

## A ESSENCIALIDADE DO AMBIENTE ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE GRADATIVAMENTE MAIS DEMOCRÁTICA

André Felipe Luzzi<sup>1</sup>  
Marcelo Leandro dos Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo se realiza um estudo acerca de duas concepções relacionadas ao ambiente escolar: uma em que prepondera a democracia e outra em que vigoram condições conservadoras e neoliberais. Difundidos tais entendimentos, objetiva-se descortinar como a escola se torna indispensável para o afastamento da última premissa, potencializando a formação de sujeitos éticos, entendedores da igualdade e da pluralidade social. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, seguindo uma estratégia descritiva e exploratória, tendo como metodologia a revisão bibliográfica e o exame documental de legislações, notícias e conteúdos audiovisuais. Os resultados são apresentados em seções: inicia-se com uma exposição conceitual da escola como espaço de desenvolvimento humano; segue-se com uma verificação das adversidades para chegar-se à condição acima; e finaliza-se com uma discussão sobre a importância deste local para a constituição de um ambiente comunitário mais democrático. Conclui-se que sua indispensabilidade acontece quando se posiciona em favor da diversidade, rompendo com paradigmas opressores e abrindo espaço para temas multiculturais.

**Palavras-chave:** Democracia; Cidadania; Escola; Diversidade social.

## THE ESSENTIALITY OF THE SCHOOL ENVIRONMENT IN THE CONSTRUCTION OF A GRADUALLY MORE DEMOCRATIC SOCIETY

**Abstract:** This article is a study about two conceptions related to the school environment: one in which democracy prevails and another in which conservative and neoliberal conditions prevail. Once such understandings are disseminated, the objective is to reveal how the school becomes indispensable for moving away from the last premise, enhancing the formation of ethical subjects,

---

1 Graduando do curso de Direito pela Universidade do Vale do Taquari – Univates. [andre.luzzi@universo.univates.br](mailto:andre.luzzi@universo.univates.br).

2 Doutor em Filosofia. Docente da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. [marcelolean.s@gmail.com](mailto:marcelolean.s@gmail.com).

who understand equality and social plurality. It is a qualitative research, following a descriptive and exploratory strategy, having as a methodology the bibliographic review and documental examination of legislation, news and audiovisual content. The results are presented in sections: it begins with a conceptual exposition of the school as a space for human development; it follows with a verification of the adversities to reach the above condition; and ends with a discussion on the importance of this place for the constitution of a more democratic community environment. It is concluded that its indispensability happens when it positions itself in favor of diversity, breaking with oppressive paradigms and opening space for multicultural themes.

**Keywords:** Democracy; Citizenship; School; Social diversity.

## INTRODUÇÃO

Em tempos em que há tanta diversidade de ser e pluralidade de pensar e expressar, o respeito ao diferente vê-se em baixa, muito em razão das postulações de caráter conservador e das concepções neoliberais que intentam a desmoralização do ambiente escolar – local em que existe elevada concentração de diferentes origens e características dos seres sociais. As referidas premissas objetivam afastar os educandos do convívio e das práticas comunitárias, especialmente em relação aos sujeitos de diferentes particularidades identitárias, bem como deslegitimar a figura do educador, sufocar suas falas e condicioná-los a tais orientações.

Diante desse expresso empenho, observa-se que os indivíduos que pregam pelas aludidas condições não desejam que as crianças e os adolescentes interajam com o diverso e constituam-se como seres que prezam pelo outro, assim como obtenham um pensamento próprio e reflitam sobre as problemáticas que permeiam o mundo. Por consequência disso, os citados, se constantemente expostos a ambientes que estimulam, a título de exemplo, a desigualdade, a indiferença e o preconceito, podem compreender essas ideais como legítimas e replicá-las em diversas áreas sociais.

Nesse sentido, perante a facilidade de manutenção e do tratamento banal dado aos modos de vivência relacionados ao conservadorismo e ao neoliberalismo – por conta de aspectos estruturais sedimentados em nossa sociedade –, nota-se que há falha governamental, social e familiar no que se refere à promoção da igualdade e do respeito às diferentes formas de existir. Ante esse cenário, a escola, por ser espaço de desenvolvimento dos sujeitos e lugar de preparação destes para o exercício da cidadania, não pode ser omissa, tendo, dessa forma, o dever de fazê-los despertar entendimentos que causem ruptura naquilo que esteja obstando o progresso comunitário.

Assim sendo, em uma perspectiva inaugural de que a escola é instrumento fundamental para viabilizar o bem-estar social, a presente pesquisa restou desenvolvida com o intuito de descortinar como este ambiente se torna indispensável para a constituição de sujeitos éticos, que estimem por uma sociedade mais igualitária e plural.

Para chegar-se à resposta da indagação, na seção introdutória, são expostos elementos substanciais da razão de ser da escola, apresentando-se, também, breves

aspectos das legislações nacionais que se relacionam com tal conteúdo. Outrossim, na posterior, propõe-se evidenciar as problemáticas enfrentadas por esta instituição no momento em que condições conservadoras e neoliberais fixam-se nos seres sociais, aclarando-se o quanto isto inviabiliza o alcance da primeira disposição.

Por fim, no último segmento, examinadas as fronteiras das referidas perspectivas, objetiva-se propagar como a escola é essencial para a (re)formulação de compreensões que amparem o rompimento de atitudes antidemocráticas e que renovem as maneiras de condução do espaço social.

## **REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Quanto à metodologia, em razão de que se trata de um trabalho estritamente teórico, os meios técnicos empregados para a investigação consistem na revisão bibliográfica de obras literárias e artigos científicos, além de análise documental de fatos noticiados, conteúdos audiovisuais e textos normativos.

Da mesma maneira, utiliza-se o método de abordagem qualitativo, seguindo uma linha de investigação descritiva e exploratória, em virtude da exibição de forma imersiva do transmitido. No mais, divulga-se que o procedimento desenvolvido foi o dedutivo, dado que o raciocínio publicado na pesquisa encontra-se em ordem descendente, partindo-se, portanto, do geral para o particular.

## **A NATUREZA DO ESPAÇO ESCOLAR**

De forma inicial, observa-se que a noção de educação se distingue e ao mesmo tempo engloba e sustenta as de aprendizagem e de ensino. Enquanto a primeira empenha-se em semear as qualidades inerentes da formação integral do sujeito, as subsequentes voltam-se para o alcance de compreensões em determinadas áreas do conhecimento, como uma matéria ou uma profissão. Serviriam as últimas, portanto, para clarear e gerar competências e habilidades do sujeito em desenvolvimento (DALBOSCO, 2020).

Sob uma perspectiva mais conceitual, a educação, em seu elementar sentido, define-se como um meio auxiliar para a construção humana do sujeito. É ela quem faz os indivíduos estabelecerem um contato harmonioso e cuidadoso com as pessoas, com a natureza e com eles mesmos. Igualmente, é ela quem promove um lugar igualitário e digno a todos. Sendo assim, pode-se dizer que a educação norteia os passos, gestos e atitudes do ser humano (LORIERI, 2020).

Como processo de humanização, a educação carece revelar os caminhos percorridos no passado para uma melhor estruturação social em relação ao que se pede no presente e ao que se estima no futuro. Ao observar o pretérito, conhece-se os esforços dos sujeitos para a constituição do agora, bem como cria-se inéditos pensamentos que são capazes de aprimorar ou modificar o estado atual dos fatos. Além disso, evita-se a materialização de acontecimentos outrora experimentados (BOUFLEUER, 2020).

Assim, Severino (2020) entende que o processo de humanização se constitui por meio de mediações promovidas pela educação no contexto cultural, político e do trabalho. Os referidos são essenciais para a constituição individual e coletiva do ser e encontram local especializado de inserção na educação formal (escola). O esclarecimento e a continuidade desses conteúdos constroem caminhos para a humanização e, ao mesmo tempo, inviabilizam a alienação, a opressão e a degradação a eles vinculada. Com isso, propicia-se uma oposição à ignorância cultural, aos abusos provocados no labor e aos impedimentos de envolvimento dos indivíduos na sociedade (SEVERINO, 2020).

Em analogia ao citado, apresenta-se um antigo, mas igualmente contemporâneo, exemplo acerca da essencialidade das mediações promovidas pela educação institucionalizada: hoje, ainda existem entendimentos de que há hegemonia de determinados grupos sobre outros, como no caso de homens e mulheres. Dito isso, é comum vermos estas sendo silenciadas, porque julgadas e tratadas de modo inferior, não tendo os mesmos espaços e oportunidades. (MONTE; MOURA; GUIMARÃES, 2021).

Para o enfrentamento disso, a escola, ao promover um ambiente que propicia e fomenta, de forma lógica, livre e democrática, diálogos e esclarecimentos a respeito de temas como este em questão, inclina-se a formar sujeitos respeitosos e acolhedores com as diferenças. Logo, a escola, ao dar voz aos oprimidos e iluminar o assunto abordado em sala de aula, funciona como meio fundamental de mitigar e, posteriormente, romper com estruturas sociais ultrapassadas (MONTE; MOURA; GUIMARÃES, 2021).

Ademais, é cognoscível que a educação também se concebe por outros espaços. Apesar de considerarmos significativos os ambientes extraescolares, na contemporaneidade, a escola é o templo central dos processos educacionais (GALLO; MENDONÇA, 2020). Partindo dessa premissa, e entrelaçando-se com as colocações supracitadas, Masschelein e Simons (2018) creem que não há local que estimule e distribua mais a condição de igualdade do que essa instituição.

Aprofundando-se no enredo escolar, Masschelein e Simons (2018), entendem que tal ambiente oportuniza a vivência de um tempo livre<sup>3</sup>. Nessa linha, Kohan (2020), compreende que a escola, ao propiciar esse momento, viabiliza a realização de atividades reputadas pelo modelo neoliberal como improdutivas. Dessa maneira, a escola se sustenta como o lugar em que a leitura e o estudo tornam-se objetos prioritários (KOHAN, 2020).

Dando sequência ao enunciado, Masschelein e Simons (2018) colocam que os indivíduos, enquanto lá estiverem, poderão ter, temporariamente, suspensas certas condições de desigualdade social que lhes acompanham. Isto, contudo, não significa que elas deixarão de existir ou que serão negligenciadas. Semelhantemente, a título

---

3 De acordo com Masschelein e Simons (2018), a palavra grega *skholé*, traduzida, significa, dentre os vários sentidos que lhe atribuem, tempo livre. É de tal termo que provém o vocábulo “escola”.

exemplificativo, quando alcançada a suspensão, toda a exacerbada necessidade de inserção no mercado de trabalho e a correspondência aos anseios familiares e comunitários tornaram-se, de forma momentânea, inoperantes (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018).

Corroborando com o elencado, Kohan (2020), dado o viés igualitário promovido pela escola, em que hierarquias são desconstituídas, assimila que esta é meio de aproximação com um mundo mais democrático. Desse modo, em alinhamento ao até aqui arguido, para o autor:

O gesto democrático da *skholé* consistiria precisamente em dar tempo livre para estudar a quem até esse momento não tinha por conta de seu lugar social. A *skholé* tiraria os alunos do mundo produtivo econômico e social, inventando um tempo igualitário, independente do mundo da casa, da comunidade e do trabalho, que atravessaria e quebraria posições hierarquizadas da ordem social (KOHAN, 2020, p. 180).

Essas suspensões do externo servem para libertar as crianças e os adolescentes do pretérito e, equitativamente, adiar o porvindouro. Desse jeito, tais acabam inseridas, em iguais posições, no agora. Em acréscimo, salienta-se que a suspensão não significa dizer que as problemáticas deixam de ser trabalhadas no presente, uma vez que, como exarado, somente interrompe-se o transportado de fora pelos sujeitos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018).

Ainda conforme Masschelein e Simons (2018), estes ensinam que dentro do ambiente escolar, os alunos têm a possibilidade, em virtude do afastamento momentâneo das particulares vivências fora da instituição, de introdução a um novo mundo. A citada viabilidade dá-se, pois, as atividades não se voltam ou justificam-se para atingir determinado propósito, mas, em vez disso, explicam-se por elas mesmas, ou seja, as suas virtudes não estão ligadas a outros fatores. Em vista disso, inaugurais compreensões e ideais sobre as vivências cotidianas surgem nos educandos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018).

Dessarte, Dalbosco (2020) coloca que, na escola, os indivíduos são convidados, de modo constante, a refletir eticamente sobre si mesmos. Ao se autoconhecerem, ao encararem suas ambiguidades, ao conquistarem uma autonomia de pensamento, tendem a se transformarem em seres solidários, cooperativos e respeitosos com os seus semelhantes, porquanto em constante reflexão crítica acerca de suas ações. Assim, formam-se sujeitos preocupados com a sociedade e com as pessoas que nela habitam (DALBOSCO, 2020).

Todo conteúdo até esse momento revelado depende da figura do docente. Ele é, indiscutivelmente, a ponte que conecta os conceitos almejados pela educação em seu âmbito fundamental de difusão (escola) até a sua próspera realização. Isto é, até a formação integral dos educandos, até que se percebam e se constituam como sujeitos e, da mesma forma, sintam os seus semelhantes em similar posição. Sem ele, a própria humanização dos sujeitos restaria prejudicada e, por consequência, a escola perderia seu sentido de ser.

Para alcançar isso, o docente – indivíduo dotado de conhecimento científico e métodos de ensino e de aprendizagem – não deve prender-se apenas à reprodução dos conteúdos. Segundo Masschelein e Simons (2018), o referenciado tem de caminhar em conjunto com o amor pela matéria, pelo mundo e pelos alunos. Esse termo (amor) não é de natureza excepcional. Ele é demonstrado em atitudes ordinárias, como o entusiasmo ao apresentar um conteúdo em sua essência – desvinculado, portanto, de um fim. Isso tende a chamar os alunos ao tempo livre e, assim, garantir suas presenças no presente (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018).

Diante dessa desvinculação, o educador, especialmente aquele que ministra disciplinas de ciências humanas, convida os educandos a refletirem acerca de temas culturais, sociais e políticos que se encontram, por exemplo, em vias ou em necessidade de transformação. Ao arguir questões pertinentes sobre tais assuntos e ao emitir seu parecer sobre eles, sem, contudo, impô-lo, estimula os seus alunos a terem um pensamento próprio e lhes apresenta um renovado olhar sobre as coisas (BARROS, 2021; MASSCHELEIN; SIMONS, 2018).

De rápida passagem, divulga-se que a viabilidade dessa exposição do pensado pelo docente resta assegurada pelo artigo 206, incisos II e III, da Constituição Federal, que abarca as noções da “liberdade de cátedra”. Os incisos do mencionado diploma legal possibilitam que o professor atue com liberdade ao ensinar, pesquisar e divulgar seu pensamento, sua arte e seu saber. Da mesma maneira, concede a estes a oportunidade de veiculação de ideias e de concepções pedagógicas plurais. Portanto, se a exposição estiver dentro dos limites da legalidade e da moralidade presentemente instituída, o docente poderá exercê-la livremente (BARROS, 2021).

Apesar das situações exaradas, por lógica, o docente não tem como solucionar todas as problemáticas. Todavia, segundo Dalbosco (2020 p. 37), no momento em que age de acordo com o que pronuncia, este “[...] torna-se uma referência exemplar inesquecível na formação das novas gerações, criando nelas uma fortaleza interior necessária contra as seduções impostas pelo modo individualista de vida”. Somente assim o docente poderá obter o reconhecimento e o aceite como tal, pois suas colocações terão sentido válido e os alunos estarão propensos a acolhê-las e, posteriormente, pensarem sobre como aquilo afeta a eles e aos outros (DALBOSCO, 2020).

No campo normativo, os objetivos primordiais da educação encontram-se sedimentados, maiormente, no artigo 205 da Constituição Federal. Basicamente, essa norma aponta que a educação deve empenhar-se para o integral desenvolvimento do indivíduo, o preparo deste para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o labor. Do mesmo modo, fixa que a educação possui caráter universal e o dever de assegurá-la pertence ao Estado e a família, que contarão com a colaboração da sociedade para a sua promoção e incentivo (BRASIL, CF, 1988).

Em consonância com um dos propósitos esculpidos na norma constitucional referenciada, Severino (2020) divulga que, na atualidade, a educação empenha-se, principalmente, com a edificação da cidadania. Para ele, o sentido da cidadania consiste em gerar aos sujeitos uma vivência igualitária e digna. Há, com isso, a

possibilidade de que estes desfrutem, em iguais condições, da totalidade dos bens naturais e culturais, tal como se oponham às opressões prejudiciais à dignidade. Da mesma forma, Barros (2021) aduz que a cidadania é o meio de garantir a participação social dos indivíduos, assim como torná-los sabedores de seus direitos e deveres perante a coletividade.

Outrossim, em que pese concorde-se com a relevância no desenvolvimento de habilidades e competências profissionalizantes, repete-se que a qualificação para o labor tem de ser trabalhada com cuidado, visando não reduzir a escola somente a essa busca (DALBOSCO, 2020). A capacidade para o mercado de trabalho não é algo a ser imposto e, tampouco, objeto principal de exposição em sala de aula. É, na verdade, conteúdo a ser apresentado ao aluno sem esse fim específico, em que seja possível que tal formule ideias acerca dos temas expressados e reflita sobre seu interesse sobre eles (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018).

Ainda, em continuação ao firmado pelo artigo acima referido, reconhece-se que a participação do grupo familiar é de extrema valia para a construção cultural e social dos sujeitos. Partindo dessa premissa, Barros (2021) salienta que a união entre a educação formal (escola) e uma das formas da educação informal (família) estimula as crianças e os adolescentes a tornarem-se, mais facilmente, aptos à prática da cidadania, bem como, na existência de lacuna deixada por algum destes ambientes, possibilita que o outro a desenvolva.

Contudo, essa harmonia somente é eficaz no momento em que a família entende que na escola haverá constante estímulo ao pensamento crítico, que poderá alterar imposições de modos de ser e agir nos educandos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Assim, o educador, em uma perspectiva geral, jamais deve se abster de divulgar assuntos essenciais para a formação dos sujeitos, independentemente do posicionamento da família, pois, para Barros (2021, p. 157), o educador tem “[...] obrigação moral e legal de formar e ensinar questões que vão ao encontro dos Direitos Humanos, das noções de cidadania e das lógicas da ciência”.

Também, a contar da atual constituinte, advieram e reformularam-se legislações complementares que deram escopo para a efetivação de garantias educacionais, transformando a escola em um local protetivo e revelador. A primeira que merece ênfase é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), publicado em 1990. Tal legislação solidificou o princípio da absoluta prioridade e assegurou uma gama protetiva de direitos às crianças e aos adolescentes, reafirmando-os como sujeitos de direito. De igual natureza, estabeleceu que eles são pessoas em desenvolvimento, carecendo, por isso, de proteção especializada do Estado, da família e da sociedade. Proteção esta, por exemplo, contra todas as formas de discriminação (SANTOS, 2019).

Outra legislação que se evidencia é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. Em consonância com Santos (2019), a citada fortaleceu a educação institucionalizada como sendo fonte para assegurar ao educando sua plena formação, viabilizar seu exercício de cidadania, possibilitar sua inserção no mercado de trabalho e nos estudos porvindouros. Além disso, é regida por princípios basilares de nítido

viés democrático, como: liberdade de aprendizado, ensino, pesquisa, propagação da cultura, da arte e do saber, além de objetivar o apreço à tolerância, ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, respeitando a diversidade. No mais, estabelece que os conteúdos têm de observar os valores fundamentais de interesse social, direitos e deveres dos cidadãos, respeito ao bem comum e à democracia (SANTOS, 2019).

Finalizando-se esta seção, identifica-se que todas as legislações mencionadas prezam pela igualdade de condições de acesso e permanência, tal como liberdade de manifestação e atuação e, também, universalidade e gratuidade da educação básica. Princípios esses alcançados através da escola pública (VALLE, 2020). É fundamentalmente neste local, em razão da diversidade que lá se encontra, que se deve, de acordo com Henning (2020, p. 199), “[...] promover a integração social prejudicada pelas atitudes desintegradoras, pelas ações de intolerância e de ódio promovidas por facções conflituosas”. Desse jeito, formam-se sujeitos atenciosos e implicados com os interesses de toda a coletividade (HENNING, 2020).

## **AS PROBLEMÁTICAS ENFRENTADAS PELO AMBIENTE ESCOLAR**

Antes de tudo, declara-se que há consciência de que certos pontos citados na seção precedente possam soar um tanto quanto utópicos. Esse entendimento é concebido em razão de que os movimentos individuais e coletivos da sociedade condicionam-se aos preceitos do neoliberalismo. Por esse motivo, para os sujeitos imersos em tais circunstâncias, a escola deixa de ser vista como espaço de tempo livre, tornando-se, tão somente, local de inserção do educando no mercado de trabalho. Dessa maneira, o indivíduo em processo formativo, ao não ser apresentado a enunciados que o levem a refletir sobre ele mesmo, sobre a coletividade e sobre outros elementos pertencentes ao mundo, transforma-se em mera mercadoria, em simples replicador de exposições (SILVA, 2020).

Em outras palavras, esse modelo impõe que o ambiente escolar passe somente a avaliar a eficiência dos educandos e, conforme seus desempenhos, designe-os ao labor, aspirando, nesse sentido, a lucratividade econômica. Portanto, seriam as crianças e os adolescentes apenas meros investimentos de crescimento de capital. Ainda, essa linha institui um pensamento individualizado em cada educando, havendo, por consequência, um afastamento do respeito ao próximo e uma aproximação com o egoísmo e a indiferença (DALBOSCO, 2020).

De modo complementar, Georgen (2020), com fundamento nos dizeres do sociólogo Zygmunt Bauman, explica que, no mundo líquido, a formação de um sujeito ético, dotado de qualidades próprias, cada vez menos importa. Em verdade, o que se busca é a adaptação e instrumentalização do indivíduo, para fins de compreender o esperado pelo sistema capitalista (GEORGEN, 2020).

Assim, dessa perspectiva, o ambiente escolar, de acordo com Carvalho (2020), acaba perdendo, entre outros aspectos: sua natureza formadora e introdutora das novas gerações na sociedade; instigadora ao pensamento crítico e transformador



do meio em que os sujeitos estão inseridos; geradora de formas de enfrentamento à injustiça e a desigualdade.

Ao não trabalhar questões essenciais à formação integral do sujeito, a instituição de ensino pode facilitar na manutenção de entendimentos de soberania de certos indivíduos sobre outros. Essas falsas convicções de ser soberano, de se sentir legitimado a desrespeitar as características identitárias de determinados grupos sociais, são obtidas, em analogia à compreensão de Freire (1987), por intermédio de ensinamentos que são passados de geração a geração. Concebe-se, desse jeito, a renovação de indivíduos opressores, que tomam, gradativamente, essas atitudes como um legado a ser seguido e, por conseguinte, apresentado às futuras gerações (FREIRE, 1987).

Uma das formas utilizadas para fortalecer essas raízes – e talvez a principal atualmente – tem sido a disseminação de conteúdo discriminatório por sujeitos públicos de relevante nível de notoriedade, como membros do poder legislativo e executivo<sup>4</sup>. Diante de seus pronunciamentos de teor injurioso, estes, novamente em similaridade ao comentado por Freire (1987), rejeitam a diversidade, em prol deles mesmos, de suas classes e de outras historicamente opressoras.

Tais indivíduos, com isso, estimulam que esses atos, por exemplo, instaurem-se ou ganhem força no âmbito familiar e nas mídias sociais. Logo, estando o sujeito em formação exposto a algum desses cenários de preconceito, aliado ao fato da busca de alguns indivíduos pelo descrédito da escola como espaço de formulação e renovação de pensamento, há tendência deste estabelecer, mais facilmente, o que foi dito como uma verdade absoluta, replicando-a de forma constante e irrefletida. Estes fatores, se não trabalhados adequadamente, inclinam-se a acompanhar o sujeito ao longo de sua jornada, constituindo-se enquanto processos de subjetivação. Outrossim, tais processos tornam-se propagados nos modos de ser do coletivo social, que tende a repetir ações discriminatórias, expressivamente banalizadas na contemporaneidade.

Extrai-se, em conformidade com os elementos exarados, que um dos modos mais eficazes de manter-se a violência contra as classes estigmatizadas, é silenciando a educação, sobretudo aquela que acontece no espaço escolar. Nesse sentido, para Freire (1996), as classes dominantes, que levantam bandeiras pregando pela subjugação de algumas em favor de outras, veem e esperam que a educação, em vez de ser alicerce para a transformação social – através da apresentação de assuntos que abordem as vivências e experiências passadas pelos diversos grupos existentes em nossa comunidade –, seja imobilizadora e ocultadora de fatos autênticos, de acontecimentos históricos não vinculados aos que lhes convém demonstrar.

---

4 No Brasil, o estímulo à realização de atos de violência é constante. Aliás, são realizados, muitas vezes, por quem mais deveria zelar pelo respeito ao outro. Dentre os variados casos, destacam-se dizeres de cunho homofóbico proferidos por um parlamentar. O referido, em um pronunciamento para a imprensa, comunicou que o país não deveria recepcionar estrangeiros homossexuais. Além disso, em outra ocasião, confessou que seria melhor ver seu descendente falecer do que constituir uma relação com outro homem (PORTILHO, 2022).

Trazendo o exteriorizado à época atual, em consonância com o argumentado por Carvalho (2020), não é espantoso que, mesmo após as atrocidades cometidas durante o período ditatorial, certas parcelas da população, em virtude de posicionamentos incendiários, da banalidade destes e da alienação geracional, clamem pelo seu retorno e, ainda, almejem a intervenção militar em escolas públicas.

Ademais, os movimentos de descaracterização da escola e, conseqüentemente, da função do educador, também são estimuladas por meio de projetos de leis, como os que visam a instituição do “Programa Escola sem Partido”. Dentre os vários projetos que versam sobre o tema, cita-se, conforme Barros (2021), o Projeto de Lei nº 246 de 2019. Na concepção da autora, se este fosse aprovado, seriam abertas brechas para a apresentação de compreensões negacionistas, como no que diz respeito ao Holocausto e à escravidão, pois, em seu artigo 4º, inciso IV, consta, em suma, que o professor tem de exibir as centrais versões, teorias, opiniões e visões concorrentes de conteúdos políticos, socioculturais e econômicos. Assim, ao que tudo indica, mesmo que não comprovadas, mesmo que atentatórias à dignidade de determinados grupos, o docente necessitaria mencioná-las (BARROS, 2021).

Em complementação, salienta-se que, se o inciso anterior fixa que todas as questões devem ser abordadas, o subsequente contradiz tal colocação ao estabelecer que algumas considerações podem ser rechaçadas, caso não estejam em conformidade com o posicionamento moral e religioso dos pais do educando. Em vista disso, estes regeriam o conteúdo a ser demonstrado em sala de aula, o que seria capaz de transgredir normas e princípios educacionais fundamentais, como o do respeito e consideração à diversidade, além da própria “liberdade de cátedra” do educador (BARROS, 2021).

Sendo assim, segundo Barros (2021), este movimento preza pela segregação de classes e, por consequência, perpetuação da discriminação, bem como impedimento à “liberdade de cátedra”, transformando, dessa maneira, o docente em mero transmissor de ensinamentos, moldados, em determinadas ocasiões (moral e religiosa), à vontade de terceiros. Apesar de, em particular entendimento, o projeto ser inconstitucional, em razão das falácias propagadas para sustentá-lo e, também, pela estrutura de dominação que nos encontramos, há numerosos apoiadores dessa infundada postulação (BARROS, 2021).

A fim de tornar palpável o até aqui publicado, em especial como os comportamentos discriminatórios apresentam-se para os sujeitos em formação, sobretudo para aqueles que se encontram expostos, continuamente, a ambientes que estimulam à desigualdade, divulga-se dois casos ocorridos nos locais em que existe elevada taxa de concentração da diversidade: as escolas.

Em uma escola municipal situada no estado de Tocantins, um menino de 10 anos de idade, negro e autista, foi vítima de preconceito racial pelos seus colegas de classe, fato que o fez mostrar resistência em retornar à instituição. Consoante notícia publicada pelo portal g1, a criança, ao relatar os acontecimentos à sua genitora, proferiu o seguinte dizer: “[...] não gostam de mim porque sou negro”. Além disso, informou que, por conta da cor de sua pele, seus colegas não desejavam

sua presença. Por fim, no momento em que perguntado como estava se sentindo em relação aos atos, respondeu: “[...] de coração partido” (QUEIROZ, 2022, texto digital).

O segundo caso ocorreu durante o período eleitoral de 2018. Em um exercício em sala de aula, denominado “se eu pudesse votar”, crianças de 8 anos de idade foram instigadas a elaborarem cartas expressando suas perspectivas diante de tal faculdade. Contudo, em alguns destes documentos, constatou-se escritas e ilustrações que revelavam um ódio já fixado no que se refere às classes estigmatizadas. Da matéria exibida pelo Jornal SBT de Brasília, destacam-se duas cartas: na primeira, o estudante expôs que votaria em determinado candidato, dado que este liberaria o porte de arma de fogo e, dessa forma, eliminaria os homossexuais; na seguinte, o aluno desenhou um homem com uma arma apontada para uma mulher (SBT BRASÍLIA JORNALISMO, 2018).

Há, consoante manifestado, intensa necessidade de os indivíduos em formação, principalmente os imersos em ambientes de segregação, serem instigados a refletir, eticamente, sobre as origens e os sentidos de outras culturas e de diferentes modos de ser, que, anteriormente, podem ter sido ensinados a desprezar e ignorar. Inexistindo instigação à reflexão sobre o outro e sobre a diversidade, as estruturas de violência contra povos historicamente discriminados jamais serão rompidas (PAGNI, 2020). Nesse sentido, para Valle (2020), continuarão a surgir indivíduos que almejam, tão somente, a expansão de seus privilégios, mesmo que, com isso, coíbam a participação social de sujeitos e a efetivação da cidadania destes.

Para eles, o mero repetidor, aquele que deixa de pensar democraticamente, aquele que deixa de refletir sobre as urgências que o cotidiano demanda, demonstra servilidade, pois em nada contribuirá para a mudança do *status quo*. Esse gesto que os dominantes tanto buscam, por meio de práticas desmoralizadoras da escola como espaço de pensamento sobre o mundo, como ambiente de humanização do indivíduo, é, segundo Pagni (2020, p. 40), “[...] responsável por minar parte significativa de nossas resistências e por produzir uma situação de letargia subjetiva e de conformismo que tem nos impelido, em vez de não aceitar o inaceitável, suportar o insuportável”.

## **A RUPTURA DO ÓDIO E A PROMOÇÃO DA DEMOCRACIA PELA ESCOLA**

Apesar de não ser a única responsável pela resolução das problemáticas apresentadas na seção anterior, a escola, como espaço formador do educando, dando-lhe autonomia de ideias e inclinando-o a pensar e agir coletivamente, não pode, em hipótese alguma, ser inerte. Tem de explorar a pluralidade cultural dos povos e fomentar relações sociais respeitadas e igualitárias aos sujeitos que lá se encontram, ainda mais quando existem posicionamentos que estejam conflitando com sua razão de ser (HENNING, 2020).

A essência desta instituição impede o docente de repassar meros ensinamentos técnicos, visto que, conforme Freire (1996, p. 16), amesquinharia “[...] o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Para o autor, se o docente estima a posição que ocupa, se respeita o indivíduo que lá está, não ensinará simplesmente conteúdos condicionados a um fim, mas buscará formá-lo como um pensador da moralidade posta, como alguém que valoriza a diversidade e, ao mesmo tempo, entende e combate o ódio contra seus semelhantes (FREIRE, 1996).

Logo, neste ambiente, a neutralidade, a licenciosidade e o autoritarismo não podem existir. Uma posição tem de ser tomada pelo educador, sem, contudo, impô-la ao educando. O docente deve apresentar conteúdos que possam instigar reflexões e, por conseguinte, ações contra atos de intolerância e preconceito. Se há isso, ou seja, se existem tentativas de interrupção de posições dominantes, se existem tentativas de mitigar e, até mesmo, romper com tais estruturas, a função majoritária do educador está sendo cumprida, este está formando o indivíduo, este está tornando-o apto ao pleno exercício da cidadania (FREIRE, 1996). Logicamente, tudo isso não ocorre em apartado ao ensino de matérias essenciais e, da mesma forma, meios de preparação para o labor.

Nesse sentido, para fins de propiciar a reflexão do educando em relação a assuntos que careçam de novas perspectivas comunitárias, Sant’anna e Silva (2019) comunicam que, na escola, isso pode ser concebido através da apresentação de temas transversais que abordem as diferentes culturas existentes na sociedade, especialmente as pertencentes às classes estigmatizadas. Ressalta-se que as referidas perspectivas a serem trabalhadas necessitam ser de manifesto viés democrático, posto que, apenas assim, será viável romper com eventuais heranças discriminatórias.

Em similaridade com os ensinamentos de Silva e Rebolo (2017), essa conduta oportuniza a integração daqueles que, por estruturas de segregação, jamais se aproximariam e, tampouco, conviveriam de maneira harmoniosa. Ao serem convidados a conhecerem e refletirem sobre as suas e as demais culturas, tendem a aprender uns com os outros e, do mesmo modo, valorizar as diversidades que lhes acompanham, bem como as que caminham com seus semelhantes (SILVA; REBOLO, 2017; CANDAU, 2008).

Além do mais, tais exposições, em vista do ambiente plural em que vivemos, podem auxiliar na construção de uma sociedade gradativamente mais humana e democrática, em que todos os povos possam ser tratados de forma igualitária, sem que, para tanto, aquilo que os define como diferente seja alterado. Melhor dizendo, essa proposta de um lugar igualitário não pode ser manejada para padronizar ou alterar as características inerentes aos sujeitos. Se desse modo fosse, estes somente seriam identificados como iguais e merecedores dessa igualdade, quando as diferenças que os constituem como indivíduos próprios e pertencentes a um espaço específico deixassem de existir (SILVA; REBOLO, 2017; CANDAU, 2008).

As formas de condução supracitadas transmitem uma ideia de educação pautada no multiculturalismo interativo ou intercultural. Assim, em outros

termos, para Candau (2008), a educação intercultural objetiva a relação respeitosa, autêntica, igualitária e solidária entre os sujeitos socioculturalmente distintos. Para isso, ela exige constante estímulo ao conhecimento, à reflexão e ao diálogo sobre o espaço plural no qual estamos introduzidos. De igual natureza, a aludida autora menciona que há essencialidade do ambiente escolar expor, aclarar e argumentar dialeticamente sobre fatos históricos e contemporâneos vinculados às classes estigmatizadas. Permite-se, diante disso, que eventuais práticas sejam desnaturalizadas, devido a nova interpretação formada pelo sujeito em relação ao conteúdo apresentado (CANDAUI, 2008).

Outro ponto para promoção de um local em que os sujeitos socioculturalmente diversos se reconheçam como iguais e, da mesma maneira, respeitem suas particularidades, gera-se, conforme Candau (2008, p. 53), através do “[...] resgate dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal quanto no coletivo”. Cita a autora que um dos componentes que abrange essa compreensão dá-se pela narração das vivências e das origens destes indivíduos. Ao valorizar-se isso, o conhecimento da multiculturalidade expande-se, aumentando a probabilidade dos sujeitos compreenderem suas responsabilidades para com os outros e para com a sociedade. No mesmo sentido, desenvolvem-se sentimentos de pertencimento comunitário, o que torna possível que estes governem suas vidas e alcancem a plena cidadania (CANDAUI, 2008).

Associado aos termos acima elencados, esse processo educacional deve sempre observar as constantes modificações comunitárias, intentando abarcar o já estabelecido e o agora constituído, a fim de evitar a passagem de um conteúdo estático, que apenas conversa com certos sujeitos. A educação intercultural é, portanto, um meio para que as culturas, ou seja, os diferentes modos de ser e agir, se entrelacem. Quando isso acontece, surgem novos saberes, novas formas de enxergar o outro. Constitui-se, dessa forma, sujeitos responsáveis e solidários, que têm a consciência da essencialidade de respeitarem as diferenças socioculturais e de exercerem sua cidadania para o constante desenvolvimento comunitário (CANDAUI, 2008).

Objetivando corporificar tal passagem, exterioriza-se dois momentos em que processos educacionais orientados sob uma perspectiva intercultural propiciaram aos educandos uma reflexão acerca das culturas historicamente rejeitadas. Tais momentos parecem ter oportunizado um rompimento de panoramas de ódio contra determinadas classes socialmente excluídas e, equitativamente, uma sedimentação do respeito às diferentes formas de ser, agir e pensar dos sujeitos pertencentes a elas.

No ano de 2022, em uma cidade do estado do Rio Grande do Sul, em que a população desta é majoritariamente branca, algumas escolas, através de um projeto elaborado pelo grupo “Qualificar a Educação para as Relações Étnico-Raciais” (Querer), vinculado à Secretaria Municipal de Educação, passaram a debater sobre os preconceitos e as discriminações sofridas pelos povos nativos, tendo como incentivo a leitura de obras escritas por indígenas e afrodescendentes e a apresentação de filmes que abordassem o protagonismo negro (CAVALCANTI, 2022).

Dessa forma, sujeitos, objetos e ambientes invisibilizados pela cultura predominante começaram a fazer parte recorrente de conteúdos trabalhados em sala de aula. A partir de então, os indivíduos que antes não se reconheciam como pertencentes aos seus povos de origem, que não se identificavam como sendo de determinada raça ou etnia, assumiram tais particularidades históricas e constitutivas. Na mesma linha de compreensão, segundo relato de uma professora, os preconceitos anteriormente carregados por certos educandos, foram, gradativamente, sendo extirpados, ante o contato com a diversidade cultural e o fomento ao pensamento crítico sobre ela (CAVALCANTI, 2022).

O subsequente fato modificador aconteceu em uma escola pública do estado de São Paulo. Nesta, os educadores, devido aos constantes atos de preconceito e xenofobia praticados contra alunos estrangeiros, sobretudo bolivianos, que eram frequentemente evitados e vistos como causadores de todas as ocorrências negativas no espaço institucional, decidiram desenvolver o projeto “Escola Apropriada – Educação, Cidadania e Direitos Humanos”. Tal projeto passou por etapas introdutórias até chegar à sala de aula, como reuniões com os estudantes estrangeiros, visando que estes pudessem relatar os sofrimentos sentidos no ambiente escolar e comunitário. Após, evoluiu para encontros mais pluralizados, em que estes tornaram-se autores dos seus processos educacionais, contando histórias de suas origens e costumes para os alunos brasileiros (INSTITUTO CLARO, 2017).

Posteriormente a isso, houve a introdução de temas multiculturais em disciplinas matrizes. Começou-se a trabalhar em sala de aula, por exemplo, com assuntos de representatividade, como os diversos tipos de cabelo, fazendo os educandos, dessa maneira, perceberem que era desacertada a aderência a certos critérios de excelência exigidos pela sociedade. No mesmo sentido, por meio da literatura brasileira e latino-americana, restaram, além do próprio conteúdo das obras, trabalhados aspectos culturais ligados aos escritores destas, aclarando conceitos de suas trajetórias, tal como dos seus locais de origem (INSTITUTO CLARO, 2017).

Despertou-se, assim, a mudança. Segundo relato de uma docente, a escola transformou-se em outra, não havendo, de um ponto de vista discriminatório, mais essa “[...] história do aluno boliviano, ou o aluno brasileiro, o aluno que é nigeriano ou angolano, eles são alunos” (INSTITUTO CLARO, 2017, texto digital). Em outros termos, instituiu-se o reconhecimento da igualdade, sem que a singularidade de cada sujeito fosse abandonada ou moldada aos critérios dominantes.

Do exposto, extrai-se, portanto, a indispensabilidade da escola como local de acolhimento das diferenças e de fomento à reflexão sobre a diversidade de cada sujeito e grupo social. Desse modo, a referida instituição aparece como um espaço que traz humanidade àqueles que encontram-se imersos em estruturas discriminatórias, fazendo-lhes enxergar e respeitar a pluralidade que os cerca, da mesma forma que pode libertar aqueles que sofrem, em virtude de suas características identitárias, constantes ataques de ódio, dando-lhes, com isso, oportunidades de terem seus direitos fundamentais estimados (PAGNI, 2020).

Outrossim, repete-se e aprimora-se que o educador não pode ignorar o diálogo, desconsiderar os incessantes movimentos sociais e deixar de se esforçar para transmitir, iluminar e fazer os educandos refletirem a respeito da diversidade existencial (FREIRE, 1996). Pois, se assim for, este não ajudará na formação de cidadãos solidários e transformados, que, quando necessário, impugnarão o retrocesso e a barbárie. Corroborando com essa arguição, para Freire (1996, p. 40), ser educador, “[...] é ser a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais”. Ser educador é querer deixar seu legado, é amar as novas gerações e o mundo, é instigar o pensamento crítico (BOUFLEUER, 2020).

Recapitula-se, ainda, a importância da revelação e do esclarecimento de fatos sociais pretéritos, com o propósito de que os sujeitos compreendam o progresso civilizatório e não se fliem ao retrocesso. De modo igual, o descortinar das conquistas sociais deve acontecer em um sentido aberto, permitindo, dessa forma, que novas percepções sejam alcançadas, deixando para trás posições estáticas que estejam inviabilizando o progresso comunitário (BOUFLEUER, 2020).

Há necessidade, portanto, de diálogo entre o passado e o presente, para que se renove o mundo, para que certos indivíduos consigam, finalmente, sair da penumbra que lhes foi lançada. Ademais, mesmo que tais modos de prosseguir, no momento em que pronunciados, apresentem-se como utópicos, o educador, em observância aos preceitos basilares de civilidade, necessita alimentá-los, pois, sem isso, estará inviabilizando a mudança social e cessando novos jeitos de enxergar o porvindouro (BOUFLEUER, 2020; ZUBEN, 2020).

Em que pese a modificação do *status quo* nas instituições de ensino acima divulgadas, sabe-se que os caminhos para a conquista integral da igualdade e do respeito à diversidade, mesmo no ambiente escolar, são deveras dificultosos, porque descendemos de uma sociedade marcada pela desigualdade social e pelo descaso com o diferente (GOMES, 2020). Nesse sentido, rememora-se que, devido a esses arraigados traços discriminatórios, certas parcelas da coletividade, ambicionando a manutenção da hierarquia das classes sociais, realizam constantes ataques à escola, pois esta intenta promover a emancipação e a integração dos sujeitos em processo formativo. Isto é, por ser espaço de ruptura de estruturas de segregação e de condutas preconceituosas, para estes, há de ser reprimido.

Desse jeito, para aqueles que postulam pela intervenção militar em escolas públicas, formulam projetos de lei objetivando silenciar o ambiente escolar de apresentar conteúdos que alcancem toda a pluralidade dos seres sociais, disseminam posicionamentos voltados a preservação de hierarquias, bem como para os que permanecem omissos no seu dever de formação dos sujeitos e conformados pelo rumo que vem tomando a sociedade, há o dever comunitário de lembrá-los que estão transgredindo os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, quais sejam: a lapidação de uma sociedade livre, justa e solidária, que proporcione a todos uma boa qualidade de vida, eliminando preconceitos de origem, raça, sexo, cor e idade e outras formas de discriminação (BRASIL, CF, 1988).

Igualmente, torna-se necessário apontar que lhes cabe, na condição de familiares, de membros da sociedade ou de eventuais governantes, legisladores ou docentes, a obrigação de assegurarem aos indivíduos em desenvolvimento o direito à educação, à cultura, ao respeito e à liberdade, colocando-os à salvo de todas as formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, CF, 1988). Além do mais, cientificá-los de que a educação formal orientase pelos princípios da igualdade entre os sujeitos, da liberdade de exposição de conteúdos e do respeito à diversidade e apreço à tolerância (BRASIL, LDB, 1996).

Mesmo ante as adversidades, se o principal local de humanização dos seres humanos for amordaçado ou tornar-se um ambiente letárgico, ações discriminatórias tenderão a ser cada vez mais banalizadas e os sujeitos em formação possivelmente não alcançarão a plena cidadania. De igual natureza, uma vez paralisada, a sociedade brasileira não chegará a ser inteiramente democrática, porquanto apenas certos indivíduos continuarão a ter suas garantias fundamentais asseguradas, enquanto outros permanecerão experimentando o constante rompimento destas. Logo, dessa perspectiva, para Freire (1987, p. 47), “[...] falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira”.

Diante disso, mais do que nunca, precisamos de educadores que não vejam o espaço escolar como local de inércia ou de aceitação das mazelas do presente. De maneira mais precisa, carecemos de educadores que exerçam sua “liberdade de cátedra”, que façam os indivíduos em formação refletirem criticamente sobre o contexto social vivido e os diferentes modos de existir que nele habitam. Também, necessitamos de governantes e legisladores que compreendem o encargo em relação à educação que lhes foi incumbido: promover um ambiente de ensino em que todas as crianças e adolescentes sejam igualmente recebidas e tenham acesso a temas que incluam as suas e as demais culturas.

Em conclusão, salienta-se que, somente assim, irão se constituir sujeitos capazes de construir uma comunidade igualitária, que valorize a diversidade, respeite à dignidade humana e rompa com paradigmas discriminatórios. Do mesmo modo, com isso, tornar-se-ão integralmente aptos ao exercício da cidadania, dispondo da capacidade de auxiliarem na construção de uma sociedade progressivamente mais democrática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na presente investigação, procurou-se descrever concepções contemporâneas a respeito da escola, realizando-se um contraponto entre uma instituição de ensino assimilada como espaço reflexivo e formador e outra compreendida enquanto recinto replicador e moldador aos desígnios neoliberais de vivência. Como objeto central de análise, buscou-se revelar a indispensabilidade do mencionado local para a constituição de sujeitos éticos, que estimem por uma sociedade mais igualitária e plural.



Entrelaçando-se o explorado nas seções inaugurais, verificou-se que os imperativos do neoliberalismo, que fomentam os preceitos de competição, desempenho e individualismo – os quais intensificam as estratificações sociais – aparecem como antíteses no que se refere à perspectiva de uma escola provedora de tempo livre, em que desigualdades e hierarquias podem ser temporariamente desconstituídas.

Assim, no aludido espaço pautado na democracia, constatou-se que os sujeitos são constantemente instigados a refletir acerca de temáticas desvinculadas de uma finalidade, oportunizando-se, com isso, a formação de entendimentos próprios e novos modos de enxergar as diferentes maneiras de ser, pensar e expressar existentes no ambiente comunitário. Diante desse constante estímulo, abre-se a possibilidade dos citados renovarem seu olhar social, aproximando-os de condições de cidadania.

Quanto à posição conflitante, averiguou-se que esta articula uma instituição de ensino voltada apenas para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, abstendo-se de apresentar conteúdos que fomentem compreensões acerca da diversidade. No momento em que as pessoas que conduzem o espaço escolar rendem-se a tal prática, eventuais percepções de soberania sobre certos grupos sociais e de legitimidade de ações discriminatórias e segregacionistas inclinam-se a serem preservadas nos sujeitos ao longo de suas jornadas constitutivas. Além disso, transmitiu-se que essas circunstâncias podem ser fortalecidas devido a postulações conservadoras, que tentam silenciar e depreciar as classes minoritárias, a escola e os condutores deste local.

Abordados esses dois segmentos, na última seção objetivou-se examinar como a referida instituição auxilia na ruptura de paradigmas de ódio fixados na sociedade e contribui para a formação de indivíduos éticos, que conduzam este espaço de forma mais justa e acolhedora em relação à pluralidade existencial. Conforme os materiais examinados, constatou-se que tais condições tendem a ser alcançadas quando os sujeitos que movimentam o ambiente social posicionam-se em favor da diversidade, ou seja, no momento em que rompem com cenários estáticos e abrem oportunidade para conteúdos multiculturais, que dialogam com todas as pessoas, fazendo-as refletir e conhecer as suas e as demais histórias.

Igualmente, percebeu-se que essas explorações permitem a humanização dos sujeitos imersos em sistemas discriminatórios, do mesmo jeito que tem potencial para libertar as classes estigmatizadas de ataques de ódio. Por intermédio dessas exposições, assimilou-se que os indivíduos seriam capazes de melhor entender possíveis funções comunitárias, tornando-se cidadãos que se empenham na edificação de uma sociedade mais democrática.

Por fim, destaca-se que a investigação de modo algum encerra em si mesma, distanciando-se de um resultado final e inerte sobre o assunto proposto. Espera-se que a pesquisa possa gerar movimentos de pensamento e novas indagações, ampliando percepções sobre tal temática, multifacetada e complexa. Ainda, acredita-se que seja importante ressaltar a demanda de escuta dos habitantes do ambiente escolar, em

futuras averiguações, visto a intensidade das narrativas apresentadas pelas notícias trabalhadas neste estudo.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Neide Celia Ferreira. O movimento Escola sem Partido e a popularização do ódio aos docentes. **Em Tese**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 142-167, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/78349>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 2 abr. de 2022.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 3 abr. 2022.

BOUFLEUER, José Pedro. O ser-fazer da docência: esboço de compreensão a partir da condição humana. *In*: MENDONÇA, Samuel; GALLO, Silvio (orgs.). **A escola: problema filosófico**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-28.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/26575502\\_Direitos\\_humanos\\_educacao\\_e\\_interculturalidade\\_as\\_tensoes\\_entre\\_igualdade\\_e\\_diferenca](https://www.researchgate.net/publication/26575502_Direitos_humanos_educacao_e_interculturalidade_as_tensoes_entre_igualdade_e_diferenca). Acesso em: 10 ago. 2022.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. A escola contemporânea e a desertificação institucional. *In*: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (orgs.). **A escola: uma questão pública**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 85-101.

CAVALCANTI, Tatiana. Cidade majoritariamente branca do RS adota disciplina escolar para discutir racismo. **Acessa.com**, Minas Gerais, 08 out. 2022. Disponível em: <https://www.acesa.com/noticias/2022/10/100768-cidade-majoritariamente-branca-do-rs-adota-disciplina-escolar-para-discutir-racismo.html>. Acesso em: 5 nov. 2022.

CRIANÇAS repetem discurso de ódio em escola. *Jornal SBT Brasília* 30/10/2018. Brasília, 30 out. 2018. 1 vídeo (3m16s). Publicado pelo canal SBT Brasília Jornalismo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4bj4fYrZogQ>. Acesso: 5 nov. 2022.

DALBOSCO, Claudio A. A filosofia, a escola e o *experimentum* formativo? a *libertas* como cultivo da soberba inflamada. *In*: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (orgs.). **A escola: uma questão pública**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 19-38.

ESCOLA combate preconceito e discriminação contra alunos estrangeiros. 1 vídeo (7m47s). Publicado pelo canal Instituto Claro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6w0dW3ayzH8>. Acesso em: 6 nov. 2022

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel. Pensar a escola como problema filosófico. *In*: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (orgs.). **A escola: uma questão pública**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 7-16.
- GEORGEN, Pedro. O sentido da educação na sociedade contemporânea. *In*: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (orgs.). **A escola: uma questão pública**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 123-145.
- GOMES, Luiz Roberto. A gestão democrática na educação escolar brasileira: desafios institucionais e culturais. *In*: MENDONÇA, Samuel; GALLO, Silvio (orgs.). **A escola: problema filosófico**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 157-169.
- HENNING, Leoni Maria Padilha. A escola como necessidade: um problema contemporâneo. *In*: MENDONÇA, Samuel; GALLO, Silvio (orgs.). **A escola: problema filosófico**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 186-204.
- KOHAN, Walter Omar. Uma escola filosófica popular? *In*: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (orgs.). **A escola: uma questão pública**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 179-191.
- LORIERI, Marcos Antonio. Ser professor: cercamentos paradigmáticos e armadilhas ideológicas. *In*: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (orgs.). **A escola: uma questão pública**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 67-82.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- MONTE, Franciela Félix de Carvalho; MOURA, Maria Aline Rodrigues de; GUIMARÃES, Pâmela Rocha Bagano. Efeitos do Discurso de Ódio sobre o Desenvolvimento Sociomoral: Ensaio Teórico. **REVASF**, Pernambuco, v. 11, n. 25, p. 56-83, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/963/1079>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- PAGNI, Pedro A. Resistências ao cotidiano escolar de exceção: o ingovernável, a desobediência e o julgar reflexivo. *In*: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (orgs.). **A escola: uma questão pública**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 39-66.
- PORTILHO, Amanda. Bolsonaro adota fala homofóbica e defende que ‘Joãozinho seja Joãozinho a vida toda’. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 jul. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/07/bolsonaro-adota-fala-homofobica-e-defende-que-joaozinho-seja-joaozinho-a-vida-toda.shtml>. Acesso em: 28 out. 2022.
- QUEIROZ, Letícia. Vídeo mostra criança falando que ficou ‘com o coração partido’ quando colegas de escola não quiseram sentar perto por ele ser ‘marrom’. **G1**, Tocantins,

28 set. 2022. Disponível em: [https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2022/09/28/video-mostra-crianca-falando-que-ficou-com-o-coracao-partido-quando-colegas-de-escola-nao-quiseram-sentar-perto-por-ele-ser-marrom.ghtml?utm\\_source=facebook&utm\\_medium=social&u](https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2022/09/28/video-mostra-crianca-falando-que-ficou-com-o-coracao-partido-quando-colegas-de-escola-nao-quiseram-sentar-perto-por-ele-ser-marrom.ghtml?utm_source=facebook&utm_medium=social&u). Acesso em: 29 out. 2022.

SANT'ANNA, Cristiano; SILVA, Isadora Souza da. A coordenação pedagógica como elemento de interseção das diferenças culturais. **Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 131-142, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13969/7845>. Acesso em: 9 nov. 2022.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa** [online] v. 45, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8pQkJ9rFx8cLKswHFWPFVTG/?format=pdf&clang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia e escola: valiosa parceria. *In*: MENDONÇA, Samuel; GALLO, Silvio (orgs.). **A escola**: problema filosófico. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 29-37.

SILVA, Divino José da. O governo biopolítico do tempo escolar. *In*: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (orgs.). **A escola**: uma questão pública. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 103-121.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179-190, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/qPLYDcBpqSgrLYKh5PfgjWw/?format=pdf&clang=pt>. Acesso em: 7 nov. 2022.

VALLE, Lílian do. Filosofia da educação e escola pública. *In*: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (orgs.). **A escola**: uma questão pública. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 211-220.

ZUBEN, Newton Aquiles von. Sobre formação: da incerteza à compreensão. *In*: MENDONÇA, Samuel; GALLO, Silvio (orgs.). **A escola**: problema filosófico. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 51-76.