

**Atenção Psicossocial e o Enfrentamento à Violência no Contexto Escolar – Ensaio de leituras com suporte nos Campos Simbólico, Ontológico e Epistêmico**

**Psychosocial Care and Coping with Violence in the School Context - Essaying Readings Supported by the Symbolic, Ontological, and Epistemic Fields**

**Atención Psicosocial y Afrontamiento de la Violencia en el Contexto Escolar - Ensayando Lecturas con Apoyo en los Campos Simbólico, Ontológico y Epistémico**

**Soutien psychosocial et lutte contre la violence en milieu scolaire – Essais de lecture à partir des champs symbolique, ontologique et épistémique**

Fabiana Pinto de Almeida Bizarria<sup>1</sup>

Marília Madureira<sup>2</sup>

Leonardo Victor de Sá Pinheiro<sup>3</sup>

Flávia Lorene Sampaio Barbosa<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG, Brasil.

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Piauí – UFPI, Brasil.

<sup>4</sup> Universidade Federal do Piauí – UFPI, Brasil.

**Resumo**

Este exercício ensaístico visa compreender a violência no contexto escolar, explorando suas dimensões simbólicas, ontológicas e epistêmicas, promovendo reflexão decolonial sobre a necessidade de um ambiente educativo que favoreça o diálogo, a inclusão e a atenção psicossocial, conforme preconizado pela Lei n.º 14.819, de 16/01/2024. Nesse sentido, considera-se a proposta de Nelson Maldonado Torres sobre um ‘novo’ projeto de humanismo, fundamentado em uma atitude decolonial, percorrendo entendimentos sobre violência, evidenciando as diversas formas de negação, opressão e marginalização. Diante da incapacidade de adaptação às circunstâncias de dominação, marcadas por desadaptações e por ambientes não dialógicos, propõe-se refletir sobre o conceito de risco-aventura. Tal reflexão busca ressignificar as violências e promover a atenção psicossocial junto à comunidade escolar. Consideram-se, para isso, possibilidades de interação mais acolhedoras às diferenças, sob uma leitura decolonial. O objetivo é (re)conhecer as múltiplas faces da violência — simbólica, ontológica e epistemológica — e ampliar a abertura a espaços dialógicos, que habilitam a produção de significados e novas atribuições de sentido ao ser, agir e transformar.

Palavras-chave: Violência escolar, Violência epistêmica, Atenção psicossocial, Decolonial.

**Abstract**

The essay aims to understand violence in the school context, exploring its symbolic, ontological and epistemic dimensions, promoting decolonial reflection on the need for an educational environment that favors dialogue, inclusion and psychosocial care, as advocated by Law No. 14,819. In this sense, we consider Nelson Maldonado Torres’ proposal for a ‘new’ project of humanism, based on a decolonial attitude, going through understandings of violence, highlighting the various forms of denial, oppression and marginalization. Given the inability to adapt to circumstances of domination—marked by maladaptations and non-dialogical environments—this reflection

turns to the concept of risk-adventure. This notion is employed to reframe experiences of violence and to promote psychosocial care within the school community. It considers possibilities for more welcoming interactions with difference, grounded in a decolonial perspective. The aim is to (re)cognize the multiple faces of violence—symbolic, ontological, and epistemological—and to foster openness to dialogical spaces that enable the production of meaning and new attributions of being, acting, and transforming.

Keywords: School violence, Epistemic violence, Psychosocial care, Decolonial.

### **Resumen**

El ensayo tiene como objetivo comprender la violencia en el contexto escolar, explorando sus dimensiones simbólica, ontológica y epistémica, promoviendo la reflexión decolonial sobre la necesidad de un ambiente educativo que favorezca el diálogo, la inclusión y la atención psicosocial, como preconiza la Ley 14.819. En este sentido, consideramos la propuesta de Nelson Maldonado Torres de un «nuevo» proyecto de humanismo, basado en una actitud decolonial, abarcando las comprensiones de la violencia, destacando las diversas formas de negación, opresión y marginalización. A partir de la incapacidad de adaptación a las circunstancias de dominación, caracterizadas por la no adaptación, asociadas a ambientes no dialógicos, se discute el ‘riesgo-aventura’, para resignificar la violencia y promover la atención psicosocial en la comunidad escolar, dadas las posibilidades de interacción más acogedoras de las diferencias en una lectura decolonial, buscando (re)comprender las múltiples caras de la violencia (simbólica, ontológica y epistemológica) con apertura a espacios dialógicos que posibiliten la producción de significados, ‘nuevas’ atribuciones de sentidos del ser, del actuar y del transformar.

Palabras clave: Violencia escolar, Violencia epistémica, Atención psicosocial, Decolonial.

## Résumé

Cet exercice essayistique vise à comprendre la violence dans le contexte scolaire, en explorant ses dimensions symbolique, ontologique et épistémique, tout en promouvant une réflexion décoloniale sur la nécessité d'un environnement éducatif qui favorise le dialogue, l'inclusion et le soutien psychosocial, comme le préconise la Loi n° 14.819 du 16/01/2024. Dans cette perspective, la proposition de Nelson Maldonado-Torres d'un « nouveau » projet d'humanisme, fondé sur une attitude décoloniale, est prise en considération, en parcourant les différentes compréhensions de la violence et en mettant en évidence les multiples formes de négation, d'oppression et de marginalisation. Face à l'incapacité d'adaptation aux circonstances de domination — marquées par des désadaptations et des environnements non dialogiques —, il est proposé de réfléchir au concept de risque-aventure. Cette réflexion cherche à re-signifier les violences et à promouvoir le soutien psychosocial au sein de la communauté scolaire. Sont envisagées, à cette fin, des possibilités d'interactions plus accueillantes à la différence, dans une perspective de lecture décoloniale. L'objectif est de (re)connaître les multiples facettes de la violence — symbolique, ontologique et épistémique — et d'élargir l'ouverture à des espaces dialogiques, qui permettent la production de significations et de nouvelles attributions de sens à l'être, à l'agir et à la transformation.

Mots-clés: Violence scolaire, violence épistémique, prise en charge psychosociale, décolonial.

## Notas Biográficas

Fabiana Pinto de Almeida Bizarria

Bio: Estágio Pós-doutoral, Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Estadual do Ceará. Doutora e Mestre em Administração, Universidade de Fortaleza. Especialista em Saúde Pública, com ênfase em Saúde do Trabalhador, e Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do

Ceará. Professora da Faculdade de Psicologia da PUC-Minas, com atuação na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública na Universidade Federal do Piauí. Experiência profissional como Psicóloga Organizacional e do Trabalho e Gestão de Pessoas (Coordenação, Gerência e Chefia de Unidades), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB. Experiência docente no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. Bolsista CAPES no Mestrado e bolsista FUNCAP no Doutorado. Estudos e pesquisas sobre: Relações de Trabalho e Gestão de/com/por Pessoas, Estudos Organizacionais, Administração Pública e Gestão Social, Estudos Críticos, Pós-coloniais e Decoloniais. Representante do Brasil junto à Red Internacional Femenina para la Investigación en Emprendimiento, Innovación y Sostenibilidad RedIFIEIS (REG-RED-20-0117)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8365-8593>

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

Morada: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC

Marília Madureira

Bio: Doutoranda em Psicologia na Puc Minas, Mestra em Ensino de Biologia (PROFBIO) pela Universidade Federal de Minas Gerais (2019) e graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário de Formiga (2003), Pedagogia pela Faculdade Fetremis (2013) com especialização em Supervisão Escolar pela Fetremis (2013), Bacharelado em Educação física pelo Centro Universitário Claretiano no Colégio Dom Cabral em Belo Horizonte (2017) . Atualmente encontra-se na rede Pública de Ensino no Estado de Minas Gerais, na Prefeitura Municipal de Itaúna e na Academia de Musculação. Exerce as funções de Coordenadora do Novo Médio, professora no ensino fundamental II na disciplina de Ciências, no Ensino Médio na disciplina de Biologia e Coordenadora do Novo Ensino Médio. Apresenta experiência na Coordenação de curso na área de saúde na pós-graduação da Faculdade Famart, Supervisão Escolar na SEE MG.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6484-841X>

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

Morada: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC

Leonardo Victor de Sá Pinheiro

Bio: Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Bacharel em Administração pela mesma IES. Desenvolve pesquisas no âmbito das ciências administrativas relacionadas aos seguintes temas: Gestão de pessoas e Comportamento Organizacional, Gestão Social, Administração Pública, Gestão Ambiental e Sustentabilidade, Psicologia Ambiental, Nomofobia e Gestão na Saúde. Professor efetivo do curso de Administração da Universidade Federal do Piauí (UFPI/CAFS) e do Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP/UFPI). Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública – PROFIAP Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) em Gestão e Sustentabilidade (GESUS).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8846-9994>

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

Morada: Universidade Federal do Piauí – UFPI

Flávia Lorene Sampaio Barbosa

Bio: Graduada (2003) em Administração pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), especialização (2006) em Gestão Empresarial pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e, mestrado(2012) e doutorado (2018), em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Atualmente, docente efetiva do Curso de Tecnólogo em Gestão de Dados Modalidade a Distância da UFPI, Centro de Educação Aberta e a Distância - CEAD, em Teresina-PI; docente permanente do Programa de Pós-graduação em Gestão Pública e do Programa de Pós-graduação em Administração Pública (PROFIAP), ambos da UFPI, nível mestrado profissional; docente do curso de especialização em Gestão de Pequenas e Médias Empresas do CAFS/UFPI; e, professor formador e orientador, na modalidade bolsista da CAPES, do curso de bacharelado em Administração do Centro de Ensino à Distância (CEAD) da UFPI. Do mais, pesquisadora integrante do grupo de pesquisa NUPEGEP, vinculado ao curso de Pós-graduação em Gestão Pública da UFPI, e do grupo de pesquisa intitulado "Trabalho e Gestão das Organizações" em parceria com a Faculdade Luciano Feijão (FLF); coordenadora, no âmbito da UFPI, da aplicação

do Estudo Mundial sobre Empreendedorismo junto aos Estudantes Universitários do Brasil (GUESSS Brasil); e, avaliadora científica da Revista de Gestão e Contabilidade da UFPI.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4804-9538>

E-mail: [flsbarbosa@ufpi.edu.br](mailto:flsbarbosa@ufpi.edu.br)

Morada: Universidade Federal do Piauí – UFPI

**Datas de recepção e de aceitação** (08/11/2024) (29/04/2025)

## Introdução

O tema da violência no contexto escolar demanda profundas reflexões. Recentemente, no Brasil, a Lei n.º 14.819, de 16 de janeiro de 2024, que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, aponta na discussão e na implementação de ações que valorem a promoção da intersetorialidade entre os serviços educacionais, de saúde e de assistência social na temática ‘saúde mental’, frente à discriminação e ao preconceito, reforçando o entendimento de ser a escola espaço privilegiado para a promoção, prevenção e atenção psicossocial às crianças e aos adolescentes. Adicionalmente, Rodrigues (2023), em reportagem da Agência Brasil, com dados do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), relata um aumento de 50% nos casos de violência nas escolas brasileiras em 2023, em comparação ao ano anterior. De janeiro e setembro, foram registrados 9.530 chamados por meio do Disque 100, canal nacional de denúncias de violações de direitos humanos, gerido pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Ainda, as regiões com maior número de registros são, respectivamente, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Das 9.530 denúncias, mais de 1,2 mil dizem respeito a casos em que professores foram vítimas. Foram identificadas violações em áreas como direitos civis, políticos e

sociais, discriminação, injúria racial e racismo, liberdade, integridade física e psíquica e direito à vida.

Os Estados Membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) declararam em sua 40.<sup>a</sup> Conferência Geral, em novembro de 2019, a primeira quinta-feira de novembro, o dia internacional contra a violência e o *bullying* na escola, incluindo o *cyberbullying*. Segundo a UNESCO (2023), a data, celebrada anualmente, visa aumentar a conscientização sobre a violência escolar e o *bullying*, entendendo os impactos negativos significativos no bem-estar e no desempenho acadêmico dos alunos. Com isso, objetiva promover ações que incentivem a empatia, o respeito e a solidariedade entre os estudantes, mobilizando a sociedade para que todos se unam na luta contra a violência escolar.

Com base nas últimas notícias e na mobilização social relacionada ao tema, Caliman e Arruda (2023) convidam ao termo ‘intrusões externas’, para destacar ‘novas’ formas de violência, onde a escola se torna um local de acerto de contas. A escola é apresentada como espaço para a resolução de disputas ou rivalidades, como brigas entre grupos rivais, o que revela, segundo os autores, ‘um pedido de socorro’. Nesse contexto, faz-se necessário ressignificar o papel da escola por meio de movimentos dialógicos e relações humanizadoras, permitindo que os indivíduos aprendam a viver em comunidade e a respeitar o outro como sujeito. Isso inclui uma reflexão sobre valores e expectativas morais, uma educação que busque transformar a realidade e não apenas a aceitar como um destino (Caliman & Arruda, 2023).

Além das ‘intrusões externas’, Cunha Júnior (2023) aponta para o desafio da desinformação, relacionada ao aumento de atitudes discriminatórias em relação a alunos LGBTQ+. Essa desinformação promove a disseminação da cultura de controle e punição, quando a comunidade escolar é submetida à vigilância e à disciplina, devido aos medos sociais gerados por pânico morais, ou seja, reações sociais exageradas e moralizantes diante de determinados grupos ou comportamentos percebidos como ameaças à ordem estabelecida. Em particular, Cunha Júnior (2023) discute como as notícias falsas sobre doutrinação ideológica têm alimentado ações como demissões, suspensões e ameaças contra aqueles que desafiam as normas heteronormativas em ambientes educacionais.

É preciso refletir mais ainda sobre o que Caliman e Arruda (2023) e Cunha Júnior (2023) apresentam. No entanto, antes de avançar nessa discussão, algumas pesquisas auxiliam a mapear o fenômeno para, em seguida, o problematizar. Por exemplo, Barbosa e Osti (2023) lembram que a violência é frequentemente associada à falta de diálogo e à disputa de poder nas interações cotidianas na escola. Acrescentam, uma espécie de ‘internalização cultural da violência’, que pode levar a uma normalização de comportamentos agressivos e à desvalorização do diálogo e da dignidade humana. Portanto, enraizada nas relações sociais, naturalizada ao longo do tempo, o que implica que as experiências e as narrativas coletivas situam como a violência é entendida e, também, vivenciada.

Pela abrangência desse entendimento, é importante citar Leme (2009), que busca desconstruir o entendimento de que a violência pode ser linearmente explicada pelas desigualdades sociais, afirmando sua ocorrência em diferentes instituições, públicas e privadas. Magalhães e Santos (2016), por outro lado, citam ser a violência expressa nos processos históricos de exclusão social, considerando que a escola não é um espaço isolado, é um microcosmo das dinâmicas sociais mais amplas. As contradições apresentadas por Magalhães e Santos (2016), em relação às pesquisas sobre o tema, sugerem redirecionar a reflexão sobre valores e expectativas morais anunciadas por Caliman e Arruda (2023), para abordagens defensoras de espaços democráticos e participativos, com práticas distantes desse discurso.

Para tanto, Charlot (2002) sugere ser necessário situar entendimentos sobre a violência ‘na escola’, ‘da escola’ ou ‘à escola’. A primeira, analisa atos de violência que ocorrem no ambiente escolar, envolvendo alunos, professores e outros membros da comunidade escolar; a segunda, relaciona situações em que a própria escola, através de suas práticas ou políticas, pode perpetuar formas de violência, como a exclusão ou a discriminação; e a última, pode incluir atos de vandalismo ou agressões direcionadas à instituição, como danos a propriedades escolares. Reconhece-se o desafio da separação proposta por Charlot (2002). No entanto, muitos episódios de violência podem ser interpretados como pedidos de socorro, que exigem um olhar ampliado para a escola em suas múltiplas interfaces — como espaço de conflito, resistência e possibilidade de transformação.

Assim, Lima e Pereira (2024) afirmam que as normas e os valores estabelecidos pela instituição podem marginalizar e silenciar as vozes dos alunos e educadores, quando a disciplina e a coerção se apresentam como formas de violência simbólica.

Assumindo a 'violência simbólica', Maia e Coimbra (2017) observam que a agressividade pode ser uma resposta às práticas educativas, interações diárias e às dinâmicas de poder na escola. Dessa forma, entendem ser uma maneira de os indivíduos expressarem suas frustrações, descontentamentos e lutas por reconhecimento e poder, servindo como resposta a situações de opressão ou desigualdade, bem como uma forma de comunicação ou expressão de conflitos. Reconhecem, assim, a resistência às práticas sociais regidas por valores e normas sociais não inclusivas às variadas experiências, que marginaliza formas de ser e agir, como reação a violência simbólica.

O conceito 'violência simbólica', a partir da Pierre Bourdieu, é apresentado por Ristum (2004) como sendo manifestado em práticas que geram consenso, utilizadas como forma de dominação, frequentemente sem que os envolvidos percebam. Essa dominação se exerce por meio de normas, valores e símbolos, que perpetuam desigualdades e hierarquias sociais. Ristum (2004), inclusive, a associa à violência psicológica, para afirmar as repercussões emocionais potencialmente acionadas, afetando a dignidade e a autoestima dos indivíduos. Nesse caminho, a violência reflete mais a dinâmica 'pacífica', do que a 'resistência', tendo em vista que representa a opressão exercida ante um tecido social estruturalmente valorado por normas sociais que mobilizam formas de ser e agir circunscritas à lógica de dominação.

Ainda em referência à leitura de Pierre Bourdieu, Sobrinho (2022) afirma a violência simbólica associada à dominação das classes sociais, levando à 'interiorização' de normas e valores pelos indivíduos pertencentes a culturas subjugadas, não sendo percebida como um ato de coerção consciente, mas uma forma de dominação que se torna naturalizada e 'aceita' pelos dominados. Pela lógica da dominação, a experiência de guerra oferece importantes lições. O psicólogo, Ignacio Martín-Baró (1990) explorou repercussões psicossociais a partir da experiência de 'dominação', e, em decorrência, de destruição, disseminada pelo contexto de guerra. Esse ambiente, marcado pela

insegurança e falta de propósito, pode levar a uma ruptura nas conexões sociais e aumento da alienação.

Nesse compasso, Moreira e Guzzo (2017), a partir de contribuições de Martín-Baró (1990), refletem sobre a violência nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, recorre à definição por ele abordada ‘situação-limite’, entendida como ações, eventos ou práticas que prejudicam, impedem ou dificultam o desenvolvimento humano, frequentemente relacionadas aos contextos de violência, desafios extremos que testam as capacidades de adaptação e sobrevivência. As ‘situações-limite’ são associadas às experiências de desumanização, onde as pessoas perdem suas capacidades de pensar abertamente, comunicar-se de forma plena e sentir empatia pelo sofrimento alheio. Isso resulta, segundo Martín-Baró (1990), em um empobrecimento das capacidades humanas fundamentais, levando a um estado de ‘trauma psicossocial’. Em resposta, Martín-Baró (1990) apresenta a ‘socioterapia’, no caminho de uma reconstrução e reintegração social e comunitária, promovendo a flexibilidade e a sensibilidade em relação ao sofrimento humano.

Têm-se, por fim, uma equação relacionada à violência no contexto escolar. A partir disso, empreendem-se esforços em leituras interdisciplinares, como sugerem Bispo, Martins e Duarte (2019), entendendo seus atores, considerando suas as diferentes percepções sobre o fenômeno (Dalcastagner & Nunes, 2019), mobilizando os membros da comunidade escolar, como sugere Charlot (2002) e a Lei n.º 14.819, de 16 de janeiro de 2024 – alunos, professores, profissionais que atuam na escola, e pais e responsáveis pelos alunos matriculados na escola.

Por certo, evidencia-se a abrangência de sua gênese, do entendimento do silenciamento à negação, no caminho de uma dominação potencialmente destruidora, da resistência como resposta às dinâmicas de poder tecidas socialmente e valoradas coletivamente. Emerge-se, portanto, o presente exercício ensaístico, na compreensão da violência no contexto escolar, explorando suas dimensões simbólicas, ontológicas e epistêmicas, promovendo reflexão decolonial sobre a necessidade de um ambiente educativo que favoreça o diálogo, a inclusão e a atenção psicossocial, conforme preconizado pela Lei n.º 14.819, inclusive no que se refere às contribuições

relacionadas à gestão educacional com suporte em discussões decoloniais (Bizarria, et al. 2024).

Para seguir a argumentação, busca-se uma metodologia que amplie interlocuções no processo de ensaiar teoricamente um tema, como orienta Marsal, Pavão, Reis e Deluchi (2014), ao passo que o “ensaio requer sujeitos, ensaísta e leitor, capazes de avaliarem que a compreensão da realidade também ocorre de outras formas” (Meneghetti, 2011, p. 321). Inclusive, “seus esforços ainda espelham a disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram” (Adorno, 2003, p. 16). O ensaio, então, não pretende ser uma construção fechada, por isso, é assumido como processo inacabado, ensaístico, exercício reflexivo e um convite à reflexão e ao debate, na busca de uma melhor compreensão sobre fenômenos que se apresentam aos autores, inquietam e levam às elaborações sobre questões emergentes (Adorno, 2003).

## **Violência(s) na Escola em Reflexões Decoloniais**

O fio condutor da problematização que se busca contornar é a referência de Caliman e Arruda (2023) em relação aos valores e às expectativas morais. Para dar sequência, é preciso reconhecer contribuições do campo da filosofia, como se observa em Campello (2023), ao afirmar que teorias normativas são abordagens que buscam estabelecer critérios e princípios para a avaliação de ações, discursos e instituições em relação à justiça e à moralidade. Reconhece Campello (2023) que as teorias normativas estabelecem critérios de justificação, e que deveriam ser sensíveis a relatos que historicamente tiveram pouco espaço nas discussões sobre justiça, o que implica uma necessidade de revisão constante de seus princípios.

Desse modo, Campello (2023) ressalta que as teorias normativas operam em uma tensão entre diferentes pretensões de legitimidade de visões de mundo particulares e a busca por uma universalidade. Ao afirmar a ‘injustiça epistêmica’ critica teorias normativas que se enclausuram em seus próprios discursos, falhando em considerar as vozes e experiências de grupos

marginalizados. Com isso, afirma ser preciso buscar um vocabulário que permita a crítica e a reflexão sobre as experiências de sofrimento e injustiça. Em torno do tema 'justiça', Campello (2023) define-a em dois níveis. A de primeira ordem, cita o reconhecimento epistêmico das pessoas afetadas por injustiças. Envolve a capacidade de assegurar que suas vozes e experiências sejam ouvidas e respeitadas em um discurso livre de coerção, com ênfase na importância das narrativas pessoais na crítica social. A de segunda ordem, reflete à análise crítica dos critérios de justificação moral que sustentam as teorias de justiça.

Avançando na leitura de Campello (2023), observa-se que sua definição de injustiça é entendida como uma forma de violência que se manifesta epistemicamente. A falta de reconhecimento das vozes e experiências das vítimas é uma forma de violência que perpetua a marginalização e a exclusão. A justiça, portanto, não pode ser assumida apenas como um conjunto de normas, mas deve ser entendida como um processo que envolve reconhecimento, inclusão e a superação da violência.

Em torno da definição de justiça apresentada por Campello (2023), recorre-se a Maldonado-Torres (2017), quando afirma ser a universalidade dos direitos humanos profundamente influenciada por uma concepção hegemônica ocidental do que significa ser 'humano', enraizada em contextos coloniais. E, segue, essa concepção, muitas vezes torna o discurso dos direitos humanos inadequado para abordar as realidades do colonialismo moderno e, em alguns casos, até o torna cúmplice dele. Para ocorrer uma verdadeira decolonização dos direitos humanos, é necessário também uma decolonização do conceito de humano, o que implica reconhecer e valorizar as experiências e contribuições dos povos historicamente colonizados.

Antes de avançar no debate decolonial, faz-se necessário aprofundar a compreensão sobre a violência simbólica, a partir de Pierre Bourdieu (2001), e a violência epistêmica, conforme os entendimentos apresentados por Maldonado-Torres.

No horizonte da violência epistêmica, Bunch (2015)<sup>1</sup> avança ao afirmar que essa definição deriva da abordagem de Pierre Bourdieu sobre violência simbólica,

---

<sup>1</sup> Segundo Bunch (2015). pesquisadores como Kristie Dotson, Miranda Fricker, Cynthia Townley e Gayatri Spivak desenvolveram teorias sobre esse tema.

que analisa como o conhecimento pode ser utilizado para marginalizar grupos sociais. Bunch (2015) enfatiza a importância de entender e enfrentar a violência epistêmica em contextos reais, especialmente no ambiente educacional, para promover a inclusão de grupos marginalizados.

Pierre Bourdieu (2001) conceitua a violência simbólica como uma forma de poder sutil que dispensa coerção física para ser reconhecida como violência, atuando sobre corpos e mentes por meio da imposição de significados. Essa violência é incorporada nas práticas sociais e nas relações de dominação, manifestas através da imposição de significados e normas que legitimam a manutenção das relações de dominação. A noção de capital (econômico, social, cultural e simbólico) é fundamental para essa análise, quando Bourdieu (2001) argumenta que a distribuição desigual de capital entre os indivíduos e grupos sociais influencia suas práticas e, conseqüentemente, suas capacidades de ação, ao passo que quanto mais capital, mais recursos para contestar e transformar as estruturas sociais.

A forma por excelência da violência simbólica é o poder [...] exercido pelas vias da *comunicação racional*, ou seja, com a adesão (extorquida) dos que, sendo os produtos dominados de uma ordem dominada por forças [...] (como aquelas que agem por meio de sanções da instituição escolar ou mediante as sentenças dos peritos econômicos) estão forçados a conceder sua aquiescência ao arbitrário da *força racionalizada* (Bourdieu, 2001, p. 101, grifo nosso).

Portanto, a violência simbólica é

[...] essa coerção que se institui por intermédio da *adesão* que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, para pensar sua relação com ele, de *instrumentos de conhecimento partilhados* entre si e que fazem surgir essa relação *como natural*, pelo de serem, na verdade,

*a forma incorporada da estrutura da relação de dominação* (Bourdieu, 2001, p. 206-207, grifo nosso).

Ainda,

[...] o efeito da dominação simbólica (de sexo, de etnia, de cultura, de língua) se exerce na obscuridade das *disposições do habitus*, em que estão inscritos os *esquemas de percepção, de apreciação e de ação que fundam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento e de reconhecimento, ambos práticos, mas profundamente obscura para si* (Bourdieu, 2001, p. 207, grifo nosso).

Com essa leitura, observa-se que Bourdieu (2008) visa superar a dicotomia entre o sujeito e a sociedade, ao afirmar que as ações humanas são referenciadas pelo contexto social em que os indivíduos estão inseridos. Com isso, o ‘habitus’ habilita o ‘senso prático’, de agir de maneira adaptativa em contextos sociais, haja vista que “os ‘sujeitos’ são, de fato, agentes que atuam e que *sabem, dotados de um senso prático* [...] *de estruturas cognitivas duradouras* (que são essencialmente produto da incorporação de *estruturas objetivas*) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a *resposta adequada*” (Bourdieu, 2008, p. 22).

Para Bourdieu (2001), o ‘habitus’ representa disposições que situam a maneira como os indivíduos percebem e interagem com o mundo, atua como um princípio gerador de práticas e representações, a maneira de entender, agir e sentir, formada pelas experiências sociais e históricas, que influencia as práticas cotidianas, sendo fundamental para entender como a violência simbólica é ‘incorporada’. É um sistema que influencia a subjetividade dos indivíduos, sendo o trabalho pedagógico referência importante para a formação das disposições. Portanto, “os habitus [...] estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar” (Bourdieu, 2008, p. 86).

Na compreensão de que os fatos sociais são construídos, Bourdieu (2001) apresenta a ideia de 'campo', por sua vez, situa o espaço de relações sociais onde se desenrolam lutas por capital, onde diferentes agentes competem por recursos, prestígio e reputação, onde os agentes tentam impor suas visões e legitimar suas posições. Bourdieu (2001) identifica várias formas de capital (cultural, social, econômico, simbólico) que influenciam as relações de poder. E tanto o 'habitus', como a ideia de 'campo', são sustentadas pela 'doxa', representada pelo conjunto de crenças e valores aceitos em uma sociedade que configura a ordem social. A violência simbólica, portanto, segundo Bourdieu (2001), opera através da 'doxa', pois as relações de dominação são frequentemente legitimadas por essas crenças.

A 'doxa', também, sustenta a ideia de classes sociais definida por Bourdieu (2001), pela ideia de 'distinção', processo pelo qual as classes sociais se diferenciam e legitimam suas práticas, a percepção de si mesmo e como os indivíduos se comportam em diferentes contextos sociais, refletindo a necessidade de pertencimento e reconhecimento. Com isso, a violência simbólica contribui para manter distinções, com atribuições de valores às práticas, legitimando, assim, a hierarquia social. Portanto, "essa fórmula [...] enuncia a primeira condição de uma leitura adequada da análise da relação entre as posições sociais" (Bourdieu, 2008, p. 10).

Algumas reflexões derivadas dessas definições sugerem desafios como, por exemplo, a 'inércia dos habitus', quando as disposições, construídas ao longo da vida, podem conflitar com mudanças sociais significativas, podendo representar lutas entre a adaptação às novas demandas e a resistência das disposições anteriores. Quando Bourdieu (2001) afirma que a busca por reconhecimento impulsiona os investimentos sociais, observa-se que o 'campo' e o 'habitus', configuram a maneira como os indivíduos se veem em relação aos outros, sendo referência à definição de identidade. A violência simbólica, nesse caminho, pode-se fazer repercutir em relação à autoimagem e à percepção dos indivíduos sobre seu lugar na sociedade, ante conflitos relativos à conformidade e à aceitação da dominação e as novas disposições em construção.

Embora haja críticas a Pierre Bourdieu, devido a sua leitura centrada nas estruturas sociais e nas dinâmicas de poder que justificam os processos de

dominação, observa-se, em duas de suas obras, Bourdieu (2001) e Bourdieu (2008), vestígios sobre repercussões relacionadas aos processos de dominação relativos às violências simbólicas. Esses desdobramentos se aproximam do que Martín-Baró (1990) define, ao abordar o sofrimento derivado do contexto de guerra, quando a destruição mobiliza empobrecimento das capacidades humanas fundamentais, levando a um estado de trauma psicossocial.

Reflete-se, portanto, que os processos de dominação inscritos nas definições de ‘habitus’, ‘campo’ e ‘doxa’ demandam duas análises – a violência simbólica, representada pelas destruições que refletem em sofrimento, ‘trauma psicossocial’; e a resistência, capacidade de mobilizar recursos para o enfrentamento à violência simbólica, que demanda outras referências valorativas e morais não legitimadas, o que pode suscitar inseguranças ante as pressões associadas em relação ao equilíbrio e consenso (‘habitus’, ‘campo’ e ‘doxa’) e às injustiças epistêmicas (Campello, 2023). Resistências entendidas socialmente como rebeldia, agressividade, como algo que precisa ser minimizado, controlado, erradicado, ante leituras radicais relativas à cultura de paz, à harmonia, como se reflete a partir de Maia e Coimbra (2017).

Nesse caminho, busca-se entender como Bourdieu (2001; 2008) assume a visão dialética, entendendo que as estruturas sociais (como normas, valores e instituições) e a ação dos indivíduos estão em constante interação. Em última análise, essas práticas (um campo de luta onde diferentes agentes sociais competem por recursos e reconhecimento) podem reproduzir, modificar e transformar as próprias estruturas. Por exemplo, movimentos sociais coletivos podem alterar as estruturas de poder e as normas sociais, considerando a capacidade de adaptar suas práticas e resistir às imposições das estruturas, desde a subversão de normas, até a criação de novas práticas que desafiem o *status quo*.

A partir de Pierre Bourdieu, adentra-se às discussões de Nelson Maldonado-Torres, no que diz respeito à crítica à dominação simbólica e à perpetuação das estruturas de poder. Maldonado-Torres (2008a, 2008b) um dos principais expoentes do pensamento decolonial, aborda a colonialidade do ser, do poder e do saber, com inspiração em outras referências, como Aníbal Quijano (2009)

concepções que, defende-se<sup>2</sup>, dialogam com as ideias de Bourdieu, principalmente no que concerne à violência simbólica e à reprodução das desigualdades, no campo da dominação nas esferas políticas, sociais e culturais, que se naturalizam e se reproduzem na vida cotidiana. Embora Pierre Bourdieu não tenha avançado em discussões sobre os processos de destruição associados às violências da colonização e das colonialidades decorrentes, suas referências à violência simbólica, na perspectiva das relações de poder e dominação associadas às práticas inscritas em ‘habitus’, ‘campos’ e sustentadas por uma ‘doxa’ permite compreender os desafios estruturais de um projeto decolonial amparado pela ‘atitude decolonial’, o que se pretende argumentar na sequência.

Para Maldonado-Torres (2008a), há um ‘esquecimento da colonialidade’ nas reflexões filosóficas e sociais contemporâneas, especialmente nas obras de pensadores influentes como Martin Heidegger e Emmanuel Lévinas. Também argumenta que autores como Jürgen Habermas e Jacques Derrida, se limitam a uma crítica eurocêntrica do eurocentrismo, sem adentrar compreensões sobre as estruturas de poder que sustentam o racismo epistêmico, contribuindo para um processo recursivo de ‘injustiça epistêmica’, dada a definição de Campello (2023). As construções valorativas e morais instauradas e disseminadas pela modernidade, para Maldonado-Torres (2016), perpetuam a desumanização e a colonialidade, resultando em uma divisão entre aqueles considerados ‘humanos’, atrelada à ideia de ‘civilizados’, e aqueles que são excluídos dessa categoria.

Maldonado-Torres (2008a) argumenta que, embora essas filosofias tenham contribuído para a compreensão da modernidade e da ética, elas também permanecem cúmplices de formações de caráter imperial (o que se compreende, considerando a leitura de Pierre Bourdieu), que ignoram ou minimizam as experiências e as lógicas da colonialidade, o racismo e a opressão. Com a crítica à razão instrumental, discute a visão limitada do ‘mal’ e da ‘violência’ que permeiam a história da modernidade, que frequentemente

---

<sup>2</sup> É preciso reconhecer que Pierre Bourdieu não adentra discussão no campo decolonial, e que a defesa não implica em vinculá-lo ao campo. Empreende-se um esforço dialógico compreensivo, no caminho de evidenciar que as teorias apontam discussões a partir de lentes variadas, e que as definições do autor contribuem para problematizar a violência no campo da escola. Assume-se o risco da crítica a esse esforço, considerando demarcações disciplinares associadas, na busca de tecer pontes dialógicas interdisciplinares favoráveis à compressão e à ação.

desconsidera a dimensão colonial na narrativa hegemônica do Ocidente. Maldonado-Torres (2008a) sugere que a reflexão sobre o ‘Ser’ deva incluir uma análise das consequências da colonialidade e das experiências de comunidades marginalizadas.

Apoiando-se em Frantz Fanon, Maldonado-Torres (2008a), discute sobre a experiência dos ‘*damnés de la terre*’ (os condenados da terra), que se refere às populações marginalizadas e oprimidas sob o colonialismo, com reflexões relativas à colonialidade e à identidade. A partir de Walter Dignolo e Edgard Lander, Maldonado-Torres (2008a) empreende uma análise da colonialidade do ser e do saber, problematizando o pensamento ocidental, que, muitas vezes, ignora as experiências dos colonizados e perpetua formas de exclusão, incluindo repercussões no âmbito da violência ontológica, ‘transnacional e impessoal’, que se manifesta em níveis pessoais e coletivos, na negação da existência e da dignidade de certos grupos, levando a uma hierarquia de seres que privilegia o ‘ser’ eurocêntrico.

A experiência da exclusão, inclusive, transita no mundo digital, como sinalizam Mariano, Moura, Mattos, Bizarria, & Kind (2025), ao discutirem que o racismo digital não é um fenômeno isolado, mas uma extensão das estruturas de dominação coloniais que perduram no contexto contemporâneo. Nesse contexto, a colonialidade permanece viva porque as epistemologias dominantes mantêm as estruturas de poder e controlam as narrativas, dificultando a ruptura com esses padrões de exclusão mesmo em ambientes tecnológicos

Nesse ponto, a leitura de Pérez, Moscovici e Chulvi (2007) parece oportuna, quando citam a ‘ontologização’ no contexto das ‘minorias’ étnicas, processo pelo qual uma categoria humana é substituída por uma categoria não humana, resultando no processo de exclusão social. A discriminação e a violência em relação à ‘minorias’, nesse caso, são justificadas por esta ser considerada/vista como menos humana ou desumanizada. A ‘ontologização’, segundo Pérez, Moscovici e Chulvi (2007), portanto, mantém a distinção entre grupos, quando a relação com a ‘minorias’ é percebida como uma ameaça à diferença antropológica entre os grupos ‘maioritário’ e ‘minoritário’. Ainda, Pérez, Moscovici & Chulvi (2007) reforçam que quando uma minoria é associada às características não humanas, isso não apenas desumaniza o grupo, mas,

também, justifica a manutenção de barreiras sociais e tabus contra o contato. Afirmam que mesmo em contextos em que as 'minorias' podem ser percebidas de forma mais 'positiva', a 'ontologização' e as representações sociais que a sustentam ainda persistem, limitando a plena inclusão e aceitação das 'minorias' na sociedade.

Moscovici (2020), por sua vez, reflete ser necessário reformular as perguntas e considerar a especificidade dos novos fenômenos sociais, discutindo sobre a hierarquia de saber, que pode ser explorada para justificar ações de exclusão ou discriminação, refletindo uma luta pelo controle e pela definição do que é considerado 'normal' ou 'aceitável' na sociedade, aproximando-se da reflexão de Maia e Coimbra (2017) e Caliman e Arruda (2023), e das contribuições de Bourdieu (2008) e Maldonado-Torres (2016). Pérez, Moscovici e Chulvi (2007) argumentam que a ideologia subjacente à 'ontologização' permite que a maioria desumanize a 'minorias', portanto, um mecanismo que legitima a manutenção de hierarquias sociais e a perpetuação de estereótipos negativos sobre as 'minorias'. Para confrontar essas ideologias discriminatórias sugerem ser necessário um trabalho de desconstrução das representações sociais que sustentam a 'ontologização' e a exclusão. No caminho de Campello (2023), entende-se que essa desconstrução precisa da produção de novos sentidos, da incorporação de outras narrativas, com reconhecimento de outras leituras de mundo, não traduzíveis, muitas vezes, pelos signos e significados inscritos nos modos de existir configurados, como explica Bourdieu (2001; 2008).

A violência epistêmica, por sua vez, consoante Maldonado-Torres (2008a), refere-se à exclusão e à marginalização de certos saberes e formas de conhecimento que não se alinham com a epistemologia dominante, em sua discussão, eurocêntrica, manifesta na desvalorização das tradições, culturas e conhecimentos das populações colonizadas, frequentemente consideradas inferiores ou irrelevantes. Argumenta que a colonialidade do saber está relacionada à do poder, onde o conhecimento é utilizado como uma ferramenta de controle e exclusão. Maldonado-Torres (2008a) enfatiza que "a 'ciência' (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem" e que as línguas são o lugar onde se inscreve o conhecimento, implicando que a colonialidade do poder e do saber engendram a colonialidade do ser.

Com isso, a violência simbólica resulta da epistêmica, no sentido da dinâmica do ser-dominância, ser-dominado, que emerge da lógica anunciada por Bourdieu (2001; 2008) - o 'ser' que existe em circunstâncias social e historicamente referenciadas, em 'habitus' e 'campos' que legitimam o senso prático, significados compartilhados, em horizonte valorativo e moral que tensiona alternativas de ação conflitantes à lógica. Para avançar nessa análise é preciso aprofundar a compreensão de Campello (2023) sobre sentidos de justiça e injustiça epistêmica, haja vista que demanda novas referências para o 'ser-agir', (re)conhecimento de narrativas ante à diferença colonial, e 'novos' padrões morais que situam a existência pelas relações e instituições sociais. Adentrando a discussão, observa-se que Maldonado-Torres (2008b, 2016) sugere que a decolonização (ou descolonização) não se limita aos aspectos sociais e políticos, haja vista que a colonização impõe discursos que desumanizam certos grupos, semelhante à definição de 'ontologização' apresentada por Pérez, Moscovici e Chulvi (2007). A decolonização requer uma reavaliação desses discursos para restaurar a dignidade e a humanidade dos indivíduos afetados, considerando a opressão e as hierarquias que deslegitimam as experiências e os saberes de grupos colonizados e marginaliza saberes e experiências de grupos não ocidentais.

Maldonado-Torres (2008b) cita o termo 'mundo da morte', como repercussões da violência colonial. Explica o 'grito de espanto', como reação visceral à aparição do mundo moderno/colonial, que considera certos sujeitos humanos como dispensáveis para seu avanço civilizatório, uma resposta crítica e emocional à desumanização e aos sofrimentos provocados pela colonização. O 'horror', fundamento central do que denomina a atitude decolonial, surge do escândalo diante do 'mundo da morte', levando a uma postura ético-política e teórica, que busca novas formas de conhecimento e resistência. Nesse sentido, o 'horror' impulsiona uma busca por afirmação e transformação frente às estruturas de poder coloniais.

A partir da mobilização emocional discutida por Maldonado-Torres (2008b), reflete-se sobre as situações-limite que desencadeiam o 'trauma psicossocial' a partir do contexto de guerra, como cita Martín-Baró (1990). Entendendo o processo colonial e a colonialidade dele decorrente, é possível compreender a lógica de destruição e dominação que permeia as relações de poder

fundamentadas na negação do outro — aquilo que Martín-Baró (1990) relaciona à experiência da guerra. Nesse contexto, como aponta Campello (2023), emerge o desafio de (re)existir em cenários de devastação que desabilitam a ação, quando o ‘grito de espanto’ e o ‘horror’ desmobilizam o ‘ser’, em razão dos desequilíbrios gerados por conflitos valorativos, morais e linguísticos — vinculados aos significados compartilhados no interior do campo, do habitus e da doxa, retomando Bourdieu (2001; 2008), em diálogo com Caliman e Arruda (2023).

Maldonado-Torres (2017) apresenta uma crítica fundamental às normas e valores que definem o senso de "humanidade" sob perspectivas ocidentais. Defende a necessidade de um projeto de decolonização do humano, que reconheça as experiências e lutas dos povos colonizados diante das narrativas universalizantes de humanidade. Isso implica questionar a naturalização de critérios como racionalidade, individualidade e propriedade como marcas universais do ser humano. Em seu lugar, propõe-se um humanismo plural, ancorado nas epistemologias indígenas, africanas e outras tradições que oferecem visões alternativas sobre a vida e a existência. Nesse contexto, a contribuição de Campello (2023) e Bourdieu (2001; 2008) permite compreender que a injustiça epistêmica e a violência simbólica não são desvios, mas sim efeitos estruturais de sistemas de dominação social, cultural e histórica. Essas formas de violência se entrelaçam ao deslegitimar saberes, identidades e modos de vida subalternizados, naturalizando as hierarquias de conhecimento e poder.

Em situações de violência no contexto escolar, o conflito se manifesta de forma ainda mais acentuada na leitura da agressividade e da rebeldia. Essas expressões são frequentemente associadas à radicalização de uma cultura de paz que, paradoxalmente, nega o próprio conflito. Trata-se de uma paz anunciada a partir da homogeneização dos debates, que oprime a diversidade ao produzir consensos frágeis e excludentes. Esses consensos desconsideram as dinâmicas de poder, ocultam diferenças, apagam visões de mundo plurais e marginalizam a interseccionalidade. Nesse processo, há também o silenciamento das contradições, tensões fundamentais que, quando negadas, comprometem a integridade do ser. Essa compreensão se sustenta nas reflexões de Martín-Baró (1990) e Maldonado-Torres (2008b), que apontam

como essas violências simbólicas e epistemológicas minam possibilidades de existência e transformação.

A emergência de projetos decoloniais e de práticas pedagógicas mais inclusivas, voltadas ao reconhecimento de saberes subalternizados e ao enfrentamento da injustiça epistêmica, tende a provocar reações violentas por parte de grupos que percebem a perda de poder como uma ameaça direta à ordem estabelecida. Trata-se do fenômeno conhecido como *backlash*, que pode ser compreendido como uma contraofensiva simbólica, discursiva e, muitas vezes, institucional, deflagrada por setores que historicamente detiveram o monopólio da definição do que é legítimo saber, identidade ou norma (Faludi, 2006). O enfrentamento do *backlash*, portanto, não se limita à contenção da violência, mas exige o aprofundamento da justiça epistêmica e o compromisso ético-político com a pluralidade dos saberes e existências.

Construções de novos projetos de humano, humanidade, como afirma Maldonado-Torres (2017), requerem assumir os riscos associados, se a ideia for reconhecer a postura ético-política e teórica que, de fato, contribua com os desafios citados. Gurgel e Coutinho (2023) sugerem a análise das múltiplas violências no contexto escolar pela lente da interseccionalidade (Crenshaw, 1989), abordagem analítica que considera como diferentes marcadores sociais (como raça, gênero, classe, etc.) interagem e se sobrepõem, criando experiências únicas de opressão e privilégio. No contexto escolar, a interseccionalidade contribui para entender como diferentes formas de violência (incluindo a violência epistêmica) afetam os alunos de maneiras distintas. Quando, por exemplo, as vozes de estudantes de diferentes origens (raça, classe, gênero etc.) não são ouvidas ou são desconsideradas, levando à perpetuação de estereótipos e à falta de políticas que atendam às suas necessidades específicas, levando a um ambiente educacional que não é inclusivo.

Em relação ao contexto escolar, Gordillo Sánchez (2017) afirma que as epistemologias modernas, em atenção ao Iluminismo, ainda dominam as narrativas educacionais contemporâneas. Sugere que a escola, como um espaço de dominação epistêmica, continua a reproduzir tensões e desigualdades, negando e subalternizando os saberes, como as identidades dos povos indígenas. Nesse ponto, o estudo de Menezes (2019) contribui para as

reflexões que abrangem, desde a violência simbólica à violência epistêmica, ante às problemáticas associadas à dominação, à destruição e, ainda, a defesa de Maldonado-Torres (2017) de um novo projeto de humanismo. Esse projeto considera críticas ao 'habitus', ao 'campo', e a 'doxa' que legitimam o 'senso prático' de matriz moderna, o qual sustentou a colonização e dissemina as colonialidades.

Para tanto, Menezes (2019) afirma haver a imposição de um modelo educacional eurocêntrico, que, marginaliza os saberes indígenas e perpetua violência cultural e simbólica, expressa na desvalorização da sua própria cultura e na imposição de uma narrativa histórica que ignora ou distorce as experiências e a história dos povos indígenas, repercutindo no sentimento de desvalorização entre as crianças indígenas, uma forma de epistemicídio. Compreende, Menezes (2019), que a luta contra o epistemicídio é, portanto, uma luta contra a violência que se dissemina nas escolas, afetando a formação da identidade e a autoestima das crianças.

No mesmo caminho, Torquato da Silva (2009), inspirado por Aníbal Quijano (2009), assinala que as experiências de estudantes são marcadas por trajetórias de vida e estratégias de sobrevivência, necessárias para resolver problemas cotidianos, em geral, aprendidas fora da escola. No entanto, essas lógicas, em geral, não são compreendidas, levando a um processo de exclusão e estigmatização, com alunos considerados transgressores e frequentemente removidos dos espaços escolares. Torquato da Silva (2009) argumenta, com base na colonialidade do saber, que conhecimentos desenvolvidos fora da escola são excluídos dos modelos institucionais, sustentados por uma visão de conhecimento que marginaliza as experiências e saberes dos estudantes. Com a contribuição de Torquato da Silva (2009), complementa-se a visão de que o epistemicídio está associado à diferença, inclusiva às diferenças mais amplamente estudadas, associadas às questões raciais, étnicas e de gênero, como o exemplo de Menezes (2019) e Gordillo Sánchez (2017).

Assim, a leitura de Gordillo Sánchez (2017) situa a violência epistêmica no contexto escolar ante à reprodução de narrativas hegemônicas que desvalorizam e invisibilizam os saberes e identidades dos povos indígenas, afirmando que a educação tradicional, aqui entendida como aquela baseada na centralidade do conhecimento ocidental, eurocêntrico e normativo, privilegia

a homogeneidade do conhecimento ocidental, negando contribuições e a história dos povos originários, com livros didáticos e currículos que perpetuam estereótipos e visões distorcidas sobre os indígenas, reforçando a ideia de que eles são meras vítimas ou ‘outros’ desumanizados, antagônicos ao progresso civilizatório moderno, um processo ‘ontologização’, como cita Pérez, Moscovici e Chulvi (2007).

Ante os desafios associados ao novo projeto de humanismo citado por Maldonado-Torres (2017), a contribuição de Vicenzi e Picoli (2022) convida o exercício de engajamento, postura ético-político e teórica. As autoras afirmam a existência de uma “violência transcendental” na educação, compreendida como uma condição inerente ao processo educativo, especialmente quando se assume o risco de romper com estruturas epistêmicas consolidadas. Isso implica confrontar realidades dolorosas, seja no reconhecimento de experiências pessoais de injustiça, seja na tomada de consciência sobre os privilégios sociais internalizados. Tal processo pode gerar sentimentos de inferioridade e dor, como ocorre quando estudantes são levados a abandonar suas tradições, resultando em conflitos internos e crises de identidade.

Nisso, as injustiças epistêmicas, como define Campello (2023), juntamente com as distribuições de poder, representadas por Martín-Baró (1990) e Maldonado-Torres (2008b), possuem implicações que precisam ser mais bem exploradas. Esses processos geram sofrimentos que desabilitam o ser-agir diante das possibilidades de resistência crítica, considerando, inclusive reconhecer a violência psicológica, como a intimidação, humilhação e manipulação, tendo em vista que situam a interação entre indivíduos, onde um sujeito (o agressor) interfere de maneira significativa no bem-estar psicológico do sujeito (a vítima). Depreende-se, assim, a partir de Cheverikina e Fatina (2018), que os fatores associados à violência psicológica, como a baixa tolerância comunicativa, a tendência a dominar e manipular, por exemplo, podem ser compreendidos à luz das discussões empreendidas.

A escola, portanto, considerando contribuições de Vicenzi e Picoli (2022), pode ser um espaço para o exercício de engajamento ético-político e teórico ante um novo projeto de humanismo, ser um espaço de proteção e desaprendizagem das violências da colonização, sustentando o reconhecimento e o orgulho por suas próprias histórias e culturas, considerando ser um processo doloroso, mas

necessário para a libertação da colonialidade, permitindo que os estudantes se reapropriem de suas identidades e tradições, que foram historicamente desvalorizadas. Ao se reconectar com suas histórias e culturas, os estudantes podem começar a curar as feridas causadas pela violência epistêmica, reapropriação fundamental para a construção de uma identidade positiva e para o fortalecimento da autoestima.

Nesse ínterim, contribuições de Léo Neto e Souza (2019) são relevantes ao afirmar que a instituição escolar pode (re)produzir relações assimétricas de poder e perpetuar representações enviesadas sobre os povos indígenas e outras minorias, que se inscrevem nos corpos e nas experiências das populações marginalizadas, como os povos originários e as populações negras escravizadas. Roberto (2022), por exemplo, afirma que jovens negros enfrentam nas escolas agressões físicas, emocionais e simbólicas, sendo tratados como 'marginais' ou 'deficientes' por suas origens e contextos sociais. Como também, a partir de uma experiência em Moçambique, Chaua (2020) observa que, ao longo da história, a escola atuou como uma ferramenta de controle e dominação, tanto no período colonial, quanto no pós-independência, perpetuando a desigualdade e a negação das vozes e epistemologias africanas, o que pode ser interpretado como uma forma de violência escolar, simbólica e epistêmica, enquanto suprime identidades e saberes culturais dos estudantes. A formação humana referenciada pelos colonialismos, portanto, supõe, como sugere Vicenzi e Picoli (2022), espaço de desaprendizagem das violências da colonização, que vulnerabiliza os padrões do existir, que, por sua vez, potencializa experiências desadaptativas, refletindo na afirmação de Maldonado-Torres (2008a) sobre o retorno à linguagem, à produção de significados, à atribuição de sentidos do ser, agir, transformar.

Nesse contexto, Martín-Baró (1990) também argumenta que, embora essas situações sejam desafiadoras e muitas vezes traumáticas, elas podem desencadear reações positivas em certos setores da população. Em momentos de crise, algumas pessoas podem descobrir recursos internos que não sabiam que possuíam ou reavaliar suas vidas em busca de um novo sentido mais humanizador e realista. Spink (2001), no mesmo caminho, sugere uma reinterpretção do conceito de risco na saúde pública, propondo que o risco, frequentemente entendido de maneira negativa, como resultado de escolhas

de estilo de vida inadequadas, pode também ser reconhecido como uma oportunidade para a reflexão crítica sobre as práticas sociais. Tem-se que, em tempos de crise de sentido, a linguagem e as metáforas que se usa para descrever o risco são fundamentais para situar nossas percepções e respostas a essas situações.

Portanto, considerando essa nova compreensão do papel do risco na vida cotidiana, Lima e Pereira (2024) enfatizam a importância de abrir espaços de fala nas instituições escolares para discutir e problematizar a violência, uma vez que educadores, alunos e famílias devem buscar respostas novas e inventivas para os problemas decorrentes da violência, promovendo um diálogo que permita compreender melhor o fenômeno e suas implicações, entendendo-a reflexo de aspectos sociais, considerando, também, os fatores biopsicossociais que contribuem para sua ocorrência.

## **Considerações Finais**

Este exercício ensaístico visa compreender a violência no contexto escolar, explorando suas dimensões simbólicas, ontológicas e epistêmicas, promovendo reflexão decolonial sobre a necessidade de um ambiente educativo que favoreça o diálogo, a inclusão e a atenção psicossocial, conforme preconizado pela Lei n.º 14.819, de 16 de janeiro de 2024. Ante a crescente preocupação com a violência nas escolas, considerando um aumento significativo nos casos, enfatiza-se a necessidade de uma abordagem interdisciplinar para enfrentar essa questão, envolvendo toda a comunidade escolar na busca por soluções inovadoras.

Compreende-se que a promoção da atenção psicossocial junto à comunidade escolar, conforme a referida Lei, face às possibilidades de interação mais acolhedoras, demanda por um 'novo' projeto de humanismo, ancorado pela atitude decolonial, visando (re)conhecer as múltiplas faces da violência (simbólica, ontológica e epistemológica) com abertura aos espaços dialógicos, habilitadores à produção de significados, à atribuição de sentidos do ser, agir, transformar, promovendo um ambiente educativo mais respeitoso e inclusivo. Portanto, um novo projeto de humanismo que reconheça e valorize as

experiências e contribuições dos povos marginalizados, em consonância com a promoção da saúde mental e a construção de um ambiente escolar seguro e acolhedor. Quando necessário, permita uma reconstrução social que aborde as causas coletivas de traumas e promova a reintegração social e comunitária, promovendo a flexibilidade e a sensibilidade em relação ao sofrimento humano, como Martín-Baró define ser a ‘socioterapia’.

Nesse sentido, as escolas precisam se tornar espaços de reflexão crítica, onde as questões de violência, discriminação e preconceito possam ser discutidas abertamente. A implementação da Lei n.º 14.819, que visa a atenção psicossocial, é um passo importante nesse processo, mas deve ser acompanhada de ações concretas que promovam a mudança cultural necessária para que a escola se torne um verdadeiro espaço de aprendizado e crescimento para todos.

Os fechamentos provisórios dos pontos debatidos no ensaio compreendem a violência no contexto escolar no caminho de reconhecer a escola como instituição potencialmente promotora de atitudes decoloniais. Esse reconhecimento passa pelo engajamento com o ‘desaprender’, conforme recomendado por Vicenzi e Picoli (2022), e pelo suporte psicossocial às distribuições dos processos inscritos nas dinâmicas de poder, sofrimentos que desabilitam o ‘ser-agir’. Nesse sentido, o aprendizado deve ser valorado em perspectivas alternativas às epistemologias modernas, ampliando as possibilidades de inclusão das diferenças, ante à diversidade de existências. Projeto de humanismo que demanda o ‘risco-aventura’, como Spink (2001), no horizonte de outros significados compartilhados na emergência da produção de novos sentidos, que demandam compromissos institucionais políticos, acionados pelo refletir sobre a responsabilidade social e os compromissos associados, na busca de valorações capazes de garantir legitimidade ao desaprender-aprender.

Tal análise assume, provisoriamente, a dialética de Pierre Bourdieu, ante o reconhecimento do ‘habitus’, ‘do campo’ e da ‘doxa’ como elementos de estruturação de sociedade, como a que se habita, latino-americano, Brasil. A possibilidade de outros desenhos de sociedade associados a outras lógicas organizativas exige um esforço maior, no campo imaginativo que Spink (2001) anuncia quando convida ao ‘risco-aventura’. E se o ‘risco-aventura’ em torno

de um novo humanismo considerar a violência que a escola pode enfrentar, é relevante considerar que os atores precisam ter condições de reconhecer um movimento ‘contra-corrente’ à violência ‘à escola’ e ‘na escola’. O ‘novo’ projeto precisa de outras significações associadas, outros padrões ‘morais’, outros ‘habitus’, em um campo de tensões de um sistema social e historicamente mobilizador de violências.

Por outro lado, é preciso considerar como políticas públicas e práticas sociais são possíveis para garantir a sustentação de novos sentidos para novos projetos, entendendo-os em ‘contra-corrente’. Re-existir, nesse caminho, demanda um esforço social-coletivo importante, no refletir sobre que bases é possível resistir, considerando que a cultura de paz e leituras universalizantes de justiça sugere a violência atrelada à indisciplina, ao pensar ‘diferente’, instituindo a coerção em parâmetros morais de silenciamento.

No que se refere à atenção psicossocial junto ao contexto escolar quando da reflexão sobre violência, a partir da psicologia, se recomenda atenção aos processos citados por Vicenzi e Picoli (2022) e convite de Spink (2001), na busca de oferecer oportunidades construtivas às experiências destrutivas, habilitando, via espaços dialógicos voltados ao desaprender e tecer novos sentidos à existência considerando os tensionamentos problematizados – alunos, professores, profissionais administrativos e pais precisam co-construir coletivamente possibilidades de resistências amparadas por instituições disponíveis para suportar as dores do processo.

Este ensaio teórico não pretendeu encerrar a discussão sobre a atenção psicossocial e o enfrentamento à violência no contexto escolar, tampouco oferecer respostas definitivas. Ao contrário, o objetivo foi abrir novos caminhos para reflexões decoloniais e estabelecer pontes de conexão entre as dimensões simbólica, ontológica e epistêmica, fornecendo uma base para debates mais aprofundados das múltiplas formas de violência escolar, bem como oferecer contribuições que estimulem o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e dialógicas. Assim, o ensaio convida à continuidade do debate, incentivando novos olhares e abordagens que possam enriquecer as discussões futuras e promover ações, de fato, transformadoras no campo educacional.

Reconhece-se a limitação na compreensão da realidade por outras formas de escolha teórica-metodológica, aqui, a escolha foi propositiva no campo da

decolonialidade buscando por aproximações conceituais interdisciplinares. Estudos futuros podem ensejar em pesquisa empírica a partir do *framework* proposto, sendo possível refinar o entendimento sobre o fenômeno e propor intervenções mais precisas e adequadas às realidades escolares, frente as distintas dinâmicas que se manifestam em contextos educacionais específicos. Além disso, pesquisas que enfoquem a implementação de práticas de atenção psicossocial nas escolas, especialmente, em territórios vulnerabilizados, seriam valiosas para verificar a eficácia de estratégias de enfrentamento à violência escolar.

### Referências bibliográficas

- Adorno, T. W. (2003). O ensaio como forma. In *Notas de literatura I* (J. Almeida, Trad.). Livraria Duas Cidades; Editora 34.
- Barbora, T. A., & Osti, A. (2023). Representações de um grupo de alunos do ensino fundamental sobre a violência no contexto da sala de aula. In F. C. Correia, J. Castelo Branco, & O. Perius (Orgs.), *Sobre a(s) violência(s): Análises – formas – críticas* (1ª ed.). Editora Fundação Fênix.
- Bispo, L. B., Martins, M. da C. A., & Duarte, J. C. (2019). A violência escolar: desafios no educar. *Diversitas Journal*, 4(1), 159–171.
- Bizarria, F. P. A., Barbosa, F. L. S., Nascimento, T. M. S., & Pereira, E. M. L. (2024). Da gestão multidimensional à gestão decolonial da educação: (Des)velando caminhos interculturais em narrativas de podcast. *Política e Gestão Educacional*, 28, 1–33.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditações pascalianas* (S. Miceli, Trad.). Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2008). *Razões práticas: Sobre a teoria da ação* (M. Corrêa, Trad., 9ª ed.). Papyrus. (Obra original publicada em 1996)

- Bunch, A. (2015). Epistemic violence in the process of othering: Real-world applications and moving forward. *Scholarly Undergraduate Research Journal at Clark*, 1(1). <https://commons.clarku.edu/surj/vol1/iss1/2/>
- Caliman, G., & Arruda, E. (2023). Instituição escolar: espaço de riscos, lugar de ressignificação. In F. C. Correia, J. Castelo Branco, & O. Perius (Orgs.), *Sobre a(s) violência(s): Análises – formas – críticas* (1ª ed.). Editora Fundação Fênix.
- Campello, F. (2023). Qual o papel das experiências subjetivas na crítica social? Distinguindo entre justiça de primeira e de segunda ordem. In F. C. Correia, J. Castelo Branco, & O. Perius (Orgs.), *Sobre a(s) violência(s): Análises – formas – críticas* (1ª ed.). Editora Fundação Fênix.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4(8), 432–443. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000300003>
- Chaua, R. C. J. da. (2020). Educação escolar e redes de conhecimentos em Moçambique: Colonialidades, epistemicídios e questões atuais. *Revista Teias*, 21(62), 347–359. <https://doi.org/10.12957/teias.%Y.49515>
- Cheverikina, Y. A., & Fatina, M. L. (2018). Philosophical and socio-psychological meaning of the concept of psycho violence in learning environment. *XLinguae*, 12(1), 130–138.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Cunha Júnior, E. C. da. (2023). *Violência escolar, desinformação e as fake news sobre corpos, gêneros e sexualidades nas mídias e redes sociais* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Piauí].

- Dalcastagner, G. B., & Nunes, C. C. da. (2019). Violências no contexto escolar: Percepções de alunos, professores e gestores. *Filosofia e Educação*, 11(3), 423–452. <https://doi.org/20396/rfe.v11i3.8654929>
- Faludi, S. (2006). *Backlash: The undeclared war against American women*. Crown Publishing Group.
- Gordillo Sánchez, D. G. (2017). Imagens, livros didáticos e colonialidade. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 3(esp.), Artigo nº 535. <https://relacult.claec.org>
- Gurgel, M., & Coutinho, S. (2023). Trabalho decente, interseccionalidade e invisibilização subjacentes ao desenvolvimento sustentável. In F. C. Correia, J. Castelo Branco, & O. Perius (Orgs.), *Sobre a(s) violência(s): Análises – formas – críticas* (1ª ed.). Editora Fundação Fênix.
- Leme, M. I. S. (2009). A gestão da violência escolar. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28), 541–555.
- Léo Neto, N. A. L., & Souza, S. R. M. (2019). Flores e dores: Emoções e a ética da vida para um ensino de Ciências e Biologia intercultural e antirracista. *Revista Temas em Educação*, 28(2), 83–101.
- Lima, P. H. T., & Pereira, M. R. (2024). Violência, educação e sociedade: Do que se queixa a escola? *Revista de Filosofia e Psicologia da Educação*, 18(31), 15–30.
- Magalhães, K. C. S. M., & Santos, S. D. M. (2016). Expressões da violência na escola: Relações paradoxais presentes nas publicações científicas brasileiras. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16(1), 161–179.
- Maia, M. V. C. M., & Coimbra, S. (2017). Criatividade docente como saída para a agressividade na e da escola. *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia e Educação, Edição Extra*, 02. <https://doi.org/10.17979/reipe.201>

- Maldonado-Torres, N. (2008a). A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 71–114. <http://journals.openedition.org/rccs/695>
- Maldonado-Torres, N. (2008b). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, (9), 61–72.
- Maldonado-Torres, N. (2016). Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 76–84.
- Maldonado-Torres, N. (2017). On the coloniality of human rights. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 114, 117–136. <https://doi.org/10.4000/rccs.6793>
- Mariano, L. O., Moura, L. S., Mattos, R. H. P., Bizarria, F. P. A., & Kind, L. (2025). Faces of exclusion: The “social,” the “digital” and “digital racism” in a decolonial critical essay. *Frontiers in Sociology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2025.153431>
- Marsal, M. H., Pavão, A. H. P., Reis, E., & Deluchi, S. (2014). *Dicas sobre como escrever um ensaio*. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116800>
- Martín-Baró, I. (1990). *Psicología social de la guerra: Trauma y terapia*. UCA Editores.
- Meneghetti, F. K. (2011). O que é um ensaio teórico? *Revista de Administração Contemporânea*, 15(2), 320–332. <https://doi.org/10.1590/S1415-6552011000200010>
- Menezes, A. (2019). Educação escolar indígena contra o epistemicídio. *Perspectivas em Diálogo*, 6(11), 217–232. <http://seer.ufms.br/index.php/persdia/>
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2017). Violência e prevenção na escola: As possibilidades da psicologia da libertação. *Psicologia & Sociedade*, 29, e141683. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29141683>

- Moscovici, S. (2020). Reflections on the popularity of “conspiracy mentalities”. *International Review of Social Psychology*, 33(1), 9–13. <https://doi.org/10.5334/irsp.432>
- Pérez, J. A., Moscovici, S., & Chulvi, B. (2007). The taboo against group contact: Hypothesis of Gypsy ontologization. *The British Journal of Social Psychology*, 46(2), 249–272. <https://doi.org/10.1348/014466606X111301>
- Quijano, A. (2009). Colonialidade do poder e classificação social. In B. de S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 21–54).
- Ristum, M. (2004). Violência: Uma forma de expressão da escola? *Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 2(2), 59–68.
- Roberto, J. Â. L. (2022). “O luxo e o lixo”: Juventude negra... em meio à cobiça, ao silenciamento e à violência [Tese de doutorado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro].
- Rodrigues, L. (2023, 3 de novembro). Violência nas escolas tem aumento de 50% em 2023. *Agência Brasil*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-11/violencia-nas-escolas-tem-aumento-de-50-em-2023>
- Sobrinho, M. (2022). Violência simbólica e suas implicações na educação: Uma análise da experiência de crianças Sateré-Mawé. *Educação*, 47, 1–22. <https://doi.org/10.5902/1984644468423>
- Spink, M. J. P. (2001). Trópicos do discurso sobre risco. *Cadernos de Saúde Pública*, 17(6), 1277–1311.
- Torquato da Silva, R. (2009). Escola-favela, conhecimentos, transgressão e poder. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 27, 87–96.
- UNESCO. (2023). *Dia Internacional contra a Violência e o Bullying na Escola*. <https://www.unesco.org/pt/days/against-school-violence-and-bullying>

Vicenzi, R., & Picoli, B. A. (2022). Escola, ressignificação, descolonização: Narrativas de estudantes Kaingang. *Práxis Educativa*, 17, e2219356. <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/2219356>