Esse número de normativas causou uma grande confusão, pois cada decreto revogava o anterior, deixando um vácuo legal em certos momentos, e alguns dos atos também eram contraditórios entre si. O resultado dessas mudanças promovidas em 2019, contudo, propiciaram a ampliação do acesso a armas de fogo para qualquer cidadão (antes eram de uso restrito de militares ou policiais); o aumento do número de armas e munições permitidas para atiradores e caçadores; a redução do controle sobre a compra de armas pelas forças de segurança pública e guardas municipais (antes era necessária a autorização do Exército); e a ampliação do porte de arma de fogo pelos integrantes das guardas municipais. Fonte: www.soudapaz.org

da criança e não ao adulto. Tanto o ambiente como os materiais utilizados devem permitir a autoeducação, o despertar das responsabilidades, a descoberta de interesses e encorajar a disciplina.

O fato, para a criança, de aprender por si mesma e de poder superar sozinha tantas dificuldades sem dúvida lhe dá uma satisfação interior que fortalece seu sentimento de dignidade pessoal. A possibilidade de escolher suas próprias atividades a ajuda também a reforçar comportamento que habitualmente pensamos não serem característicos da criança, o sentido de autonomia e iniciativa, por exemplo (Montessori, 2004, p. 107).

Esse acolhimento, no caso brasileiro, poderia se dar não só por meio da atenção a um ambiente qualificado do ponto de vista da infraestrutura do espaço físico, mas que também fosse pautado por interações positivas que garantam a aceitação das diferenças e a construção de vínculos de pertencimento, relações de solidariedade e compromisso com a comunidade escolar. Em particular, viabilizar condições para a participação - organizada e/ou espontânea - e corresponsabilização dos próprios estudantes para com a escola, e garantir que toda comunidade escolar seja tratada com justiça, dignidade e respeito, com espaços de escuta e tomada de decisão coletiva e compartilhada, podem ser caminhos importantes.

Sem esse fortalecimento do papel do estudante dentro do próprio ambiente escolar, o senso de pertencimento do educando se esvai, possibilitando que busque algum reconhecimento e valorização em outros fóruns e grupos sociais, como acontece com aqueles que acabam cooptados pelos grupos extremistas. Nas palavras da autora, “A primeira verdadeira linha de defesa contra a guerra é o próprio homem, porque lá onde o homem é desvalorizado e onde reina a desordem social, o inimigo universal está pronto para aproveitar a brecha criada” (Montessori, 2004, p. 22).

Por fim, mas não menos importante, vale retomar a menção que Montessori faz sobre o que ensinar aos estudantes. De certo modo, a pensadora acredita que a educação deveria se guiar por objetivos coletivos, de modo a ser capaz a projetar o destino da própria humanidade. Para isso, seu propósito e finalidade devem estar conectados com as questões sociais, para alcançar e construir um bem maior, uma cultura de paz. A busca é por reorientar o processo pedagógico, com a crença nas potencialidades das crianças, recuperando o psiquismo humano, sua personalidade e bondade, a partir de uma mudança da própria perspectiva e comportamento dos adultos. E, ao falar sobre a dimensão do propósito e da finalidade, quando analisamos a atenção necessária aos jovens, há ensinamentos importantes da autora:

As escolas não preparam os jovens para a vida social, mas para ganhar a vida. Elas formam os jovens num ofício ou numa profissão. E todos praticarão seus ofícios ou exercerão suas profissões como escravos. Isso significa que, em vez de uma verdadeira vida social, oferecemos aos jovens uma caricatura degradante dela [...]. Os jovens, atualmente, não podem adquirir uma experiência social, porque são obrigados a dedicar todo o seu tempo aos estudos. Para que adolescentes adquiram uma experiência social, a sociedade deve criar para eles um ambiente conveniente, uma supernatureza adaptada as suas necessidades, onde possam ter uma experiência efetiva e concreta de todos os aspectos da vida social (Montessori, 2004, p. 137).

Essa provocação da autora nos leva a refletir, especificamente, sobre o quão urgente se faz o enfrentamento do debate, em solo brasileiro, sobre a finalidade e função da educação básica, mais especificamente, quando pensamos nos jovens, na etapa de Ensino Médio. A reforma do Novo Ensino Médio² trouxe consigo contornos individualizados na perspectiva de um projeto pessoal, alimentado pela ideia de um desenvolvimento integral associado a um projeto de vida. Este propósito se aproxima da tendência de terminalidade de estudos, embora ainda vislumbre a preparação para o acesso ao ensino superior e/ou para o mercado de trabalho. Do ponto de vista operativo, o que as redes de ensino têm vivenciado é uma diminuição, por exemplo, de componentes curriculares que propiciem uma reflexão crítica sobre as questões sociais, como Sociologia, Filosofia e História, que foram substituídos por percursos (itinerários) formativos (ou trilhas de aprendizagem). Esse movimento, bastante controverso, tem gerado críticas contundentes³ da comunidade acadêmica, por uma série de fatores, que não cabe aprofundar no presente trabalho. Por hora, vale ressaltar a crítica feita por Montessori de que aprender apenas conteúdos ou preparar os jovens para “ganhar a vida” (dois aspectos presentes na finalidade do Ensino Médio no Brasil) não cuida de suas almas e corações; não os ensina a serem críticos; não os ensina a serem autônomos, disciplinados e corresponsáveis pelas questões sociais e pelo coletivo. Estes são valores e condutas que deveriam ser mobilizados no enfrentamento dos ataques às escolas. Urge, portanto, encararmos de frente a crise em que nos encontramos e repactuarmos, no limite, o propósito da educação.

Caminhos para o futuro

Este trabalho buscou discutir a violência contra as escolas no Brasil, tomando como referência quatro aspectos fundamentais mobilizados por Maria Montessori em sua obra *A Educação e a Paz*: a importância de entendermos que o desenvolvimento de crianças e jovens se dá na relação com o ambiente e por meio da interação com os objetos, mediados por um adulto que compreende sua responsabilidade e seu papel; a dimensão da urgência de um pacto coletivo de toda sociedade de modo a recuperar a responsabilidade de todos pela educação, atenção e cuidado de todas as crianças e jovens; a visão da importância de que o ambiente escolar seja um espaço qualificado, adequado às necessidades de cada faixa

² A Lei nº 13.415 de 2017 dispõe sobre o Novo Ensino Médio, sendo acompanhada pela promulgação da BNCC-EM e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), ambas de 2018. A Base considera que a formação integral dos estudantes deve acontecer de maneira sintonizada com suas necessidades, possibilidades e interesses, e os currículos do Ensino Médio devem ser compostos por formação geral básica e por itinerários formativos.

³ A produção acadêmica vem destacando as controvérsias, incongruências e desafios dessa reforma, começando pela constatação da origem autoritária da Lei nº 13.415/17, decorrente de uma Medida Provisória nº 746/2016 postulada pelo governo Temer. Um conjunto de críticas a essa reforma se consolidou tanto no debate público como no meio acadêmico, desencadeando uma pressão pela revogação do Novo Ensino Médio. Em resposta, o MEC iniciou um processo de revisão em 2023 e, após um período de consulta pública, uma nova proposta para a etapa (Projeto de Lei nº 5.230/2023) foi apresentada para o Congresso Nacional. Em julho de 2024 foi promulgada a Lei nº 14.945, que reorganiza mais uma vez a oferta de Ensino Médio, mencionando a criação de parâmetros para a estruturação dos itinerários formativos e o aumento da carga horária da formação geral básica (FGB) para o ensino regular (de 1800 para 2400 horas) e para a educação técnico profissionalizante (de 1800 para 2100 horas), de modo a reinserir componentes curriculares antes excluídos.

etária e que seja voltado ao acolhimento e respeito mútuo; e a visão sobre o propósito da educação de maneira entrelaçada com as questões sociais, devendo estar além da simples transmissão de conteúdos e de formar os jovens para “ganhar a vida”.

No Brasil, as ideias da pensadora italiana são presentes e difundidas, mas é muito difícil encontrar hoje, no país, escolas montessorianas em sua integralidade. Os estudiosos de seu pensamento vão apontar que a disseminação de seu método em solo brasileiro se deu, principalmente, em redes privadas, com acesso para as classes mais abastadas – indo de encontro com o que a própria Montessori preconizava, inclusive (D: Röhrs, 2010). Há um apelo de mercado, utilizando seu nome, para atrair “clientes”, sendo muito comum encontrar escolas particulares que destacam utilizar o método, com matrículas dispendiosas, em bairros nobres das grandes cidades brasileiras.

Para além dessa constatação, e sem a pretensão de aprofundá-la aqui, cabe dizer que as ideias trabalhadas de Montessori neste texto, enquanto princípios educacionais, são valiosas e nos ajudam a refletir principalmente sobre o propósito que nos move na tarefa de educar. E, se estamos em tempos sombrios, convivendo com ameaças à vida das crianças, jovens e educadores, em um espaço que, simbólica e literalmente, deve prover conhecimento, saberes, acolhimento e respeito, temos que dispor dos ensinamentos daqueles que vieram antes de nós e se preocuparam por apontar possibilidades que pudessem edificar caminhos de paz. A crença de Maria Montessori, de que o olhar para as potencialidades das crianças e jovens pode nos guiar para uma nova organização social, deveria ser multiplicada em todos os espaços e processos educativos e por toda a sociedade. Nesse sentido, seu método não precisa estar na integralidade em uma escola. Mas seus ensinamentos, enquanto princípios para uma educação voltada para a paz, podem ser um farol e um horizonte a serem perseguidos por toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

APARECIDO DE FARIA, M.; GOMES, M. C. A.; MODENA, C. M. “Mar de bullying”: turbilhão de violências contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais na escola. *In: Educação e Pesquisa*, v. 48, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WK8x88PBT6Gbc4T7gR7nDnM/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 24 ago. 2024.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 2019.

CARA, Daniel et al. *O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental*. Campanha Nacional do Direito à Educação, 2022. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Relatorio_ExtremismoDeDireitaAtaquesEscolasAlternativasParaAcaoGovernamental_RelatorioTransicao_2022_12_11.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

CASSEB, Samir Araújo. Da barbárie à emergência de uma cultura de paz e de não violência através da educação. *In: InterEspaço*, v. 1, n. 1, pp. 158-177, Grajaú/MA, 2015. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/3441>. Acesso em: 24 ago. 2024.

COSTA, Magda Suely Pereira. Maria Montessori e seu método. *In: Linhas Críticas*, Brasília, v. 7, n/ 13, 2001. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2914>. Acesso em: 24 ago. 2024.

D: RÖHRS, Hermann. Maria Montessori (1870-1952). *In: Maria Montessori*. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, pp.11-31, 2010.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, Ano 16, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/4f923d12-3cb2-4a24-9b63-e41789581d30>. Acesso em: 24 ago. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *In: Revista Psicologia Política*, São

Paulo, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2018000300004. Acesso em: 24 ago. 2024.

MONTESSORI, Maria. *A educação e a paz*. Campinas: Papirus, 2004.

MOTA, Vanessa Moreno & ANDRADE, Bruno Cesar Nunes. Ser docente em tempos de *fake news*. In: *Linguagem em foco*, v. 14 n. 2, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/9491>. Acesso em: 24 ago. 2024.

NORONHA, Jeisy Iann Braga & OLIVEIRA, Maria Aparecida. *Violência contra professores no espaço escolar: a percepção de professores do Ensino Médio em uma escola pública na cidade de Unai – MG*. 5º Simpósio da Faculdade de Ciências Sociais: Goiânia, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/106/o/Jeisy_Iann_completo.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

PEREIRA, Antônio Igo Barreto & Zuin, Antônio Álvaro Soares. Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 76, jul./ago., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/H4JvMqH8SdHnBbGyvLhwpvp/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

ZAN, Dirce & KRAWCZYK, Nora. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. In: *Retratos da escola*, v.13 (27), p. 607, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1032>. Acesso em: 24 ago. 2024.

*Recebido em: 30 de maio de 2025.
Aprovado em: 20 de junho de 2025.*