

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GEORGE FRANCISCO CORONA

**VIOLÊNCIA ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE ENUNCIADOS  
MATERIALIZADOS EM DOCUMENTOS DA UNESCO E DO BRASIL**

VITÓRIA  
2023

GEORGE FRANCISCO CORONA

**VIOLÊNCIA ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE ENUNCIADOS  
MATERIALIZADOS EM DOCUMENTOS DA UNESCO E DO BRASIL**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para avaliação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleonara Maria Schwartz

Coorientador: Prof. Dr. Caleb Salomão Pereira Silva

VITÓRIA  
2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

C822v Corona, George Francisco, 1985-  
Violência Escolar : reflexões a partir de enunciados materializados em documentos da Unesco e do Brasil / George Francisco Corona. - 2023.  
299 f. : il.

Orientadora: Cleonara Maria Schwartz.  
Coorientador: Caleb Salomão Pereira Silva.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação. 2. Violência na escola. 3. Política pública. 4. Análise crítica do discurso. 5. Documentos públicos. I. Schwartz, Cleonara Maria. II. Silva, Caleb Salomão Pereira. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. IV. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## GEORGE FRANCISCO CORONA

“VIOLÊNCIA ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE ENUNCIADOS MATERIALIZADOS EM DOCUMENTOS DA UNESCO E DO BRASIL”

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 04 de maio de 2023.

### COMISSÃO EXAMINADORA

**Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Caleb Salomão Pereira Silva**  
Coorientador

**Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Robson Loureiro**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Aldieres Braz Amorim Caprini**  
Instituto Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Rogério Omar Caliari**  
Instituto Federal do Espírito Santo



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do discente **George Francisco Corona**, candidato ao título de Doutor em Educação, com defesa realizada presencialmente, às 14 horas do dia 04 de maio do ano dois mil e vinte e três. A presidente da Banca, Cleonara Maria Schwartz, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelos Doutores: Caleb Salomão Pereira Silva (coorientador), Cláudia Maria Mendes Gontijo, Robson Loureiro, Aldieres Braz Amorim Caprini e Rogério Omar Caliari. Em seguida, cedeu a palavra ao candidato que em trinta minutos apresentou sua Tese intitulada **“VIOLÊNCIA ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE ENUNCIADOS MATERIALIZADOS EM DOCUMENTOS DA UNESCO E DO BRASIL”**. Terminada a apresentação do aluno, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. A Presidente alertou que o aprovado somente terá direito ao título de Doutor após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 04 de maio de 2023.

**Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Caleb Salomão Pereira Silva**  
Coorientador

**Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Robson Loureiro**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Aldieres Braz Amorim Caprini**  
Instituto Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Rogério Omar Caliari**  
Instituto Federal do Espírito Santo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DO CANDIDATO AO GRAU DE DOUTOR PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada **“VIOLÊNCIA ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE ENUNCIADOS MATERIALIZADOS EM DOCUMENTOS DA UNESCO E DO BRASIL”**, elaborada por **George Francisco Corona**, candidato ao Grau de Doutor em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 04 de maio de 2023, que o mesmo seja (assinale um dos itens abaixo):

(x) Aprovado

A banca destaca a atualidade e relevância da temática da tese, bem como a coerência teórico e metodológica e a qualidade das análises apresentadas. Desse modo indica a tese para publicação

( ) Reprovado

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Reprovada

Doutora Cleonara Maria Schwartz

Caleb Salomão Pereira Silva

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Robson Loureiro

Aldieres Braz Amorim Caprini

Rogério Omar Caliar



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
CLEONARA MARIA SCHWARTZ - SIAPE 1198989  
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE  
Em 24/05/2023 às 14:22

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/717613?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
CLAUDIA MARIA MENDES GONTIJO - SIAPE 2204350  
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE  
Em 29/05/2023 às 19:02

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/720661?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ROBSON LOUREIRO - SIAPE 2212160  
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE  
Em 30/05/2023 às 10:03

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/720795?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE  
Em 02/06/2023 às 11:44

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/723192?tipoArquivo=O>

## RESUMO

Esta pesquisa tem como principal objetivo investigar como o conceito de Violência Escolar se materializa e se articula nos discursos dos documentos oficiais da Unesco e do Governo Federal Brasileiro (gestão 2019-2022) a fim de verificar suas convergências e divergências. Tal estudo encontra sua justificativa maior diante do alarmante aumento de formas extremas de violências dentro das escolas. Para conduzirmos a investigação, optamos pela pesquisa do tipo documental, em um estudo comparativo de políticas públicas internacionais e nacionais. Apoiamo-nos na perspectiva metodológica bakhtiniana – Bakhtin (1993, 1997, 2006, 2017, 2020) – para a análise textual dos documentos, e na perspectiva teórica de Theodor Adorno (2010; 2014; 2020), para embasar nossa compreensão de violência enquanto barbárie. A técnica analítica bakhtiniana proporcionou a emersão de posições ideológicas latentes dos interlocutores, carregadas de sentidos implícitos, presentes nos enunciados proferidos textualmente pelas autoridades públicas. Registramos também como o contexto histórico e político das narrativas impacta diretamente na constituição das ações do poder público. Amparados teoricamente pela filosofia adorniana, observamos, ao longo da análise, que há ideologias que sustentam ações de combate à violência escolar alinhadas aos acordos internacionais de Direitos Humanos, e há ideologias que sustentam narrativas incompatíveis com esses mesmos tratados assinados pelo Brasil. Ressaltamos como os autores dos documentos governamentais brasileiros selecionaram e manipularam leis que protegem a liberdade de expressão, os direitos da família e os direitos humanos para defenderem, justamente, o inverso: um direito amparado de se ter opiniões e atitudes preconceituosas e violentas contra minorias, toleradas no espaço educacional. As evidências documentadas que apontamos são prova de um real embasamento material dos discursos fomentadores de violência escolar ligados aos estereótipos estigmatizantes indutores de exclusões e discriminações. A escola pública é submetida, neste discurso, aos ditames privativos de crenças religiosas e políticas de certos grupos, desconsiderando o caráter laico, republicano e democrático do espaço educacional público, além de perpetuar a reprodução de formas arcaicas de violências escolares fomentadoras da barbárie e do terror.

**Palavras-chave:** Educação; Violência escolar; Política pública; Análise documental.

## ABSTRACT

The main objective of this research is to investigate how the concept of School Violence is materialized and articulated in the speeches of official documents from Unesco and the Brazilian Federal Government (2019-2022 administration) in order to verify their convergences and divergences. This study finds its greatest justification in the face of the alarming increase in extreme forms of violence within schools. To conduct the investigation, we opted for documentary research, in a comparative study of international and national public policies. We rely on the Bakhtinian methodological perspective – Bakhtin (1993, 1997, 2006, 2017, 2020) – for the textual analysis of the documents, and on the theoretical perspective of Theodor Adorno (2010; 2014; 2020), to support our understanding of violence as a barbarism. The Bakhtinian analytical technique provided the emergence of latent ideological positions of the interlocutors, loaded with implicit meanings, present in the statements uttered textually by the public authorities. We also record how the historical and political context of the narratives directly impacts on the constitution of public power actions. Theoretically supported by the Adornian philosophy, we observed, throughout the analysis, that there are ideologies that support actions to combat school violence aligned with international human rights agreements, and there are ideologies that support narratives that are incompatible with these same treaties signed by Brazil. We emphasize how the authors of Brazilian government documents selected and manipulated laws that protect freedom of expression, family rights and human rights to defend precisely the opposite: a protected right to have prejudiced and violent opinions and attitudes against minorities, tolerated in the educational space. The documented evidence that we point out is proof of a real material foundation of discourses that promote school violence linked to stigmatizing stereotypes that induce exclusion and discrimination. The public school is subjected, in this discourse, to the private dictates of religious and political beliefs of certain groups, disregarding the secular, republican and democratic character of the public educational space, in addition to perpetuating the reproduction of archaic forms of school violence that foment barbarism and horror.

**Keywords:** Education; School violence; Public policy; Document analysis.

## LISTA DE SIGLAS

AAP-EUA - Associação Americana de Pediatria nos Estados Unidos

ABP – Academia Brasileira de Pediatria

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

Anajure – Associação dos Juristas Evangélicos

Andapef – Associação Nacional de Defesa e Apoio aos Pais na Educação dos Filhos

BDEX - Biblioteca Digital do Exército Brasileiro

BDTD – Banco de dados Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações

CADH – Convenção Americana sobre Direitos Humanos

Cadi – Centro de Assistência e Desenvolvimento Integral

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

Celg – Centro de estudos Luis Guedes

Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CFM – Conselho Federal de Medicina

CIA – *Central Intelligence Agency*

CID-10 – Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde  
– versão 10

CID-11 – Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde  
– versão 11

CMF – Colégio Militar de Fortaleza

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Covid-19 – *Corona Virus Disease* – 2019

Cremerj – Conselho Regional de Medicina do Estado do Rio de Janeiro

CTDC – Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

DAS – Direção e Assessoramento Superior

Decim – Diretrizes para Escolas Cívico-Militares

DG – Disforia de Gênero

DSM-5 – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – version 5*

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

Eceme - Escola de Comando e Estado-Maior do Exército

Ecim – Escola Cívico-Militares

EMDR – *Eye Movement Dessensitization and Reprocessing*

Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Esao - Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais

ESP – Programa Escola Sem Partido

ETA – *Euskadi Ta Askatasuna* (Pátria Basca e Liberdade)

EUA – Estados Unidos da América

FGV – Faculdade Getúlio Vargas

Flacso – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

IRNC – Instituto de Pesquisas sobre Resolução Não Violenta de Conflitos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual e pluralidade

MEC – Ministério da Educação

Mecim – Manual das Escolas Cívico-Militares

MMFDH – Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos

MJSP – Ministério da Justiça e Segurança Pública

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE – Organização para Cooperação e desenvolvimento Econômico

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

ONG – Organização não Governamental

Otan – Organização do Tratado do Atlântico Norte

Pecim – Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PL – Partido Liberal

PMRJ – Polícia Militar do Rio de Janeiro

PNE – Programa Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

Pronasci – Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania

PSL – Partido Social Liberal

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Saps – Secretaria de Atenção Primária à Saúde

SBP – Sociedade Brasileira de Pediatria

SNDCA – Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

SNF – Secretaria Nacional da Família

SNPG – Secretaria Nacional de Proteção Global

Sobrames - Sociedade Brasileira de Médicos Escritores

STF – Supremo Tribunal Federal

SUS – Sistema Único de Saúde

Talis – *Teaching and Learning International Survey* - Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem

TSE – Tribunal Superior Eleitoral

TRS – Teoria da Representação Social

Uerj - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Unifesp – Universidade Federal de São Paulo

Usp – Universidade de São Paulo

WPATH – *World Professional Association Health Transgender*

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa e sumário da obra Cultura de Paz: da reflexão à ação, de autoria da Unesco (2010).....	82
Figura 2: Capa e sumário da obra Violências nas Escolas, de autoria de Abramovay e Rua (2003). ....	93
Figura 3: Capa e sumário da obra Não-violência na Educação de Jean-Marie Muller (2017).....	97
Figura 4: Capa e sumário do e-book do Fórum Nacional sobre Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes. ....	104
Figura 5: Palestra do Fórum Nacional sobre violência institucional contra crianças e adolescentes, de 27 a 28 de abril de 2021, transmitido ao vivo em canal do YouTube do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. ....	107
Figura 6: Mesa de abertura do Fórum Nacional sobre violência institucional contra crianças e adolescentes, de 27 a 28 de abril de 2021, transmitido ao vivo em canal do YouTube do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos.....	115
Figura 7: Capa, folha de rosto e sumário da obra Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (2021).....	179
Figura 8: Capa da dissertação de mestrado do major Gilson Passos de Oliveira de 2006. ....	188
Figura 9: Cabeçalho e parte final do protocolo de intenções assinado pelos ministros da Educação e da Mulher, Família e Direitos Humanos (2019). ....	207

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Solicitações de informação do período de maio de 2020 a outubro de 2021 na plataforma Fala.BR. ....	103
Tabela 2: Ministros militares em 2020.....	181
Tabela 3: Mudanças de cargos no Ministério da Educação de 2019 a 2021. ....	184
Tabela 4: Exemplo de Projeto Valores na Ecim . ....	201

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	20
<b>CAPÍTULO 1: DO DIÁLOGO SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR EM TRABALHOS ACADÊMICOS AOS OBJETIVOS DO ESTUDO</b> .....	29
1.1 TESES E DISSERTAÇÕES DO PERÍODO ENTRE 2009 E 2019 .....	29
1.2 OBJETIVOS: GERAL E ESPECÍFICOS .....	53
<b>CAPÍTULO 2: DELINEAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: DIÁLOGOS COM ADORNO E BAKHTIN</b> .....	54
2.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE ADORNO PARA ESTUDOS SOBRE VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO .....	56
2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DO CÍRCULO DE BAKHTIN .....	64
<b>CAPÍTULO 3: DISCURSOS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR EM ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS</b> .....	78
3.1 UNESCO E O MANIFESTO 2000: CONTEXTUALIZANDO A CULTURA DE PAZ E NÃO VIOLÊNCIA .....	78
3.2 O DOCUMENTO <i>CULTURA DE PAZ: DA REFLEXÃO À AÇÃO; BALANÇO DA DÉCADA INTERNACIONAL DA PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ E NÃO VIOLÊNCIA EM BENEFÍCIO DAS CRIANÇAS DO MUNDO</i> .....	81
3.3 DOCUMENTO <i>VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, DE ABRAMOVAY E RUA</i> .....	92
3.4 DOCUMENTO <i>NÃO VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO, DE JEAN-MARIE MULLER</i> .....	96
<b>CAPÍTULO 4: DISCURSOS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR EM ORIENTAÇÕES OFICIAIS DO GOVERNO FEDERAL BRASILEIRO (GESTÃO 2019-2022)</b> .....	102
4.1 DOCUMENTO: FÓRUM NACIONAL SOBRE VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES – CONTEXTO E AUTORIAS .....	103
4.1.1 Enunciado de Inez Borges: Considerações históricas sobre a violência institucional contra crianças e adolescentes .....	120
4.1.2 Enunciado de Ana Caroline Campagnolo: Ideologia - desserviço na educação da criança e do adolescente .....	130
4.1.3 Enunciado de Alexandre Magno Fernandes Moreira: A ideologia em sala de aula na perspectiva dos tratados internacionais de direitos humanos .....	145
4.1.4 Enunciado de Chris Tonietto: A desconstrução da identidade promovida pela ideologia de gênero .....	150

4.1.5 Enunciado de Akemi Scarlet Shiba: Panorama geral das questões de gênero na infância e adolescência - impacto na saúde física e mental.....	159
4.1.6 Enunciado de José Martins Filho: Desenvolvimento infantil e violência institucional contra crianças e adolescentes .....	171
<b>4.2 DIRETRIZES DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES .....</b>	<b>179</b>
4.2.1 Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (Decim): seu contexto, autores e autoridades.....	180
4.2.1.1 Currículo do Diretor de Políticas para as Escolas Cívico-Militares.....	187
4.2.2 Decim: aspectos sobre combate à Violência Escolar .....	194
<b>4.3 PROTOCOLO INTERMINISTERIAL ENTRE O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E MINISTÉRIO DA MULHER, FAMÍLIA E DIREITOS HUMANOS.....</b>	<b>206</b>
4.3.1 Os autores do Protocolo Interministerial.....	208
4.3.2 Contexto do Protocolo .....	210
4.3.3 Análise do Protocolo.....	212
<b>4.4 LEI Nº 14.164/2021: PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA ESCOLA.....</b>	<b>218</b>

**CAPÍTULO 5: ANÁLISE COMPARATIVA DOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS.....225**

5.1 OS DEFENSORES EXCLUSIVOS DA TRADIÇÃO: VALORES RELIGIOSOS TRADICIONAIS, PATRIOTISMO, CIVISMO, FAMÍLIA TRADICIONAL E A CULTURA DE GUERRA .....	226
5.2 GÊNERO E DIVERSIDADE: PÂNICO MORAL E A PARANOIA DE PERSEGUIÇÃO DO PODEROSO INIMIGO IMAGINÁRIO.....	237
5.3 O PENSAMENTO CRÍTICO ENSINADO POR ESCOLAS E UNIVERSIDADES SERIA SOMENTE MANIPULAÇÃO DA LINGUAGEM E ESCRAVIZAÇÃO DAS MENTES .....	246
5.4 A FORMA VIOLENTA COMO RESOLVEMOS OS CONFLITOS É CONTRUÇÃO SOCIAL, NÃO PURA NATUREZA .....	256
5.5 DAS FORMAS SUTIS DE VIOLÊNCIA À ESCALADA RUMO AO TERROR: COMO A FORMAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR VIOLENTO É MÚLTIPLO E COMPLEXO .....	265

**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....273**

**FONTES DOCUMENTAIS.....284**

**REFERÊNCIAS.....286**

## INTRODUÇÃO

No dia 27 de março de 2023, na cidade de Taboão da Serra (São Paulo), um adolescente de 13 anos esfaqueou 4 professores e um estudante dentro da sala de aula; uma professora morreu. No dia 25 de novembro de 2022 um jovem de 16 anos invadiu duas escolas na cidade de Aracruz (Espírito Santo), assassinou quatro pessoas e feriu outras doze. Ele portava duas armas de fogo legalizadas pertencentes ao pai, vestia uniforme militar e um símbolo nazista no braço. No dia 13 de março de 2019, dois jovens invadiram a escola estadual de ensino fundamental e médio Professor Raul Brasil na cidade de Suzano (São Paulo) e assassinaram oito pessoas, feriram onze e, em seguida, cometeram suicídio. Eles portavam armas de fogo, machadinhas, besta, arco e flecha e coquetéis *molotov*. Em 2018, na cidade de Medianeira (Paraná), um adolescente atirou e feriu dois colegas. Em 2017, na cidade de Goiânia (Goiás), um adolescente assassinou dois colegas e deixou quatro feridos. Em 2014, em João Pessoa (Paraíba), um estudante matou sua colega com três tiros no abdômen, dentro da sala de aula. Em 2012, na mesma cidade, um adolescente atirou em três alunas dentro de outra escola, elas ficaram feridas. Em 7 de abril de 2011, um jovem entrou na escola municipal Tasso da Silveira, no bairro de Realengo (Rio de Janeiro), e assassinou doze pessoas, feriu vinte e duas e cometeu suicídio. Ainda em 2011, na cidade de Corrente (Piauí), um jovem assassinou um colega com facadas no pátio da escola. Também em 2011, em São Caetano do Sul (São Paulo), um estudante de 10 anos de idade assassinou a professora e, em seguida, se suicidou. No mesmo ano de 2011, também na cidade de João Pessoa (Paraíba), um estudante desferiu dois tiros para o alto no refeitório, revoltado com a demora da merenda. Em 2003, na cidade de Taiúva (São Paulo), um ex-aluno feriu oito pessoas dentro da escola com um revólver e, depois, cometeu suicídio. Em 2002, na cidade de Salvador (Bahia), um adolescente matou duas colegas com tiros (BASILIO, 2019; G1, 2019; BOURGUIGNON, 2022; G1, 2023). De acordo com um recente relatório de diagnóstico deste tipo de problema, divulgado em dezembro de 2022 pelo novo governo empossado para a gestão 2023-2026 (ou seja, além nosso recorte documental), desde a primeira década de 2000 houve 16 ataques em escolas, com 35 mortos e 72 feridos. Quatro destes últimos ataques ocorreram somente no último semestre de 2022 (CARA, 2022)

Todos estes terríveis casos de violência extrema ocorreram dentro dos muros das escolas. As motivações, na grande maioria deles, possuem relatos de vingança, revolta, *bullying*, o uso de armas brancas e, em especial, armas de fogo extraviadas de pais/parentes. A maior parte dos agressores cometeu suicídio. É alarmante o dado levantado pela Polícia Federal, que constatou um aumento de 300% no volume de armas de fogo registradas no fim de 2021, em comparação com o fim de 2018 (VARA, 2022). Diante de tanta violência, questionamos: o que leva um estudante a cometer o ato máximo de matar no ambiente escolar? Quais vivências escolares conduzem a atos tão extremos? O que as autoridades responsáveis fazem acerca do tema?

Estes questionamentos tornaram-se mais numerosos e intensos na minha vida profissional docente quando, há alguns anos, uma de minhas alunas, em conversa cotidiana, afirmou que sofria perseguição e preconceito na escola e em casa. Em uma das várias conversas, certo dia, tomou coragem e me mostrou as dezenas de cortes no abdômen que havia feito com uma lâmina de estilete. ‘Era para aliviar a dor’, relatou ela. A dor física dos cortes ameniza as dores emocionais-psíquicas por desvio de atenção. O mesmo relato de outras meninas surgiu meses depois, em uma atividade extraclasse de extensão promovidas pela instituição que trabalho. Em uma escola pública municipal de ensino fundamental II, uma adolescente de 12 anos mostrou os dois pulsos cheios de marcas de cortes de lâmina de barbear. ‘Conheço muitas outras colegas que fazem o mesmo’, relatou. Em seguida me disse que seguia na internet páginas de pessoas que ensinavam e incentivam tal prática. Esta menina também sofria preconceitos na escola. Em outra feita, uma de minhas alunas se envolveu em uma briga de violência física na escola, com socos, chutes, arranhões e puxões de cabelo. Ela relatou que há muito tempo vinha recebendo insinuações e provocações verbais pelo fato de ser homoafetiva. Tal reação me chamou ainda mais a atenção. Uns explodiam, direcionando as pressões recebidas para fora; outras implodiam, violentando-se internamente. Um fato: as violências sofridas não são contidas, mas são repassadas e retroalimentadas em uma dialética que chega, não mais raramente, aos casos do primeiro parágrafo acima.

Sou graduado em Filosofia, no tempo em que fui seminarista e queria descobrir se seria sacerdote católico. E desde o início me interessei pelas questões morais, que se relacionavam com os relacionamentos interpessoais, o comportamento e as motivações que nos fazem agir como agimos. Desse modo, em minha monografia de

conclusão de graduação, estudei sobre como a vida humana se inicia em sua concepção biológica, pois muito me interessava sobre como as pessoas agiam e reagiam moralmente às questões relativas ao aborto e uso de células embrionárias em pesquisas médicas. Uma questão ética e bioética muito relevante. Descobri que havia muita motivação religiosa por trás, e pouca preocupação ética ou racional. No mestrado, na área de Ciências das Religiões, outro fato me despertou a curiosidade: saber o que move o ser humano diante de seu maior medo, a morte. Minha dissertação se debruçou sobre os rituais funerários do Antigo Egito, e descobri, mais uma vez, que motivações religiosas irracionais determinavam o comportamento e até a economia daquela civilização. Para eles, as crenças sobre a morte determinavam profundamente as crenças sobre a vida, e como se deveria viver. Munido desta experiência acadêmica, os problemas enfrentados por minhas alunas também despertaram em mim a curiosidade filosófica, a saber: quais seriam as causas, racionalmente demonstráveis, que explicariam as automutilações, as agressões físicas, e, o que mais me chocava, massacres dentro das escolas. Quais as raízes do preconceito estigmatizante? Percebi que antes de se puxar o gatilho de uma arma, muito ódio recheava o desejo de vingança, e que isso era como que 'gestado' por anos, até explodir em morte, por assassinato, ou por suicídio. Mas antes do ódio ser ódio, ele foi medo, foi vergonha e foi tristeza, em um confuso, mas autêntico sentimento de exclusão. Vida, morte, violência. São as questões que moveram meu espírito de pesquisa em ciências humanas. E, agora no doutorado em Educação, curiosamente, mais uma vez dei de cara com motivações envoltas de crenças religiosas participando da complexa teia de causalidades, preconceitos, exclusões, medo, vida, morte e violência. Procuro, como pesquisador no doutorado, compreender para agir com antecedência no ambiente em que atuo profissionalmente. Após presenciar diversas violências, e ter tido conhecimento de massacres escolares tão próximos e recentes, acredito que a prevenção seja menos dolorosa que a remediação, e que, por meio da pesquisa científica, racional e crítica, posso e devo atuar em prol do bem-estar e do bem-comum, contribuindo para a práticas educacionais e promovendo políticas públicas que preparem corpos docentes e discentes no combate à violência.

Ao longo das leituras e experiências como docente, percebi que os assassinatos escolares são precedidos por um processo pautado por etapas de violência, que

começam em suas formas embrionárias (as piadas, as incivildades, plenas de preconceitos) as quais diversas pesquisas já evidenciaram<sup>1</sup>. Sabemos também, por meio dessas pesquisas, que situações de conflito na escola são comuns e inevitáveis, mas que também há diferença entre conflito e confronto, além de maneiras de administrar esse estado de coisas justamente porque fazem parte do papel humanizador da educação (UNESCO, 2010).

Violências das mais diversas, como a verbal, a simbólica, a estrutural, a sexual e a psicológica precedem, muitas vezes, as agressões físicas, assassinatos e suicídios. Como disse o filósofo francês Jean-Marie Muller (2017), especialista no tema da não violência e consultor da Unesco para esse tema, esses atos começam em suas formas mais brandas, como insultos e grosserias, e vão até os mais hediondos, como estupros, assassinatos, massacres e terrorismo, alguns dos quais, ocasionalmente, procuram justificação nos outros (na alteridade), e estão enraizados na consciência dos povos e permeiam profundamente a cultura do século XXI (MULLER, 2017). A violência nas escolas não apenas destrói a vida das vítimas, mas também seu psicológico, seus relacionamentos, seu grupo social, seu desempenho profissional e atinge o desenvolvimento de um país. A Violência Escolar afeta o desenvolvimento dos estudantes, assim como o desenvolvimento social, cultural, científico, tecnológico, ambiental, econômico e político de um país inteiro (UNESCO, 2010).

A Organização das Nações Unidas (ONU), por meio de sua agência especializada para a educação, ciência e cultura (Unesco), tem realizado estudos sobre o sério problema da Violência Escolar e apontado para um novo modelo de educação que transforme a cultura de guerra em uma cultura de paz e não violência. O Brasil, como signatário da Unesco, tem firmado compromissos de respeito aos direitos humanos em ambiente educacional e elaborado políticas públicas de combate à Violência Escolar. De acordo com a Organização para Cooperação e desenvolvimento Econômico (OCDE), comentando os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), de 2018, ambientes escolares violentos afetam o desempenho dos estudantes e impactam na aprendizagem da leitura, escrita,

---

<sup>1</sup> MACHADO JÚNIOR (2011), SILVA (2014), DECOTELLI (2015); PINTO (2014); OLIVEIRA (2017); ALBUQUERQUE (2015); GIMENES (2016), MATOS (2017) e SANTOS JÚNIOR (2017).

interpretação de textos, problemas matemáticos e científicos, assim como compromete o desenvolvimento físico, mental e emocional (OLIVEIRA, 2019).

A Unesco afirma também, em seu documento mais recente sobre o tema, que cerca de 246 milhões de meninos e meninas sofrem Violência Escolar todos os anos (UNESCO, 2019). Nos últimos anos, têm-se dado atenção à violência como um dos fatores que mais incide nos processos de aprendizagem e rendimento escolar, assim como o desenvolvimento social e individual das crianças e adolescentes.

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), outro órgão da ONU, afirma que cerca de 30% de crianças e adolescentes da região em idade escolar confessam ter vivido situações de violência na escola, tanto em forma de agressões físicas ou assédios por diversos motivos. Em nível de continente, esse número é muito expressivo (TRUCCO; INOSTROZA, 2017). O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), de 2018, relata que 29% dos brasileiros afirmam ter sofrido formas de violência na escola, número semelhante ao da América Latina registrado pela Cepal, em 2017 (OLIVEIRA, 2019).

As violências escolares apontadas como as mais recorrentes entre os estudiosos são: a violência institucional, também chamada de *estrutural*, que é do próprio sistema escolar na busca por disciplina; os modos violentos de resolução de conflitos inspirados pela cultura de guerra e competição mercantil (e a criação de estereótipos); violências refletidas do próprio ambiente social e cotidiano; as várias formas de *bullying*, seja presencial ou virtual (o *cyberbullying*, responsável pela capilarização do discurso de ódio e da impunidade nos meios digitais), além da quantidade crescente de ataques de pessoas armadas nas escolas.

É importante ressaltar que o *bullying* não é um tipo de violência em si, mas uma classificação que se dá quando uma violência tem características de repetitividade e sistematicidade contra alvos definidos. A criação de estereótipos, seja do tipo herói-apreciado, seja do tipo vilão-desprezível, muito comum no *bullying*, favorece a perseguição de alvos preferenciais de violência (MACHADO JÚNIOR, 2014, 2016); (ALBUQUERQUE, 2015). Também a necessidade de identidade dos estudantes, de pertença a grupos, promove crescente segregação, classificação, definição, separação e seleção de indivíduos, criando rivalidades, exclusões, oposições,

contestações, menosprezos e vinganças. Há, também, uma relação entre o mecanismo identitário e a violência (OLIVEIRA, 2017).

De acordo com o filósofo Theodor Adorno (2010), cuja teoria embasa as reflexões desta tese, essas perseguições violentas contra certos grupos têm fertilidade assegurada na xenofobia própria dos nacionalismos e são indícios de ambientes típicos de retorno à barbárie, marcas da regressão humana às suas formas mais incivilizadas, como aquele emblemático ambiente sociocultural alemão dos anos 1930, que permitiu a existência dos horrores de Auschwitz.

Para a Unesco, a identificação e visibilização das diferenças, dos tipos e das magnitudes da Violência Escolar facilita o desenvolvimento de medidas mais efetivas de ações educacionais e políticas públicas. As altas taxas de violência dentro e fora da escola não são somente um tema muito relevante por estar relacionado com a aparição de problemas de aprendizagem, físicos e psicológicos, mas por contrariar o direito de crianças a crescerem com saúde física, mental e espiritual, assim como o direito à proteção contra o abuso e a discriminação confirmados pela Convenção sobre os Direitos da Criança, da ONU, de 1989 (TRUCCO; INOSTROZA, 2017), assim como na legislação brasileira, no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (BRASIL, 1990).

Para a Unesco (2019, p.53), é preciso “fortalecer a pesquisa sobre a natureza das causas da violência e do *bullying*”. Levantar, Identificar, classificar e compreender os conceitos sobre as violências na escola são características de uma pesquisa científica documental e, como este tema é um problema de nível mundial, exige um compromisso conceitual entre o discurso dos órgãos internacionais e o discurso das políticas públicas nacionais sobre o combate à Violência Escolar. A escassez de pesquisas de natureza conceitual-linguística, como será evidenciado na revisão bibliográfica, dificulta muito o diálogo entre as várias pesquisas feitas pelo mundo, justamente por causa da divergência de definições e conceitos dos pesquisadores para termos como violência, *bullying*, ou mesmo o que se entende por educação e direitos humanos.

As diferentes concepções de ser humano e de educação nas culturas dificultam ainda mais um consenso científico, pois não se usam os mesmos indicadores e falta padronização no levantamento de dados escolares. Somado a tudo isso, as

consequências da Violência Escolar, junto ao apelo da própria Unesco para abordar este problema, caracterizam a **justificativa** e importância desta pesquisa.

Com a finalidade de contribuir com as pesquisas sobre a Violência Escolar, este estudo tem como **objetivo** investigar como o conceito de Violência Escolar se materializa e se articula nos discursos dos documentos oficiais da Unesco e do Governo Federal Brasileiro, da gestão 2019-2022, a fim de se verificar suas convergências e divergências. Não fizemos recorte temporal para os documentos da Unesco, preferindo abarcar todos aqueles relacionados diretamente ao tema. Para atingirmos este objetivo geral, cumprimos os seguintes **objetivos específicos**: identificar conceitos de violência e demais conceitos correlatos em documentos internacionais e nacionais que orientam a política de combate à violência na escola; analisar os discursos materializados em documentos oficiais internacionais da Unesco, e documentos oficiais federais produzidos no Brasil para o combate à Violência Escolar; e analisar interlocuções entre os documentos oficiais internacionais e os nacionais e suas convergências e divergências conceituais.

Com os resultados desta pesquisa, **defenderemos a seguinte tese**: as orientações para políticas públicas de combate à Violência Escolar, materializadas em discursos documentais da Unesco e da gestão 2019-2022 do Governo Federal, não convergem entre si. Teoricamente, apoiamo-nos na abordagem histórico-crítica, tendo baseado nossas reflexões na obra do filósofo alemão Theodor Adorno (2010, 2014, 2020). Como metodologia, seguimos os delineamentos da pesquisa documental, apoiando-nos em princípios defendidos pelo Círculo de Bakhtin – Bakhtin (1993, 1997, 2006, 2017, 2020). Detalhamos e justificamos essas escolhas epistemológicas e procedimentais no quadro teórico-metodológico.

Uma das contribuições deste estudo para a área da Educação é a compreensão dos discursos oficiais nacionais e internacionais sobre Violência Escolar e como articulam conceitos centrais deste tema. Essa compreensão é crucial para a formulação de políticas públicas e ações educacionais que permitam o Brasil alcançar um nível de desenvolvimento mais alto, coerente e coeso com a comunidade internacional como, por exemplo, a articulação entre o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com o cumprimento das metas 4.7, 16.1 e 16.2 da Agenda 2030 da ONU. Esse artigo e metas versam sobre a Educação para a paz e não violência, e a eliminação

de todas as formas de violência contra a criança e adolescentes (BRASIL, 2018b, p.123; p.414-418).

Outra possível contribuição da pesquisa, porém de forma indireta, é a formação de leitores críticos. De acordo com a concepção teórica desta pesquisa, um documento é carregado de intencionalidades e valores, não é neutro. Logo, esta pesquisa, por sua própria natureza, fornecerá ferramentas conceituais para a leitura interpretação crítica de documentos, especialmente aos leitores responsáveis pela criação e execução de políticas públicas voltadas para a construção de uma educação não violenta, tudo isso evidentemente dentro da perspectiva teórico-metodológica aqui delimitada. A formação de leitores críticos colabora para o cumprimento da meta 4.6, da Agenda 2030, e da meta 9, do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), sobre o desenvolvimento da habilidade de leitura e redução do analfabetismo funcional, que também são metas dos programas Ana, Saeb e Pisa (BRASIL, 2018b).

As fontes documentais que compuseram o *corpus* desta pesquisa foram textos/materiais produzidos por órgãos internacionais, ligados à Unesco, e nacionais, ligadas ao Governo Federal brasileiro, especificamente da gestão 2019-2022. Essas fontes foram selecionadas de acordo com o objetivo desta pesquisa, obedecendo aos critérios descritos na revisão de literatura e no quadro teórico-metodológico.

O relatório desta tese foi organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo tratamos de uma revisão bibliográfica de pesquisas sobre Violência Escolar, realizadas no período de 2009 a 2019, selecionadas dentro de critérios teórico-epistemológicos, para que o leitor possa estar ciente do nível mais atual das pesquisas acerca deste tema. Também neste capítulo, apontamos os objetivos deste estudo.

No segundo capítulo, indicamos o referencial teórico e metodológico desta pesquisa. Teoricamente, tratamos a ideia de Violência Escolar sob a ótica dos conceitos de Barbárie, Coisificação, Personalidade Autoritária, Elaboração do Passado, Semiformação e Emancipação do filósofo alemão Theodor Adorno (2010), referência em estudos sobre violência e barbárie na linha de pensamento histórico-crítico. A nossa metodologia de análise documental tem por base os conceitos de Enunciado, Destinatário, Estilo, Signo Ideológico, Dialogismo, Alteridade, Responsividade, Entonação, Significado-Sentido-Tema, Cronotopo, Exotopia, Ideologia e Refração, conceitos estes pertencentes aos estudos de linguagem do Círculo de Bakhtin.

No terceiro capítulo, elencamos e analisamos três documentos internacionais pertencentes à Unesco, órgão da ONU responsável por orientações de políticas de combate à Violência Escolar. O primeiro documento (uma coletânea de textos de 14 autores) foi 'Cultura da Paz: da reflexão à ação', cuja publicação é de responsabilidade da Unesco (2010); o segundo documento, 'Violências nas Escolas', de autoria de Abramovay e Rua (2003) e, o terceiro, 'Não Violência na Educação', de autoria de Jean-Marie Muller (2017), ambos publicados sob a autorização da Unesco. Nestes documentos nós identificamos como os conceitos ligados à Violência Escolar se materializam nos textos internacionais, e quais axiologias ideológicas orientam as ações de combate a este problema.

No quarto capítulo, abordamos quatro documentos representativos do Governo Federal brasileiro (gestão 2019-2022) sobre o combate à Violência Escolar. O primeiro deles foi o 'Fórum Nacional sobre Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes', realizado pelo Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH), por meio da Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA), em abril de 2021. O segundo documento foi 'Diretrizes das Escolas Cívico-Militares', publicado em 2021, e que trata do modelo de escola proposto pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Defesa baseado nos Colégios Militares, a ser aplicado para as etapas ensino fundamental (anos finais) e ensino médio de escolas públicas. O terceiro documento foi 'Protocolo Interministerial entre o Ministério da Educação e Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos', acordo assinado em novembro de 2021. O quarto e último documento analisado foi a Lei Federal nº 14.164/2021, que trata da Prevenção da Violência contra a Mulher na Escola. Também aqui nós buscamos verificar como os conceitos ligados à Violência Escolar se materializam em textos federais brasileiros, e quais axiologias ideológicas orientam as ações de combate a este problema.

No quinto e último capítulo, nós intencionamos fazer um cotejamento entre os documentos internacionais da UNESCO e os documentos nacionais da gestão federal 2019-2022, dialogando com estes textos dentro da perspectiva teórico-metodológica proposta, a fim de verificar as convergências e divergências no trato do grave problema da violência nas escolas.

## CAPÍTULO 1: DO DIÁLOGO SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR EM TRABALHOS ACADÊMICOS AOS OBJETIVOS DO ESTUDO

Como mencionado, para a contextualização do objeto desta pesquisa (a análise dos discursos materializados nos documentos de órgãos internacionais e nos documentos públicos federais brasileiros sobre Violência Escolar), identificamos trabalhos elaborados em programas brasileiros de pós-graduação no período de 2009 a 2019, a fim de verificar como estes estudos estão articulando os termos centrais em nível nacional, que é o que segue.

### 1.1 TESES E DISSERTAÇÕES DO PERÍODO ENTRE 2009 E 2019

Partindo para a produção científica nacional, selecionamos onze pesquisas dos últimos 10 anos, período de 2009 a 2019<sup>2</sup>. Os trabalhos selecionados foram MACHADO JÚNIOR (2011); SILVA (2014); MACHADO JÚNIOR (2016); MATOS (2017); DECOTELLI (2015); PINTO (2014); OLIVEIRA (2017); ALBUQUERQUE (2015); SANTOS JÚNIOR (2017) e GIMENES (2016). Uma única exceção a este recorte temporal foi a dissertação de OLIVEIRA (2008), devido a sua relevância para nossa revisão de literatura<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Os últimos dez anos, a nosso ver, representam um recorte temporal que fornece um panorama mais atual do estado das pesquisas que tratam de nosso objeto, ou seja, trazem as últimas e mais recentes pesquisas. 2019 é o ano que representa o início do levantamento dos dados relativos a esta tese.

<sup>3</sup> Foram utilizados dois mecanismos de busca: o Banco de dados Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTDC). O levantamento foi feito entre julho e dezembro de 2019. A conjunção aditiva inglesa usada 'AND' é um operador lógico usado em mecanismos de busca. As palavras-chave usadas foram: "Violência Escolar"; "política pública" AND "Violência Escolar"; "órgãos internacionais" AND "Violência Escolar". Para a palavra-chave "*Violência Escolar*" foram localizadas 415 pesquisas na CTDC e 270 na BDTD. Sobre as palavras-chave "*política pública*" AND "*Violência Escolar*" (aplicadas juntas), foram localizadas 9339 pesquisas na CTDC e 21 no BDTD. Em relação às palavras-chave "*órgãos internacionais*" AND "*Violência Escolar*" foram localizados 588 trabalhos na CTDC e nenhum na BDTD. Na opção de refinamento de pesquisa no campo *assunto* foi selecionado a expressão *Violência Escolar*. O próximo critério de refinamento foi a leitura de títulos, resumos e sumários que tinham relação com as palavras-chave, assim como relação com as *conceituações* sobre Violência Escolar, uso comparativo de documentos nacionais e internacionais sobre o mesmo tema, análise de documentos internacionais sobre o tema e análise de políticas públicas sobre o tema. Em todos os estudos analisados, buscou-se, sempre, como critério principal, por pesquisas que tratam da definição/conceituação de *Violência Escolar*. Foram selecionadas onze pesquisas relevantes: seis dissertações e quatro teses, nas áreas de educação, psicologia, ciências sociais, comunicação, serviço social e direito. A limitação de publicação determinada foi 2009 a 2019. A única exceção foi um estudo de 2008, justificado no corpo do texto dessa pesquisa.

O trabalho de Oliveira (2008) é o único fora do período estabelecido do decênio 2009-2019. O motivo desta exceção é sua relevância e maior proximidade com o objeto desta pesquisa, em comparação aos demais estudos levantados. Oliveira tem como principal meta de seu trabalho investigar as concepções de paz e Violência Escolar, do âmbito internacional ao local, no sentido de desvelar os rebatimentos da globalização na elaboração conceitual das políticas públicas locais (OLIVEIRA, 2008, p. 109). A autora comparou três níveis dos conceitos de Violência Escolar e educação para a paz: o nível internacional, por meio de documentos da Unesco (dentre eles o Manifesto 2000); o nível nacional, por meio do Programa Escola da Família, inspirado no Programa Escolas Abertas da Unesco, mas criado e aplicado pelo governo estadual de São Paulo, no Brasil; e o nível da prática, por meio de uma pesquisa participativa com questionário, onde a pesquisadora investiga o entendimento da comunidade escolar do município de Franca (São Paulo) sobre suas concepções de violência e paz escolar. A autora quis dessa forma saber “em que medida os conceitos de paz e violência adotados pelos idealizadores do programa, no âmbito da SEE/SP [Secretaria de Educação de São Paulo] e da Unesco, encontram eco em âmbito local” (OLIVEIRA, 2008, p. 12).

Suas conclusões são de que há uma discrepância conceitual e uma resignificação destes em cada nível analisado. Para a comunidade escolar, especialmente entre os discentes, além dos tipos de violência que rondam o interno e externo da escola, como violência entre estudantes, e dos estudantes contra a escola e o corpo docente, há um tipo de violência que não foi descrita nem nos documentos internacionais nem nos estaduais: a violência *da* escola, ou seja, a violência institucional, aquela praticada pela própria escola devido ao seu sistema hierárquico e a natureza de seu papel social. Para a autora, a lógica que organiza a escola é a lógica da violência. Ela busca nos estudos do historiador francês René Girard (1923-2015) a concepção de sacralidade da punição, que fortalece a autoridade do professor (e da escola) e faz do punido a vítima expiatória que servirá de exemplo para toda a comunidade escolar. Esta sacralidade do uso da punição como ferramenta educativa gera uma oficialização do uso da violência, uma violência que se transfigura em justiça. Logo, a escola não faz a autocrítica da própria violência, e a encara como a justiça legítima de seu papel educador.

Para chegar até tais conclusões, a autora perpassa por definições de violência e paz de Galtung, Abramovay e Rua, Debarbieux, Guedes, Arendt, Charlot, Delors, Gadotti, Ianni, Jares, Sposito e Werthein. De acordo com estes autores, que embasam os documentos internacionais e nacionais analisados, a paz seria a ausência de três tipos de violência: a violência cultural (ou simbólica), a violência direta (ou física) e a violência estrutural. O conceito de violência e de paz, como descrito por Oliveira (2008), é amplo e complexo, e reafirma mais uma vez a preocupação da Unesco na necessidade de se buscar uma maior unidade de coerência destes conceitos-chave como, por exemplo, os conceitos de violência e paz quando relacionados ao conceito de justiça. A pouca clareza destes termos confunde atos de violência institucional como sendo exercícios de justiça, o que evidencia problemas como a inconsciência dos docentes e da escola como agentes de um tipo de violência.

Podemos apontar algumas limitações deste estudo. Primeiramente, não se observa ao longo de todo o estudo a definição do conceito de *não violência* de Mahatma Gandhi, que é adotado pela Unesco. A autora não aprofunda essa análise conceitual que vemos como fundamental no exercício de compreensão do termo, especialmente sob a epistemologia bakhtiniana, que preza por buscar as condições de produção de cada enunciado. Uma clara conceituação de não violência nos conduziria a mais coerência nas definições de violência e paz. Outra questão é que, evidentemente, devido ao ano de sua publicação ser 2008, as leis federais que versam sobre Violência Escolar (Lei 13.185/2015, Lei 13.277/2016 e a Lei 13.663/2018) não puderam ser levadas em consideração. Estas leis passam a ser importante referencial conceitual nacional para o combate à Violência Escolar, especialmente sobre o *cyberbullying*, a modalidade de *bullying* mais danosa atualmente, de acordo com a Unesco (2019).

Outro ponto é que a autora alega que os documentos internacionais e nacionais analisados colocam a responsabilidade pela Violência Escolar nos estudantes, famílias, comunidade e políticas governamentais, eximindo o professor e a escola como agentes da violência. Bem, em um relatório mais recente da UNESCO (2019), intitulado *Violência Escolar e Bullying: relatório sobre a situação mundial*, é reconhecido e reiterado, diversas vezes no texto, que os professores e gestores escolares precisam rever seu código de conduta e as práticas institucionais que perpetuam a violência institucional, ou seja, a UNESCO documentalmente reconhece a responsabilidade da escola como geradora de violência (UNESCO, 2019).

Evidentemente temos aqui outra limitação temporal da pesquisa de Oliveira (2008). Sua pesquisa também se restringe à análise dos documentos estaduais, não levando em consideração, devido a seus recortes de pesquisa, as diretrizes federais a nível nacional.

Outra pesquisa selecionada, a de Machado Júnior (2011), examinou as representações sociais da violência e da indisciplina escolar na forma como elas figuram no discurso da imprensa brasileira. Ele inicia a análise deste tema com uma abordagem histórica do percurso da educação, passando pela idade média, iluminismo e revolução francesa, revelando que o foco da escola era na disciplina, na vigilância, na punição, nas virtudes, na preparação para a vida em uma civilização democrática. A questão da liberdade do aluno é tema conflituoso na perspectiva de Rousseau e Kant. O autor faz uma abordagem da educação doutrinadora da Igreja na modernidade, e na passagem do século XIX para o XX. Afirma que, com a revolução industrial, citando Foucault, a escola ainda possui foco no poder disciplinar, mas agora nos moldes industriais. Os princípios desta escola - organização do espaço; controle do tempo; repetição constante; vigilância contínua; registro contínuo - permanecem os mesmos até hoje. Adentrando o século XX, o autor aborda a Escola Nova, Paulo Freire e um reconhecimento da escola como força opressora, a serviço de um poder dominante. No fim deste século o estudante passa a ter um pouco mais de centralidade, e a disciplina rígida começa a ser vista como problemática.

A partir de então, Machado Júnior (2011) afirma que, de acordo com a pesquisadora da Unicamp, Áurea Maria Guimarães, a escola demonstra certa violência própria, por meio de sua força disciplinadora, uniformizadora e homogeneizante, que não dialoga e se impõe, silenciando os alunos e provocando nestes uma força violenta como reação, uma reação que é uma maneira de comunicação em um ambiente antidialógico, onde não há espaço para o diálogo. A escola seria espaço de forças antagônicas de submissão-insubmissão, uma forma de construção coletiva, própria da lógica escolar, pois esta é baseada na vigilância e punição, produtora de conflitos. Logo, para Machado Júnior (2011), a violência na escola não se baseia apenas no critério disciplina-indisciplina, mas acaba por ser uma construção social-coletiva característica da própria escola. Essa concepção é endossada por Arendt, para a quem a violência não é instintiva ou da natureza humana, mas é socialmente aprendida e, além disso, ainda pode ser instrumental, arbitrária e voltada a interesses

individuais ou de grupos, revelando uma incapacidade de vida em comum. Este entendimento sobre a construção social da violência e da escola como parte deste mecanismo é compartilhada pela pesquisa de Oliveira (2008) analisada anteriormente.

O autor também cita o psicólogo social e filósofo espanhol Martín-Baró, para o qual os atos violentos devem ser entendidos a partir da intenção pessoal do ator ou de seu grupo, em determinado contexto histórico e social. É aí que a ideologia com seus valores se revela como inspiradores da violência. Estas concepções de Guimarães, Arendt e Martín-Baró, trazidas pelo autor, constituem o mesmo espectro das ideias do círculo de Bakhtin, que enxerga que as ações individuais são, na verdade, constituídas e repletas de sociedade, e que o espaço, o tempo, a situação social e econômica compõem o rol de valores ideológicos que inspiram os atos humanos, premissas de uma abordagem histórico-crítica da realidade.

Ao tratar da análise dos textos da imprensa, o autor propõe o uso do termo microviolências para diferenciar os atos cotidianos e de menor impacto (mais precisamente, de impacto cumulativo) daqueles de maior contundência, que são intitulados de violência. Estas violências maiores como, por exemplo, assassinatos, que são em número bem menor, geralmente são manipulados de modo sensacionalista pela mídia, e ganham visibilidade social como se fossem violências cotidianas. E as reais violências cotidianas, invisibilizadas e não abordadas pela imprensa, tendem a constituir as formas habituais de resolução de conflitos, e fazem parte das representações sociais ou mesmo de formas ideológicas do uso da violência, conforme afirmam Durkheim, Moscovici, Berger, Marková e Bakhtin (MACHADO JÚNIOR, 2011).

Estas violências cotidianas, ou microviolências - invisibilizadas pela imprensa - fazem parte do que Bakhtin chama de ideologia do cotidiano, o que Durkheim chama de representação coletiva e o que Moscovici chama de representação social. Estes três autores concordam que a formação da identidade humana é social e dialética: o homem se produz a si mesmo ao produzir o meio social que, por sua vez, o determina. Como sintetizam os autores, a sociedade é um produto humano. Para o autor, o homem se guia por signos, por representações, e toda sua vida, biológica e social, é

permeada por representações, as quais são constituídas por ideologias, seus valores e visões de mundo.

Machado Júnior (2011) afirma que para Moscovici as representações sociais são construídas para guiarem nossas atitudes, valores e comportamentos. A ideologia e representações dominantes em certo grupo são reproduzidas pelos seus membros, não de maneira idêntica, por reflexo, mas com as marcas do próprio sujeito. Logo, a sociedade molda o indivíduo ao mesmo tempo que o indivíduo modifica aos poucos esta mesma sociedade (MACHADO JÚNIOR, 2011). Isto é o que Bakhtin chamaria de refração, ou seja, o indivíduo reproduz os signos ideológicos de certa sociedade, acrescentando certas nuances pessoais e de seu grupo (BAKHTIN, 2006, p.31-36).

Nestes termos, de acordo com Machado Júnior (2011), podemos inferir que tanto as microviolências cotidianas quanto as maiores violências são em certa medida refrações que os indivíduos fazem da sociedade. Elas são reproduções de modos de resolução de conflitos, de exercício do poder, de atingir certos objetivos ou mesmo do comportamento que revelam representações sociais e ideológicas de certos grupos em dado momento, em dado local, em dada circunstância. O ato violento, seja ele verbal, físico ou simbólico é comunicação, forma de linguagem, e que pretende exprimir mensagens significativas. Tais atos violentos constituem os signos dos discursos, são reproduções sociais, e que em interação com o outro, numa forma dialógica, se constituem em uma visão de mundo, criando identidade e traçando fronteiras em relação ao outro que não se submete. É um complexo programa axiológico de organização social.

Outra pesquisa levantada é de Silva (2014), que busca definir a violência na educação pelo viés da violência de gênero. Para ele, a sociedade educa seus membros dentro de uma narrativa de masculinidade e feminilidade, mas dentro de um projeto onde a hegemonia é do masculino. Para ele, a violência se firma de forma sutil por meio de crenças e normas que são reproduzidas no comportamento do socialmente aceitável. O autor afirma a importância do conceito de *narrativa*, enquanto constituição de uma versão da realidade, cuja aceitabilidade não passa pelo crivo do teste empírico nem da lógica, não se importando se a história narrada é verdadeira ou falsa. O que importa, segundo sua pesquisa, é como a narrativa irá operar como instrumento mental de construção da realidade, a fim de moldar a nossa compreensão da

realidade, organizar nossas memórias, nossas intenções e nossa identidade pessoal (SILVA, 2014).

De acordo com Silva (2014), a premissa básica do processo de socialização masculina é se diferenciar das mulheres, não ser associado a elas. Podemos, com isso, apontar que a masculinidade, em muitas ocasiões, se baseia em não ser outras coisas [não ser mulher, não ser homossexual], se efetivando por meio do medo, desprezo e ódio. Qualquer característica atribuída ao feminino, tais como: dependência, passividade e manifestação de afeto, é eliminada para que meninos e jovens alcancem reconhecimento social e sejam valorizados e incluídos nos grupos 'viris' (SILVA, 2014). Daí sucede a hierarquização entre homem/mulher, sendo que o masculino ocupa a posição de superioridade, dominador e ativo, e a mulher de inferioridade, dominada e passiva. Para ele, três são os agentes principais para este processo de socialização: a família, a escola e a igreja. O estereótipo masculino/feminino é ingrediente presente em todas as escolas, que reproduzem as narrativas que fixam os papéis de cada gênero. Uma 'certa educação para a violência' no meio masculino com o intuito de manter a imagem de forte, provedor e negando sua fragilidade, reforça a visão binária de gênero. Tudo o que ultrapassa a fronteira da determinação 'naturalizada' pela narrativa é taxada como antinatural, doentio, pecador, ultrajante e inominável e qualquer desvio é severamente castigado.

Para que esta narrativa de ordem patriarcal se consolide, muitos abusos são cometidos, não apenas de ordem sexual, mas também de ordem física e psicológica, por meio de golpes, ofensas, ameaças, gozações e controles, de forma a atribuir ao feminino o estatuto de seu grande inimigo. O homem que for associado a uma mulher corre o risco de ser mal tratado como tal. A escola, como instituição básica de socialização, abarca todas estas formas de violência, sendo o *bullying* a mais comum.

Para o autor, quando se pensa que a juventude é uma categoria socialmente manipulada e manipulável, a escola apresenta uma função ainda mais fundamental na construção/desconstrução de violências:

Nesse sentido, ampliar o que se compreende por violência será importante, pois ela não se manifesta apenas em seu caráter mais brutal, mas também dentro de um ideal cultural que ainda é mantido para que o usufruto de privilégios de muitos homens também se mantenha, assim como os operadores hierárquicos. (...) Esses operadores são construídos dentro do próprio processo de socialização masculina que, conforme foi visto nas entrevistas, se efetivam através da concepção de que para se tornar homem

de verdade deve haver sofrimentos psíquicos e corporais, e a violência é o principal deles e começam a ser instauradas desde cedo passando pelo ódio e aversão às mulheres e homossexuais de modo a se afirmar “macho” até agressões que coíbem outras manifestações possíveis de expressões de masculinidades (SILVA, 2014, p.93).

A perspectiva de gênero traz uma contribuição importantíssima para a definição do conceito de Violência Escolar, visto que este é um dos temas mais fortes que caracterizam a violência no seu formato *bullying*. Apesar de o autor não trazer as definições de órgãos multilaterais sobre violência de gênero na escola, o conceito de estereótipo analisado neste estudo é um dos mais importantes para a caracterização de Violência Escolar, pois marca a problemática da socialização e da diversidade cultural enfrentada pela educação. Novamente, este trabalho reitera as posições das pesquisas de Oliveira (2008) e Machado Júnior (2011) sobre a violência como construção social, o que mais uma vez não exime nenhum ator educacional de responsabilidade sobre a Violência Escolar.

Outra pesquisa levantada foi a tese de doutorado do mesmo autor citado anteriormente, Machado Júnior (2016). Este trabalho aborda especificamente o *bullying* como formato de Violência Escolar, e como este conceito aparece na literatura científica brasileira – teses, dissertações e artigos. Sua metodologia de pesquisa é bibliográfica e de análise documental, e tem como fundamentação teórica o Círculo de Bakhtin. Três conceitos são centrais em sua abordagem: dialogismo, ideologia e enunciado concreto. Ele enfatizou a concepção de ciências humanas para Bakhtin, que tem o texto como seu fundamento. Logo, é o discurso acadêmico sobre o *bullying* seu objeto de pesquisa.

O autor fez uma descrição histórica do termo *bullying* no Brasil presente na produção intelectual dos últimos 15 anos. Deu centralidade à teoria de Dan Olweus (1931-2020) pesquisador sueco da psicologia, criador do termo *bullying*. O objeto de análise foi delimitado em artigos científicos, Qualis A1 e A2, nas áreas de educação e psicologia, publicados em 2014. O autor deixa claro que sua intenção não é discutir o sentido complexo do termo violência e traz apenas breves definições de Arendt, Chauí e Martín-Baró.

Machado Júnior (2016) faz duas análises extras além de artigos, teses e dissertações: uma análise estética das capas de livros sobre *bullying* e uma análise do *cyberbullying*. Nesta última, destaca-se a análise de discursos de humor, sarcasmo, intolerância,

xingamentos, ofensas e ódio. De acordo com nossa opinião, é a parte mais importante da pesquisa, devido a sua atualidade. Sobre a internet, ele faz análise dos *memes* enquanto formas monológicas de discurso, como um signo ideológico do cotidiano. Neste quesito, o autor afirma que existe certas regras informais que regem comportamentos na internet. Uma delas diz: *quanto mais você odeia algo, mais forte isso fica*. Tal informação abre interessantes frentes de pesquisa para compreender como a violência verbal se dissemina nos meios virtuais, especialmente nos dias atuais em que há diversas investigações criminais em curso no Brasil sobre a disseminação de conteúdos de ódio em massa (MOURA, 2020). Contudo, Machado Júnior desenvolve pouco a questão do *cyberbullying* e praticamente não faz sua relação com o *bullying* escolar.

A tese não estuda de modo profundo o fenômeno *bullying*, como uma forma de violência, mas de que maneira e com quais definições ele é usado na literatura científica brasileira. No entanto, Machado Júnior (2016) critica aos autores Olweus, Fante e Lopes Neto que insistem apenas nos fatores psicológicos e biológicos do *bullying*. Ele acrescenta, pela via bakhtiniana, sobre as características sociais deste tipo de violência. O *bullying* é sempre responsivo, reflete e refrata, responde aos atos anteriores e gera repercussões posteriores. Para o autor, todo ato é resposta a outro ato precedente e provoca respostas; não há ato humano sem algo que o *move*, não existe um ato adâmico. Citando Althusser, o autor afirma ser a escola aparelho ideológico do estado e esta violência se refrata dentro do ambiente educacional de acordo com os conflitos da ideologia dominante na sociedade capitalista. Há violência tanto por parte dos alunos quanto por parte do autoritarismo dos docentes e gestores.

De acordo com Machado Júnior (2016), não podemos deixar de pensar que ódios sociais e sua manifestação no *bullying* sejam produzidos nos aparelhos ideológicos de Estado e a eles sejam úteis, até internamente. O garoto de seis anos que humilha o colega está sendo responsivo, reproduz 'algo' que aprendeu 'em algum lugar'. A consciência é formada ideologicamente e são atalhos muito confortáveis falar em agressividade inata, questões hormonais ou alterações neurológicas. Tais alegações nos ajudam a ignorar a construção social e histórica, concreta, das relações de dominação e dos diversos preconceitos em nossa sociedade por nós sustentados. Ou seja, o *bullying* tem também sua origem na ideologia dominante - oficial e do cotidiano - conforme os conceitos da filosofia bakhtiniana.

Outra questão relevante da pesquisa de Machado Júnior (2016) é a referência a uma das obras mais citadas nos artigos sobre *bullying*, da autora Cleo Fante. Para esta pesquisadora, os massacres escolares - os *School Shootings* - foram os gatilhos de interesse tanto científico quanto popular sobre o problema do *bullying*. A obra cita o massacre de Columbine nos EUA, em 1999, com 13 mortos e dois suicídios, e o ataque em uma escola de Taiúva, São Paulo, em 2003, com um morto e um suicídio.

Neste ponto já se abre outra frente importante de pesquisa sobre o tema, pois houve outros massacres em escolas pelo mundo, e não citadas pela obra de Fante, nem pela presente tese. Além dos massacres brasileiros, citados na introdução deste estudo, ocorreram outros ao redor do mundo, por exemplo (BBC, 2019):

- Dunblane, Escócia em 1996 (17 mortos),
- Erfurt, Alemanha em 2002 (17 mortos),
- Virgínia, EUA em 2007 (32 mortos e 1 suicídio)
- Winnenden, Alemanha, em 2009 (15 mortos e 1 suicídio)
- Connecticut, EUA, em 2012 (26 mortos e 1 suicídio)
- Texas, EUA em 2018 (10 mortos),
- Flórida, EUA em 2018 (17 mortos).
- Texas, EUA em 2022 (21 mortos) (G1, 2022)<sup>4</sup>.

Os Estados Unidos lideram como país onde essas tragédias escolares ocorrem<sup>5</sup>. E estes não foram os únicos massacres em ambiente escolar ao longo do mundo. Tais fatos revelam a barbárie da violência nas escolas.

Sobre os massacres escolares, três pesquisas foram realizadas buscando compreender este fenômeno: Pinto (2014), Decotelli (2015) e Matos (2017). Para Matos (2017), as causas dos massacres escolares são várias e complexas, e qualquer tentativa de simplificá-las recairá em reducionismo. Contudo, aponta a autora, os principais massacres estadunidenses perpassam por violências como o *bullying*:

[...] a prática de *bullying* faz parte da vivência e do *status quo* das instituições de ensino nos Estados Unidos. Tomando como exemplos o *Massacre de Columbine* e o de *Virgínia Tech* [...] apesar de não ter sido o único motivo que levou tanto Cho Seung-Hui quanto Eric Harris e Dylan Klebold a atitudes tão

<sup>4</sup> Durante a escrita deste relatório mais massacres continuam a ocorrer, o que nos leva atualizar constantemente nossos dados, e revela a barbárie ocorrendo em escolas de países desenvolvidos.

<sup>5</sup> De acordo com um relatório de jornalistas que participaram da *Education Week* nos Estados Unidos, em 2022, houve 27 tiroteios em escolas em 2022, e 119 no total desde 2018, quando começaram a rastrear esses incidentes. Só em 2022 mais crianças em escolas morreram devido a tiroteios do que policiais em serviço (G1, 2022).

extremas, o *bullying* ainda configura um importante fator de risco (MATOS, 2017, p.47).

Matos (2017) também chama a atenção para outro elemento que contribui para o *bullying* ser um tipo de violência institucionalizado nos Estados Unidos, que é a maneira como os modelos de gênero são construídos naquela sociedade. Assim como a pesquisa de Silva (2014), ele afirma que as normas de gênero estabelecidas culturalmente, em especial as prescrições da masculinidade, encorajam padrões de violência contra meninos que por qualquer razão sejam associados com a feminilidade: “meninos percebidos como gentis ou gentis demais são brutalmente atacados em um esforço para demonstrar os requisitos sociais de masculinidade na escola” (MATOS, 2017, p. 59). Para esta autora, a necessidade de reestruturação da educação escolar para uma cultura de paz e não violência perpassa as questões de gênero, pois há, na cultura estadunidense, uma associação entre masculinidade-armas-militarismo e juventude-masculinidade-violência, o que forma uma sociedade misógina e homofóbica. De acordo com seu estudo, a questão da Violência Escolar está diretamente ligada à demonstração de virilidade e masculinidade na forma como estão concebidas na sociedade ocidental.

Decotelli (2015) cita Olweus e Fante, os autores mais pesquisados sobre Violência Escolar em estudos nacionais, e afirma que foi na década de 1990 que estudos sobre Violência Escolar no Brasil ganharam importância investigativa, período que coincide com a implantação da escolarização básica compulsória para crianças e adolescentes em idade escolar como política pública de educação. Este período abarca, ainda, um esforço internacional pelo combate à Violência Escolar por meio de organismos multilaterais como a ONU/Unesco que, como afirmado anteriormente, anunciam o ano 2000 como o ano internacional da cultura de paz e lança seu Manifesto 2000 como maneira de influenciar as políticas públicas de todos os seus Estados membros. Ao citar o caso do massacre de Realengo no Rio de Janeiro, em 2011, chamada pela autora de *Columbine brasileira*, são tecidas críticas à psicologização, biologização e medicalização das questões da Violência Escolar, em especial o modo como o caso de Wellington Menezes de Oliveira, de 23 anos, foi reduzido a seus aspectos personalistas, de indivíduo doente, tratado como um monstro e um corpo indisciplinado em termos foucaultianos. Os aspectos sociais, culturais, políticos e históricos da escola, da família e da comunidade do agressor não foram tratados adequadamente (DECOTELLI, 2015).

Estas afirmações sobre o caso Wellington Menezes, no massacre de Realengo, ganham relevo quando se lê as palavras do próprio agressor, transcritas na pesquisa de Flora Pinto (2014). São mensagens de áudio deixadas antes da tragédia se concretizar:

[...] 'Que o ocorrido sirva de lição. Principalmente para as autoridades escolares. Pra que descruzem os braços diante de situações em que alunos são agredidos, humilhados, ridicularizados, desrespeitados. Escola, colégio e faculdade são lugares de ensino, aprendizado e respeito. Se tivessem descruzados os braços antes e feito algo sério no combate a este tipo de prática, provavelmente o que aconteceu não teria acontecido: eu estaria vivo, todos os que eu matei estariam vivos. Se permanecerem de braços cruzados estarão forçando os demais irmãos a matarem e morrerem'. [...] 'A maioria das pessoas me desrespeitam, acham que sou um idiota. Se aproveitam de minha bondade, me julgam antecipadamente, são falsas, desleais. Descobrirão quem sou da maneira mais radical... uma ação que farei pelos meus semelhantes que são humilhados, agredidos, desrespeitados em vários locais, principalmente em escolas e colégios pelo fato de serem diferentes, de não fazerem parte do grupo dos infiéis, dos falsos, dos corruptos, dos maus... são humilhados... por serem bons' (PINTO, 2014, p.150-152).

A raiva de Wellington, perceptível a partir da leitura destes breves trechos de sua fala, parece ser direcionada tanto aos 'infiéis' que o teriam feito sofrer física e/ou psicologicamente ao longo de sua vida, quanto às autoridades escolares que teriam permitido que tais agressões se forjassem no interior de instituições de ensino. Isso revela o caráter sociológico, histórico e cultural sobre como a Violência Escolar faz seus estragos, algo que vai além das questões de distúrbios individuais objetos da psicologia, medicina e biologia. Essa fala perturbada ainda reitera as posições de Oliveira (2008), Machado Júnior (2011) e da Unesco: a própria estrutura da instituição escolar também é fonte de violência, seja ao se omitir, ao se permitir ou até de tomar a iniciativa em atos violentos, sejam eles simbólicos, culturais, psicológicos.

Outra pesquisa levantada foi a dissertação de Oliveira (2017), que tem como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, dentro da perspectiva teórica de Bakhtin. Ele faz uma revisão bibliográfica de teses e dissertações sobre Violência Escolar entre o período de 1990 e 2010. Também faz análises de textos dos organismos internacionais como a Unesco (Violências nas Escolas, de 2002) e OCDE (Pesquisa de Ensino e Aprendizagem - Talis, de 2014) sobre este tema.

O autor alerta que, de acordo com o Círculo de Bakhtin, a palavra violência é um signo ideológico, portanto, uma arena de batalha de significados, e terá este modificado de acordo com o grupo social, dentro de um contexto histórico e material específicos, refletindo uma ideologia socialmente presente. Temos aqui, então, a dificuldade de

definição da palavra violência, pois seu significado se altera ao se modificar a realidade social. Haverá grupos então que considerarão certos atos como violentos e inaceitáveis, e os mesmos atos podem não ser vistos como violentos para outros grupos. Oliveira (2017) cita o exemplo dos alunos que se chutam durante os intervalos de aulas na escola: o que para seus professores são atos violentos e repreensíveis, para as crianças são atitudes comuns e apenas brincadeiras.

Oliveira (2017), assim como Machado Júnior (2011, 2016), também cita constantemente a pesquisadora da Unicamp Áurea Maria Guimarães (1990; 2006; 2010, apud OLIVEIRA, 2017), e busca fazer uma distinção entre os conceitos de violência, agressividade e indisciplina na escola, pois estes são confundidos pelo senso comum. Também levanta as mesmas questões abordadas pelas duas pesquisas anteriores, onde a violência se dá como reação às violências institucionalizadas pela própria escola, em sua hierarquia verticalizada e rígida, fechada ao diálogo. Para Oliveira, tal postura exerce uma pressão sobre os estudantes, os quais acabam por recorrer a atos agressivos como forma de vingança e de visibilização. É uma reação violenta às ações violentas já praticadas inconscientemente pela escola, com regras muito rígidas que visam à hegemonia e ao controle, com objetivo de submissão e adaptação, mas que, ao mesmo tempo, abafam as diferenças e discriminam alguns alunos. De acordo com Oliveira (2017), a tentativa da escola em impor as regras de forma autoritária, com fins de homogeneização e uniformização dos comportamentos para a criação de uma escola perfeita, acaba por destruir a coesão do grupo, pois incita as reações violentas que explodem cedo ou tarde, sob várias formas, como válvulas de escape. Isso ocorre porque regras impostas à força não são internalizadas. Portanto, seria um equívoco da escola combater a violência com violência, pois esta intensifica ainda mais a agressividade e o ambiente conflituoso.

Oliveira (2017) afirma ser preciso fazer a distinção entre agressividade, conflito e agressão. Agressividade é uma disposição, conflito é uma situação, e agressão é um ato. E seria, então, o ato, e não os outros fatores, que invade o espaço físico ou psíquico do outro. Esta é a linha interpretativa do referencial teórico deste pesquisador, a teoria bakhtiniana. Embora ele concorde que o ato pode ser controlado pelo sujeito, a concepção de sujeito de Bakhtin afirma que este ato jamais é puramente individual, mas é reflexo e refração do social. Portanto, não há um controle total do

indivíduo independente do contexto social e imediato que o circunda. Logo, o ato violento é resultado de interações dialógicas de uma sociedade que é regida por formas de violência como, por exemplo, a extrema competitividade e exploração que a ideologia econômica hegemônica impõe a todos.

Para Oliveira (2017), essa tentativa de padronização do comportamento, pela escola, reflete e refrata uma concepção de sociedade capitalista, que exerce constante pressão sobre os seus membros, os quais acabam por procurar meios de purgar, expurgar, purificar, extravasar, aliviar, descarregar essa sensação de violência sofrida. Aí surge a figura do bode expiatório. Ao citar Girard, um estudioso das culturas religiosas antigas, o autor traça uma relação entre sacrifício religioso e violência. Para ele, o sacrifício não era apenas para agradecer ou fazer pedidos a divindades, mas tinha um motivo mais realista, mais objetivo, o qual seria conter a violência no grupo social. A vontade de violência contra membros da comunidade era redimida e canalizada para a *vítima expiatória*, fosse um animal ou um ser humano, revigorando então a boa relação e a coesão do grupo. Podemos comparar a *vítima expiatória* com o sujeito ou coisa que acaba sendo vítima da violência dos alunos, digamos, injustamente. Quer dizer, conforme Guimarães (1990), a violência cometida pela escola vai eclodir em alguém ou em algum lugar. Os colegas, o espaço físico, muitas vezes os professores que estão em contato mais direto com os alunos, serão suas *vítimas expiatórias* por eles sentirem que não têm poder de atacar o membro da sociedade que, de fato, lhes atinge: a escola, o Estado, a sociedade, etc. De alguma forma, *os sujeitos que se sentem violentados expurgarão seu mal-estar ao seu auditório social*. As vozes socioideológicas assimiladas modificam os sujeitos e condicionam suas réplicas, o que direta ou indiretamente atinge o poder constituído, representado pela ideologia da instituição escolar. Esta mesma perspectiva de René Girard (1923-2015) sobre a sacralização da Violência Escolar e da vítima/bode expiatório como símbolos da justiça punitiva também são relatados pela pesquisa analisada de Oliveira (2008).

Ao citar Faraco, Bakhtin e Volóchinov, Oliveira (2017) conecta este mecanismo do bode expiatório como parte da constituição da ideologia do cotidiano, que acaba por formar a ideologia constituída dominante (a religião, o direito, a política, a arte, a escola) e, em uma forma dialética, recai novamente sobre a ideologia do cotidiano, onde está a moral popular, o que molda, cada vez mais, o comportamento. Claro que

essas formas ideológicas têm por base as formas materiais da vida econômica social, mas o autor não deixa claro essa relação da necessidade de alívio de tensão de grupos exaltados em um alvo delimitado, escolhido propositalmente, dialeticamente ou acidentalmente.

Aqui se abre caminho para outra pesquisa que procuraria saber como funciona esse sistema catártico de despressurização social, e como essa característica presente nos grupos religiosos funciona no mundo político e, especialmente, no universo escolar. Também seria importante saber se este mecanismo do bode expiatório tem relação com a escolha de alvos de intimidação sistemática (*bullying*) e até com a escolha de alvos em ataques assassinos e suicidas (os massacres escolares).

Em seguida, o autor traz as análises de Bauman, Norbert Elias e Scotson sobre a questão da *identidade* de indivíduo e de grupo, dentro de um mundo globalizado e líquido. A identidade não seria algo natural, mas socialmente inventada. Ao pretender sobreviver ao mundo líquido, a identidade cria o conceito de nação, e com esta o de fronteira, separação de grupos diferentes, constante definição, classificação, segregação, separação, seleção de indivíduos, e o traçar de fronteiras entre o 'nós' e o 'eles'. Essa busca por identidade visaria a proteção do grupo contra os perigos que o outro-estranho-estrangeiro traz contra a coesão social, contra a flexibilização axiológica. Esse mecanismo de proteção segregador cria a *rivalidade* entre grupos, especialmente entre o grupo dominante e o não-dominante. Para afirmar sua identidade, um grupo sente prazer em se opor, contestar e menosprezar os valores de outro grupo. Os grupos não-dominantes - os *outsiders* - buscam fazer, como vingança, exatamente todas as coisas em que são censurados.

Oliveira (2017) ainda relaciona esse complexo mecanismo identitário com a Violência Escolar. Os estudantes e a escola seriam grupos em conflito com identidades contrastantes, e aqueles, como forma de vingança, como busca por mais comunicação e afirmação de identidade, exercem constante oposição a esta. Tal tese corrobora a pesquisa de Guimarães (1990, 2006, 2010 apud MACHADO JÚNIOR 2011; OLIVEIRA, 2017), que tem relação filosófica com a teoria bakhtiniana, e ainda reverbera as ponderações do documento sobre o Manifesto 2000 da Unesco, em especial o programa *Escola Aberta*, sobre a necessidade de participação social e de se fazer ver e ouvir. Além disso, também há ligação com a teoria da dialogicidade de Marková (ALBUQUERQUE, 2015), que afirma haver uma tensão entre o Ego e o Alter,

que agem de modo dinâmico por meio de antinomias, de oposições, de tese e antítese. Essa maneira de pensar os fenômenos humanos por meio de oposição remonta textos da Grécia antiga e do filósofo alemão Hegel (ALBUQUERQUE, 2015).

Por fim, Oliveira (2017) faz uma exposição aprofundada sobre como os *meios de comunicação influenciam a aprendizagem de comportamentos violentos e de imitação de estereótipos*, tanto aqueles estereótipos formadores de modelos quanto aqueles formadores de vítimas menosprezadas. O autor, no entanto, não esclarece como esse mecanismo midiático do estereótipo e da violência se relaciona com o mecanismo religioso do bode expiatório, mas apenas se contenta em afirmar, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, que são reflexos da sociedade violenta.

Ao tratar da mídia – em específico a televisão – como fator de forte influência de comportamentos violentos, o autor, mesmo em 2017, não faz menção à importância da internet neste processo, algo que Machado Júnior o fez em sua tese de 2016. Aqui, também, cabe analisar como a cultura de ódio se relaciona com a construção de estereótipos, de modelos, de busca por alvos (bodes expiatórios), de identidade e rivalidade grupais e de exercício da violência e do poder dentro da realidade escolar, questões que não são respondidas nem por Oliveira (2008), Oliveira (2017) ou por Machado Júnior (2011, 2016). Ainda caberia buscar analisar se os documentos oficiais nacionais e internacionais, sobre violência, escolar tratam da questão da escolha de alvos dentro desta relação complexa e se (e como) o discurso de ódio com seus valores de rivalidade estão presentes nas formas ideológicas do cotidiano e/ou na ideologia dominante. Ao citar os órgãos internacionais Unesco e OCDE, o autor se limita unicamente em analisar um documento de cada vez, apenas afirmando que o índice de violência nas escolas brasileiras foi constatado como elevado e que uma das causas da cultura de violência nas escolas é propagada pela televisão. Ou seja, as concepções de Cultura de Paz e Não violência, que fazem parte dos programas oficiais da Unesco desde 1995, não são analisadas pela pesquisa.

Outra pesquisa levantada, a dissertação de Albuquerque (2015), procurou compreender as significações explícitas ou implícitas do objeto de estudo – o *bullying* – por meio dos discursos das matérias de duas das revistas de maior circulação, ‘Veja’ e ‘Isto É’. O trabalho é analisado, assim como as pesquisas de Machado Júnior (2011 e 2016), dentro da Teoria da Representação Social (TRS) do pesquisador romeno-francês Serge Moscovici, que aborda questões da linguagem e comunicação na

Psicologia Social. Esta teoria tem relação com concepções bakhtinianas da linguagem, pois ambas afirmam o caráter social da comunicação, da fala, da língua, dos signos. Também tem relação com Durkheim, para o qual a individualidade humana se constitui a partir da sociedade (ALBUQUERQUE, 2015, p.38). Como também o fez Machado Júnior (2011 e 2016), Albuquerque cita como base teórica a psicóloga social britânica Ivana Marková (2006), que faz uma ligação entre a teoria dialógica de Bakhtin e a Teoria da Representação Social de Moscovici.

Albuquerque (2015) afirma que o *bullying* é uma representação social construída, e busca demonstrar como é essa representação nas revistas analisadas. Também são citados os autores Olweus, Silva, Calhau, Fante e Lopes Neto na abordagem sobre o fenômeno *bullying*, os quais também são citados por Machado Júnior (2011, 2016) e Oliveira (2017). Usando a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici, a autora revela como que, pelo processo de ancoragem, as revistas buscam tornar familiares ao grande público questões novas advindas da academia sobre *bullying*. Para a Albuquerque (2015), as revistas, assim como a maior parte da imprensa, começam a dar maior atenção a este tipo de Violência Escolar quando esta passa a ser relacionada a grandes tragédias, como suicídios e assassinatos ocorridos em outros países, mas com maior destaque àquele ocorrido em uma escola brasileira em Realengo, no Rio de Janeiro, onde o atirador matou 12 crianças e se suicidou, em 2011.

Aconteceu, segundo a autora, que após processos simplificadoros de ancoragem (TRS), o termo *bullying* se move do mundo científico, com suas definições embasadas em estudos, e passa a ser associado no senso comum a qualquer forma de agressão verbal ou física. Então, Albuquerque (2015) procede à explicação científica deste termo. Usando os autores citados acima, ela afirma que o *bullying* é um fenômeno de grupo e, portanto, é ali que deve ser entendido. Segundo Albuquerque (2015), citando o pesquisador sueco Dan Olweus, quando se age em grupo, cada indivíduo sente uma diminuição de sua responsabilidade pessoal, o que acaba por motivar e reforçar certos comportamentos agressivos. A autora ainda associa o poder que os meios de comunicação de massa têm na propagação, disseminação, e propaganda, influenciando as crenças, os comportamentos e na persuasão. No entanto, a autora não aprofunda a questão das diferenças entre o comportamento grupal e o isolado a respeito da responsabilização, quando cita Olweus ou outros autores. E não explica

como se daria a relação das revistas ou mídia com esse comportamento de grupo, a não ser de modo genérico, afirmando sua influência.

Albuquerque (2015) faz uma classificação dos envolvidos em *bullying* entre: vítima típica, agressor típico, expectadores e vítima provocadora. Para a autora, ao traçar o perfil do agressor, é afirmado três motivações principais para agir: exercer poder, satisfação em fazer outro sofrer, obtenção de recompensas materiais ou prestígio. Nas considerações finais, a autora conclui que o maior peso do discurso é dado sempre à vítima, e que as representações sociais das revistas revelam a facilidade da sociedade em assumir o posicionamento da vítima, porém há dificuldade em partilhar questões relativas ao agressor. Este é visto sempre como portador de patologias psíquicas de modo individual, e sempre induzem as matérias das revistas ao grande alerta sobre a urgência de se evitar novos massacres, como os de Realengo, por meio do combate ao *bullying*, como se esse combate devesse mirar apenas nos indivíduos agressores, ignorando todo o clima escolar e a realidade sociocultural que fomenta e reproduz essas violências.

Ao tratar das matérias sensacionalistas sobre massacres em escolas, a pesquisa faz relações entre os preparativos que antecedem o crime com uma vida reclusa do agressor, discursos de ódio de grupos fundamentalistas políticos ou religiosos, práticas militares, com treinamentos usando armas de fogo, e o planejamento para ser notado ao fazer do crime um espetáculo teatral. Mas a descrição do perfil do agressor sempre é limitada e logo relacionada a distúrbios individuais, ignorando o contexto histórico e sociocultural.

Ao descrever as vítimas típicas, no entanto, Albuquerque (2015) acaba por citar características em maior número. Mesmo não tratando especificamente de como os alvos de *bullying* são selecionados, ao falar das vítimas, as pistas destes possíveis alvos são descritas: pessoas ansiosas, cautelosas, tranquilas, que se acuam, choram e se afastam quando atacadas; não conseguem reagir a provocações; são pessimistas sobre si, tímidas, não se sentem atraentes, são sozinhas com poucos ou nenhum amigo, pouca habilidade de socialização; superproteção recebida dos pais; possuem dificuldade de concentração, são agitadas e provocam irritação e tensão; são frágeis fisicamente, apresentam características destoantes como ser mais gorda, ou mais magra, ou mais baixo ou mais alto, usam óculos, possuem diferenças de cor, religião, condição econômica, orientação sexual. Normalmente, estas crianças

*estampam* facilmente as suas inseguranças na forma extrema de sensibilidade, passividade, submissão, falta de coordenação motora, baixa autoestima, ansiedade excessiva, dificuldades de se expressar. Por que apresentam dificuldades significativas de se impor ao grupo, tanto física quanto verbalmente, tornam-se alvos fáceis e comuns dos ofensores. Tais características, abordadas pela autora e pelos teóricos citados, fornecem alguns estereótipos presentes nas vítimas mais comuns de *bullying*.

Ao citar o *cyberbullying*, Albuquerque (2015) chama atenção para o fato de os agressores possuírem ainda mais sensação de invisibilidade e impunidade do que a agressão presencial, que também é grupal. O agressor não se identifica e usa apelidos – *nicknames* – que dificultam a apuração dos casos. Esse tipo de agressão virtual ainda tem a gravidade de ultrapassar os limites físicos da escola, dificultando muito a ação dos profissionais da educação. Foram ressaltadas, em seu estudo, questões importantes da temática, como: a amplitude que as intimidações podem alcançar; a exposição da vítima; o encorajamento de agressores mais tímidos e sua proteção no anonimato; local de propagação rápida da violência, espaço de impunidade para o agressor e espaço em que a violência psicológica pode trazer danos incalculáveis à moral do agredido. De acordo com Albuquerque (2015), para Bakhtin, Wittgenstein, Saussure, Moscovici e Marková, é no uso da palavra, do enunciado entre interlocutores que o significado desta surge, e é neste contexto muito específico e pessoal que apenas os participantes imediatos da comunicação do *bullying* compreendem a agressão, a diversão ou a dor que cada palavra representa. É nessa dialógica tensão que são constituídos o Eu, o Outro, o Nós, o Eles e suas identidades, o pensamento, as crenças.

Albuquerque (2015) faz uma relação entre a Representação Social de Moscovici e a Dialogicidade de Marková em uma tríade de Ego-Alter-Objeto. A partir da relação dialógica entre o *Ego* e o *Alter* (eu e outro), as realidades sociais são criadas pela mente humana. As relações entre *Ego* e *Alter* são marcadas por uma relação de conflito, em que os envolvidos tentam mudar a perspectiva do outro e confirmar a sua, mediante um rico e multifacetado processo de comunicação. Esse processo é denominado de dialogicidade. Para compreender a dinamicidade relacional, própria da dialogicidade, a autora apresenta a tríade dialógica: *Ego-Alter-Objeto*. Para Albuquerque (2015), Marková afirma que existem razões para que esta relação

triangular seja composta de relações dinâmicas. Há uma tensão que constitui a relação entre o *Ego* e o *Alter*. Desta relação se constrói a Representação Social de algo (o Objeto).

Ainda segundo esta mesma teoria, o *Ego-Alter-Objeto* é sequencial e simultâneo. Por fim, e de grande relevância, a qualidade da relação entre o *Ego-Alter-Objeto* é definida por representações. Estas representações são baseadas em crenças e/ou em conhecimentos (ALBUQUERQUE, 2015, p.47). Se a realidade social é construída dentro desta relação conflituosa, que é o dialógico, e se é na relação com o outro que o Eu se constitui, pode-se perceber uma relação dialética entre representação social e dialogia. Nas palavras de Bakhtin (1993, 1997, 2006, 2017, 2020), seriam as ideologias determinando as relações humanas e estas interferindo na ideologia. A própria relação entre os interlocutores e a ideologia é influenciada por outras ideologias-representações. Tais considerações desta autora, sobre como os estereótipos de agressor e vítima são constituídos dentro de uma dialogicidade sociocultural, são de grande importância para a compreensão dos conceitos de cultura de violência, cultura de paz e Violência Escolar.

Já a dissertação de Santos Júnior (2017), da mesma forma que Machado Júnior (2011), faz uma crítica à visão estritamente psicologizante e biologizante das obras, pesquisas e estudos tradicionais sobre *bullying*, especialmente os autores mais estudados como Olweus, Fante e Lopes Neto. Para este autor,

**[...] há uma desatenção por parte da literatura tradicional que trata da agressão em relação às mediações sociais que influenciam a irrupção dos comportamentos dos personagens desta agressão. 2) também é prevalente o discurso patologizante ou medicalizante que recorrentemente atribui a culpa pelo problema inteiramente aos protagonistas do assédio escolar, deixando de lado a análise crítica sobre o papel da cultura e da ordem social na produção de suas maneiras de ser, de agir e de se relacionar (SANTOS JÚNIOR, 2017, p.24, grifo nosso).**

O autor chama a atenção, em primeiro lugar, acerca da literatura tradicional sobre *bullying* que construiu um paradigma de verdade que isenta a realidade social de responsabilização pela violência, e permanece intocável, eterna, estável e inquestionável quanto às prováveis causas que levam alguém a ser intimidado, ou seja, sobre quais seriam as fontes desencadeadoras desta ordem agressiva. Em segundo lugar, tal paradigma prescreve encaminhamentos e procedimentos de solução do suposto problema localizado apenas na subjetividade dos indivíduos envolvidos na agressão, não analisando de forma crítica o papel da cultura e da

sociedade na irrupção deste tipo de violência. Por fim, ele aponta que, depois de se retificar os problemas por meios de procedimentos terapêuticos médicos ou psicológicos, os personagens da agressão estariam aptos a retornarem à mesma realidade social desigual e violenta, que graças à ação da ideologia, fica isenta de responsabilização pela formação dos mesmos comportamentos agressivos.

Desta forma, segundo Santos Júnior (2017) dentro deste paradigma sobre a Violência Escolar, os sujeitos envolvidos vão buscar respostas sempre fora do contexto social em que a violência eclodiu: fora da escola (de seus preconceitos, homofobias, machismos, do conteudismo, das normas); fora da comunidade em suas características xenófobas; fora da cultura inatista e essencialista de toda ordem que insiste em classificar e justificar a origem e a ordem de tudo o que é humano, segundo uma suposta metafísica da natureza (o bom, o mau, o certo, o errado, o puro, o melhor, etc.). O autor cita, como exemplo destes essencialismos classificantes, a ideia de feminilidade, que induz à construção social do papel da menina pura, doce, meiga como oposição ao menino corajoso, forte, agressivo:

Algumas agressões alternativas são invisíveis aos olhos dos adultos. Para se esquivarem da desaprovação social, as meninas se escondem sob uma fachada de doçura para se magoarem mutuamente em segredo. Elas passam olhares dissimulados e bilhetes, manipulam silenciosamente o tempo todo, encurralam-se nos corredores, dão as costas, cochicham e sorriem. Esses atos, cuja intenção é evitar serem desmascaradas e punidas, são epidêmicos em ambientes de classe média, em que as regras de feminilidade são mais rígidas (SIMMONS, 2004, p. 33 apud SANTOS JÚNIOR, 2017, p.60).

Assim como as meninas não são ‘naturalmente destinadas’ à doçura, ninguém está ‘naturalmente destinado’ ao comportamento violento. Portanto, apenas biologizar e medicalizar questões culturais não resolve o problema da Violência Escolar.

O autor descreve brevemente sobre os massacres escolares. Para ele, a mensagem que estes agressores procuram deixar é bastante clara: não se trata apenas de vingança ou justiça, “é necessário deixar bastante visível, explícito e marcante que a dor que outrora sofreram nas mãos de seus algozes deve ser devolvida em proporções homéricas para o mesmo lugar onde tudo começou, porém recheada de força, terror e violência” (SANTOS JÚNIOR, 2017, p.46). Para ele, assim como o *bullying* tem características de sistematização (repetição, padronização) os massacres também têm certas características, sendo uma delas o desequilíbrio de poder. No *bullying*, o agressor tende a escolher como vítimas pessoas que têm

dificuldade de se defender, expondo-as mais facilmente ao constrangimento público. Quando o massacre escolar ocorre, a vítima do *bullying* exerce sua vingança (sua defesa tardia) com outro desequilíbrio de poder, um poder desmesurado (com uso de armas de fogo, explosivos, etc.) contra o seu agressor simbólico (escola, grupo de alunos, professores, sociedade, etc.), impossibilitando a defesa destes. Este assunto não é tratado com profundidade neste estudo, e abre outra importante frente de pesquisa.

Outra pesquisa levantada, a de Gimenes (2016), aborda a questão do *bullying* como forma de Violência Escolar e faz uma análise dos limites da liberdade dos comportamentos. Para este autor, a tolerância deve ser um princípio básico de convivência e fator essencial da educação, mas adverte que ela em si não pode ser absoluta. O limite da tolerância é quando esta se volta contra si mesma. Deve ser tolerado tudo o que amplia a liberdade, mas não o que a bloqueia ou a nega. Para ele, o problema dos limites se dá no campo da realidade, e não no das ideias, devido às atitudes antagônicas da convivência humana. “A perseguição que destrói a tolerância e dá lugar ao fanatismo, ao nacionalismo exacerbado, à xenofobia e à discriminação contra as minorias não deve ser tolerada” (GIMENES, 2016, p.30).

O *bullying* como forma sistemática de assédio revela um caráter de intolerância à vítima acompanhado de exercício abusivo e desmedido de poder. De acordo com o autor:

[...] o substantivo “assédio” vem do latim *ad sedere*, e tem o significado de “sentar-se em frente de”. É uma alusão aos exércitos que paravam em volta das cidades para que elas se rendessem, pois não se permitia a entrada nem a saída das pessoas e de objetos. Era o cerco, ou sítio, e que moralmente também significa limitação, humilhação até ao ponto do quebrantamento da força e da vontade da vítima, insistência impertinente de uma pessoa contra a outra para abalá-la. Já o verbo “assediar” significa importunar, molestar, aborrecer, incomodar, perseguir com insistência (GIMENES, 2016, p.63).

Os vários tipos de assédio, juridicamente falando, têm como características comuns: ofensa a um direito fundamental, continuidade no tempo e abuso de poder. De acordo com Gimenes (2016), o *bullying* consiste em atos de tirania, amedrontamento e opressão por meio da violência física ou psicológica. O praticante da agressão tem a intenção de prejudicar e seus ataques são contínuos, têm caráter de repetição e sistematicidade. Para impor sua dominação, o *bully* (valentão) escolhe como alvos

indivíduos que são incapazes de se defender, justamente por causa de um desequilíbrio de poder, e o abuso desse poder é manifestado por meio de ações como:

[...] apelidar, ofender, humilhar, intimidar, assediar, constranger, discriminar, aterrorizar, amedrontar, tyrannizar, excluir, isolar, ignorar, perseguir, chantagear, ameaçar, difamar, insinuar, agredir, bater, chutar, empurrar, derrubar, ferir, esconder, quebrar, furtar e roubar pertences. Os maus-tratos são físicos, verbais, morais, sexuais, psicológicos, materiais e virtuais. Os autores mobilizam a opinião dos colegas contra a vítima. **Algumas vítimas se tornam agressoras, pois passam a reproduzir os maus-tratos que sofrem em outras pessoas. Nos casos extremos, eles voltam à escola para matar e ferir e depois se suicidam** (GIMENES, 2016, p.64, grifo nosso).

De acordo com o autor, quando a pessoa passa do seu pensamento íntimo para a manifestação de sua opinião, ele passa do indivíduo no singular para estar entre os outros no plural. Ao mobilizar a opinião dos colegas contra a vítima escolhida, o agressor atinge não apenas o alvo, mas todo o grupo. O terror psicológico não é apenas uma violência contra alguém específico por que atinge também direitos e interesses de todas as pessoas, pois elas têm medo de se tornarem as novas vítimas do agressor.

Para Gimenes (2016), o *bullying*, especialmente quando é bastante sistemático, prolongado e com conteúdo de discriminação étnica, nacional, regional, religiosa e de gênero, revela uma intenção de atingir não apenas a pessoa assediada, mas o grupo ao qual ela faz parte. Para ele, os genocidas costumam utilizar os estereótipos para estimular o ataque às suas vítimas.

Por fim, o autor chama a atenção para um fator de forte influência para a constituição de uma cultura de Violência Escolar, fator este tratado pelos pesquisadores da Unesco, por Machado Júnior (2011) e Oliveira (2017): o fator socioeconômico. A educação reproduz detalhadamente características da cultura dominante da sociedade na qual está inserida, que é a sociedade de mercado, de consumo e de competição. O mercado competitivo precisa ser alimentado por este mesmo comportamento, que é conflituoso, belicoso, ambicioso e agressivo. Essa ideologia permeia a escola nos seus relacionamentos:

[...] a competição entre os alunos também favorece o *bullying*. Ela faz com que os alunos se concentrem em si mesmos e não na coletividade. Os fins parecem justificar os meios; compartilhar e cooperar não são as melhores opções. Os conflitos são potencializados e os comentários entre alunos em disputa ficam mordazes. O desinteresse com as atividades não competitivas, em consequência, cresce, porque a percepção do “eu” é movida pela conquista do *status*, pelo ganho material, pelas preferências pessoais. A

crítica e a avaliação de si mesmos e dos outros se infiltram em suas experiências; e os outros são vistos como adversários (GIMENES, 2016, p.82).

Essas características típicas da sociedade de mercado, embebida da ideologia da competição, permeiam o imaginário social e moldam os comportamentos no momento da resolução de conflitos. Considerando isso, a Violência Escolar é apenas a exteriorização da vida coletiva que construímos em dado local e tempo. A preferência da competição em detrimento da cooperação é um dado que revela duas concepções distintas de educação: uma educação para a guerra, e uma educação para a paz. O *bullying* e suas formas de violência visivelmente se propagam em ambientes competitivos e não nos cooperativos.

Como analisado nas onze pesquisas levantadas, assim como nas obras citadas nestes estudos, a definição do termo *Violência Escolar* não é simples, é múltipla e sofre as ações do tempo e do espaço, assim como da cultura e sociedade onde é estudada. Pode-se pontuar como característica geral a crítica feita pela maior parte dos pesquisadores sobre o erro que é a redução da Violência Escolar a aspectos individuais, abordados somente pela psicologia, medicina ou pela judicialização. Todos os autores são unânimes em afirmar as características sociais, temporais-espaciais, históricas, políticas, econômicas e culturais da violência na escola. No entanto, quando se fala em pesquisas que abordem políticas públicas educacionais e seus alinhamentos a orientações de órgãos internacionais, percebeu-se uma grande lacuna.

Há pouca pesquisa que realize o cotejamento de documentos internacionais e nacionais sobre os aspectos conceituais da Violência Escolar, cultura de paz e não violência. É importante ressaltar que para este estudo foi realizada uma revisão bibliográfica do período de 2009 a 2019. Em nosso levantamento, uma pesquisa (OLIVEIRA, 2008) foi a única exceção ao recorte temporal devido à sua proximidade com nosso objeto, e sua lacuna se encontra na evolução na legislação federal brasileira (BRASIL, 2014; 2015; 2018) e no avanço das pesquisas de organismos multilaterais como Unesco (2010; 2015; 2019) e Conselho da Europa (2016; 2017) sobre este tema. Vislumbramos aqui uma frente ampla e proveitosa de estudo na realização de pesquisa documental sobre o problema das concepções de Violência Escolar, entre documentos de organismos internacionais e documentos brasileiros

voltados às políticas públicas de enfrentamento a este problema. Aqui, buscamos delimitar nosso objeto de pesquisa.

## 1.2 OBJETIVOS: GERAL E ESPECÍFICOS

Difícilmente será possível conciliar uma cultura de paz e não violência com a atual cultura das escolas brasileiras, mergulhadas em uma consolidada cultura de mercado competitivo, homogeneizadora e disciplinadora, uma filosofia educacional violenta em si. Competição e cooperação, mais do que palavras que relutam em estar aliadas na convivência humana, são conceitos que carregam, a depender de seu lócus histórico como diria Bakhtin, tanto uma semente de paz como de guerra. Por isso ser essencial compreender como os documentos orientadores internacionais e nacionais dialogam em si e entre si sobre os principais conceitos acerca da Violência Escolar. Assim, desenatemos aqui nosso **objetivo geral** de pesquisa: investigar como o conceito de Violência Escolar se materializa e se articula nos discursos dos documentos oficiais da UNESCO e do Governo Federal Brasileiro da gestão 2019-2022, a fim de se verificar suas convergências e divergências. Para atingirmos este objetivo geral cumprimos os seguintes **objetivos específicos**:

- Descrever os conceitos de violência e demais conceitos correlatos nos documentos que comporão o *corpus* desta pesquisa;
- Analisar os discursos materializados em documentos oficiais internacionais da UNESCO em suas condições de produção textual, comparando-os com os que se apresentam em documentos oficiais federais produzidos no Brasil para o combate à Violência Escolar;
- Analisar interlocuções entre os documentos oficiais internacionais e os nacionais e suas convergências e divergências conceituais, axiológicas e ideológicas.

No próximo capítulo, apresentamos os marcos teóricos e metodológicos que fundamentaram nossa pesquisa.

## **CAPÍTULO 2: DELINEAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: DIÁLOGOS COM ADORNO E BAKHTIN**

O problema da Violência Escolar não é recente e a revisão bibliográfica que realizamos acima nos fornece sua atual situação no meio científico. Precisamos determinar teoricamente um conceito de Violência Escolar para guiar nossas futuras análises documentais. Como o objeto desta pesquisa se construiu a partir da análise de documentos oficiais de órgãos internacionais e nacionais, a pesquisa documental foi considerada mais adequada para o desenvolvimento deste trabalho.

Vários autores que estudam metodologias de pesquisa citam características específicas quando esta (pesquisa) é documental. Para Marconi e Lakatos (2003), os documentos oficiais constituem, geralmente, fonte fidedigna de dados (embora tenhamos reservas quanto ao uso político de tais documentos). No entanto, o pesquisador deve ter cuidado com o fato de não ter exercido controle sobre a forma como os documentos foram criados; por isso, além de selecionar, precisa interpretar e comparar fontes.

Ainda de acordo com Santos (2011), Prodanov e Freitas (2013), o documento é qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação pelo pesquisador. Nesse sentido, todo documento deve passar por uma avaliação crítica por parte do pesquisador, que leva em consideração seus aspectos internos e externos como contexto, autoria e fundamentos para se conferir ou não valor a seu conteúdo.

Para Ludke e André (1986), os documentos são fontes importantes para fornecer evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Além disso, o tipo de pesquisa escolhida foi documental por causa da própria natureza da pesquisa e exigência de seu objeto: o texto. As diretrizes internacionais e nacionais, objetos desta pesquisa, foram documentos concebidos como texto.

A **metodologia** utilizada nesta pesquisa recorreu às reflexões sobre linguagem do Círculo de Bakhtin, as quais forneceram conceitos e ferramentas para a análise das condições de produção textual de cada fonte documental. A partir das ideias de Bakhtin (1993, 1997, 2006, 2017, 2020), consideramos o documento como um enunciado que se constitui na interação verbal entre sujeitos, marcado por contextos históricos. Não se separa texto de contexto. Para este filósofo, o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante, ou seja, seus textos. Para nossa pesquisa isso

implica em afirmar que todo documento é dialógico, ou seja, seus autores dialogam com textos passados e se projetam para influenciar o futuro dentro de contextos históricos e materiais precisos, permeados por valores ideológicos. Não há neutralidade no uso da palavra: cada autor é posicionado, intencionado e responsivo. Além disso, podemos frisar que o estudo comparativo de documentos oriundos de duas realidades distintas, como este estudo propôs, foi importante para marcar o caráter científico-universitário de uma pesquisa. Para as pesquisadoras Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995), quando a pesquisa em educação não tem elementos de cotejamento de situações paralelas e com certo distanciamento, há o risco do trabalho se fechar em valores ideológicos particulares, transformando-se em militância. É necessário distinguir o que concerne à militância daquilo que é relativo a uma pesquisa universitária. Eles não afirmam que possa ser possível uma leitura neutra de um texto, mas que é importante ter consciência de que toda leitura é carregada de subjetividade. De acordo com os autores,

[...] das muitas maneiras de ler decorre uma variedade de modos de articular a compreensão e o uso dos textos. [...] [Pode-se trazer] à cena toda uma galeria de leitores: os “primários”, que “acrescentam” ao conteúdo de um texto mesmo simples; os que “percorrem”, como quem lê um jornal; os que **“nunca fizeram outra coisa senão procurar nos autores passagens ajustadas a seus julgamentos preconcebidos”**; os que sonham sobre as páginas e “lêem neles próprios”, embora pensem estar lendo o autor que têm sob os olhos (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p.300-301, grifo nosso).

Estes estudiosos da leitura evidenciam o risco que uma pesquisa corre de não reconhecer sua própria axiologia ideológica. Buscamos ler os documentos tendo ciência de nossa subjetividade e não-neutralidade como pesquisadores. E o estudo documental comparativo forneceu esse grau maior de cientificidade necessário a nosso objeto, visto que pontos de vistas distintos sobre o mesmo tema foram confrontados, pois “[...] cada discurso tem origem em um lugar e modula seus temas em função de seus destinatários e adversários” (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p.15). Portanto, a metodologia proposta por este pesquisa é a mais adequada ao perfil do objeto, além de estar alinhada à linha de pesquisa de Educação e Linguagens, do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufes.

## 2.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE ADORNO PARA ESTUDOS SOBRE VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO

Utilizamos em nossa tese, como concepção teórica de Violência Escolar, a teoria crítica do filósofo alemão Theodor Adorno. Lançamos mão de certos conceitos presentes em sua obra, em especial àquela dedicada às questões educacionais chamada de *Educação e Emancipação* (ADORNO, 2010), assim também como da obra *Estudos sobre a personalidade autoritária* (2019). Adorno (2010) não utiliza a expressão “Violência Escolar”, mas aborda este mesmo problema por meio do conceito de “barbárie” e sobre a ideia de que a escola teria como função *evitar o retorno da barbárie*, sempre tendo em mente as monstruosidades perpetradas pelo nazismo nos campos de extermínio durante a Segunda Guerra Mundial. Ele relaciona diretamente um destes campos com a escola, e afirma que a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação (ADORNO, 2010). Também com a mesma preocupação sobre evitar uma nova Auschwitz, Adorno também realiza um extenso estudo cuja preocupação era identificar os padrões de personalidade potencialmente fascistas, as quais, em um clima social e cultural propícios, proporcionariam a ascensão de um Estado totalitário como o foi a Alemanha das décadas de 1930 (ADORNO, 2019).

A *não repetição de Auschwitz* significa evitar as condições para a instalação de um *clima cultural* que permita que pessoas, novamente, aceitem e participem de atrocidades movidas por preconceitos delirantes e várias formas de opressão. Isto porque, para Adorno, embora o fascismo tenha sido derrotado militarmente, aquilo que o causou permaneceu intacto (ADORNO, 2020, p.27). Seria preciso, então, contrapor-se à barbárie principalmente na escola, por meio de uma educação que emancipe todas as pessoas, ou seja, que as torne autônomas e críticas. É lançada uma reprovação direta a todo sistema educacional que privilegie a hierarquia rígida, a obediência cega, a aceitação e a conformidade irrefletidas. Para ele, a base da sociedade ainda vigente se pauta por uma educação tradicionalmente autoritária, preconceituosa, agarrada ao imediatismo temporal, ao pragmatismo da eficiência e de um apagamento proposital do passado histórico em nome da realização de futuras promessas ilusórias de prosperidade feitas pelos donos do capital. Adorno (2010) alerta que esse *status quo* é fértil em geração de um clima propício ao retorno da violência brutal que permitiu Auschwitz.

Assim como um *clima cultural* permitiu a barbárie nazista dentro de uma cultura letrada, como a alemã do século XX, da mesma forma um *clima escolar específico* pode criar as condições de possibilidade da manifestação da violência. Assim como a violência nazista passou por uma escalada de tensão até eclodir no assassinato administrativo de milhões de inocentes, as tensões escolares escalam, desde os mais *culturais preconceitos* até os espetáculos sangrentos dos *school shooters*<sup>6</sup>. O uso do inglês foi proposital, pois, como veremos na análise documental, existe um gosto macabro de certos grupos brasileiros que ocupam cargos estatais de importar dos Estados Unidos costumes que vão da paixão pelo militarismo-armamentismo ao massacre de crianças e jovens dentro de escolas. Essa relação de causalidade *aparentemente* absurda é o alerta que faz Adorno (2010) acerca de certas práticas conscientemente cultivadas e impostas na educação que fermentam um clima de hostilidade e ódio incontroláveis, que culminam no horror. Muitos destes costumes estão presentes nos documentos que levantamos acerca da Violência Escolar.

A partir destas ponderações teóricas, apresentaremos cada um dos conceitos empregados para ler, interpretar e analisar os documentos presentes neste relatório. São os conceitos de *barbárie*, *coisificação*, *personalidade autoritária*, *elaboração do passado*, *Semiformação* e *emancipação*. Foi o conjunto destes conceitos que nos forneceu o entendimento de que a Violência Escolar não é um ato em si, mas um processo, um movimento que floresce, cresce e progride, ou melhor, *regride* (à barbárie) para sermos mais adornianos. Ainda em analogia com o mundo agrário, um florescimento e desenvolvimento desses necessita de terreno fértil e *clima* propício, em suma, de um *ambiente apropriado, compatível e motivador*.

O conceito de **Barbárie** se define como o estado de selvageria, incivilidade, brutalidade e estupidez que autoriza todo tipo de atrocidade e crueldade contra seres humanos que, por qualquer motivo, seja classificado como inimigo. Auschwitz é a amostra arquetípica que Adorno usa como exemplo de barbárie. O filósofo chama a atenção para o fato de que esse extremo da violência não é um fato isolado, mas é resultado de uma longa inoculação de ideias que canalizam insatisfações, frustrações e ressentimentos populares contra bodes expiatórios específicos, em uma forma de ódio contra minorias e certos grupos. De acordo com Adorno (2010, p.122), um

---

<sup>6</sup> Tradução: *Atiradores de Escola*.

“esquema sempre confirmado na história das perseguições é o de que a violência contra os fracos se dirige principalmente contra os que considerados socialmente fracos”. Esses alvos escolhidos, contra os quais se lançam todas as culpas e responsabilidades, são transformados em objeto de fúria popular, a qual se espalha no corpo social como uma infecção generalizada. Uma vez tornadas objetos, ou seja, *coisificadas*, as pessoas-alvo são despidas de sua condição de humanidade, causam repugnância, e são eliminadas de forma impiedosa. A propaganda fascista era conscientemente planejada e organizada com uma lógica deturpada e distorções fantasiadas sobre os grupos de pessoas-alvo. Não seguia nenhuma lógica-discursiva, mas era um tipo de fluxo organizado de ideias que mobilizava afetos. Por isso, para o filósofo, é sem sentido tentar discutir racionalmente com o agitador fascista (ADORNO, 2010).

Este conceito de **Coisificação**, acima mencionado, se define como a incapacidade de se identificar com o outro, aquele outro que difere na cultura, na religião, na sexualidade, na cor da pele ou opiniões políticas e morais. Essa incapacidade de se identificar advém do fechamento ao outro, da recusa de se fazer uma experiência concreta da existência *com* este outro diferente. Esse fechamento se dá na dimensão reduzida de seu próprio grupo de semelhantes que passam a enxergar os outros de fora por meio de preconceitos criados por eles mesmos, e passados de geração em geração, ou mesmo por meio de propaganda ideológica. Esse fechamento, essa não-identificação e a impossibilidade de uma experiência real faz desse outro-diferente uma coisa, um objeto desumanizado. O processo de coisificação se dá de diversas formas, mas é por meio de preconceitos e estereótipos que ocorre a maneira mais comum da coisificação. Essa “frieza” de sentimentos positivos pelo outro estereotipado, como aponta Adorno (2010), faz do agressor alguém incapaz de se colocar no lugar desse outro, incapaz de compaixão e de empatia. Também é próprio dessa frieza-coisificadora-do-outro uma personalidade autoritária, que encontra na obediência cega e escrupulosa à autoridade um sentimento que o faz se sentir parte do grupo forte, justamente porque possui um “eu” fraco.

O conceito de **Personalidade Autoritária** se define como aquela pessoa que pensa conforme as dimensões de “poder”, não conforme outras dimensões como economia, política, religião, ciência ou outras formas culturais. Para Adorno (2010), essas *dimensões de poder* seriam a impotência, a paralisia e incapacidade de reagir, o

comportamento convencional, o conformismo, a ausência de autorreflexão e a inaptidão à experiência. Não importa qual o conteúdo deste poder: personalidades com tendências autoritárias se identificam como ele assim mesmo. Isso ocorre porque pelo fato destas pessoas possuírem um “eu” fraco, acabam necessitando de se identificar com grandes coletivos para compensarem sua fraqueza, aproveitando a proteção que estes fornecem.

Essa necessidade de adaptação e identificação com o poder, enquanto tal gera o potencial totalitário, que é reforçado pela insatisfação e pelo ódio produzidos pelo próprio poder que os subjuga. Juntamente a isso, o medo que se abate sobre o *sujeito-assujeitado*, de sofrer as represálias do poder que o submete, o faz silenciar diante de perseguições e atrocidades sofridas pelos seus vizinhos marcados como alvos do ódio, ou até acaba por aderir à perseguição deles, mesmo que isso lhe seja prejudicial. O pensamento polarizado entre o *ingroup* e o *outgroup* marca profundamente o caráter potencialmente fascista do autoritário (ADORNO, 2019). Esse enquadramento cego a coletivos de poder o faz de si mesmo um objeto de uso [como o comportamento de *gado*], e este passa a tratar os outros como coisa, como massa amorfa desumanizada, apta a ser manipulada e descartada. Basta que o outro esteja classificado como fora de seu grupo, ou seja, seja do *outgroup*. Desta forma, Adorno (2010) nomeia este caráter como *caráter manipulador*. Essas personalidades autoritárias são vinculadas à uma autoridade, alguém que reúna características de poder, quaisquer que sejam. Logo, o apego a figuras autoritárias, como foi o caso de Hitler, exercem poder de atração imenso sobre essas personalidades preconceituosas. Aqui o elemento *propaganda* é essencial. Ela serve menos para disseminar uma ideologia, que é demasiada pobre, e mais para tornar as massas engajadas. A propaganda é, sobretudo, uma técnica de psicologia de massas, e esse modelo de propaganda é atrelado a uma personalidade fixada na autoridade, seu centro gravitacional, embora inconsciente, do engajamento das massas autoritárias (ADORNO, 2020). Outra característica apontada por Adorno seria a consciência coisificada, que se revela, por exemplo, pelo amor a coisas, máquinas ou equipamentos, como é o caso da paixão pelo armamentismo. Não importa quais os fins que tal equipamento seja usado para atingir: a coisa passa a ser um fim em si mesmo. Tanto a personalidade autoritária quanto a tendência a coisificação de pessoas de fora do seu grupo que conduzem à barbárie estão ligados à própria

incapacidade de se conhecer o passado de modo organizado, elaborado, fundado em fatos objetivos.

Sobre este ponto, o conceito de **Elaboração do Passado** se define como um encantamento ou admiração pelo passado, porém não baseado em fatos objetivos, mas em crenças subjetivas e infundadas. Adorno (2010) cita como exemplo a negação ou a minimização do ocorrido no passado dos alemães, nos horrores do período nazista. Raciocínios desumanos como a discussão que foram apenas 5 milhões e não 6 milhões de judeus mortos *como a mídia propaga por aí*. As tentativas de justificar erros e desastres do passado com o intuito de se proteger da culpa e do remorso, por altivez e orgulho, ou até para justificar que esquecer o holocausto e não tocar mais no assunto para não prejudicar a imagem internacional da Alemanha são problemas relacionados a não elaboração do passado. Essa deficiência da memória inverte e distorce os fatos para que se adequem aos sentimentos de uma crença, e são um grande sinal de perigo, pois se mantém viva todas as condições para que os mesmos horrores do passado possam se repetir e ganhar adeptos. A atual mentalidade do *homem ativo*, aquele que é sadio, realista e age no presente, colocando a atividade e o trabalho como metas, tratando como doentio e perda de tempo ficar se ocupando de coisas do passado, colabora para a destruição da memória e a relativização da história. A alienação na memória e a adaptação constante ao existente é condição para a barbárie. Para Adorno (2010), uma educação que queira evitar as repetições de erros pretéritos deve ensinar a se elaborar o passado, o organizando a partir de dados fáticos e objetivos, e deve promover o debate racional e a total abertura à história, mesmo que isso incomode certos grupos poderosos (ADORNO, 2010). Sabemos como no Brasil isso incomoda profundamente certos grupos religiosos, ao se mexer no passado bárbaro da igreja; ou grupos militares, ao se discutir objetivamente questões fáticas e não ideológicas da ditadura militar. As causas que encantam o passado e alienam a memória só serão sanadas quando tais causas forem conscientemente expostas – como, por exemplo, o absurdo do preconceito nazista que alimenta perseguições antissemitas, ou as ideias de hierarquia entre raças e etnias, que alimentam o racismo e xenofobia. Sabemos como o passado escravagista e a ineficácia da abolição da escravidão estão muito pouco elaborados na memória do brasileiro, e como isso ainda alimenta a odiosidade do racismo e os discursos pelo seu silenciamento.

Não elaborar o passado, focando apenas o presente imediatista, em uma amnésia histórica como método, nos condena a criar as possibilidades de se repetir as barbaridades do passado. Exemplos atuais são as falas do deputado federal de São Paulo pelo partido 'Podemos', Kim Kataguiri, e do youtuber Bruno Aiub, conhecido como Monark, sobre a possibilidade de se tolerar ideias e partidos nazistas no Brasil de 2022. Outro exemplo são importantes lideranças brasileiras, como o ministro da defesa, presidente da república e os comandantes das três forças armadas, que solenizam o golpe de Estado de 1964 e a consequente ditadura militar, que instituiu um regime político de exceção que durou 20 anos, como se fosse um movimento heroico que libertou o povo de uma ameaça que nunca foi concreta. A história é distorcida. O passado é encantado. Apagam-se da memória todas as desgraças que o nazismo e a ditadura causaram, sendo as maiores delas justamente as privações da vida e da liberdade, valores invocados e deformados para justificar ambas as atrocidades. O fato de haver defensores de ambos os regimes assassinos no Brasil é prova objetiva que as condições de retorno da barbárie estão postas e atuantes. Existe uma cruzada político-religiosa contra grupos LGTBQIA+, movimentos ambientalistas, indígenas, feministas, negros e sociais contra a fome, a falta de moradia, e as injustiças na partilha da terra, além de movimentos até mesmo internos do cristianismo católico, como os ataques que um padre católico de São Paulo, da Pastoral do Povo da Rua, sofreu por distribuir comida às pessoas em situação de rua (VETTORAZZO, 2022). Estes ataques são prova de como a memória do brasileiro vem sendo apagada e editada pela educação semiformal atual, alinhada ao capitalismo de mercado e financeiro, àquilo que, em harmonia com o que disse Adorno, o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han chamou de *sociedade do desempenho* (HAN, 2015).

O ataque ao feminismo atual apaga a memória do sofrimento e das lutas das mulheres por emancipação e equidade; o ataque aos movimentos negros apaga a memória do sofrimento e das lutas dos negros por equidade e respeito desde os tempos de escravidão; o ataque aos movimentos LGTBQIA+ apaga a memória do sofrimento e das lutas destes por equidade e respeito, depois de tantos assassinatos e suicídios devido à perseguição e intolerância à sua condição afetiva e de identidade; o ataque aos movimentos sociais apaga a memória do sofrimento e das lutas dos pobres e desabrigados por direitos a moradia e a vida, em meio a um Brasil tão desigual e injusto socialmente. Só se elabora o passado tendo a devida coragem de expô-lo em

sua nudez sob o sol do debate público. O preconceito estereotipado a certos grupos (que é a fecundidade da barbárie) só foi e ainda é possível graças à deficiente formação intelectual, social e cultural da sociedade capitalista tardia, uma sociedade de semiformados.

O conceito de **Semiformação** se define como a ausência de uma verdadeira experiência formativa, e não percebe a realidade inexorável e inevitável da interdependência de todas as coisas na sociedade humana. A atual educação que serve aos interesses mercadológicos do sistema capitalista é focada na formação do técnico, do cientista, da pessoa pragmática, do esforço para geração de lucro (seja em fábricas, seja em universidades, seja nas igrejas). Esta formação ignora todos os aspectos éticos do uso da técnica, da tecnologia, da ciência e da exploração de recursos naturais e humanos. Não se ensina os impactos sociais e ambientais de cada decisão.

Adorno acusa o iluminismo tecnicista de construir uma civilização que carrega em si os germes da incivilização. Ele afirma que a liberdade na sociedade é inseparável do esclarecimento trazido pelo iluminismo, mas que se este esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre o *elemento regressivo*, que faz parte do ser humano, está selando a catástrofe seu próprio destino (ADORNO, 2014). A Alemanha nazista era uma nação tecnicamente e cientificamente avançada. Experimentou crescimento econômico e bem-estar social por meio da industrialização para a guerra. Esta corrida armamentista, olhada em si mesma e desprovida de seu sentido ético, social e ambiental mais amplo, fez um povo que trabalhava ferozmente e ativamente para sua própria desgraça e destruição, como se provou com o fim da guerra. O ódio ao diferente e a repressão em prol da uniformização da sociedade deve-se ao travamento da experiência real que a semiformação provoca nas pessoas. A falta de experiências culturais promovida pelo ideário mercadológico somada à força da indústria cultural, que a tudo transforma em mercadoria aprofunda a cegueira do indivíduo semiformado, o qual pende ao autoritarismo e se curva acriticamente a qualquer narrativa vinda do líder autoritário, não percebendo que sua crença em verdades eternas é ideologia imposta e inventada. A verdadeira experiência formativa faz indivíduos emancipados, críticos, que dificultam as condições de retorno da barbárie, além de reduzir o proselitismo devoto de lideranças populistas autoritárias, truculentas e totalitárias (ADORNO, 2010).

O conceito de **Emancipação** se define como resultado de uma educação crítica, com tendências subversivas e resistência à obediência irrefletida e uniformizada. O indivíduo emancipado é autônomo no seu pensar, aberto à elaboração da história, aberto ao contato como o outro não-idêntico, com culturas e ideias diferentes. O emancipado rompe com uma educação enquanto mera apropriação do instrumental técnico e ordenada à pura eficiência pragmática. Também é característica da emancipação o trabalho social para uma consciência da pluralidade, e que o relacionamento como este plural se faz com muita reflexão ética. Trabalhar o social significa reformular as condições materiais e psicológicas criando um clima de esclarecimento crítico e fértil de tolerância, colocando todas as forças técnicas e científicas a serviço do bem estar coletivo, e não o inverso. A emancipação de uma sociedade a faz romper com uma racionalidade produtivista, na qual o sentido ético vaga à mercê das conveniências econômicas, estas a serviço de seu próprio sistema, e não a serviço da população em geral (ADORNO, 2010). Para Adorno (2010), o sistema econômico capitalista, do jeito que está posto, cria promessas de prosperidade impossíveis de serem realizadas, o que é fonte inesgotável de insatisfação popular. Estas insatisfações acumuladas são facilmente manipuladas e canalizadas em forma de ódio para objetivos de poder, como foi o caso nazista. São as pessoas não emancipadas e semiformadas que, saturadas de insatisfações com a realidade, tendem a desenvolver personalidades autoritárias e se lançam sem pensar contra os alvos (acusados de serem os perseguidores!) que o líder autocrata define, sempre o outro-diferente, coisificando-o, e perpetrando contra este todo tipo de violência. Somente os “loucos que sofrem de delírio de perseguição toleram a perseguição em que necessariamente resulta a dominação, na medida em que lhes é permitido perseguir os outros (ADORNO, 2014). Elas não têm consciência que sua paranoia persecutória constrói um clima de terror que engendra sua própria destruição, pois contamina de morte o ambiente social do qual elas mesmas dependem. É essa cegueira irracional dos radicalismos que torna o indivíduo apto a ser manipulado por líderes autoritários, situação que pode ser evitada à medida que a população seja emancipada.

Toda essa realidade é encontrada no interior da escola, pois esta é retroalimentada dialeticamente dos mesmos valores dominantes da sociedade em que está inserida. Analisamos os documentos internacionais e nacionais levantados sob esta

perspectiva teórica, compreendendo que o conceito de violência para Adorno engloba um processo de escalada de tensões que podem chegar cedo ou tarde à barbárie. Esta escalada de tensões forma um clima apropriado a atos violentos, criando um ambiente tóxico para os relacionamentos interpessoais. Para Adorno (2010, 2014, 2020), assim como para o Círculo de Bakhtin – Bakhtin (1993, 1997, 2006, 2017, 2020) e Volóchinov (2018) – a *concepção de ser humano* compreende um sujeito altamente constituído pela alteridade, pelas relações sociais, que é formado para uma civilização à qual pode lhe dar proteção ou autodestruição. O germe da incivilidade do homem deve ser tolhido por meio de uma formação verdadeira, crítica, que faça a experiência com a alteridade, de profunda consciência da socialidade de todos os âmbitos da vida como a ambiental, a econômica, a técnica, a científica, a política, a cultural. Evitar o retorno da barbárie consiste em alcançar a emancipação da sociedade, pois somente os emancipados estão aptos combater o individualismo inconsciente da cegueira dos radicalismos político-religiosos-econômicos autoritários, que transmuta as relações sociais em relações entre facções isolacionistas. Buscamos ler os documentos selecionados desta pesquisa sob esta concepção de homem e sob a ótica dos conceitos adornianos de barbárie, coisificação, personalidade autoritária, elaboração do passado, semiformação e emancipação.

## 2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DO CÍRCULO DE BAKHTIN

A perspectiva metodológica por nós adotada se baseia nos preceitos do Círculo de Bakhtin, em especial nas obras de dois de seus membros, Valentin Nikoláievitch Volóchinov (2018) e Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1993, 1997, 2006, 2017, 2020), além de também recorrermos aos principais pesquisadores bakhtinianos brasileiros – Brait (2005, 2006), Elichirigoity (2008), Faraco (2017), Sobral (2009). Ao ancorarmos nos princípios da perspectiva do Círculo de Bakhtin, partimos da fundamentação de que se o objetivo das ciências humanas é conhecer o homem, ela deve se debruçar sobre o que ele produz, sobre como ele se expressa, na valoração que ele atribui ao mundo por meio daquilo que ele fala, dos enunciados que constrói. Para Bakhtin, o objeto das ciências humanas deve ser o texto, e deve ter nele seu ponto de partida, pois

[...] as ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, referem-se ao homem em sua especificidade. O homem tem a especificidade de expressar-se sempre (falar), ou seja, de criar um texto (ainda que potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e

independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (BAKHTIN, 1997, p. 334).

O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Logo, estudar textos é uma necessidade *sine qua non* para conhecer o humano. Também o filósofo Theodor Adorno afirma que “a reflexão acerca da linguagem constitui o parâmetro original de qualquer reflexão filosófica” (ADORNO, 2010, p.65). As ciências humanas são constituídas de *discursos sobre discursos, dizendo sobre o que foi dito, falando sobre o falado*, e produzindo textos sobre os textos produzidos. Não sendo inerte ou natural, seu objeto é a produção de sentidos pelo ser humano mediada pelos textos: seu objeto é textual. Dentro desta perspectiva epistemológica, as ciências humanas produzem seus próprios textos em um movimento dialógico nunca finalizado na busca pela compreensão do humano pelo próprio humano (MACHADO JÚNIOR, 2016).

Em seus estudos sobre o texto, o Círculo de Bakhtin questiona qual o verdadeiro núcleo da realidade linguística e opta não pela língua, mas pelo ato individual da fala - a *enunciação*. Para ele, o modo de existência da realidade linguística é a evolução criadora ininterrupta e não a imutabilidade de normas idênticas a si mesmas. A forma linguística é sempre mutável. Na enunciação, então, juntam-se outras condições (como entonação, conteúdo ideológico, situação social determinada) que afetam a significação, dando valor novo ao signo. É a classe dominante que tenta tornar o signo monovalente, mas o signo é sempre plurivalente e só a dialética pode resolver a contradição entre a unicidade e pluralidade de significação (ELICHIRIGOITY, 2008).

A contextualização do enunciado é essencial porque todo enunciado reflete uma realidade extraverbal. O horizonte comum dos interlocutores é de um contexto repleto de elementos não ditos, mas que estão ali, o ‘espírito do tempo’ e do ‘momento’, as bases ideológicas. Ou seja, o texto, enquanto enunciado, não pode ser compreendido isoladamente sem levar em conta a sociedade, como o fizera a linguística. Seu sentido está repleto da posição social de quem fala e sua relação com o ambiente em que vive.

Para que possamos analisar – como textos que são – os documentos selecionados nesta pesquisa, usaremos os seguintes conceitos bakhtinianos: Enunciado, Destinatário, Estilo, Signo Ideológico, Dialogismo, Alteridade, Responsividade, Entonação, Significado-Sentido-Tema, Cronotopo, Exotopia, Ideologia e Refração.

Buscaremos, na medida do possível, listá-los abaixo e defini-los separadamente, mas a interconexão intrínseca e necessária entre eles torna esta tarefa metodológica complexa. Temos consciência que cada conceito está entrelaçado dialogicamente uns aos outros e que o enunciado enquanto objeto bakhtiniano traz em si todos estes conceitos ao mesmo tempo, e estão em relação orgânica dentro da obra do Círculo de Bakhtin.

O conceito de **Enunciado** tem como primeira característica possuir um autor, o que não ocorre com as unidades da língua tomadas isoladamente. Os enunciados revelam sempre uma posição de autoria. A relação que se estabelece entre os enunciados é sempre entre suas posições socioideológicas concretas de cada autor, e não mera relação de significados dicionarizados. Porém, nenhum enunciado verbalizado pode ser atribuído exclusivamente a quem o enunciou: é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, de todo o contexto social da enunciação (BAKHTIN, 2017). O enunciado, sendo como uma réplica de um diálogo, “possui um acabamento específico. Por isso, ele constitui um todo de sentido e, por conseguinte, permite uma resposta” (BRAIT, 2006, p.169). Este acabamento que apenas o enunciado possui é o que o singulariza, o torna único e irrepetível. Logo, pelo fato de um enunciado ter autoria e ser sempre uma *réplica*, ou seja, uma resposta a outros enunciados, ele também tem um *destinatário*. Somente as unidades da língua podem ser neutras, pois não têm autor, não respondem a nada e nem têm destinatário. Já o enunciado jamais pode ser neutro, pois contém emoções, juízos de valor, entonações, intenções. Aqui já podemos entender a impossibilidade do texto neutro e a consequente dificuldade de sua imparcialidade.

O conceito de **Destinatário**, como observamos acima, é constituinte do enunciado, pois este é sempre uma resposta a algo anterior, e sempre tem um destino. Para Bakhtin, tudo o que é falado é falado sobre algo (responsividade), por alguém (autoria) e a alguém (destinatário). Toda fala ocorre entre interlocutores em um contexto de enunciações precisas, e que implica sempre um contexto ideológico preciso. Ao analisar a palavra proferida – sejam textos escritos ou textos orais - podemos identificar as vozes que compõem, seus valores, sua base ideológica e, enfim, seu *sentido*. Para Bakhtin,

[...] não são palavras o que falamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um

sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2006, p.88).

O *destinatário* é tão importante no enunciado que é ele que acaba por definir o modo como as ideias serão expressadas, ou seja, o *estilo* e o *gênero do discurso*. Se falo a um destinatário singular ou a uma multidão, se falo a religiosos ou a acadêmicos, faz muita diferença. O fato de o enunciado dirigir-se a alguém, ou seja, de estar voltado para o destinatário, determina o estilo do autor-enunciador.

O conceito de **Estilo** se apresenta como *acabamento estético*. Encontramos o estilo de um autor na maneira do acabamento de seus enunciados, em seu modo singular de interlocução dialógica. Quando se diz algo,

[...] o sujeito sempre diz de uma dada maneira dirigindo-se a alguém, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais. Dizer é dizer-se. O sujeito é desse modo mediador entre as significações sociais possíveis (BRAIT, 2005. p.15).

O estilo sempre está conectado à ideologia, e traz consigo a avaliação do autor e uma possibilidade de comunhão avaliativa com seu auditório. O estilo depende do modo como o enunciador percebe e compreende seu destinatário, e do modo como ele prevê uma compreensão responsiva ativa. Questões como – a quem se dirige o enunciado? Como o enunciador percebe, imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado? – determinam a composição, e o estilo dos enunciados, apontando os traços de autoria para o que há de extraverbal na constituição do verbal (BRAIT, 2005).

Por isso, o estilo se relaciona a um *querer dizer do autor* (uma intencionalidade), que ganha forma e define seus limites sob as condições de interlocução. Percebemos isso com grande quantidade de exemplos em enunciados da política brasileira atual. Quando questionados por repórteres acerca de algum enunciado polêmico, os autores invariavelmente repetem: *retiraram minha fala do contexto*. Esse mal-entendido ao qual alegam se deve ao fato de o enunciado ter sido pensado para outros destinatários que, certamente, não eram os repórteres. Portanto, o destinatário exerce grande influência naquilo que será enunciado pelo autor e este definirá um estilo para melhor se adequar ideologicamente aos destinatários preferenciais.

É nesta interação verbal dos interlocutores, muitas vezes conflituosa, que o estilo e os signos se formam e que ora nos une a grupos, ora nos separa, de acordo com os

valores ideológicos compartilhados ou não. É no consenso e, ainda mais, no conflito, que se revelam as vozes que permeiam e constituem o signo e todo do enunciado. De acordo com o pensamento bakhtiniano,

[...] a fala está sempre ligada às condições sociais de interação que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais. Portanto, a comunicação verbal revela e confronta valores sociais contraditórios que lutam entre si estabelecendo relações de dominação, de resistência, de adaptação ou resistência à hierarquia; a comunicação verbal implica, também, a utilização da língua pela classe dominante como recurso para reforçar seu poder (ELICHIRIGOITY, 2008, p.15).

Portanto, o conceito de **Signo Ideológico** é o resultado de um consenso entre os indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação, mas essa interação pode ser convergente ou conflituosa. Quanto maior o consenso entre os falantes, maior a estabilidade do signo e melhor é a comunicação dentro deste grupo ideológico específico; quanto mais conflitante for a relação ideológica entre os indivíduos, mais difícil se torna a comunicação e as palavras trocadas não geram compreensão. Em cada uma dessas relações sociais os signos se revestem de sentidos próprios, produzidos a serviço dos interesses daquele grupo. Por isso, a neutralidade dos discursos e das ideias inexistem a partir desta perspectiva. De acordo com o Círculo de Bakhtin, “uma ideia é forte, verdadeira e significativa se sabe tocar aspectos essenciais da vida de um determinado grupo social, se consegue clarear a posição fundamental deste ou daquele grupo na luta de classes” (BRAIT, 2006, p.171-172). A neutralidade da palavra dicionarizada é, como vimos, possível, mas não da palavra *enunciada*, pois

[...] as palavras, neste sentido, funcionam como agente e memória social, pois uma mesma palavra figura em contextos diversamente orientados. E, já que, por sua ubiquidade, se banham em todos os ambientes sociais, as palavras são tecidas por uma multidão de fios ideológicos, contraditórios entre si, pois frequentaram e se constituíram em todos os campos das relações e dos conflitos sociais. Dentro das palavras, em uma sociedade de classes, se dá discursivamente a luta de classes. (...) o signo verbal não pode ter um único sentido, mas possui acentos ideológicos que seguem tendências diferentes, pois nunca consegue eliminar totalmente outras correntes ideológicas de dentro de si (BRAIT, 2006, p.172).

Por isso, de acordo com Brait (2006), nenhuma ideologia pode aparecer fora dos signos e nenhum signo está despido de ideologia. Bakhtin ainda afirmou que, na dinâmica das relações em suas diversas formas, os signos sofrem constante intercâmbio e são reelaborados, dando aos sujeitos alguma autonomia, mas limitada. Para além do clássico binômio emissor-receptor, a elaboração do simbólico é

realizada conjuntamente, pois o sujeito que produz enunciados sempre o faz em função de um receptor. Mesmo no decurso do pensamento de *um* indivíduo, o outro está presente, com quem o discurso individual é partilhado, como se houvesse uma plateia virtual. Esta presença constante da *alteridade*, do *Outro enquanto réplica* ou do *Outro enquanto destinatário*, Bakhtin chama de *dialogismo* (BAKHTIN, 2006).

O conceito de **Dialogismo** se faz presente nas obras do Círculo de Bakhtin como um diálogo entre enunciados retrospectivos e prospectivos. A retrospectividade do enunciado se dá na sua característica de *responsividade*, ou seja, de contraste, comparação, afirmação ou negação, apoio ou oposição do autor com enunciados precedentes. A prospectividade diz respeito ao destino do enunciado, ou seja, o destinatário, o público-alvo, que regula, norteia e influencia as palavras escolhidas e o modo de pronunciá-las, ou seja, seu *acabamento*. A alteridade, quer dizer, a *diferença e o peso valorativo do outro* sempre está presente. Além disso, o contexto sociocultural, histórico e ideológico da circunstância específica onde se emite o enunciado também participa ativamente do acabamento que se dá ao enunciado. Toda essa complexa relação entre retrospectividade, prospectividade e contexto é o que os bakhtinianos denominam de *dialogismo*. A palavra *diálogo*, no contexto bakhtiniano, é abrangida em toda sua complexidade e é entendida como

[...] reação do eu ao outro, como “reação da palavra a palavra de outrem”, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais. A essa perspectiva, interessa não a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas (BRAIT, 2006, p.120).

Ao compreendermos o dialogismo como sendo sempre a reação à palavra do outro, seja ao lhe respondermos seja ao lhe falarmos, entendemos o forte primado da *alteridade* no pensamento bakhtiniano.

O conceito de **Alteridade** compreende a noção de que o *Outro*, do latim *Alter*, determina toda a nossa comunicação. Nossa fala é repleta das palavras do outro, e nossos enunciados se caracterizam pela nossa posição ideológica em relação à alteridade (BRAIT, 2006). Para agir no mundo vivemos no universo das palavras do outro, e este universo orienta toda a nossa vida. O duro combate dialógico que enfrentamos das relações sociais nos prova que além da linguagem não ser neutra ela também não é de fácil apropriação, ou seja, não é fácil usarmos as palavras para nelas aplicarmos nossas intenções comunicativas. Isso se dá porque as palavras já

estão pré-repletas, pré-enchidas de intenções de outrem, dos enunciados que nos precedem. Essa dificuldade na apropriação das palavras, inclusive, se dá em tempo real, neste exato momento em que escrevemos este relatório de tese, na esperança que seus leitores captem nossas intenções como autores.

Compreender a enunciação de outrem, afirma Volóchinov, significa orientar-se em relação a ela e localizá-la em seu contexto. A cada palavra que lemos em busca de compreendê-la fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. A compreensão é uma forma de diálogo: compreender é opor à palavra do enunciador uma contrapalavra (VOLÓCHINOV, 2018). É o que o leitor faz agora ao ler este nosso texto: uma variedade de outras palavras reagem em sua mente, o que caracteriza a *responsividade*, princípio da dialogia.

O conceito de **Responsividade**, para o Círculo de Bakhtin, é definido pelo fato que toda enunciação, mesmo na forma imobilizada de uma escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. É um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, é a tomada de posição de alguém sobre algo, de um texto sobre outro texto. No ato da enunciação se pode concordar ou não, pode-se adaptar o que foi dito, pode-se acrescentar ou retirar informações, pode exaltá-lo ou humilhá-lo. Estas características de todo enunciado é uma reação, uma resposta, uma réplica, uma atitude ativa e responsiva.

Portanto, o dialogismo bakhtiniano é esta espécie de diálogo intertextual constante (BAKHTIN, 2006). Como afirmamos anteriormente, o destinatário modula e norteia o estilo e o gênero do enunciado proferido pelo autor. Mas, também, este autor faz cálculos de escolha das palavras de acordo com os juízos de valor que faz do enunciado ao qual reage e responde. É o que os bakhtinianos chamam de entonação avaliativa.

O conceito de **Entonação** é inerente a todo enunciado. O tom da voz, os gestos, as expressões corporais, os adjetivos e demais palavras usadas demarcam uma avaliação. Estas características estão presentes inclusive nos textos escritos, de acordo com as palavras escolhidas pelo autor, carregadas que estão de avaliações sobre a realidade. Ao reagir a outros enunciados, o autor concorda ou discorda, aprova ou desaprova, apoia ou se opõe, julga pertinente ou não; exalta, humilha,

despreza ou ignora. O autor, invariavelmente, se posiciona. A posição do autor, assim como a entonação que avalia e julga o enunciado é determinada pelo grupo ao qual pertence, do lugar em que enuncia, do contexto sociocultural, temporal e ideológicos precisos de sua fala, do enunciado ao qual responde, ao destinatário a que se dirige. Sempre que “uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social” (BRAIT, 2006, p.118). O simples fato de um autor dizer sobre algo já o faz assumir uma certa atitude sobre ele, uma atitude não indiferente, mas efetiva e interessada. É por isso que uma palavra não designa meramente um objeto como uma entidade pronta, mas também expressa, por sua entonação, uma atitude valorativa em direção ao objeto, sobre o que é desejável ou indesejável nele e assim coloca-o em direção a um devir sobre as demais qualificações que receberá ao longo do processo enunciativo. Uma palavra realmente pronunciada não pode deixar de ser entonada, porque a entonação existe pelo simples fato de ser pronunciada. Assim, Bakhtin também afirma que toda palavra pronunciada é um ato responsável, e que não existe álibi que absolva seu autor (BAKHTIN, 1993). Essa entonação também acaba por ser um elemento linguístico que aponta para realidades extralinguísticas, como o ambiente sociocultural, contextual e ideológico do texto. A entonação é um dos elementos importantes para se atingir a compreensão do todo do enunciado, que ultrapassa o significado do conjunto das palavras e constitui o tema, ou seja, o sentido do enunciado.

Os conceitos de **Significado, Sentido e Tema** são intrinsecamente correspondentes. E a primeira distinção importante é entre significado e sentido. *Os enunciados não têm significação, mas sentido.* Se eles são constitutivamente dialógicos, seu sentido é de ordem dialógica. O sentido concreto (distinto da significação) é o conteúdo do enunciado e sua natureza é dialógica (BRAIT, 2006). Tanto o significado quanto o sentido são dados apenas nas relações vivas da interação verbal.

É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal, como aquela que encontramos na palavra do dicionário. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores de forma dialógica, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do

receptor produzido por meio do material de um determinado complexo sonoro, em certo contexto (BAKHTIN, 2006). Por isso, os dicionários são progressivos, evolucionais. Os significados de cada palavra são ampliados à medida que as mesmas palavras são usadas em contextos sociais cada vez mais novos e originais. Mesmo que o significado de uma palavra tenha uma certa estabilidade no tempo, ele é versátil e, portanto, provisório.

Uma evidência explicativa desta afirmação bakhtiniana é trazida pela obra de Cavallo e Chartier intitulada *História da Leitura no Mundo Ocidental*. Na referida obra, é afirmado que os humanistas renascentistas criticavam os escolásticos medievais, que cercavam e prendiam os textos clássicos originais com comentários que intentavam explicar o sentido destes. Contudo, os mesmos humanistas cometiam este erro sistemático e nele se apoiavam: também passaram a fazer glosas nos textos clássicos antigos, e escolhiam trechos específicos das obras, muitas vezes para fins pedagógicos, com o intuito de atualizar/recontextualizar os ensinamentos dos sábios antigos e facilitar o aprendizado do grego e latim para seus estudantes contemporâneos. Ou seja, não eram aos fatos dos tempos históricos do texto em si que atingiam, mas uma distorção, visto que o ato de comentar e selecionar trechos é um ato deliberado, novo, original, tem própria intencionalidade, e é estranho ao sentido do texto original (CAVALLO; CHARTIER, 2002).

Além disso, a significação de um enunciado está submissa a uma forma superior de investigação deste mesmo enunciado. É o que Bakhtin chama de Tema. O Tema é o contexto do enunciado, é um atributo da enunciação completa, dentro do qual o significado das palavras encontra seu sentido:

[...] a investigação da significação de um ou outro elemento linguístico pode, segundo a definição que demos, orientar-se para duas direções: para o estágio superior, o tema; nesse caso, tratar-se-ia da investigação da significação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta. Ou então ela pode tender para o estágio inferior, o da significação: nesse caso, será a investigação da significação da palavra no sistema da língua, ou em outros termos a investigação da palavra dicionarizada (BAKHTIN, 2006, p.126).

Por significação, diferentemente do tema, entendemos os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. Naturalmente, esses elementos são abstratos: fundados sobre uma convenção, eles não têm existência concreta independente, o que não os impede de formar uma parte inalienável, indispensável, da enunciação. O tema da enunciação é, na essência, irredutível à

análise. O tema pode ser, por exemplo, a natureza, o *homem*, a *educação*, a *Violência Escolar*, que constitui apenas o tema das palavras que usamos, mas que confere o sentido do enunciado.

No entanto, o tema e o significado contextual das palavras proferidas são ultrapassados pelo discurso, especialmente porque todo discurso é sempre um discurso de outrem, direto ou indireto, onde se misturam enunciados anteriores proferidos, reutilizados e refratados pelo falante, para uma plateia que, por sua vez, refratará esse discurso para a posteridade (BAKHTIN, 2006). O discurso é:

[...] produção coletiva, ao passo que o enunciado concreto traz as marcas da individualidade. Ainda que possamos pensar em um coletivo de autores e em um coletivo de leitores, o enunciado concreto é caracterizado pela sua singularidade. Um discurso é caracterizado pela sua generalidade, e está diretamente vinculado a uma esfera de comunicação. Nele, a linguagem se encontra em seu estado de uso por um coletivo, uma classe social, um grupo profissional, entre infinitos outros; o discurso diz respeito ao uso da linguagem que alcançou relativa estabilidade, podendo ser identificado para finalidades específicas. [...] O desafio, ao se aproximar de um discurso específico, é caracterizá-lo e delimitar suas fronteiras e sua participação social. Para tanto, propõe uma definição de gênero do discurso e sua divisão entre gêneros primários e secundários. [...] Para tanto, escolhe um objeto de sentido (seu tema); sua escolha não é meramente acidental e está relacionado à sua atividade em um grupo, um setor da sociedade, um coletivo, uma classe profissional (MACHADO JÚNIOR, 2016, p.62-65).

Logo, para se compreender o real sentido de um enunciado tem-se que levar em conta sua construção socialmente complexa: palavras, signos, significados, tema, discurso, além de identificá-lo como pertencente a um determinado campo socioideológico (religião, ciência, política, etc.). Apenas quando as palavras são transmitidas que se deixam ser compreendidas, dentro do seu contexto imediato e de um horizonte social no qual foram proferidas. É importante identificar a *ordem do acontecimento* que circunda um enunciado.

O conceito de **Cronotopo** é de grande auxílio na identificação de um tipo de discurso e para compreender seu sentido. De acordo com Brait, no

[...] trabalho de análise dos discursos e da cultura quando conseguimos identificar o cronotopo de uma determinada produção discursiva, poderemos dele inferir uma determinada visão de homem. Determinadas produções culturais facilitam essa tarefa, pelo seu poder de síntese e por sua precisão, e podem, assim, nos ajudar a identificar o que poderíamos chamar de cronotopo contemporâneo (BRAIT, 2006, p.106).

Segundo esta autora, enquanto o espaço é social, o tempo é sempre histórico. (BRAIT, 2005). Do grego *Chronos* (tempo) e *Topos* (lugar, posição), os discursos são

filhos de seu tempo e de sua cultura. O conceito de cronotopo parte da noção de tempo para determinar o espaço, ou seja, o espaço é determinado em função do tempo histórico em que se encontra. Cada tempo gera uma visão de ser humano em dado lugar. Falar sobre escravidão usando um texto de Platão ou usando um texto de Castro Alves resultam em dois cronotopos muito distintos sobre o mesmo tema. A situação cronotópica de quem lê o texto também é relevante, pois o tempo e o espaço que separam o texto de seu leitor provocam refrações e uma nova e original situação dialógica ocorre. O leitor de um manuscrito antigo está *fora* do texto, mas também *fora do tempo* em que foi escrito. Um exemplo disso é a leitura da bíblia cristã por um sacerdote católico no século XIII, outro no século XIX e outro no século XXI. Cada cronotopo nos indica o sentido que os enunciados destes sacerdotes podem tomar, pois cada um nos indica a visão de ser humano de cada período.

E é neste ponto que traçamos o conceito de **Exotopia**, que explica essa visão externa de um autor sobre os enunciados precedentes. Este autor, de sua posição exotópica, confere sentido, contexto, acabamento totalizante e limita a infinidade de interpretações que pode ter um texto. Esse enquadramento do texto enquanto objeto é dialógico, pois o autor atual não deixa de se confrontar com o autor do texto original analisado. Esse movimento do pesquisador do texto é duplo: ele tenta enxergar com os olhos do outro e depois retorna à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma (BRAIT, 2006).

Enquanto o conceito de exotopia designa a posição individual e, por isso, de uma criação dialógica sempre ética, pois do lugar singular deste autor-criador-dialógico emanam seus valores, o conceito de cronotopo designa um lugar coletivo, de certa temporalidade social. Esta espécie de matriz espaço-temporal indica de onde os textos se escrevem. Isto está ligado aos *gêneros*, que são formas coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas e, assim, conseqüentemente, visões típicas de homem (BRAIT, 2006).

O conceito de **Ideologia** é definido como “todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras ou outras formas sígnicas” (BRAIT, 2005, p.169). O que é a consciência de um homem isolado senão a ideologia do seu comportamento? (BAKHTIN, 2017).

Para o Círculo de Bakhtin, a ideologia não é tratada como falsa consciência (como o é no marxismo), ou simplesmente como expressão de uma ideia, mas como expressão de uma tomada de posição determinada. Compreende tudo aquilo que envolve *visão de mundo* e *axiologia*, isto é, escala de valor (BRAIT, 2006). Porém, não se pode tomar como *verdade* nenhuma ideologia, seja individual ou de classe, nem acreditar nela sob palavra. A ideologia mente para aquele que não é capaz de penetrar no jogo de forças materiais objetivas e se esconde por trás dela (BAKHTIN, 2017). Essa é a concepção de ideologia que adotamos nesta presente pesquisa.

Além disso, o Círculo de Bakhtin tem duas acepções complementares da ideologia: a *ideologia oficial* (o nível superior das esferas/campos ideológicos dominantes) e a *ideologia do cotidiano* (o nível inferior, que parte da individualidade dos sujeitos, seus gestos e consciências particulares; influencia a ideologia oficial e é influenciada por esta). A ideologia determina o pensamento, as crenças, os gestos e as posições valorativas. Mas uma sociedade complexa não detém uma única ideologia dominante, mas compreende uma série de ideologias conflitantes, cada uma delas restrita a seu campo ou sua esfera específica. Sheila Grillo, pesquisadora de filologia da Universidade de São Paulo, recorre ao conceito de *campo*, de Pierre Bourdieu, para explicar como cada esfera ideológica (por exemplo, família, escola, ciência, religião, esporte, política) é uma *rede de relações objetivas entre posições* e se constitui um espaço de lutas, onde os agentes assumem posições segundo quatro tipos de coerções:

1 - *A relação com o habitus*: as disposições incorporadas sob a forma de modos de agir, preferências, gostos, capacidade de compreensão das regras do jogo, etc.;

2 - *O capital simbólico*: decorrente da posição ocupada no campo e do conseqüente reconhecimento pelos pares;

3 - *O capital econômico*: proveniente sobretudo da herança e da renda;

4 - *Limites do campo*: possibilidades e impossibilidades oferecidas por um campo aos seus agentes, segundo as disposições por eles incorporadas (GRILLO in BRAIT, 2006, p.149).

Dentro de cada esfera/campo a ideologia age dialeticamente com a palavra, formando os signos ideológicos que carregam as especificidades e marcas de seu campo/esfera. Nesse sentido, a alteridade, a palavra do *outro* exerce forte influência

na maneira como o indivíduo vai usar os signos que lhe estão disponibilizados e vai fornecer certa *estabilidade de sentidos possíveis*. A palavra alheia

[...] desempenha um papel fundamental na formação ideológica do homem e se apresenta como palavra autoritária e como palavra interiormente persuasiva. A palavra autoritária exige reconhecimento e assimilação, uma vez que está associada às posições de poder – pai, professor, adulto, cientista, padre, etc. – das diversas esferas ideológicas – família, escola, ciência, religião, etc. A palavra interiormente persuasiva está entrelaçada com as palavras do homem em formação e é fundamental para o seu processo de independência. Ela também está presente em todos os domínios ou esferas da criação ideológica. Após essa distinção, Bakhtin passa a examinar a presença e o papel da palavra alheia em diversas esferas: a jurídica, a religiosa, a da ciência natural, a política. Portanto, as esferas são determinantes para a compreensão da presença e do tratamento dado à palavra alheia (BRAIT, 2006, p.145).

Cada esfera/campo ideológico tem seu próprio conjunto de signos carimbados-assinados-demarcados que se diferenciam de maneira profunda em relação a outras esferas/campos. Como, por exemplo, os signos religiosos, científicos, jurídicos, escolares ou políticos. Cada campo tem seu próprio modo de orientação no significado das palavras e isso equivale a também possuírem um modo de orientação para a realidade, o que acaba por *refratar* essa realidade à sua própria maneira. Cada campo “dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral” (BRAIT, 2006, 143-144).

Por isso, o conceito de **Refração** pode ser definido como uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo/esfera. A capacidade de *refratar* retraduz sob uma forma específica as pressões externas, especialmente tomando a palavra de outrem como signo ideológico e distorcendo-a para dentro de seu viés ideológico. Dizemos que

[...] quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis. O grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução (BRAIT, 2006, p.148).

Interessante notar como o conceito de refração explica a capacidade formidável de um determinado campo/esfera distorcer (*refratar/retraduzir*) as palavras dos fatos narrados por outrem para os adeptos de seu campo (sua bolha ideológica). A extrema autonomia desse campo/esfera acaba por isolar estes adeptos de qualquer contato com outros campos ideológicos, eliminando as relações dialógicas, o contraditório, o

diverso, a alteridade e cimentando o monólogo dogmático que encaixa tudo dentro dos moldes ideológicos próprios. Isso é capaz de criar e manter uma realidade paralela. Campo fértil, este, para a radicalização extremista e de intolerância entre as distintas esferas/campos sociais.

Assim, encerramos aqui, então, a lista de conceitos bakhtinianos que norteou nossa metodologia de análise documental. Levando em consideração todas essas características da epistemologia bakhtiniana, podemos afirmar que a *concepção de sujeito*, para esse autor, é de um indivíduo construído social e ideologicamente localizado no tempo e no espaço. Este sujeito tem sua formação mental constituída não por um Eu autônomo e independente, mas um Eu que se constituiu inteiramente na relação com um Outro, um Eu que se constitui em um Nós, ou seja, é um sujeito fundado da alteridade. É apenas na relação social que o sujeito tem seu sentido e significado, pois tudo o que pensa, diz, expressa ou comunica é resultado de uma interação dialógica e, muitas vezes, dialética:

[...] pode-se dizer, então, que a axiologia é, de fato, o grande fundamento do projeto filosófico de Bakhtin. Para ele, a ontologia, a teoria do ser enquanto ser, não poderia ser o fundamento porque o ser não é dado (ente primário), mas só é dado na relação; não precede nem define a relação, mas é definido pela relação. Decorre daí o primado da alteridade na filosofia bakhtiniana, a absoluta necessidade constitutiva do outro, do olhar do outro, da memória do outro (FARACO, 2017, p.48).

O sujeito em relação com o Outro é produto e produtor de seu meio e a realidade material determina as formas ideológicas que interagem dialeticamente com este sujeito social. Portanto, a epistemologia bakhtiniana é axiológica, é histórica, material e dialética. Ao expressar um enunciado, este sujeito ideologicamente formado e orientado emite valores, escolhe suas palavras dentro de uma coleção disponível em seu meio social imediato (e mediado) e se dirige a uma plateia física ou virtual, replicando, reverberando, refratando enunciados que o precederam. É com esta concepção de sujeito que esta pesquisa firmou compromisso científico e com a qual conduziu a compreensão e análise dos documentos selecionados e pesquisados.

### **CAPÍTULO 3: DISCURSOS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR EM ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS**

Selecionamos como fontes documentais de nível internacional e multilateral textos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco. Embora a ONU tenha várias publicações sobre violência, nosso critério de escolha se baseou naqueles documentos que fossem estritamente sobre educação escolar e, dentre estes, naqueles que tratassem do tema *Violência Escolar*. Selecionamos, portanto, três textos mais relevantes e representativos do ideário da Unesco sobre o tema da Violência Escolar: o livro *Cultura de Paz: da reflexão à ação* (2010) – onde estão reunidos textos de diversos autores sobre ações realizadas em prol do Manifesto 2000); o livro *Violências nas Escolas*, das autoras Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2003); e o livro *Não Violência na Educação*, do autor Jean-Marie Muller (2017). Estas escolhas têm por objetivo expor a concepção da Unesco sobre o tema da Violência Escolar. Embora seja de suma importância a noção de autoria como *responsabilidade* pelo que se enuncia, a Unesco deixa claro que as opiniões dos textos não são de sua responsabilidade, mas de seus autores. No entanto, acreditamos que tais opiniões refletem as crenças da Unesco, uma vez que são publicações *autorizadas* pela instituição.

Antes das análises dos documentos citados, procedemos à contextualização destes, ou seja, buscamos traçar o cronotopo de suas criações dentro das concepções da Unesco sobre Violência Escolar e cultura de paz e não violência, para depois, então, procedermos nossa análise dialógica a partir da posição exotópica de pesquisadores que ocupamos. Em seguida, realizamos a análise dos enunciados dos textos balizada pela perspectiva metodológica bakhtiniana e pela perspectiva teórica adorniana sobre como os documentos abordam o tema *Violência Escolar*.

#### **3.1 UNESCO E O MANIFESTO 2000: CONTEXTUALIZANDO A CULTURA DE PAZ E NÃO VIOLÊNCIA**

Como documento internacional orientador sobre Violência Escolar, foi selecionado, a princípio, o *Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não violência*, um pequeno texto formado de seis compromissos resultantes de um movimento criado pela Unesco. O critério da escolha deste manifesto de 1999 foi seu peso teórico, sua centralidade

orientadora dos estudos da própria Unesco e a abrangência internacional do pacto do qual é resultado, já que 193 países são membros signatários desta agência, o maior órgão mundial sobre educação, ciência e cultura. Por isso, pesquisadores dos vários estados-membros contribuem para o tratamento de questões ligadas a esta área, formando a maior comunidade científica do mundo. O Manifesto 2000 tem guiado toda a discussão da ONU sobre o tema da Educação para a paz e não violência e é citado, por exemplo, em um dos seus programas mais atuais e abrangentes, a Agenda 2030 (BRASIL, 2018b).

Contudo, demos tratamento metodológico não a este Manifesto, mas à obra *Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo*, publicada pela Unesco, e que trata dos compromissos citados no Manifesto 2000<sup>7</sup>.

Mas, o que é a Unesco e em que contexto histórico surge? A Unesco tem como missão primordial a construção da paz, de acordo com Marlova Noletto, coordenadora de ciências humanas e sociais desta agência no Brasil. O preâmbulo de sua constituição rege a seguinte ideia: “como as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas” (UNESCO, 2010, p. 11). Esse órgão tem seu espírito pautado na educação para a paz desde sua idealização, em 1942, em plena segunda guerra mundial, até sua criação oficial em 1945, logo no fim do grande conflito internacional. A Unesco

[...] foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades (ONU, 2020).

Como organismo internacional de educação, a Unesco tem por meta a construção de uma educação e uma ciência voltadas para a promoção da cultura de paz e tolerância. Para ela, acordos políticos e o desenvolvimento econômico não são suficientes para a garantia da paz mundial. Para que a paz ocorra, é necessário que os Estados invistam em uma educação voltada para o diálogo e para a tolerância (LEITÃO, 2020).

---

<sup>7</sup> A justificativa por esta escolha se dá pelo fato de que os compromissos do Manifesto 2000 estão muito mais detalhados teoricamente e empiricamente nesta referida obra. Além disso, por ter sido publicada dez anos após o lançamento do Manifesto, os compromissos estão mais amadurecidos pelo tempo e pela prática, o que nos permitiu uma avaliação mais precisa sobre as concepções da Unesco sobre o tema da Violência Escolar.

A noção de *Cultura de paz* foi expressa, pela primeira vez, em 1989, alguns meses antes da queda do muro de Berlim, durante o Congresso Internacional para a Paz na Mente dos Homens, em Yamassoukro (Costa do Marfim). Desde então,

[...] essa ideia tornou-se um movimento mundial. Em fevereiro de 1994, durante o primeiro Fórum Internacional sobre a Cultura de Paz, realizado em San Salvador (El Salvador), Federico Mayor lançou o debate internacional sobre o estabelecimento de um direito da paz, esboçado na Declaração de Viena (1993), na qual foi afirmado que direitos humanos, democracia e desenvolvimento são interdependentes e reforçam-se mutuamente. Em 1995, os Estados-Membros da Unesco decidiram que a Organização deveria canalizar todos os seus esforços e energia em direção à Cultura de Paz. Na estrutura da Estratégia de Médio Prazo (1996-2001), um projeto transdisciplinar chamado "Rumo à Cultura de Paz" foi estabelecido. No contexto desse projeto, ONGs, associações, coletividades, jovens e adultos, redes de jornalistas, rádios comunitárias e líderes religiosos de todo o mundo trabalhando em favor da paz, da não violência e da tolerância estão ativamente empenhados em promover a disseminação da Cultura de Paz (COMITEPAZ, 2020).

Como afirmado acima, o tema da *Cultura da paz* é, desde 1995, um programa oficial da Unesco com pretensões de aplicação mundial. Em 20 de novembro de 1997, as Nações Unidas proclamaram o ano 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz, marcando o início de uma mobilização mundial e de uma aliança global de movimentos existentes, para juntos transformar os princípios norteadores da cultura de paz em ações concretas. Em 10 de novembro de 1998, por meio da resolução 53/25, as Nações Unidas proclamam a década 2001-2010, como a *Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não violência em benefício das Crianças do Mundo*, a fim de reforçar o movimento global formado e apontando a Unesco como agência líder para a Década, responsável por coordenar as atividades do sistema ONU e de outras organizações (COMITEPAZ, 2003).

O *Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não violência* foi lançado no ano de 1998, em Paris, por ocasião do 50º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi escrito por vencedores de prêmios Nobel da Paz. A declaração, composta por seis compromissos foi aprovada em 1999. Ela representa uma mensagem de compromisso com a paz e foi distribuída por todo o mundo pela Unesco, com o objetivo de atingir 100 milhões de assinaturas até a convocação da Assembleia Geral do Milênio no ano 2000, também escolhido como o Ano Internacional da Cultura de Paz. De acordo com publicação de 2021, no site da Unesco, o Manifesto 2000

obteve 76 milhões de assinaturas (UNESCO, 2021). O Manifesto 2000 anuncia os seguintes seis compromissos (UNESCO, 2021):

- (i) “respeito à vida e à dignidade de cada ser humano, sem discriminação ou preconceito”;
- (ii) “prática ativa da não violência, rejeitando-se a violência em todas as suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular para os mais necessitados e vulneráveis, como crianças e adolescentes”;
- (iii) “compartilhar meu tempo e meus recursos materiais em um espírito de generosidade para pôr fim à exclusão, à injustiça e à opressão política e econômica”;
- (iv) “defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, sempre dando preferência a ouvir e dialogar sem se envolver com fanatismo, difamação e rejeição a outros”;
- (v) “promover o comportamento responsável do consumidor e o desenvolvimento de práticas que respeitam todas as formas de vida e preservam o equilíbrio da natureza no planeta”;
- (vi) “contribuir para o desenvolvimento da minha comunidade, com a plena participação das mulheres e com o respeito pelos princípios democráticos, para criar juntos novas formas de solidariedade”.

Ressaltamos que demos tratamento metodológico não a este manifesto, mas à obra *Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo*, publicada pela Unesco, e que trata destes seis compromissos citados acima. A justificativa por esta escolha se dá pelo fato de que os compromissos do Manifesto 2000 estão muito mais detalhados teoricamente e empiricamente nesta referida obra. Além disso, por ter sido publicada dez anos após o lançamento do Manifesto, os compromissos estão mais amadurecidos pelo tempo e pela prática, o que nos permitiu uma avaliação mais precisa sobre as concepções da Unesco sobre o tema da Violência Escolar.

### 3.2 O DOCUMENTO *CULTURA DE PAZ: DA REFLEXÃO À AÇÃO; BALANÇO DA DÉCADA INTERNACIONAL DA PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ E NÃO VIOLÊNCIA EM BENEFÍCIO DAS CRIANÇAS DO MUNDO*

Em 2010, foi publicado pela Unesco uma obra intitulada *Cultura de Paz: da reflexão à ação*, com um balanço de ações desta referida Década, de 2000 a 2010, representando a aplicação do Manifesto 2000. Esta obra foi publicada no Brasil em parceria com Associação Palas Athena e o Ministério da Justiça do Governo Federal, por meio do Pronasci – Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania.



Figura 1: Capa e sumário da obra Cultura de Paz: da reflexão à ação, de autoria da UNESCO (2010).

São descritos nesta obra as ações, programas, políticas públicas, fóruns e palestras relacionados à Cultura da Paz e Não violência, reunidos em 14 textos de diversos autores. A definição de autoria, neste caso específico, é complexa por se tratar de um documento de produção coletiva. Levando isso em consideração, decidimos tratar esta obra como um documento único, devido ao fato de representar a posição/entendimento da Unesco acerca do tema cultura da paz e não violência. Assim procedemos por entender que a responsabilidade pela publicação é deste órgão, mesmo que nas páginas iniciais tenhamos encontrado o seguinte aviso:

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da Unesco, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da Unesco a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites (UNESCO, 2010, p.02).

Parece que, no excerto citado, a preocupação da Unesco está em respeitar a soberania de cada país em que atua, ao mesmo tempo em que busca ressaltar-se de qualquer eventual reação judicial aos conteúdos expressos na obra. Contudo, não se pode negar que, sim, o texto carrega os signos ideológicos representativos da concepção de ser humano, sociedade, cultura e mundo da Unesco, caso contrário não seria uma obra publicada com sua marca e a assinatura de seu representante no

Brasil, Vincent Defourny. Além do mais, a coordenadora desta obra é Marlova Jovchelovitch Noletto, também coordenadora de Ciências Humanas e Sociais da Unesco no Brasil (UNESCO, 2010). Insistimos: a Unesco é uma organização sobre educação, ciência e cultura que traça *orientações* para a ação a seus países-membro, e não uma simples editora comercial. Isso revela o fato de que seria impossível a Unesco publicar textos que contradissem sua posição ideológica no mundo. Sigamos, agora, para a análise do conteúdo do texto documental.

Para a Unesco, a *Cultura de Paz* pode ser definida como a prevenção e a resolução não violenta dos conflitos, uma cultura baseada na tolerância, solidariedade, que respeita os direitos individuais, assegura a liberdade de opinião e se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes. Combate ameaças não-militares para a paz e a segurança como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. A cultura de paz “procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis” (UNESCO, 2010, p.11-12). Voltemos para a análise do texto documental.

De acordo com a Unesco, substituir a secular cultura de guerra por uma cultura de paz requer um *esforço educativo prolongado* para modificar a maneira como, tradicionalmente, se resolvem conflitos, ou seja, por meio do uso de violência. No campo do desenvolvimento econômico, é preciso uma nova educação que supere a economia competitiva de mercado, que é fonte infinita de confrontos e impeditiva de paz duradoura; no campo da política é essencial se educar para valores democráticos que envolvem igualdade, respeito aos direitos humanos, respeito à diversidade cultural, justiça, liberdade, tolerância, diálogo, reconciliação, solidariedade, desenvolvimento e justiça social. No documento, a Unesco aponta, ainda, que atualmente a cultura de guerra se revela também no fato de “orçamentos militares dos governos continuarem altos, enquanto os orçamentos de programas e políticas sociais são constantemente reduzidos e, em caso de qualquer crise econômica, são as primeiras áreas a terem cortes de verbas” (UNESCO, 2010, p.12).

Diante da pergunta sobre como mudar uma cultura de guerra para uma cultura de paz duradoura, um dos criadores do Manifesto 2000 e vencedor do Prêmio Nobel da Paz de 1993, Nelson Mandela, diz que a violência não é intrínseca à condição humana, mas é aprendida; se uma cultura de violência pode ser passada por gerações, então uma cultura de paz pode ser enraizada pela educação das novas gerações (OMS,

2002). É na educação que se pode encontrar os caminhos e meios para alterar os valores, atitudes, crenças e comportamentos do tempo presente:

[...] desse modo, quando a Unesco investe em uma cultura de paz, a âncora dessa busca é a **educação** como um direito intimamente relacionado com a conquista da paz. É também por intermédio da educação que se formam mentalidades mais democráticas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 1948, em seu Art. 26, estabelece que todo o ser humano tem direito à educação, que deve ter como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa. Tal direito colabora para o fortalecimento do respeito ao conjunto de diversos direitos humanos e das liberdades fundamentais. **A educação voltada para a cultura de paz inclui a promoção da compreensão, da tolerância, da solidariedade e do respeito às identidades nacionais, raciais, religiosas, por gênero e geração, entre outras, enfatizando a importância da diversidade cultural** (UNESCO, 2010, p.12, grifo nosso).

Por isso, a Cultura de Paz é iniciativa de longo prazo e leva em conta o contexto histórico, político, econômico, social e cultural de cada sociedade. Essa educação para a paz é um processo constante, que tem início, mas não tem fim. Deve ser praticado em nível familiar, regional e nacional. Para a Unesco, a Paz não é somente ausência de guerra, mas um ato ativo e não passivo, é um esforço a ser promovido e administrado.

O documento em análise cita, ainda, outro estudo da Unesco, chamado de *Relatório Delors*, onde são citados os quatro pilares da educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Para o documento, destes quatro pilares, o maior desafio atual é justamente o *aprender a conviver*. Para o relatório Delors, a tarefa é árdua, porque os seres humanos têm uma tendência comportamental de valorizar as suas qualidades e as do grupo ao qual pertencem e alimentar preconceitos desfavoráveis em relação a outros grupos. A xenofobia é uma de suas características. Some-se a isto a cultura econômica de mercado de elevada competição. A educação para a competitividade instalada na cultura das escolas, como preparação para este mercado, aumenta ainda mais o clima de tensão entre indivíduos e grupos heterogêneos, que se enxergam como concorrentes e não como uma sociedade de cooperadores. Assim, episódios de concorrência agressiva são naturalizados na escola. Para reduzir esse risco, a escola deveria educar para a solidariedade, rumo à criação de projetos que unam os grupos em vez de dividi-los (UNESCO, 2010).

Por isso, para se alcançar a Cultura de Paz, é necessária cooperação em todos os níveis dentro de um governo e entre os países, em uma coordenação competente e

responsável entre organizações governamentais e não-governamentais, injetando recursos necessários para ajudar os indivíduos a ajudarem a si mesmos em prol da paz.

O documento cita, também, a importância de uma educação para o pensamento crítico como forma de mudança de cultura:

Todo ser humano deve ser preparado para a **autonomia intelectual** e para uma **visão crítica da vida**, de modo a **poder formular seus próprios juízos de valor, desenvolver a capacidade de discernimento e de como agir** em diferentes circunstâncias da vida. A educação precisa fornecer a todos capacidades e referências intelectuais que lhes permitam conhecer o mundo que os rodeia e agir como atores responsáveis e justos (UNESCO, 2010, p.14, grifo nosso).

Outro aspecto essencial para a implementação da Cultura de Paz é a participação ativa da comunidade local, envolvendo membros desta e das escolas locais, em programas que aproximem a administração pública e as pessoas. Um exemplo disso é o programa *Abrindo Espaços: educação para a paz*. Este programa da Unesco se transformou em política pública no Brasil e consiste em abrir as escolas aos fins de semana, oferecendo atividades esportivas, formativas e culturais, com atuação de organizações não-governamentais, pessoas da comunidade local, professores e voluntários. As escolas, de acordo com o documento, muitas vezes são a única forma de presença do Estado em comunidades mais carentes e estão capilarizadas por todo o território nacional, abrangendo seus mais de 5000 municípios e mais de 180 mil unidades. Várias evidências foram surgindo ao longo da década, revelando que o programa ajudou na

[...] melhoria no clima interno da escola, entre os alunos e entre alunos e professores; a redução da violência intraescolar e de atos de vandalismo; o estreitamento das relações entre a escola e a comunidade. Considera-se que esses elementos, em seu conjunto, refletem-se positivamente na motivação e desempenho de alunos e professores (UNESCO, 2010, p.19).

Para os organizadores deste programa, a chave na redução da violência é a **participação**: ser ouvido em suas necessidades e sentir-se parte de algo reduz a quantidade de conflitos em um agrupamento de pessoas. Isso representaria aquilo que Adorno chamou de experiência formativa concreta com o outro: é de fato fazer experiências verdadeiras da alteridade e permitir que o outro, diferente, se revele. Isso seria essencial para se minar as paranoias persecutórias xenófobas, pois a experiência com a alteridade tende a dificultar que esse outro seja coisificado e como tal seja tratado com violência e eliminado. Esta ideia da participação é a concretização

de uma mentalidade democrática, avessa à cultura de guerra que é pautada pela imposição vertical, pelo não-dialógico e pelo silenciamento. Outras ações concretas que englobam a iniciativa da Cultura de Paz e Não violência da Unesco foram o Programa *Criança Esperança*, o *Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz*, parcerias com a instituição *Palas Athena*, com o *Instituto Sou da Paz*, entre muitos outros. Não citaremos todos, pois nossa intenção, neste momento, é enfatizar a conceituação dos termos-chave relativos à Violência Escolar.

Outro conceito, intimamente ligado à noção de Cultura de Paz, e sem o qual esta não se completa, é o conceito de *não violência*. No documento da Unesco este termo faz referência direta ao clássico conceito de *não violência* do grande líder indiano Mahatma Gandhi. O filósofo francês Jean Marie Müller e o professor espanhol Xesús Jarez, citados no texto do documento, desenvolvem o conceito de não violência gandhiano na educação escolar. Mais adiante abordamos especificamente outro documento do próprio Jean-Marie Muller, que trata de maneira mais detalhada e aprofundada a noção de não violência na escola. Podemos sintetizar o conceito de não violência como a resistência à injustiça por meio da cooperação e não pelo uso da violência. A única forma de os indianos resistirem às leis dos britânicos, na época da colonização, sem recorrer ao uso da força violenta era a união-cooperação dos membros na não-obediência a essas leis. Assim, pela cooperação, as leis consideradas injustas perdiam sua eficácia por não serem cumpridas. Certos princípios éticos decorrem desta atitude gandhiana que é mencionada pelos pensadores citados acima. Uma delas é a diferenciação entre *conflito* e *confronto*. O conflito é inerente à condição humana e sempre existiu, fazendo parte da vida em sociedade e, naturalmente, da educação humanizadora. Porém, alertam os autores, o conflito não deve virar confronto. Podemos conviver com conflitos de ideias, de interesses, de julgamentos ou opiniões, mas o confronto destrói:

[...] confronto é choque, é enfrentamento, é guerra, com o objetivo de subordinar e mesmo eliminar uma das partes em conflito. A eliminação do outro, do diferente acabaria com o conflito. Por exemplo, os confrontos entre torcidas de times futebol seriam resolvidos facilmente se houvesse apenas um time. Mas não haveria mais jogo. Pode-se resolver qualquer conflito eliminando o outro, penalizando-o de maneira desencorajadora ou transformando-o, o que equivale a eliminá-lo. É urgente e prioritário evitar que o conflito gere confronto, mas não recorrendo à eliminação de uma das partes conflitantes, e sim a partir do que denominamos **resolução pacífica de conflitos**. Este é o caminho para a paz, que pode evitar a recorrência do confronto (UNESCO, 2010, p.46-47, grifo nosso).

O confronto que mira a eliminação do conflito por meio da eliminação do outro visa a homogeneização da civilização, que é totalmente incompatível com o conceito de Cultura de Paz, que prega o respeito à diversidade. A ideia de confronto e eliminação são características da personalidade autoritária apontada por Adorno (2010, 2014, 2020). A ideia de confronto está intimamente ligada ao conceito de Cultura de Guerra. A capacidade de conviver com o outro sexo (e com outros gêneros e outras orientações sexuais), com a outra língua, com a outra cor, com a outra religião, com a outra etnia é aquilo que se chama de respeito à dignidade humana, cada um sendo aquilo que é e sendo estimado por isso (UNESCO, 2010).

Dentro desta perspectiva, Gandhi afirma que o conceito de não violência é a verdade do homem, que ninguém pode opor-se a ela. Para ele, a violência afasta o homem da razão:

**O outro lado da verdade não é o erro, mas a violência.** Acredito que tudo está contido nesta proposição: o erro é a violência e, por conseguinte, erro é toda doutrina que tenta justificar a violência. Mas a violência já é vitoriosa: já instituiu sua ordem desde que obteve a cumplicidade intelectual do homem” (UNESCO, 2010, p. 78, grifo nosso).

Para Gandhi, o conceito puro de não violência é o fundamento do direito do homem, ela é o ponto de partida e o objetivo final da filosofia. Contudo, esta palavra é estranha à nossa cultura e ausente na língua ocidental: *no-violence*, *pas de violence*, *não violência* não fazem parte das culturas destas línguas, ao passo que no jainismo, hinduísmo e budismo orientais o termo equivalente *ahimsa* faz parte da cultura. Sobre esses aspectos, o documento da Unesco afirma que

[...] nossa cultura é dominada pelo que chamo ideologia da violência necessária, legítima e honorável. Portanto, a língua, como expressão de cultura de uma sociedade, exprime a cultura da violência. Não aprendemos a palavra para dizer “não violência”. Toda palavra que utilizamos, em português ou francês, está repleta da ideologia de violência. É fundamental analisar nossa linguagem e seu impacto em relação à nossa cultura. É preciso compreender que o *não* da “não violência” diz *não* (UNESCO, 2010, p.78).

Esta afirmação acima é de grande importância para nossa pesquisa, situada na linha de Educação e Linguagens: a língua como expressão histórico-cultural, sua expressão *cronotópica*. A palavra indiana *ahimsa* expressa um signo ideológico estranho à ideologia ocidental geral. A indústria cultural, em especial a indústria cinematográfica cujos elementos repetitivos-universais são o *cigarro* e o *culto às armas de fogo*, revela muito sobre o ideal de homem estadunidense de exportação: enquanto *fuma* afirma sua individualidade exaltada (já que a fumaça lançada desconsidera o bem-estar do

outro), enquanto o culto às armas reafirma seu *modus operandi* de resolução de conflitos. Continuando, o conceito gandhiano de *ahimsa* (não violência), para a Unesco, pode ser expresso ainda pela metáfora arquitetônica do muro e da ponte. Enquanto a violência, por meio do medo do outro e da autopreservação constrói muros, a não violência desconstrói muros e ergue pontes. A arquitetura dos muros é simples e não precisa de muita inteligência; já a arquitetura de pontes exige bem mais trabalho intelectual. Os muros são xenófobos: seus materiais são os preconceitos, os desprezos, os estigmas, os rancores, o medo.

Na história das guerras é comum a demolição de pontes e o erguimento de muralhas. As pontes representam a paz e são democráticas: são construídas por pessoas de coragem e de inteligência, permitem que os homens se encontrem, se reconheçam, se compreendam e convivam. São representadas pelos valores dos direitos humanos. E não há direitos humanos sem democracia ou democracia sem direitos humanos. Portanto, o regime político mais compatível com a ideia de pontes entre os povos, cultura de paz e não violência é a democracia (UNESCO, 2010). Obviamente, essa visão romantizada de *democracia* e *não violência* proposta pela Unesco não abarca a imensa complexidade das relações humanas nem dá conta de um dos grandes empecilhos à paz, que são os confrontos com traços religiosos e genocidas, como a guerra do Iêmen e as disputas geopolíticas, como as que percebemos hoje envolvendo Rússia, Ucrânia e os membros da Otan (Organização do Tratado do Atlântico Norte), ou mesmo a guerra do tráfico de drogas no Brasil. Mas a visão da Unesco nos micro conflitos, como a Violência Escolar, faz mais sentido.

Ainda sobre a educação para a *Paz e Não violência*, o documento chama a atenção para a importância do ensino de História, pois ela mostra que, muitas vezes, acordos e tratados de paz assinados não conseguem resolver os conflitos e geralmente postergam o confronto, tornando-o ainda mais violento. São exemplos notáveis de armistícios o cessar-fogo chamado Tratado de Versalhes de 1919, que antecedeu o nazismo, os diversos acordos entre israelenses e palestinos, entre os bascos do *Euskadi Ta Askatasuna* (ETA) e o governo da Espanha, e entre as nacionalidades que compunham a antiga Iugoslávia. Também são exemplos de conflitos latentes e que explodiram em confronto a atual guerra na Ucrânia, no Iêmen, na Palestina. Os conflitos latentes não foram resolvidos e confrontos surgiram. Nessa questão, o papel da educação seria evitar a recorrência do confronto e da violência gerados muitas

vezes por tensões, antagonismos, desconfiança e medo, resultado de memórias de sofrimento, de destruição e de morte. Para o professor da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) Ubiratan D'Ambrosio, “a violência vem de medo, medo vem de incompreensão, e incompreensão vem de ignorância; combatemos ignorância com educação” (UNESCO, 2010, p. 47). São estas também as conclusões de Adorno quando fala como a falta de elaboração do passado, em uma péssima compreensão das motivações culturais de cada conflito, somada à semiformação: a coisificação do inimigo e o horror da barbárie voltam a se manifestar. Seria a educação política, crítica e democrática a formadora de sociedades emancipadas que evitariam que os conflitos terminem em confrontos sangrentos.

A Unesco insiste sobre este ponto em que a educação tem por missão civilizadora a construção da paz mundial e a obrigação de humanizar as pessoas: “a pessoa humana só pode ser humanizada em contato com outros seres humanos. A unidade ‘pessoa’ não existe; o que existe são pessoas relacionando-se umas com as outras” (UNESCO, 2010, p. 97). Tentativas de homogeneização das culturas por meio de darwinismos sociais racistas entre os séculos XIX e XX causaram imenso sofrimento a muitas pessoas de muitas etnias. Junto dessas ideias, a separação entre povos desenvolvidos e não-desenvolvidos, conflitos religiosos, políticos e econômicos impõe aos sistemas de ensino valores que alimentam a intolerância, a divisão e o confronto. Para a Unesco, tal realidade impede o mecanismo principal de construção da paz mundial que é o *diálogo*. É neste ponto, em especial, que se deve promover uma reforma da educação. Sobre a importância do diálogo, o documento expõe:

Para **dialogar**, é necessário que as partes envolvidas suspendam, mesmo que temporariamente, suas crenças, seus pressupostos e seus preconceitos, para que a comunicação e o fluxo das ideias se efetivem e se movimentem. Um **efetivo diálogo de solidariedades** deve, portanto, fazer comunicar, pôr em movimento e em simbiose todos os componentes da sociedade-mundo planetária: ricos e pobres, excluídos e incluídos, alfabetizados e analfabetos, homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, cientistas e poetas (UNESCO, 2010, p.103, grifo nosso).

Para a Unesco, sem a reforma da escola não haverá reforma da sociedade. Essa é sua *concepção de educação*: ter como função primordial contribuir para a humanização, o que não se faz fora da convivência com a diversidade, fora do diálogo, fora da democracia, fora do respeito aos direitos humanos, fora da resolução de conflitos por meios não-violentos. A cultura da guerra e da violência é uma construção histórico-social, resultado da aprendizagem na qual muitas culturas destacam as

figuras heroicas de personagens de guerras antepassadas, por meio de histórias, mitos, estátuas, etc. Também as tradições populares encorajam ações violentas por meio da obediência a palavras de ordem, o que resulta, em casos não raros, nos extremismos político-religiosos. A ideia de obediência-disciplina, exaltada em, praticamente, todas as culturas, quando aliada a uma educação que não forma o pensamento crítico e nem incentiva o diálogo e a diversidade, acaba por reproduzir certas formas violentas de resolução de conflitos, associando o uso da violência à ideia de honra. Inúmeros casos de violência contra a mulher, crianças, idosos, deficientes, estrangeiros são relatados em estudos especializados como resultante de uma educação que mantém certas noções de honra e tradição (OMS, 2002). Logo, se a violência não é algo natural, mas aprendido culturalmente, a paz igualmente pode ser inculcada e reproduzida. Observamos esta mesma crítica da educação com bases na obediência-disciplina acrílicas em Adorno, nos seus conceitos de personalidade autoritária (e apego à autoridade) e de semiformação, assim como também as pesquisas de Oliveira (2008) e Machado Júnior (2011), de nossa revisão de literatura.

Outro aspecto importante que o documento da Unesco levanta sobre a educação para a paz e não violência é a mudança de paradigma de justiça. O atual e já secular paradigma da justiça é punitivo e tem seu foco na sanção. O novo paradigma proposto pela Unesco é o da justiça reparativa, com foco na reparação do dano. A justiça punitiva é uma justiça que fere, que expressa a vingança pública e faz três perguntas fundamentais: *qual lei foi violada? Quem fez isso? O que ele merece?* Já a justiça restaurativa, a justiça que cura, pergunta: *quem foi prejudicado? Quais suas necessidades? Quem deverá satisfazê-las?* Estas questões fundamentais são levantadas pelo professor estadunidense Howard Zehr, especialista mundial em justiça restaurativa. Para ele, esta mudança de paradigma desorganiza completamente o atual sistema judicial e, também, o escolar “que favorece a sanção, a comissão disciplinar do corredor da unidade socioeducativa que coloca o adolescente no isolamento, toda relação automatizada de calcular mais ou menos quem é o culpado e aplicar uma nova sanção” (UNESCO, 2010, p.147).

A justiça é exercida nas sociedades por séculos de maneira *punitiva*. Neste modo de enxergar a justiça, o foco é sempre na sanção e no agressor, na identificação da punição e na sua aplicação. A vítima da injustiça tem papel meramente passivo. A justiça punitiva é uma justiça de vingança social. Ela não quebra o ciclo de violência,

mas o alimenta: “violência gera violência porque ela desperta sentimentos de injustiça e revolta que clamam por reparação e vingança, e cria um ciclo vicioso crescente e ascendente rumo ao infinito” (KLAJNER, 2005, p.155).

Em contrapartida, o novo paradigma que a Unesco propõe é a justiça *restaurativa*. Neste modo de enxergar a justiça, o foco passa a ser a reparação e a vítima da agressão é colocada diante de seu agressor com mediação de um terceiro. Então, se procede a uma discussão sobre como *reparar o dano causado*. Na perspectiva do conceito de não violência, há aqui a possibilidade do diálogo e, além de fazer justiça, trata a raiz do conflito entre as partes, quebrando o ciclo de violência-revolta-vingança-violência.

Enquanto a justiça punitiva promove a coerção, a justiça restaurativa busca promover a coesão. Para a Unesco, o processo humanizador da civilização (e da educação) deve nos conduzir ao compartilhamento e à confiança, que produzem o efeito contrário da coerção, que é a coesão social:

[...] quanto menor o índice de coesão social, certamente, maior a fragmentação, a tendência a rupturas do tecido social e, conseqüentemente, maiores serão as doses de coerção a serem exercidas violentamente para manter o controle. **Vivemos em uma sociedade não coesa, porque é uma sociedade que não exerce o dom da palavra, não tem espaços para a palavra.** A justiça, que seria o espaço de defesa da palavra, é o espaço da guerra das palavras; não é o espaço da pacificação, é o espaço do antagonismo, da disputa da rivalidade, da subjugação, do suplício, do sofrimento, da dor, da justiça que fere, que submete, que maltrata, e é esta experiência que temos dentro de nós (UNESCO, 2010, p.148-149, grifo nosso).

Mais uma vez, percebemos que o uso da palavra, enquanto linguagem e comunicação-relação-diálogo entre as pessoas – e as partes em conflito – se faz central no tratamento da violência, de acordo com a Unesco. A cultura da guerra e da violência se alimenta de um paradigma punitivo de justiça, exercido nas famílias, nas escolas, no aparato policial e judiciário e em toda sociedade. É neste uso social da palavra enquanto arma de guerra-confronto que se gestam o clima e as condições de retorno da barbárie. Transformar este estado de coisas para uma Cultura de Paz e Não violência, para a Unesco, perpassaria pela educação das novas gerações e em uma atitude ativa e cooperativa de todos os setores da sociedade. O ponto central seria uma educação que ensine a pessoa a administrar os conflitos sociais e que estes conflitos não se transformem em confrontos e onde a busca pela coesão substitua cada vez mais a coerção por meio de diálogo. *Esta é a proposta que representa a*

*posição ideológica da Unesco, por meio do Manifesto 2000, para o combate à Violência Escolar.*

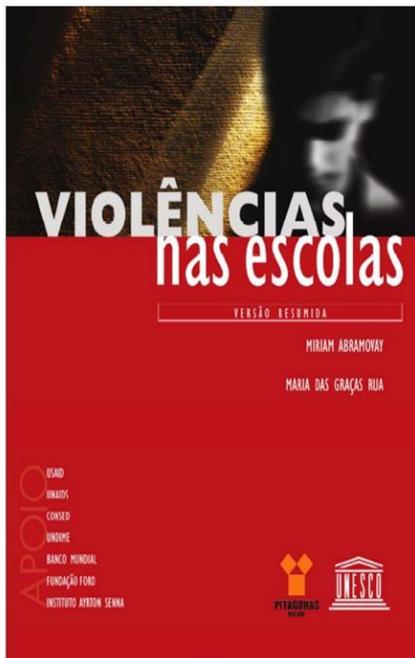
Ressaltamos que este documento analisado é composto de 14 textos, de 14 autores, conjunto ao qual, a nosso ver, *representam* o ideário da Unesco sobre o tema. Sigamos para os próximos documentos analisados que também refletem a posição da Unesco sobre o tema da Violência Escolar.

### 3.3 DOCUMENTO *VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS*, DE ABRAMOVAY E RUA

Analisamos a obra *Violências nas Escolas* a fim de determinar a conceituação de *Violência Escolar* fornecida, nesta obra, pelas pesquisadoras brasileiras Mirian Abramovay e Maria das Graças Rua, como autoras-representantes da Unesco. Nossa escolha por este documento se justifica pelo fato de serem estas autoras muito referenciadas nas pesquisas sobre Violência Escolar no Brasil, sendo a obra *Violências nas Escolas* (ABRAMOVAY; RUA, 2003), publicada pela Unesco do Brasil, uma das mais citadas pelos estudiosos do tema, de acordo com nossa revisão de literatura<sup>8</sup>. Esta obra foi publicada em 2003, dentro do contexto da *Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não violência para as Crianças no Mundo* (2001- 2010), instituída pela Unesco junto do Manifesto 2000, em 1999. Logo que foi publicada acabou por se tornar referência no tema da Violência Escolar no Brasil, devido a seu ineditismo em termos de extensão de mapeamento e análise deste fenômeno, contendo resultados obtidos de 13 unidades da federação e do Distrito Federal, algo ainda não feito até então. Além disso, esta obra também se tornou referência para a atuação da Unesco no Brasil nos temas relacionados ao combate à Violência Escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2003).

---

<sup>8</sup> OLIVEIRA (2008), MACHADO JÚNIOR (2011), MACHADO JÚNIOR (2016), OLIVEIRA (2017), SANTOS JÚNIOR (2017).



SUMÁRIO		RESUMO: Violência na escola	
Apresentação	11	Capítulo 4	
Introdução	13	Escola, exclusão social e racismo	41
Metodologia	17	4.1 Significados da escola	42
1. Caracterização do estudo realizado	17	4.2 A escola como espaço de exclusão social	43
Pesquisa compreensiva	17	4.2.1 Padrões de exclusão e discriminação social	44
Pesquisa extensiva	17	4.3 Auto-identificação racial e noções de racismo	46
Desenho amostral	19	Capítulo 5	
Critérios e limites de generalização	19	As violências nas escolas: ocorrências, praticantes e vítimas	49
Capítulo 1		5.1 Tipos de violência: a violência contra a pessoa	50
Violências nas escolas: revisitando a literatura	21	5.1.1 Ameaças	50
1.1 Os tipos de violências nas escolas	23	5.1.2 Estuques	51
1.2 Violências endógenas e exógenas	24	5.1.3 Violência sexual	53
1.3 A literatura nacional – ecos, especificidades e silêncios	26	5.1.4 O uso de armas	54
1.4 Perspectivas deste estudo	26	5.2 Violência contra a propriedade	58
Capítulo 2		5.2.1 Roubos e furtos	58
O ambiente da escola	29	5.3 Violência contra o patrimônio	60
2.1 O entorno das escolas	29	5.4 Praticantes e vítimas de violência	62
2.2 O ambiente escolar	31	Capítulo 6	
Capítulo 3		Repercussões das violências e soluções alternativas	65
A escola: funcionamento e relações sociais	33	6.1 Repercussões das violências	65
3.1 Funcionamento da escola	34	6.2 Medidas contra as violências nas escolas: sugestões dos protagonistas	68
3.1.1 Transições e punições	34	6.3 Por que uma escola torna-se violenta?	71
3.2 Percepções sobre a escola	36	6.4 Recomendações para políticas, estratégias e medidas contra violências nas escolas	73
3.2.1 Relações entre alunos e professores	38	6.5 Recomendações	75
3.2.2 Relações entre alunos, docentes e outros atores da escola	40	Condições	79
		Lista de tabelas	83
		Lista de quadros	85
		Bibliografia	87

Figura 2: Capa e sumário da obra *Violências nas Escolas*, de autoria de Abramovay e Rua (2003).

Quem são as autoras deste documento? Miriam Abramovay é doutora em Ciências da Educação, mestre em Educação, especialista em educação e psicologia da educação e também graduada em Sociologia e Ciências da Educação. É atualmente professora da Universidade Católica de Brasília, coordenadora da área de juventude e do projeto Violência e Convivência nas Escolas da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais – Flacso. Foi secretária executiva do Observatório Ibero-americano de Violência nas Escolas da Organização dos Estados Ibero-americanos – OEI –, além de atuar no Observatório de Violência nas Escolas no Brasil. É autora e coautora de livros e artigos nos temas sobre juventudes, violências nas escolas, educação, gênero, violências e juventudes, juventudes e políticas públicas, gangues e segregação social. É, atualmente, uma das mais ativas pesquisadoras brasileiras em Violência Escolar<sup>9</sup>.

Maria das Graças Rua é doutora em Ciências Humanas, mestre em Ciência Política, especialista em Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais e graduada em Ciências Sociais. É professora da Universidade de Brasília, tem experiência nas áreas de Políticas Públicas e Gestão Governamental, com ênfase em Avaliação de Políticas Públicas, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Brasil, Administração

<sup>9</sup> Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/055792087859082>.

Pública, Monitoramento e Avaliação de Programas e Projetos, Construção de Indicadores, Implementação de Políticas Públicas, Política Social, Violência e Segurança Pública. É consultora da Unesco em pesquisas sobre gênero, juventude e violência<sup>10</sup>. Sigamos, então, para a análise do texto documental.

O primeiro traço revelador do conceito sobre *Violência Escolar* na obra de Abramovay e Rua é que a palavra *violências* está no plural. Isso em muito determina a complexidade do conceito. Além disso, as violências estão na escola, mas não deixam de também ser *da escola*. Abramovay e Rua (2003) concordam que existe um nexo entre a violência e a quebra de diálogo, ou seja, da capacidade de negociação que, de alguma forma, é a matéria-prima do conhecimento e da educação. Dessa forma, para as autoras, violência é todo ato que implica a ruptura de um nexo social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. Essa relação do 'eu' com o 'outro', ou seja, a relação de alteridade, permeada pelo diálogo, ou seja, pelo uso da palavra, marca profundamente o conceito de Violência Escolar para as autoras. Essa negação do outro por meio da recusa ao diálogo na resolução de conflitos provoca aquilo que Adorno chamou de *coisificação do outro*, uma das condições primeiras do recurso à violência.

Abramovay e Rua (2003) afirmam que a Violência Escolar é multicausal, complexa e transpassa relações entre indivíduos ou grupos. Ela é simbólica ou física, é associada à desigualdade social e às falhas de comunicação. É contrária ao uso da razão, consentimento e diálogo. Relaciona-se com o abuso de poder por pessoas e instituições. Recorre ao poder pelo desrespeito ao outro, pela intimidação, pelo medo, pela agressão física e pelas armas. Esta última sequência de termos é fundamental para se perceber a formação de um determinante para nossa conceituação: a formação de um *clima escolar propício à violência*. Para as autoras, não se pode reduzir a Violência Escolar a um único fator, como não pode ser o clima de um ambiente reduzido a fatores únicos, por isso elas usam o termo *violências nas escolas* no plural.

Para Abramovay e Rua, esse fator multifacetado das formas de violência que se manifestam nas escolas contribuem para a criação de uma ambiência, um clima, que

---

<sup>10</sup> Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6002784016408127> .

pode facilitar ou não o surgimento e aprofundamento de situações de violência. A tendência de não isolar um único fator como possível, causa ou antecedente que potencializaria a violência é confirmada por vários autores as quais Abramovay e Rua trazem em suas pesquisas: Charlot, Debarbieux, Sposito, Arendt, Bourdieu, Enguita e Guimarães (ABRAMOVAY; RUA, 2003). Tais pesquisadores também se fazem presentes nas pesquisas levantadas em nossa revisão de literatura, corroborando este conceito de Violência Escolar complexo e plural.

Para as autoras, “é preciso identificar os conjuntos de condições que possibilitam ambientes favoráveis à violência” (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p.22). Por isso, consideramos importante que, para entender as situações extremas as quais citamos no início da introdução deste estudo – assassinatos, massacres, suicídios – é essencial que se compreenda os tipos de climas escolares que puderam favorecer e potencializar tais atos.

De acordo com Abramovay e Rua, as violências físicas e visíveis são gestadas por inúmeras outras formas de violências simbólicas, sutis e muitas vezes invisíveis, pois naturalizadas e normalizadas na sociedade e na escola. A estigmatização, os preconceitos e as noções de ordem, disciplina e poder que marcam as relações conflituosas estão carregadas de questões relativas às várias formas de exclusão social. Essas formas de exclusão podem ser: a insuficiência de incorporação de parte da população à comunidade política e social, com a respectiva negação de direitos à cidadania como a igualdade perante à lei e às instituições, a pouca proteção estatal, escasso acesso a oportunidades de estudo, trabalho, renda, lazer e bens culturais. Neste aspecto, a escola

[...] embora seja vista como chave de oportunidades para uma vida melhor, pode ser, também, local de exclusão social. Ou seja, pode discriminar e estigmatizar, marginalizando o indivíduo formal ou informalmente, nos seus direitos de cidadania e no seu acesso às oportunidades de estudo, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, entre outros bens e serviços do acervo de uma civilização. Assim, com a finalidade de contribuir para a construção de uma cultura contra violências, faz sentido lidar com discriminações, intolerâncias e exclusões no espaço escolar, ainda que essas não desaguem em ameaças, brigas e mortes, ou seja, não se consubstanciando em violência física propriamente dita (ABRAMOVAY; RUA, 2003. p.36).

Para as autoras, as violências simbólicas que permeiam os preconceitos de cor da pele, etnia, gênero e classe são inicialmente sutis, porém criam e alimentam um clima escolar gestante de ataques verbais, visto por muitos como brincadeiras, mas os quais

ferem a dignidade alheia, corroem a expectativa de diálogo como forma de resolução de conflitos, e criam as condições de possibilidade dos ataques físicos, com punhos, armas, bombas e suicídios. O exercício de poder institucional da escola, por meio de suas hierarquias, e por meio de formas abusivas e autoritárias de disciplina normalizadas, também contribui para a criação de um clima fértil de hostilidade.

Logo, podemos sintetizar que o *conceito de Violência Escolar* para Abramovay e Rua é multicausal, complexo, antidialógico e coloca a relação interpessoal dentro de um clima propício à beligerância. Dentro das mesmas perspectivas de homem adornianas e bakhtinianas, a alteridade é levada em grande consideração, pois somente em uma educação para o respeito e tolerância à pluralidade étnica, sexual, social, cultural, religiosa e econômica, em um agudo senso de empatia, se combate as variadas formas de violência na escola.

#### 3.4 DOCUMENTO NÃO VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO, DE JEAN-MARIE MULLER

O documento analisado aqui é um livro de autoria do professor e pesquisador francês Jean-Marie Muller intitulado *Não Violência na Educação*. Temos em mãos a sua segunda e mais recente edição, publicada em 2017 pela editora Palas Athena, com tradução para o português de Tônia Van Acker. A primeira edição deste texto foi publicada em francês pela Unesco em 2002. O livro faz parte das iniciativas promovidas para a *Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não violência para as Crianças no Mundo* (2001- 2010), instituída pela Unesco junto do Manifesto 2000, em 1999.

Quem é o autor deste documento? Jean-Marie Muller, filósofo e pesquisador francês que trabalha com a ideia de não violência do indiano Mahatma Gandhi. Sua escolha se justifica devido suas ideias embasarem teoricamente as noções de Cultura da Paz e Não violência dos estudos da Unesco, especialmente o Manifesto 2000, já citado como um marco mundial para o problema da Violência Escolar.

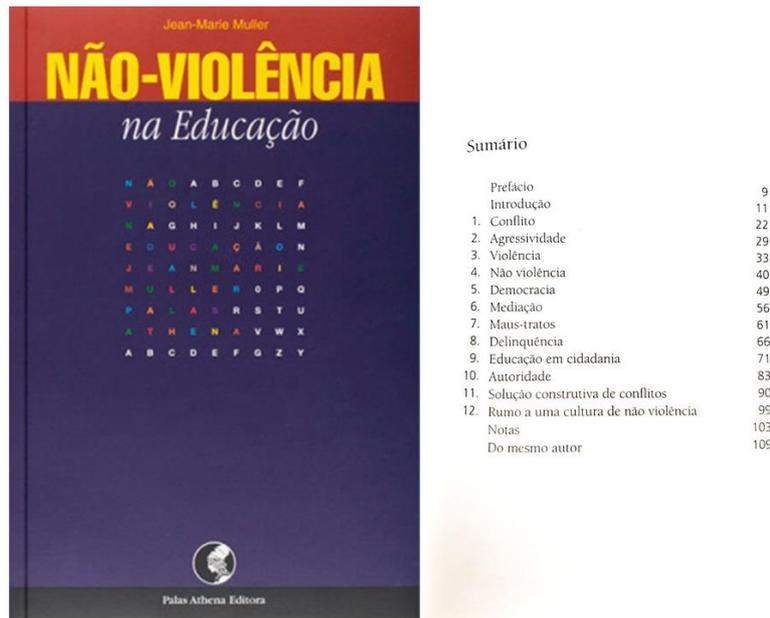


Figura 3: Capa e sumário da obra Não-violência na Educação de Jean-Marie Muller (2017).

Esta obra foi publicada originalmente pela Unesco em 2002 e é citada pelo Comitê da Cultura de Paz, que é coordenada pela Associação Palas Athena, em parceria com a Unesco no Brasil. Muller é filósofo e fundador e coordenador do Instituto de Pesquisas sobre Resolução Não Violenta de Conflitos – IRNC (COMITEPAZ, 2014), que participa desde 1987 da Secretaria Geral de Defesa Nacional do governo da França (MULLER, 2017). Muller pesquisa o tema da violência há mais de 30 anos, e participa de missões de paz, estudos, pesquisas e divulgação da teoria da não violência em vários países pelo mundo, como o Brasil, Canadá, Colômbia, Costa do Marfim, Índia, Líbano, Nicarágua, Polônia e Rússia. É autor de 27 livros sobre não violência e temas correlatos. De acordo com entrevista dada ao jornal Folha de São Paulo em 2005, Muller participou ativamente em 1970, por meio de greve de fome, contra a venda de aviões-caça *Mirage* ao governo da ditadura militar brasileira. E, também em 1972, participou das ações para pôr fim aos testes nucleares a céu aberto, realizados pela França (MANTOVANI, 2005). Prossigamos com a análise do documento.

Para Muller (2017), a educação tem como meta maior a civilização da humanidade, e civilizar significa, sobretudo reduzir a violência. Para ele, a civilidade de um povo se mede na sua capacidade de resolução de conflitos sem recorrer a formas violentas. Ele afirma que a educação para a não violência é fundamental para a construção da paz, educação essa que põe o diálogo, a tolerância e abertura para o outro como

princípios. Muller afirma que democracia e liberdade só são garantidas quando os membros desta sociedade abrem mão do uso da violência em prol de um Estado de direito. Aqui perpassa sua noção de não violência: o fundamento do Estado de direito é justamente a resolução não-violenta dos conflitos. Contudo, longe de um idealismo estéril, ele entende que nossa cultura ocidental está mergulhada em uma tradição de guerra e na forma violenta das resoluções de conflito. Mas essa cultura é historicamente localizada e socialmente construída, situação que poderia ser remodelada pelo trabalho de uma educação para a paz.

Segundo Muller (2017) é impossível definir a *não violência* sem antes esclarecer o que se entende por *violência*. É de suma importância apontar exatamente o que a não violência está refutando, a que ela se opõe e o que rejeita. E ele faz isso quando explica como a origem da palavra *infância* está intimamente relacionada com o ato de educar:

[...] em termos etimológicos, a palavra *infante* significa **aquele que não fala** (do latim *infans, infantis*, um composto do prefixo negativo *in* e do particípio presente do verbo *fare*, falar). Educar uma criança pequena significa ensiná-la a falar, não tanto ensinando a língua mãe, mas **ensinando a falar com os outros**. A fala é o fundamento e a estrutura da socialização, está caracterizada pela renúncia a violência (MULLER, 2017, p.20, grifo nosso).

Essa belíssima explicação que, com sutileza revela certa identidade entre educar e dialogar, revela como a noção de falar, de aprender a falar, de saber falar com o outro é uma tarefa primordialmente social e voltada para a alteridade, para o interpessoal, para a comunicação, para o entendimento mútuo, sendo a base de qualquer sociedade. Ensinar a falar/educar, se relaciona em aprender a dialogar, a negociar, a não-ser-violento. O ato violento seria, nesta perspectiva, o fracasso, interrupção ou incapacidade do diálogo. Esta característica central do ato de *falar* como o centro e fundamento da socialização defendido por Muller encontra consenso com o que diz Bakhtin sobre ser a especificidade do homem o seu ato de sempre expressar-se, de falar, de criar textos (BAKHTIN, 2020).

De acordo com Muller, todas as relações humanas estão marcadas e perpassadas pelo conflito. Ele é inevitável. É o relacionamento com os outros que forma a personalidade: o Eu só existe em relação com os Outros. A existência individual tem menos a ver com o mundo e mais a ver com os Outros. Mas a experiência de cada encontro com o Outro tende a estar marcada pela diversidade e pelo conflito. Os Outros são aqueles

[...] cujos desejos vão contra os meus desejos, cujos interesses conflitam com os meus interesses, cujas ambições se contrapõem às minhas ambições, cujos planos estragam os meus planos, cujas liberdades ameaçam a minha liberdade, cujos direitos limitam os meus direitos (MULLER, 2017, p.22).

Muller diz que o conflito é o confronto entre meus desejos e a realidade. Se satisfaço, de acordo com ele, meus desejos sem respeitar os Outros e suas realidades, minha vontade entra em conflito com a delas e lutamos para fazer o outro ceder. Aqui se mostra a perspectiva de uma educação não violenta: a capacidade de resolver estes impasses sem recorrer à violência. Este é o conceito de *Ahimsa* (não violência) sobre o qual Mahatma Gandhi, líder dos indianos na luta contra a colonização, ensina que é preciso domar, dominar e transmutar o desejo por violência dos seres humanos que os leva a querer excluir, eliminar ou machucar seus semelhantes (MULLER, 2017). Não há *Ahimsa* sem cooperação, ela seria impossível sem uma relação dialógica. Foi pela cooperação não violenta que Gandhi liderou a Índia contra a colonização inglesa.

Para Muller, os conflitos não devem ser evitados, mas sim enfrentados, pois eles são também construtivos e, portanto, componente estrutural de todo relacionamento, de toda educação e de toda sociedade. Ele exemplifica com o

[...] caso de duas crianças competindo por um mesmo brinquedo [onde] a mediação de um adulto pode ajudá-las a solucionar o conflito por meio da realização de um pacto: ou decidem brincar juntas ou se revezam com o brinquedo. Desta forma estarão aprendendo sobre resolução construtiva de conflitos na qual ambas as partes emergem como ganhadoras (MULLER, 2017, p.25).

Muller mostra, com este exemplo, que a raiva e a agressividade podem ser controladas/limitadas e gerar justiça, por meio do ato educativo. Eis a aplicação prática da *Ahimsa* gandhiana. A raiva e a agressividade da disputa são inerentes aos relacionamentos. O transbordamento da raiva e da agressividade de maneiras ilimitadas é o que gera a violência. Aqui, Muller *define violência* como negação, como eliminação do outro – de sua vontade, de sua dignidade, de sua vida até. No conflito, o Outro é visto como pessoa, mas na violência o Outro é visto como coisa. Portanto, ele define a violência como *a coisificação do Outro*, quando se chega às últimas consequências de “transformar a pessoa em uma coisa no sentido mais literal: um cadáver” (MULLER, 2017, 37). Não dialogamos com coisas, somente com pessoas. Nesse sentido, Muller faz o mesmo juízo de Adorno sobre a necessidade de abertura à alteridade, a se fazer uma real experiência do Outro, para se evitar a coisificação deste, e a conseqüente barbárie da violência.

Além da noção de coisificação e eliminação do Outro, Muller (2017) também revela que a *violência é a expressão de algo que não conseguiu ser dito*. Como observamos no trágico caso do massacre de Realengo no Rio de Janeiro em 2011, o agressor Wellington Menezes faz esta mesma advertência em seu ato bárbaro. Deixa cartas por escrito que só seriam *lidas* caso algo muito mais *eloquente* fosse capaz de chamar a atenção para si: os assassinatos na escola. E, de fato, foi o que ocorreu. Wellington só conseguiu o que queria (ser ouvido, se expressar, ter seu texto apreciado por alguém) depois de *comunicar-se* de modo extremamente violento. Longe de uma justificativa do ato, temos aqui uma constatação dos limites da condição humana.

Portanto, segundo Muller, a não violência (*Ahimsa*) também se faz quando a pessoa violenta consegue colocar sua raiva em palavras. Tal atitude, segundo ele, é meio caminho para se dominá-la e transformá-la. Aqui se põe a importância de um mediador entre as partes conflitantes-violentas, o que restauraria a possibilidade da palavra, da fala, que foi por algum motivo perdida. Nota-se a que esta definição de *não violência* carrega a dialogicidade como constituinte. Wellington deixou claro em seu texto lúgubre que as autoridades da escola cruzaram os braços para seus problemas, não houve responsividade. Se tivesse conseguido um mediador, um interlocutor, ou suas palavras tivessem atingido seus destinatários, talvez poderia ter transformado seu ódio em palavras, mas em palavras de fato ouvidas e respondidas. Para Wellington, não ter sido respondido foi *decisivo*. Para Bakhtin, isso

[...] decorre da natureza da palavra, que sempre quer ser *ouvida*, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém numa compreensão *imediate*, mas abre caminho sempre mais e mais à frente (de forma ilimitada). **Para a palavra (e conseqüentemente para o homem), não existe nada mais terrível do que a irresponsividade** (BAKHTIN, 2020, p. 333. Grifo nosso).

Por isso, para Jean-Marie Muller, a não violência (*Ahimsa*) consiste no aprendizado, pela educação, do controle da agressividade, da importância do falar e do dialogar nos casos concretos e específicos de cada conflito, mirando a cooperação. Para este autor, a educação para os direitos humanos, o respeito e abertura à diversidade e o apreço à tolerância constitui condição *sine qua non* para a não violência.

A *Cultura de Paz* se constituiria, então, como resultado da construção coletiva e consciente de um *clima escolar* tal que tornaria cada vez mais infértil a resolução violenta de conflitos. A eliminação dos castigos físicos e a intolerância à agressão física nas escolas foi um ganho histórico-civilizacional enorme na educação brasileira

sobre seu sistema tradicional e antiquado de disciplina dos comportamentos. Contudo, a experiência, as notícias e as pesquisas ainda mostram quadros sérios de ambientes escolares violentos, com climas altamente favoráveis ao retrocesso civilizacional e à barbárie. Como disse o filósofo Theodor Adorno (2010), a educação deve estar atenta à constante possibilidade da repetição de um *clima* como o que permitiu Auschwitz.

Encerramos aqui a análise dos documentos relativos à concepção de Violência Escolar para a Unesco. Observamos que o signo ideológico *violência* se deu no plural (violências) devido à complexidade e multiplicidade de seus fatores causais. Também possuem destaque os signos ideológicos de *não violência* e *cultura de paz*. Percebemos uma convergência teórico-conceitual de Abramovay, Rua e Muller com as concepções de Theodor Adorno sobre a relação com a alteridade, a coisificação e a barbárie, assim como de um conceito de educação como civilizadora, emancipadora, aberta ao outro e apta à convivência com a pluralidade cultural.

Seguiremos agora a análise do tema da Violência Escolar em documentos do Governo Federal brasileiro produzidos na gestão 2019-2022.

## **CAPÍTULO 4: DISCURSOS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR EM ORIENTAÇÕES OFICIAIS DO GOVERNO FEDERAL BRASILEIRO (GESTÃO 2019-2022)**

Analizamos neste capítulo os documentos localizados do Governo Federal (gestão 2019-2022) sobre o tema *Violência Escolar*. Buscamos localizar documentos oficiais federais sobre o tema por duas vias: primeiro, por meio de busca direta nos mecanismos de pesquisa na internet; segundo, por meio de solicitação no site da Controladoria Geral da União (CGU), o Fala.BR, uma plataforma integrada de ouvidoria e acesso à informação do Governo Federal.

Localizamos por meio de pesquisa direta, usando os mecanismos de busca do Google, os seguintes documentos:

- A) Fórum sobre Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes, do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos - MMFDH (vídeo on-line e e-book em PDF);
- B) Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (Decim), do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério da Defesa (arquivo em PDF);
- C) Lei nº14.164 de 10 de junho de 2021, sobre a prevenção da violência contra mulher nas escolas de ensino básico (texto legal on-line);

Localizamos por meio de solicitação à plataforma Fala.BR os seguintes documentos:

- D) Protocolo Interministerial de Intenções assinado entre o MEC e o MMFDH;
- E) Ofício Circular nº76/2019/GM-MEC;
- F) Despacho nº55/2020/DPD/SEB/-MEC (que faz referência ao Ofício Circular nº 76).

Destes seis documentos localizados, que versam sobre o tema da Violência Escolar, utilizamos quatro (A, B, C, D). O documento F faz referência explícita ao documento E, portanto, o descartamos. Já o documento E equivale integralmente ao documento D, descoberta que fizemos ao cotejá-los.

Para conseguir acesso a estes documentos pela plataforma, fizemos várias solicitações, do período que compreende maio de 2020 a outubro de 2021, conforme podemos verificar na seguinte tabela gerada na plataforma Fala.BR:

Número	Tipo	Órgão Destinatário	Assunto	Cadastro	Prazo	Situação	Data da Resposta
00105.002963/2021-11	Acesso à Informação	MMFDH – Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos	Outros em Administração	24/09/2021	18/10/2021	Concluída	29/09/2021
00105.002084/2021-81	Solicitação	MMFDH – Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos	Outros em Administração	28/06/2021	28/07/2021	Concluída	20/07/2021
00105.002082/2021-91	Acesso à Informação	MMFDH – Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos	Outros em Administração	28/06/2021	19/07/2021	Concluída	19/07/2021
23546.019115/2020-68	Solicitação	MEC – Ministério da Educação	Outros em Educação	06/05/2020	06/07/2020	Concluída	03/07/2020
23546.020511/2020-38	Solicitação	MEC – Ministério da Educação	Outros em Educação	13/05/2020	12/06/2020	Concluída	05/06/2020
23546.019162/2020-10	Solicitação	MEC – Ministério da Educação	Outros em Educação	06/05/2020	05/06/2020	Concluída	05/06/2020
23480.010272/2020-10	Acesso à Informação	MEC – Ministério da Educação	Educação Básica	06/05/2020	26/05/2020	Concluída	21/05/2020
00083.000376/2020-01	Acesso à Informação	MMFDH – Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos	Direitos Humanos	06/05/2020	26/05/2020	Concluída	21/05/2020
23480.010273/2020-64	Acesso à Informação	MEC – Ministério da Educação	Educação Básica	06/05/2020	05/06/2020	Concluída	19/05/2020
23546.029683/2020-77	Solicitação	MEC – Ministério da Educação	Outros em Educação	23/06/2020	23/07/2020	Arquivada	

Tabela 1: Solicitações de informação do período de maio de 2020 a outubro de 2021 na plataforma

Analizamos cada documento em uma seção própria: o documento A na seção 3.1, o documento B na seção 3.2, o documento D na seção 3.3 e o documento C na seção 3.4. Os documentos possuem as seguintes datas de publicação: A em 2021; B em 2021; D em 2019; e C em 2021. Justificamos essa ordem por motivos de densidade (dos mais densos e volumosos aos menos densos). Além do mais, o documento D, embora tenha sido publicado cronologicamente antes dos demais, entendemos que pode ser melhor compreendido pelo leitor deste relatório à luz da análise dos documentos A e B.

Seguimos aqui a mesma metodologia bakhtiniana de análise, buscando traçar elementos extraverbais como o contexto de sua criação (sua cronotopia), sua autoria e destinatários. Em seguida, realizamos a análise dos enunciados dos textos balizada pela perspectiva metodológica bakhtiniana e pela perspectiva teórica adorniana, sobre como os documentos abordam o tema *Violência Escolar*.

#### 4.1 DOCUMENTO: FÓRUM NACIONAL SOBRE VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES – CONTEXTO E AUTORIAS

Nossa primeira fonte documental foi o *Fórum Nacional sobre violência institucional contra crianças e adolescentes*, realizado pelo Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH), por meio da Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA), nas datas de 27 e 28 de abril de 2021, por meio do canal oficial do MMFDH no Youtube<sup>11</sup>. Este evento foi de iniciativa do Secretário Nacional de

<sup>11</sup> Link da apresentação do primeiro dia (27 de abril de 2022): [https://www.youtube.com/watch?v=PXW5S9ID\\_M4](https://www.youtube.com/watch?v=PXW5S9ID_M4). Link da apresentação do segundo dia (28 de abril de 2022): <https://www.youtube.com/watch?v=tNutCbeXq8>. Pelo que podemos verificar em julho de 2022, estes links, que até abril de 2022 estavam ativos e de acesso público, por algum motivo foram retirados do canal oficial do MMFDH no *Youtube*. Consegue-se acessar somente a palestra da deputada Chris Tonietto pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=z6MvrHx-ofM>. Contudo, já prevendo a possibilidade deste tipo de ação por parte do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos em apagar ou dificultar o acesso à fonte deste importante documento fizemos, por precaução,

Direitos das Crianças e Adolescentes (SNDCA) Maurício Cunha. Esta secretaria está submetida ao Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH), cuja ministra é Damares Alves, que esteve presente na mesa de abertura acolhendo as autoridades presentes e palestrantes.

Em sua programação, este fórum trouxe por escrito um título para cada dia: no primeiro, *Violência Institucional no Ambiente Escolar*. No segundo, *Violência institucional na saúde de crianças e adolescentes*. Este fórum foi organizado da seguinte maneira: o evento foi dividido em dois dias, com transmissão ao vivo e gravada em plataforma on-line. No primeiro dia, ocorreu a abertura do evento com autoridades formadas por dois ministros e cinco secretários, estes com falas de curta duração, seguida por quatro palestrantes com falas de longa duração. No segundo dia, ocorreram mais três palestras com falas de longa duração seguidas do encerramento. No final de cada palestra, eram lidas perguntas enviadas por ouvintes sobre o tema tratado e estas eram respondidas pelos palestrantes em poucos minutos. O fórum teve um total de 8 horas e 20 minutos de duração: 4 horas e 54 minutos no primeiro dia, e 3 horas e 25 minutos no segundo. Foi gerado um livro eletrônico (e-book) com a compilação de todas as palestras, disponibilizado aos inscritos<sup>12</sup>.



Figura 4: Capa e sumário do e-book do Fórum Nacional sobre Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes.

o *download* na íntegra de todo o fórum, para acesso posterior, e guardamos em nossos arquivos pessoais.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/mmfdh-publicacao-sobre-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-2021/12083>.

A composição da mesa de abertura contou com as seguintes autoridades:

- Damares Alves, Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH);
- Anderson Torres, Ministro da Justiça e Segurança Pública (MJSP);
- Mauricio Cunha, Secretário Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA);
- Tatiana Alvarenga, Secretária executiva do MMFDH;
- Rafael Câmara Medeiros Parente, Secretário de Atenção Primária à Saúde;
- Mariana Neres, Secretária Nacional de Proteção Global;
- Ângela Gandra Martins, Secretária Nacional da Família.

O tema do primeiro dia do fórum foi: *Violência institucional no Ambiente Escolar*. Os palestrantes deste dia foram:

1. Inez Augusto Borges, com o tema: Considerações históricas sobre a violência institucional contra crianças e adolescentes;
2. Ana Caroline Campagnolo, com o tema: Ideologia – desserviço na educação da criança e do adolescente;
3. Alexandre Magno Fernandes Moreira, com o tema: A ideologia em sala de aula na perspectiva dos tratados internacionais de direitos humanos;
4. Fernando César Pereira Ferreira, com o tema: Taxonomia de denúncias cometidas contra crianças e adolescentes.

O tema do segundo dia do fórum foi: *Violência institucional na saúde de crianças e adolescentes*. Os palestrantes deste dia foram:

1. Chris Tonietto, com o tema: A desconstrução da identidade promovida pela ideologia de gênero;
2. Akemi Scarlet Shiba, com o tema: Panorama geral das questões de gênero na infância e adolescência: impacto na saúde física e mental;
3. José Martins Filho, com o tema: Desenvolvimento infantil e violência institucional contra crianças e adolescentes.

Antes de prosseguirmos à descrição dos enunciados selecionados e representativos de cada palestrante sobre violência institucional, cumpre fazermos três registros importantes desta fonte documental.

Primeiro, o tipo de documento de que tratamos é um vídeo publicado na internet, transmitido ao vivo e gravado para acessos posteriores por meio de um link<sup>13</sup>. A cerimonialista afirmou, em vários momentos, que os participantes que se inscreveram no evento receberiam um certificado digital e um livro e-book contendo o texto de todas as palestras proferidas. O certificado foi entregue no prazo (como consta nos anexos) mas o livro e-book não. Fizemos a solicitação do e-book na plataforma Fala.Br sob o nº 00105.002082/2021-91, no dia 28 de junho de 2021, e a resposta chegou dia 19 de julho de 2021, afirmando não estar pronto ainda o texto do e-book, mas com a promessa de que receberia por e-mail ao ficar pronto, fato não concretizado. Por motivos que não sabemos, mesmo tendo-nos inscritos e participado do Fórum, mesmo recebendo o Certificado, não recebemos o e-book. Contudo, em pesquisa mais apurada na internet conseguimos localizar um link para o e-book em outro site, chamado Observatório de Sexualidade e Política (*Sexuality Policy Watch – SPW*)<sup>14</sup>. Importante ressaltar que o material textual *e-book* traz textos da fala de abertura do organizador do evento, Maurício Cunha, da SNDCA, e também as falas dos sete palestrantes. As falas das demais autoridades da mesa de abertura (os dois ministros de Estado e os secretários do MMFDH) não estão neste *e-book*, mas somente no vídeo on-line. Cabe, também, dizer que os textos legendados e oralizados do vídeo não coincidem totalmente com os textos publicados no e-book. Os vídeos trazem muitas informações que não estão transcritos no e-book, e este traz outras informações que não foram relatadas nos vídeos. Logo, tratam-se de documentos sobre o mesmo evento, que deveriam ser idênticos, mas acabam por serem complementares. Por isso, utilizamos ambos neste relatório.

Segundo, embora os vídeos sejam um documento audiovisual e o evento tenha sido transmitido ao vivo, as palestras foram gravadas antes do evento por cada palestrante e, portanto, foram devidamente legendadas em texto localizado na parte inferior da imagem, além de traduzido em língua de sinais por um intérprete localizado na parte inferior direita, conforme se pode verificar na imagem abaixo:

---

<sup>13</sup> Justificamos em nota de rodapé acima que os links oficiais foram desativados pelo MMFDH, mas que possuímos a gravação original integral do Fórum em nossos arquivos pessoais.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/mmfdh-publicacao-sobre-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-2021/12083>.



Figura 5: Palestra do Fórum Nacional sobre violência institucional contra crianças e adolescentes, de 27 a 28 de abril de 2021, transmitido ao vivo em canal do YouTube do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos.

Isso quer dizer que, além de um texto falado-escutado, com todas as suas entonações e gestos corporais, temos um texto escrito-lido que representa simultaneamente o texto falado-escutado, o que nos fornece mais elementos de análise documental. Se tivéssemos apenas o e-book como fonte documental não teríamos, provavelmente, os mesmos textos das legendas de um discurso falado, mas um texto adaptado ao livro, sem as entonações e acentos avaliativos mais explícitos como no audiovisual.

Terceiro, buscamos ao longo da descrição dos enunciados dos palestrantes sobre o tema da violência institucional contra crianças e adolescentes, responder as seguintes questões de acordo com a metodologia documental bakhtiniana: quem está falando? Em qual contexto sócio-histórico-político? Para quem falam, qual público, destinatário? A que tipo de problema respondem? Ou seja, **autoria**, **contexto (cronotopo)**, e **destinatários**. Sigamos para a análise do cronotopo, destinatários e tema do Fórum.

Qual o contexto que abarca a realização e as palestras do fórum? Foi um fórum online com transmissão ao vivo pelo canal oficial do MMFDH no Youtube, com duração total de 8 horas e 20 minutos. Este evento foi organizado pelo Secretário da SNDCA/MMFDH, Maurício Cunha, e chancelado pela ministra de Estado Damares Alves e pelo ministro de Estado da Justiça Anderson Torres. Logo, foi um fórum cujos enunciados representam o Governo Federal da gestão 2019-2022. Foi um evento

oficial, em canal oficial registrado em agenda oficial no site do MMFDH (BRASIL, 2021e). A data de realização do fórum foi o período de 27 e 28 de abril de 2021. É importante ressaltar o período histórico em que se localiza a gestão federal de 2019-2022. O presidente eleito, ex-militar do exército, formou um governo ideologicamente alinhado a pautas ultraconservadoras, religiosas, militaristas e armamentistas. De acordo com o professor da UFRJ, Jorge Chaloub, foi o presidente mais radical da história do Brasil, com um governo que exibiu marcas clássicas da extrema-direita global, naturalizou a violência política e o discurso de ódio contra grupos minorizados, com especial destaque à comunidade LGBTQIA+ (SOPRANA, 2023).

Quem foram os destinatários deste fórum? De acordo com a página oficial do evento, “o público-alvo do evento são as famílias brasileiras, atores do Sistema de Garantia dos Direitos, e gestores estaduais do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)”<sup>15</sup>. Estranhamente, entre o público alvo não foram citados os profissionais na área da educação, ainda que o tema explícito do primeiro dia se refira ao ambiente escolar e cinco, das sete palestras, versem direta e indiretamente sobre a atuação dos profissionais da educação. Como verificamos, os destinatários possuem mais características de um campo ideológico específico do que os alegados grupos profissionais. Além do destinatário já convertido à visão política do enunciador, mirou-se também aqueles que podem ser persuadidos emotivamente em detrimento dos fatos, pois é farto o recurso usado por alguns palestrantes ao que denominamos de *pânico moral*<sup>16</sup>.

A que tipo de problema este fórum respondeu? Ou em outras palavras, qual seu objetivo, seu sentido? O título do primeiro dia foi *Violência institucional no ambiente escolar*, e do segundo dia, *Violência institucional na saúde de crianças e adolescentes*. Os títulos gerais – enquanto enunciações – de cada dia do fórum, assim com os títulos de cada palestra, revelam muito pouco sobre o tema, sobre o sentido geral do evento, sobre o enunciado deste documento audiovisual e textual. Apenas

---

<sup>15</sup> Disponível em: <<<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/abril/forum-nacional-debate-violencia-institucional-contra-criancas-e-adolescentes>>>.

<sup>16</sup> A função do pânico moral, como estratégia discursiva, é preparar os ouvintes para uma recepção negativa de um enunciado que se alinha a certos autores, certos temas ou a certas palavras marcadas como signos ideológicos específicos a serem combatidos. Por exemplo, ao se associar *educação sobre questões de gênero* a questões como aborto, sexualidade, pedofilia, estupro, mutilação genital, lesbianismo ou homossexualidade gera-se um “pânico moral”, que possui forte potencial mobilizador e alta capacidade de atrair diferentes atores que, diante do escândalo fabricado, ficam alarmados.

após ver, ouvir, ler as legendas e o livro e-book publicado sobre as palestras é que se pôde ter uma compreensão melhor de que o fórum objetivou responder aos seguintes problemas:

a) sobre a violência que a instituição escolar pratica quando permite a doutrinação da ideologia de gênero promovida por profissionais da educação, que seriam militantes políticos defensores dos grupos LGBTQIA+;

b) sobre a defesa do direito das crianças e adolescentes a receber uma educação que respeite a vontade das famílias, que basicamente se resume aos valores morais religiosos da família tradicional cristã, o que coloca a vontade dos pais hierarquicamente acima do currículo da escola pública;

c) também foi tratado, especialmente pelos dois palestrantes médicos, sobre os problemas relacionados aos tratamentos com hormônios em terapias de afirmação e/ou transição de gênero em pacientes menores de 18 anos, que seriam frutos do incentivo precoce das questões de identidade de gênero por militantes ideológicos.

Pode-se afirmar que o tema principal deste fórum sobre violência institucional foi sobre *violência praticada contra crianças e adolescentes na imposição forçada da ideologia de gênero nas escolas*. Ou seja, violência ideológica. De modo mais geral, o tema gira em torno de uma moralidade sexual de viés religioso, dentro de um prisma ideológico específico, o qual descrevemos em detalhes mais adiante ao longo da análise.

Também definiu o tema do fórum, com boa precisão, duas citações: a primeira do próprio organizador do evento, Maurício Cunha da SNDCA, que afirma que uma questão tratada no fórum, “e aqui é o ponto principal – é que o modo forçoso de infundir a ideologia de gênero em crianças e adolescentes afronta diametralmente o pleno e saudável desenvolvimento biopsicossocial” (BRASIL, 2021h, p.12). Outra citação se encontra no site do Observatório de Sexualidade e Política, onde localizamos a publicação do e-book do fórum: “como produto deste Fórum, o MMFDH lançou um e-book no qual o sintagma *ideologia de gênero* é definido como manifestação de *violência ideológica e institucional*” (SPW, 2021).

Agora, precisamos falar sobre a autoria deste documento. Várias vozes compuseram este fórum do Governo Federal. Foram vozes de ministros de Estado, de pastores, deputados estaduais e federais, membros do judiciário, médicos, acadêmicos e

professores. Estas vozes travaram embates dialógicos com diversas outras. Nós, enquanto autores, também dialogamos com tais vozes no momento de selecionar citações e no modo como expusemos suas ideias. Na formulação deste relatório de tese, procedemos sempre na ordem cronológica das apresentações de cada autoridade. Descartamos todas as falas da cerimonialista por se tratarem de um texto meramente protocolar, sem valor analítico para o tema da pesquisa, assim como descartamos a fala do quarto palestrante, por ter sido uma palestra unicamente acerca de questões técnicas do uso do disque denúncia. Ressaltamos, mais uma vez, nossa consciência de não neutralidade axiológica na abordagem dos enunciados, pois na perspectiva metodológica bakhtiniana nos posicionamos cronotopicamente e exotopicamente, em uma dialogia dinâmica com o texto.

Começamos a análise documental pelas falas dos integrantes da mesa de autoridades, na abertura do fórum, que precederam os palestrantes. O primeiro a falar foi o Secretário Nacional de Direitos das Crianças e Adolescentes (SNDCA), Maurício Cunha.

Quem é Maurício Cunha? De acordo com seu currículo localizado no site do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH), é Secretário Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente (SNDCA), que pertence ao mesmo Ministério. É graduado em administração e em agronomia, especialista em gestão de sistemas e serviços de saúde, mestre em antropologia social, e doutorando (2019-2023) em políticas públicas. É fundador e presidente do Centro de Assistência e Desenvolvimento Integral (CADI), ONG (Organização não Governamental) que se autodenomina como uma coalizão de organizações cristãs. É assessor em outra ONG, a Aliança Evangélica Brasileira, e foi docente em cursos de teologia, tendo ministrado as disciplinas *estratégias missionárias* e *cosmovisão cristã*. Atuou junto à Associação Comunitária Presbiteriana. Foi diretor nacional de programas da Visão Mundial Brasil – *World Vision International*, outra ONG cristã de assistência social, cuja missão é auxiliar os pobres seguindo Jesus Cristo e pregar o reino de Deus (VISÃO, 2021). Em seu currículo lattes consta a publicação de três livros e um capítulo de livro, todos de temas evangélicos<sup>17</sup>. Também foi docente em cursos de administração e desenvolvimento comunitário. Atuou como secretário e assessor de prefeituras nas

---

<sup>17</sup> Currículo disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4411366039454659>.

áreas de saúde, ação social. Exerceu atividades acadêmicas e sociais nos Estados Unidos, Espanha, Peru, Senegal, Bolívia, Marrocos, Angola, China, Suíça e Equador.

Podemos constatar que Mauricio Cunha começa na agronomia, área que não atua, segue carreira na administração, atua com mais ênfase no social por meio de ONGs religiosas e, assim, adentra a atividade política. É um político de característica assistencial-religiosa, em especial pelo tema principal de suas ONGs, igreja e políticas públicas (CADI, 2021). Suas características religiosas marcam sua posição política, os signos ideológicos a que fez uso e nos informam sobre seus destinatários e como estes influenciam seu estilo.

Em que consistiu a fala de Maurício Cunha? Ele afirmou que este evento seria de proteção da infância. Logo de início, disse não ser intenção deste fórum o cerceamento de direitos de qualquer grupo ou minoria por ser um evento do ministério de direitos humanos. No texto publicado em e-book, ele ainda afirmou que

[...] desde já é necessário esclarecer duas grandes questões. A primeira é que não há, em hipótese alguma, a negação dos direitos já conquistados pela Comunidade LGBT, ou qualquer outro grupo social. Vale dizer, inclusive, que se alguma escola ou educador se omite diante da discriminação a um aluno LGBT, claramente erra em seu papel de educar e promover o respeito devido a todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual (BRASIL, 2021H, p.12).

Nota-se, de antemão, uma preocupação do secretário Maurício Cunha em anunciar uma postura tolerante e respeitosa em relação ao tema da diversidade sexual, o que na prática das palestras não ocorreu, como registramos neste relatório mais adiante. Tal preocupação com os direitos da comunidade LGBTQIA+ consiste, nos termos bakhtinianos, em uma reação responsiva aos interlocutores críticos, como uma espécie de antecipação defensiva contra a reação de grupos ideológicos opositores. Quer dizer que Cunha já está ciente que o evento é ideologicamente posicionado. Por ter essa noção que sua fala atinge destinatários de fora de seu campo ideológico, lança mão deste estilo de *agente público* ao lembrar formalmente do grupo LGBTQIA+, a fim de dar um acabamento de *tolerância e inclusão da diversidade*. Em seguida, ele afirmou que 74% das famílias brasileiras temem a influência de professores militantes nas escolas, mas não disse de que tipo de militância está falando nem citou a fonte de tal pesquisa. Essa posição corrobora o fato de que durante todo fórum ficou evidente que há uma orientação ideológica para que o assunto *gênero* seja totalmente *banido e proibido*. Este estilo ambíguo que enuncia o

respeito à diversidade de gênero, ao mesmo tempo de defende a proibição de se falar de gênero, é universal em todos os palestrantes. Só que esta ambiguidade superficial é posicionada contra o debate de gênero, e assim fazer a defesa de um aluno LGBTQIA+ contra uma discriminação dentro da sala de aula se tornaria impossível, o que acabaria por facilitar a prática do *bullying* homofóbico e transfóbico. Esta forma de violência foi citada por diversas pesquisas em nossa revisão de literatura e nem sequer é mencionada neste fórum. Em outro momento, Cunha atacou a falta de pluralismo de versões sócio-históricas das escolas brasileiras, citando como exemplo uma batalha jurídica no estado de São Paulo, processo do qual também não citou detalhes nem a fonte, impossibilitando os ouvintes do fórum de verificar tais dados. Em cima destes dados incompletos e sem fontes, afirmou que seria importante a escola ser lugar de pluralismo de ideias e exercitar mais os debates. Afirmou que

[...] a ideologia de gênero, seja ela abordada na área da educação, seja na área da saúde, é violência contra crianças e adolescentes, na medida em que os privam de referenciais necessários ao seu pleno desenvolvimento sexual, emocional e afetivo, bem como os expõe a inconveniente manipulação psicológica (...) crianças e adolescentes não devem ser objetos de quaisquer ideologias, mas sujeitos de direito (BRASIL, 2021h, p.12).

Logo, tratar do tema *gênero* em sala de aula para menores de idade sempre se encaixaria como manipulação ideológica, militância política e *privação de referencial necessário*. São todas formas atenuadas de dizer que não se pode tolerar a inclusão de pessoas LGBTQIA+ dentro da normalidade social, pois não seriam referências, ou seja, não poderiam ser modelos morais para crianças e adolescentes.

Tais enunciações, novamente, reafirmam o estilo ambíguo de uma falsa defesa da diversidade sexual e, somadas a pesquisas sem fontes citadas, acabam por ser exemplos de um tipo de violência institucional dissimulada contra o público LGBTQIA+, sem embasamento teórico nem científico. Esta prática se observa em todos os palestrantes do fórum. A alegada defesa do pluralismo de ideias, da mesma forma que a enfática defesa da liberdade e dos valores tradicionais, religiosos e da família, camufla uma reivindicação do direito de discriminar, condenar, segregar, violentar e eliminar grupos, práticas, valores e ideias discordantes, em especial dos grupos não-heteroafetivos. Não é uma discordância democrática aberta ao diálogo, mas perseguição dogmática, porque sagrada, e fechada à pluralidade. Não sem motivos, todos os palestrantes, incluído este secretário e a Ministra do MMFDH, com exceção dos dois médicos, invocam o nome do Deus cristão ou a religião para

fundamentar o respeito aos direitos de crianças, adolescentes e suas famílias. A interdição do debate sobre gênero tende a impedir uma elaboração de um passado histórico repleto de violências, é também um ato responsivo a destinatários cujos valores religiosos dogmatizam o comportamento sexual e que refrata a palavra *gênero* como significando a destruição das famílias tradicionais cristãs. Corroboramos estas conclusões ao longo da análise.

Maurício Cunha finalizou sua fala citando quatro tipos de violência dentro da lei da escuta protegida: a física, a psicológica, a sexual e a institucional, para dar ênfase ao embasamento legal e oficial da violência institucional. Porém, nenhuma dessas modalidades de violência foi tratada no fórum, a não ser o tema da ideologia de gênero, verdadeiro tema do fórum.

Em seguida, falou a Secretária Nacional da Família (SNF/MMFDH), Ângela Gandra Martins. Quem é Martins? De acordo com seu currículo no site do ministério do qual faz parte e do seu lattes na plataforma CNPq<sup>18</sup>, ela possui doutorado e mestrado em filosofia do direito e graduação em direito. Tem atuado em escritórios de advocacia, na docência em direito no Brasil e no exterior. É membro da Academia Brasileira de Filosofia, da Academia Paulista de letras jurídicas e presidente do Instituto Ives Gandra de Direito, Filosofia e Economia. Atualmente, é Secretária da Família do MMFDH. Ela pertence à Associação de Juristas Católicos de São Paulo – Ujucasp (OBSERVATÓRIO, 2019) e sua posição antiaborto em trabalhos jurídicos chamou atenção da ministra do MMFDH e pastora evangélica Damares Alves. Martins é filha do jurista Ives Gandra Martins Filho, membro da *Opus Dei*, um grupo conservador da igreja católica (BERNARDO, 2018).

Em que consistiu a fala de Ângela Gandra Martins? Em breves palavras afirmou que não haveria nada de discriminatório no fórum, em uma entonação avaliativa que reage responsivamente ao auditório, pois, assim como Cunha, ela lança mão do estilo *agente público* e demonstra ciência de que os enunciados atingirão parte dos interlocutores que não estão no auditório alvo. Martins falou também por diversas vezes sobre a importância de se atender o interesse das crianças e adolescentes na escola e em sua educação, mas não explicou em momento algum que interesses seriam estes. Notamos nas falas, mais adiante, dos palestrantes que essa *exaltação*

---

<sup>18</sup> Endereço de acesso ao currículo lattes CNPq: <<<http://lattes.cnpq.br/3870017155288018>>>.

na defesa dos direitos das crianças e adolescentes embute, disfarçadamente, a intenção de impor certos valores subjetivos de suas famílias sobre os conteúdos ministrados pelos docentes na escola pública.

A próxima autoridade que se pronunciou na abertura do fórum foi Mariana Neres, Secretária Nacional de Proteção Global (SNPG/MMFDH). Quem é Mariana de Souza Machado Neres? De acordo com seu currículo no site do MMFDH, ela é assistente social, servidora pública federal no Ministério da Cidadania, mestre em saúde pública e especialista em gestão pública, atuando nas áreas de políticas públicas sobre envelhecimento e pessoas com deficiência. Atua nas áreas de serviço social, política social, saúde, direitos humanos, primeira infância, situações de violência e fluxos migratórios (BRASIL, 2019a). Mariana Neres não possui currículo lattes na plataforma do CNPq.

Em que consistiu a fala de Mariana Neres? Em sua breve fala, no momento de abertura do fórum, Mariana Neres falou do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa dos filhos, lembrando que o Brasil é signatário da Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica de 1969, artigo 12, parágrafo 4). Ela afirmou que, de acordo com a convenção, os pais/tutores têm direito que seus filhos recebam educação religiosa e moral que estejam de acordo com suas próprias convicções. Ou seja, a educação deve levar em conta a opinião dos pais/responsáveis. Também afirmou que os pais devem escolher duplamente seus representantes legais por meio do voto e, também, a opção do ensino para suas crianças. Embora seja uma afirmação confusa (*escolher duplamente*), entendemos que ela afirmou que os pais escolhem o tipo de ensino das escolas, ao mesmo tempo em que escolhem seus representantes. Ou seja, ela defendeu que deve haver alinhamento ideológico entre o governo eleito e o ensino ministrado nas escolas, uma espécie de não separação entre *Governo* e *Estado*. É um entendimento de que, uma vez eleito um candidato, sua ideologia política deve ser imposta nas escolas públicas, desconsiderando a liberdade de cátedra docente. Importante notar, como elemento extralinguístico que, no fundo do cenário do qual a Mariana Neres emite seu enunciado, é visível um quadro com o título *Heróis do Rio de Janeiro*, uma associação em benefício dos Policiais Militares do Rio de Janeiro (PMRJ) mutilados/mortos/vítimas em serviço. O cenário de fundo transmite uma

ligação entre a falante e a instituição PMRJ, conforme figura abaixo. Dentro do cronotopo do Fórum e da política brasileira de 2021, é um cenário muito eloquente.



Figura 6: Mesa de abertura do Fórum Nacional sobre violência institucional contra crianças e adolescentes, de 27 a 28 de abril de 2021, transmitido ao vivo em canal do YouTube do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos.

A próxima autoridade que se pronunciou na abertura do fórum foi Raphael Câmara Medeiros Parente, Secretário de Atenção primária à saúde do Ministério da Saúde (SAPS/MMFDH). Quem é Raphael Parente? Médico ginecologista e obstetra, tem doutorado em ginecologia, mestrado em saúde coletiva (epidemiologia) e especialização em reprodução humana. É servidor público federal da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e faz parte do conselho regional de medicina do Rio de Janeiro e, também, do conselho federal de medicina. Em seu Currículo Lattes, na plataforma CNPq, possui várias publicações em periódicos científicos e capítulos de livros na área da ginecologia. Tem, também, vários artigos publicados em jornais e revistas. Nestes, ele registra por escrito posições antiaborto, críticas negativas às questões que envolvem o público LGBTQIA+, apoio à prática de abstinência sexual como política pública de educação sexual, oposição ao isolamento social e minimização das infecções na pandemia de covid-19, e diversas críticas a programas governamentais de ampliação dos médicos, seja por contratação de profissionais estrangeiros, por facilitação da revalidação de diplomas estrangeiros, seja pela abertura de novos cursos de medicina ou ampliação de vagas. É crítico das políticas

públicas para minorias, as quais ele classifica como “progressistas” (sempre usando aspas) e crítico do que ele chama de *ditadura do politicamente correto*, ditadura esta que busca calar interpretações conservadoras da realidade e que, para ele, têm *contaminado* a produção científica no Brasil<sup>19</sup>. Estes artigos de opinião de seu currículo evidenciam que seu estilo é combativo e militante, com clareza de responsividade aos destinatários de seu grupo ideológico e aos adversários, bem demarcados.

Em que consistiu a fala de Parente? Chamou a atenção em sua fala um episódio narrado que envolve a atuação de professores em aulas nas quais, segundo ele, teria sido feita a defesa do estupro de menores, algo grave contra a qual Parente seria um lutador. Transcrevemos aqui suas palavras que, apesar da coloquialidade das expressões, por se tratar de discurso falado, transmitem suas ideias:

[...] um dos passos dessa *questão de professores e tudo mais* eu queria dizer que a portaria que, por exemplo, a gente fez contra o estuprador que regulamenta o aborto, eu tive essa ideia de fazer exatamente porque uma vez na UFRJ, de onde eu sou professor, eu vi uma pessoa que foi lá dar uma aula dizendo que no caso que se você tivesse uma gravidez de uma criança ou a relação sexual, 11 anos, 12 anos, ou seja, em caso de estupro né, por que abaixo de 14 anos é sempre estupro, não deveria ser comunicado se aquilo fosse consensual, como se houvesse consensualidade em relação sexual abaixo de 14 anos. Aquilo me revoltou e aí desde ali eu virei, digamos assim, um... não vou dizer a palavra militante, mas alguém que luta muito contra isso e daí fiz a resolução CREMERJ e depois a gente fez a portaria do Ministério da Saúde para nenhuma criança nem adolescente no Brasil ser estuprado sem a proteção do Estado, né, então isso é uma coisa muito grave (BRASIL, 2021f, 00:32:14).

Ele não citou qual resolução ou portaria sejam essas, nem quem foi o professor, o evento ou a data de tal aula em defesa do estupro, o que impossibilita seus ouvintes de verificar as fontes. Mas ficou manifesto em sua fala uma posição de luta pessoal contra *professores defensores do estupro de menores*. Ficou explícito, neste enunciado, que ele se considera um militante político. Como significativo registro, ainda, alegou, mais adiante, possuir várias ideias em comum com a ministra do MMFDH, Damares Alves, mas não pontuou quais seriam. Notamos, ao longo da análise de todos os palestrantes deste fórum, uma recorrente vinculação das palavras *estupro*, *pedofilia* e *aborto* ao tema *gênero*. Entendemos ser uma técnica de retórica persuasiva, um estilo de militância política. As palavras estupro, pedofilia e aborto,

---

19 Currículo lattes CNPq disponível em:<<<http://lattes.cnpq.br/8718109843003914>>>. Acessado em 13 out 2021.

associadas neste enunciado preciso, compõem o signo ideológico *gênero*, refratando seu significado dentro do ideário do grupo ideológico de Parente. Da mesma forma, a palavra aborto forma um signo ideológico tão refratado por este grupo ideológico que torna inviável o debate público sobre o tema, sem que se inflamem as emoções. Observamos este tipo de refração da palavra *gênero* várias vezes ao longo deste Fórum.

A próxima autoridade a falar na abertura do fórum foi o Ministro da Justiça e Segurança Pública (MJSP), Anderson Torres. Quem é Anderson Gustavo Torres? É graduado em direito e delegado da polícia federal. Possui experiência, principalmente, no trabalho de combate ao crime organizado e tráfico de drogas. Foi chefe de gabinete do deputado federal Fernando Francischini (PSL-PR), que teve seu mandato cassado pelo TSE (Tribunal Superior Eleitoral) em 28 de outubro de 2021, por divulgação de mentiras nas eleições de 2018 (TSE, 2021). Anderson Torres não possui currículo lattes na plataforma do CNPq.

O que disse o Ministro da Justiça Anderson Torres? Afirmou que seu ministério está extremamente engajado na política de proteção da infância. Afirmou que tanto ele quanto a ministra Damares têm, basicamente, a mesma visão sobre como a violência institucional ocorre. Disse, ainda, que o objetivo principal deste Fórum realmente é proteger as crianças de uma relação tão desigual que ocorre frequentemente, e prejudica sobremaneira as famílias, as crianças e o futuro do país. O ministro não deixou claro que tipo de relação desigual seria essa, nem como ela prejudicaria crianças e suas famílias, pois não deu exemplos nem citou qualquer fonte. O ministro também afirmou que seu ministério irá intervir de forma preventiva e repressiva contra os responsáveis por violar o direito e interesse das crianças e adolescentes.

Na fala do ministro Anderson Torres, ficou subentendido, a nosso entender, dentro do tema geral do fórum e em cotejamento com as falas da ministra Damares Alves e todos os demais palestrantes, qual seria a *relação desigual e, portanto, violenta*: seria a relação docente-discente de doutrinação na ideologia de gênero, designada por ele como desigual e covarde.

Finalmente, como a última a falar na abertura do fórum sobre Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes, se pronunciou a ministra da Família, Mulher e Direitos Humanos, Damares Alves. Quem é Damares Cristina Alves? Formada em direito e

em pedagogia, advogada, pastora evangélica, também filha do pastor Henrique Alves Sobrinho, da igreja do Evangelho Quadrangular. Trabalhou como assessora parlamentar em Brasília e assessora jurídica da Câmara dos Deputados para os parlamentares da bancada evangélica por mais de vinte anos (ESTADÃO, 2021). Damares Alves não possui currículo lattes na plataforma do CNPq, portanto não podemos verificar sua performance acadêmica.

O que disse a Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos Damares Alves? Começou sua fala tecendo elogios à polícia em geral, dizendo que não se pode falar em garantias de direitos sem estes profissionais. Cotejando esse elogio com o quadro da PMRJ, usado como cenário pela secretária Mariana Neres, observamos que há um esforço para vincular as instituições policiais como grupo integrante deste campo ideológico. Afirmou, em seguida, que este evento foi uma iniciativa de Maurício Cunha (SNDCA) e que o único objetivo do fórum foi proteger a criança em todo território nacional. Em seguida, ela afirmou o *tema* central do evento: “nós temos a perfeita consciência e certeza que doutrinação ideológica nas escolas é violência contra a criança” (BRASIL, 2021f, 00:48:50). Ela deixou bem claro, em palavras e na entonação usada, o sentido de sua fala ao afirmar que o tipo de violência institucional de que se pretende discutir nas palestras é a violência ideológica contra as crianças, uma doutrinação que faria mal à saúde. Usou o exemplo de mães indígenas que sacrificavam crianças (não cita a fonte disto) e que o Estado brasileiro não permitia que médicos intervissem por motivos de respeito à cultura dos índios. Assim, ela justificou a ideia de que *a omissão do Estado também é uma violência institucional* (BRASIL, 2021f, 00:51:20). Aqui, Damares Alves junta ao léxico da palavra *gênero*, indiretamente, a expressão *sacrifício de crianças*. Afirmou, de forma enfática, que todas as formas de preconceito devem ser combatidas e reforçou que a violência pode se dar por ação ou por omissão (BRASIL, 2021f, 00:54:30). Questionou, mas sem dar qualquer solução, se se está protegendo as crianças filhas de casais homoafetivos e se há treinamento para os professores lidarem com esta situação. Foi uma pergunta retórica e estratégica usada como réplica ao interlocutor crítico do tema tratado, visto que nenhum dos palestrantes nos dois dias de fórum mencionaram famílias homoafetivas. É o mesmo estilo ambíguo de Cunha e Martins. Afirmou que é preciso fazer política pública no Brasil em cima de evidências e dados precisos, ao mesmo tempo que acusa que não se deve mais fazer tais políticas em cima de achismos ou

de grupos que *gritem mais alto*. Afirmou que crianças não têm sindicato e que são eles (os ministros) que terão que lutar por elas, por todas as crianças sem exceção, e não apenas dos grupos que *gritam mais alto* (BRASIL, 2021f, 01:01:00).

A ministra não deixou claro quais políticas públicas foram feitas em cima de *achismos* ou qual seria o grupo que *grita mais alto*. Também não explicou o que significa a expressão *gritar mais alto*, nem citou exemplos ou fontes que corroborem tais afirmações. Registramos, como evidenciamos mais adiante neste relatório, que todos os palestrantes, inclusive a própria ministra Damares Alves, em certos momentos, teceu afirmações sem base em pesquisas científicas, sem fontes para consultas e repletas de opiniões subjetivas e generalizadas, mescladas a outras informações que tinham fontes e bases científicas. Ou seja, acusar oponentes político-ideológicos justamente daquilo que praticam trata-se de um *estilo*, pois passa-se a impressão aos destinatários que seus enunciados são embasados em dados precisos e com evidências científicas.

A ministra Damares Alves defendeu o ensino domiciliar, ao qual chamou de *homeschooling* e, em tom de crítica, afirmou que obrigar todas as crianças a se matricularem em escolas regulares formais, ignorando alunos de altas habilidades, também se caracteriza como violência institucional. Cita como exemplo o caso de sua filha, que é de origem indígena, e que não teria sofrido violências, como o preconceito étnico, se pudesse ter estudado em casa (BRASIL, 2021f, 01:02:50). Ao comentar a fala do Ministro da Justiça Anderson Torres, ela concordou que ambos pensam de maneira igual sobre este o tema da violência institucional. Mais adiante, Damares Alves disse que especialistas já apontaram que doutrinação na escola é violência contra a criança, contudo não informou quem são estes especialistas, nem qual a especialização destes, nem citou qualquer fonte para se verificar tal informação (BRASIL, 2021f, 01:06:00). Mais uma vez, fornece dados imprecisos. Em seguida, ao finalizar sua fala, afirmou que festas de dia das bruxas (*Halloween*) nas escolas é violência institucional, assim como uma professora que obrigou crianças de cinco anos de idade a dançar funk com meninos e meninas em posições sensuais. Também não citou as fontes destas informações, mas dados imprecisos. A conclusão de sua fala foi uma afirmação generalizante, que serve como definição de *violência institucional* para este Fórum: “a escola fazer o que a família não permite: violência institucional”

(BRASIL, 2021f, 01:06:35). Se despediu com afirmações de cunho religioso: “Deus abençoe todos vocês” (BRASIL, 2021f, 01:08:45).

Encerrou-se aqui a abertura do fórum com as referidas autoridades. Percebemos, nesta mesa de abertura, enunciados que apontam para a interdição de qualquer debate sobre gênero, o que, de acordo com Adorno, impede a elaboração do passado deste tema, que é marcado por muitas barbáries. Além disso, a associação da palavra *gênero* à pedofilia, estupro, aborto e sacrifício de crianças cria uma concepção hostil e repugnante à teoria de gênero, hostiliza os estudiosos deste tema, coisifica os membros do grupo LGBTQIA+ e cria, na escola, um clima desfavorável ao pluralismo de ideias e favorável à intolerância e ao fanatismo dogmático.

Seguimos adiante com os enunciados dos três primeiros palestrantes do Fórum, do dia 27 de abril de 2021: Inez Augusto Borges, Assessora Especial do Gabinete no Ministro da Educação MEC; Ana Caroline Campagnolo, Deputada Estadual de Santa Catarina; Alexandre Magno Fernandes Moreira, Procurador do Banco Central. Esclarecemos que decidimos não incluir neste relatório a fala do quarto palestrante, o ouvidor Fernando César Pereira Ferreira do MMFDH, pois o caráter de sua apresentação foi unicamente acerca da taxonomia do programa de denúncia de violência contra crianças e adolescentes, ou seja, unicamente aspectos técnicos do funcionamento operacional do disque denúncia. Não houve falas sobre a Violência Escolar, objeto desta pesquisa.

#### **4.1.1 Enunciado de Inez Borges: Considerações históricas sobre a violência institucional contra crianças e adolescentes**

A primeira palestrante deste dia foi Inez Augusto Borges, Assessora Especial do Gabinete no Ministro da Educação MEC. Quem é Inez Augusto Borges? É graduada em psicologia, mestre em educação cristã, doutora em ciências das religiões e pós-doutoranda em educação, arte e história da cultura. Atuou como professora na Universidade Presbiteriana Mackenzie nas áreas de ética e cidadania, psicologia da educação, didática, projeto pedagógico e currículo. Orientou teses e dissertações em educação na Florida Christian University. Fundou e presidiu a Andapef – Associação Nacional de Defesa e Apoio aos Pais na Educação dos Filhos. Desincumbiu-se destas atividades quando foi convidada para o cargo de Assessora especial do então ministro da educação, o pastor presbiteriano, teólogo, advogado e professor Milton Ribeiro

(atualmente ex-ministro). É autora dos livros *Educação para a integridade*, de 2017; *Confessionalidade e construção da ética na universidade*, de 2008; e *Educação e personalidade: a dimensão sócio-histórica da educação cristã*, de 2002 (BRASIL, 2021b). Percebemos que Borges possui formação intelectual e perfil religioso, especificamente do cristianismo protestante. Seu estilo, sua relação com os destinatários, a responsividade e os signos ideológicos de seus enunciados carregam estas características na sua atuação no serviço público federal.

O que falou Inez Borges? Sua palestra teve como título *Considerações históricas sobre a violência institucional contra crianças e adolescentes*. Logo no início de sua fala (BRASIL, 2021f, 01:11:26), ela afirmou que faria uma abordagem histórica e ideológica da violência institucional contra crianças e adolescentes. Já se pôde perceber que, dentre as várias formas de violência institucional, seu foco foi a violência ideológica, ou seja, ela atribui à expressão *violência institucional* o sentido de *violência ideológica*. Em seguida, ela pautou sua fala por meio da crítica do conceito de *desconstrução*, o qual ela coincidiu com *destruição*. Ao igualar estas palavras, ela constrói o signo ideológico *desconstrução* com o significado único de *destruição*, uma refração ideológica que distorce e modifica o significado deste conceito nas teorias filosóficas como a de Jacques Derrida<sup>20</sup>. Ela prosseguiu criticando as teorias históricas, filosóficas e sociológicas que buscaram desconstruir as *narrativas ocidentais*. Logo, para ela, a desconstrução foi na realidade uma destruição dos valores ocidentais (BRASIL, 2021f, 01:12:00). Ela atacou a noção espaço-temporal e sócio-histórica das palavras: para ela neste contexto de desconstrução foi embutida uma relativização onde as palavras passaram a não ter mais relevância, e acusou a população brasileira em geral a não pensar no significado dos conceitos. Propôs, então, um dilema: disse que, por um lado, há pessoas que pensam que os conceitos têm significado óbvio e único e que, quando uma palavra é dita, todas as pessoas estão entendendo exatamente a mesma coisa; no outro extremo, há quem pense que isso não tem a menor importância, porque as palavras não carregam significados em

---

<sup>20</sup> Proposta por Jacques Derrida (1930-2004), a estratégia de desconstrução tem por base a análise das estruturas que compõem o discurso. Além da filosofia, a noção é frequentemente usada em linguagem popular para mencionar a busca de falsidades ou falácias que um discurso esconde. Pode-se dizer que a desconstrução é responsável pela revisão dos conceitos com a intenção de revelar o processo histórico e cultural inerente a eles. A desconstrução é realizada destacando as ambiguidades, falhas, fraquezas e contradições de uma teoria ou de um discurso. O desconstruído, nesse contexto, é desmontado ou desfeito.

si e cada um pode entender a palavra à sua própria maneira. Ela acusou esta segunda postura de relativista e que, por isso, palavras como *violência*, *instituição*, *criança* e *adolescente* passam a não significar muita coisa, pois este significado iria depender de fatores como o contexto, o momento e, por isso, assumir significado totalmente diferente em contextos diferentes. Notamos aqui que Borges nega os princípios metodológicos bakhtinianos, que afirmam sobre a palavra justamente o oposto. Ela então assume, no dilema que propôs, a primeira posição e decide definir conceitos e palavras. Ao definir a palavra *violência*, afirmou que é importante recorrer a *um bom dicionário*, porém para definir palavras não se pode recorrer a *qualquer* dicionário, pois muitos deles têm servido ao processo-projeto de desconstrução-destruição. Borges propôs então que um *bom dicionário clássico* seria o *Dicionário de Webster* de 1828. Nestes termos, então, a autora definiu o conceito de violência:

Violência é aquilo produzido por meio de força em oposição ao que acontece de forma natural (...) Injúria, maltrato, abuso, brutalidade selvageria, desumanidade. (...) e a violência é sempre resultado da violação, e violação é violar, enganar, perverter, danificar, causar dano, causar prejuízo, estragar, depreciar, enfraquecer, causar dor, fazer sofrer, destruir (BRASIL, 2021f, 01:15:55).

Em seguida, antes de definir o que seria Violência Institucional, ela definiu a palavra *instituição*:

A palavra instituição está sempre relacionada à autoridade. Qualquer coisa institucional é uma coisa reconhecida, validada, autorizada por leis, por pessoas que estão em posição de comando. Portanto institucional está relacionado à autoridade, à legalidade. Violência institucional seria, portanto, a violência autorizada pela lei; a violência legitimada pelas autoridades competentes (BRASIL, 2021f, 01:16:45).

Logo após, para concluir a noção mais ampla do sentido de *violência institucional*, ela definiu a palavra *ideologia*: “A palavra ideologia está ligada a um conjunto de crenças, a um sistema de crenças que molda, modela um comportamento de uma determinada sociedade, de um determinado grupo de pessoas, ou até de uma nação” (BRASIL, 2021f, 01:17:40).

Definidas as palavras *violência*, *instituição* e *ideologia*, por meio de um dicionário clássico de 1828, confiável para a palestrante, seguiu-se então a definição do que seria a *violência institucional*:

Portanto, violência ideológica, violência institucional, ela é quase que a mesma coisa. Uma violência institucional geralmente é legitimada por uma ideologia, por um grupo de crenças, por um conjunto, um sistema de crenças. Esse conjunto faz com que essa prática seja considerada absolutamente normal, ou até necessária para que aquela sociedade, aquela comunidade,

aquela nação sobreviva. Portanto violência institucional é a violência exercida, praticada pela autoridade com legitimidade, com aprovação legal, sustentada por um conjunto de crenças, um sistema de crenças que dá validade a esta prática (BRASIL, 2021f, 01:17:44).

A palestrante resolveu citar exemplos históricos deste tipo de violência ideológica institucional. Ela avisou que, devido à amplitude do tema e da história, teria que *pinçar* alguns fatos históricos, ou seja, *selecionar* exemplos. Citou como primeiro exemplo o sacrifício de crianças (BRASIL, 2021f, 01:19:25). Afirmou que essa prática já foi utilizada, infelizmente, no passado e ainda é hoje, *em algumas culturas* (ela não citou quais são essas culturas atuais). Era uma prática institucionalizada e autorizada por lei, o que ela chama de *violência contra bebês reconhecida pela autoridade legal* (BRASIL, 2021f, 01:21:13). Citou o caso do culto ao deus do povo assírio, chamado Moloque, que consistia em um ritual onde crianças vivas eram lançadas numa fornalha dentro da estátua do deus. Isto era, segundo Borges, importante para a sobrevivência do grupo, para a cultura, para a fertilidade da terra (BRASIL, 2021h). Ela disse que, para antropólogos, arqueólogos e historiadores (sem citar quais), seria um absurdo chamar esses atos de violência porque entendem que simplesmente era uma prática cultural e que nós não poderíamos julgar, mas apenas conhecer. Neste momento, Borges usa do mesmo estilo da ministra Damares Alves e de vários outros palestrantes, buscando associar, sutilmente, o *sacrifício de crianças* a seus adversários ideológicos, os antropólogos e historiadores desconstrutores-destruidores de palavras.

Outro exemplo de violência institucional foi a crucificação (BRASIL, 2021f, 01:21:26). Afirmou ser um absurdo esta prática, mas que, em alguns contextos históricos, era um ato absolutamente legitimado para cumprimento de pena de morte, era um serviço público comum. Citou o império romano como exemplo e que, no tempo de Nero, muitos cristãos foram crucificados. Ela, mais uma vez, acusou *certos estudiosos* de achar estranho que tais práticas sejam classificadas como violência (BRASIL, 2021f, 01:23:10). Tais acusações genéricas consistem em críticas veladas aos acadêmicos considerados adversários da palestrante em questão, o que marca seu estilo e sua posição político-ideológica como enunciadora, dentro de um dialogismo responsivo a certos grupos e destinatários.

Como terceiro exemplo, ela trouxe a escravidão. Afirmou que esta forma de violência institucional seria muito familiar para nós. Em sua fala, disse que, na Inglaterra e em

outras nações (não cita quais), ela era essencial para a sobrevivência do império. Descreveu as condições desumanas do transporte de escravos nos navios, lembrando que eram atos legalizados. Ela disse que pessoas que começaram a lutar contra a escravidão na Inglaterra sofreram como se fossem inimigos na nação, pois, de acordo com seus acusadores, eles lutavam contra a sobrevivência do império, lutavam para *quebrar a economia* (esta expressão última é típica do cronotopo político da autora). Para os traficantes era um trabalho natural, mas para os abolicionistas era uma violência institucional (BRASIL, 2021f, 01:25:50). Interessante registrar aqui a expressão “quebrar a economia”, típica do cronotopo político da autora (SOARES, 2020). O uso desta expressão funciona, de maneira sutilmente subliminar e no contexto específico deste enunciado, como forma de legitimar a posição do chefe do executivo federal brasileiro contra as medidas tomadas pelos governadores dos estados contra a pandemia de Covid-19, nos anos 2020-2021, ao mesmo tempo em que alinha o presidente da república aos abolicionistas históricos. Parece-nos uma dupla adulteração da realidade (ser pró-abolicionista e anti-*establishment*), além de um anacronismo desproporcional, mais uma vez, a palestrante ter se posicionado ideologicamente.

Borges, em seguida, falou que existiram pessoas que buscaram, ao longo da história, a ruptura dos sistemas de crenças que normalizavam formas brutais de violência institucionalizada (BRASIL, 2021f, 01:27:00), entendida como parte da cultura, dos negócios, da vida cotidiana. Falou da *conscientização* dos abolicionistas e seus pares sobre a *perversidade das ideologias presentes em seu tempo*, como ponto de partida para a luta contra tais ideologias. Para Borges, eles “percebem que há um conjunto de crenças que sustenta essa forma e violência garantida pela autoridade. A conscientização é o ponto de partida” (BRASIL, 2021f, 01:28:40). Estranhamente, aqui, Borges pareceu concordar com a prática da desconstrução de valores ideológicos presentes em certos contextos e operada pela consciência crítica, prática a qual se opôs linhas acima como sendo *destruição da cultura ocidental*. Fica aqui registrada essa incoerência e contradição teórica.

Para exemplificar um personagem que teve a coragem de lutar contra (*desconstruir, criticar, questionar*) valores ideológicos de seu tempo, Borges citou William Wilberforce, político britânico líder de movimento abolicionista do tráfico negreiro em 1780 (BRASIL, 2021f, 01:31:00). De acordo com alguns estudiosos (ela não citou

quais), deveria ser um nome conhecido por todas as crianças, em todas as salas de aula, em todas as classes sociais, em todos os países, principalmente no ocidente. Ela disse que a ideologia da época escravagista (não cita qual época) taxava as pessoas escravizadas como menos humanas e que, para Wilberforce, todo ser humano foi criado à imagem e semelhança de Deus. Ela resumiu o fim da escravidão inglesa aos esforços de Wilberforce. Em seguida, Borges afirmou duas coisas sobre os livros didáticos brasileiros acerca da escravidão: primeiro, o fato de não mencionarem os ingleses Willian Wilberforce, Hannah More ou os brasileiros irmãos Rebouças; segundo, que os livros afirmam que o fim da escravidão estava ligado à necessidade maior de consumidores ao invés de escravos. Para ela, essa única interpretação da história escravagista se configuraria como *violência intelectual*, pois não contemplaria outras interpretações, como as lutas de Wilberforce (BRASIL, 2021f, 01:43:00). Ela, ainda, acusou a educação vigente no Brasil como ato de violência contra crianças, pelo fato de os professores ensinarem como se fosse um dogma a *violência racial*: “a violência institucional daqueles tempos não era a violência de uma raça contra outra. Não era a violência do branco contra o negro ou do europeu contra o africano. Não era apenas isso. Era a violência de seres humanos contra seres humanos” (BRASIL, 2021h, p.20). Este estilo usado, ao qual Borges dá acabamento ao enunciado sobre a escravidão, acaba por atenuar, se não até *negar*, a existência do racismo no Brasil. Nota-se, então, um discurso sob medida a seu auditório ideológico, que tem como uma das pautas a inexistência do racismo (RBA, 2020), além de uma réplica aos seus opositores políticos.

A palestrante questionou o porquê dos brasileiros não conhecerem as personalidades que ela mencionou e, ainda, o por quê de as crianças nas escolas não serem levadas a terem heróis que pudessem inspirá-las a lutar contra violências institucionais e ideológicas.

Borges não explicou contra quais violências, institucionais ou ideológicas, se deveria lutar e nem quais heróis serviriam como modelos escolares (BRASIL, 2021f, 01:47:20). Para ela, o fato de as crianças serem privadas destes heróis as mantém em um contexto de *aparente educação* e que educar não seria sinônimo de escolarizar. Ela não explicou em que consiste tal diferença, mas afirmou que uma escolarização que não conduz ao *autodidatismo*, a ler e interpretar textos, é uma educação que conduz à escravidão, à manutenção das mentes em níveis baixos de

capacitação. Segundo ela, se a educação não possuir este alvo de libertação, ela pode ser uma violência institucional. Ela não explicou o que entende por *autodidatismo* e nem por que a sua falta se constituiria em uma forma de violência (BRASIL, 2021f, 1:47:51). Adiante, expusemos outra contradição teórica sobre a palavra *autodidatismo*.

Outra forma de violência institucional praticada pela escola seria a desconstrução da história, que ela igualou à *destruição*, e a chamou de *anulação da história*. Para Borges, essa prática violenta tem como objetivo *reescrever* a história. Segundo ela:

[...] há um movimento para a destruição da história, há um movimento – a palavrinha é desconstrução - desconstrução da história, ou, vamos reescrever a história. As fontes primárias não importam, o que importa é a interpretação que o historiador faz dessas fontes. Esta é uma falácia; as fontes primárias importam sim. E a palavra que foi utilizada lá naquela fonte, seja uma carta, seja um diário, seja um documento, uma lei, uma constituição de um povoado, de uma colônia, as palavras importam. As palavras têm relevância porque as ideias importam, porque as ideias têm consequências e porque as ideias não existem se não houver palavras, porque as ideias não existem sem palavras. Nós precisamos voltar a estudar a gramática, voltar a compreender o significado explícito, o significado histórico, o significado lá quando a palavra foi cunhada no seu contexto grego, latino, hebraico. O que aquela palavra significava ali, para que nós possamos entender o significado de um documento, uma carta, um texto. Mas a desconstrução das narrativas passa pela destruição da história, passa pela destruição do significado das palavras, pela destruição da gramática, porque o alvo é a destruição das mentes, a destruição da capacidade de reflexão, a destruição da capacidade de compreensão dos textos que podem trazer conscientização, comunicação, disposição e perseverança para lutar contra violências institucionalizadas (BRASIL, 2021f, 01:48:54).

Borges exaltou a importância do estudo da definição de conceitos e da história e voltou a afirmar que a visão unilateral da história é uma violência institucional. Sob este viés, ela ratificou, mais uma vez, sua noção de que cada palavra tem um único significado, fixo e eterno e que estes são os mesmos desde sua origem, no tempo em que a palavra foi criada, até a atualidade. Também insistiu na ideia de que a desconstrução de textos significaria a destruição da capacidade de pensar, o que conduziria o discente a uma aceitação submissa e escravizante de sua mente. Para ela, este tipo de educação teria desenvolvido um *espírito de manada* (BRASIL, 2021f, 02:13:10). Para Borges, desconstruir textos históricos seria errado, mas conscientizar-se (criticamente) de ideologias atuais seria correto; recuperar significados antigos das palavras seria correto, mas verificar que os significados das mesmas mudam com o tempo é errado. Difícil não notar diversas inconsistências e contradições teóricas e conceituais em sua fala, ao aceitar e negar ao mesmo tempo a leitura crítica de textos.

Para a palestrante, seria preciso conhecer a história para que o estudante possa se conscientizar, para que possa *assumir uma posição em um dos lados*, para que possa encontrar pessoas que pensem igual e juntar forças para lutar contra a violência institucional, contra o que tem feito as pessoas sofrerem (BRASIL, 2021f, 01:52:38). Nota-se aqui que a percepção de realidade da palestrante é binária e polarizada e que a educação deveria fazer o discente se posicionar, ao nosso ver, *politicamente*. Borges fez então um juízo de valor negativo da pedagogia que ensina a criança a *construir seu próprio conhecimento*:

A minha ênfase é que a maior violência tem sido a violência da ignorância, da perpetuação da ignorância. *Não vamos ensinar a criança a ler e escrever de verdade, a criança precisa construir o seu conhecimento* [em tom de ironia]. Não podemos dar o conhecimento, ajudá-la a descobrir as fontes primárias, *ela vai levantar hipóteses sobre o conhecimento* [tom de ironia]. Isso é violência, isso é manter as pessoas num patamar de fácil manipulação. E é contra essa violência que o Ministério da Educação tem procurado caminhos para lutar (BRASIL, 2021f, 2:09:58, grifos e colchetes nossos).

A parte em itálico, no trecho acima, denota a fala dos adversários educacionais da palestrante e do Governo Federal, contra as quais ela se levanta. Curiosamente, ela defendeu mais acima o *autodidatismo* do discente como um ideal educacional e aqui ela critica a prática da criança que constrói o *próprio conhecimento* e que elabora *hipóteses* sobre o mesmo. Para Borges, esta *pedagogia do aprender por si mesmo e da hipótese*, uma pedagogia inimiga da educação que liberta, impediria os professores a ‘dar’ conhecimento. Fica difícil aqui não vislumbrar quase que explicitamente uma crítica à pedagogia de índole freiriana. Borges não o citou. Contudo, ela fez justamente uma defesa da pedagogia bancária e tradicional, esta taxada por Freire como violenta porque é imposta, desconsiderando a cultura e os saberes locais e pessoais do discente. Borges inverteu totalmente a crítica, taxando de violenta a pedagogia que propõe o autodidatismo, o aprender a aprender e espírito livre do pensamento crítico filosófico e científico, que se conduz por hipóteses a serem criadas, discutidas, testadas e avaliadas pelos educandos. Sua reflexão *irrefletida* sobre autodidatismo é tão somente preocupação em refutar a ideologia adversária que corroeu as bases autoritárias da escola tradicional, cristianizada de inspiração medieval, a qual defende. Adversários estes representados pelo avanço da metodologia científica, das universidades às escolas de ensino básico, no ensino de humanidades.

Ela repetiu, em plena palestra, o jargão eleitoral do presidente da república – “e conhecereis a verdade e a verdade vos libertará” (MENDONÇA, 2020) – e disse que

isso vale para a verdade histórica, biográfica e gramatical, mais uma vez insistindo na imutabilidade da palavra em conceito rígido (BRASIL, 2021f, 02:12:10). Afirmou que deveria ser buscada a gramática, a lógica e a retórica clássicas, que foram massacrados nos últimos séculos no Brasil e várias partes do mundo (não citou fontes dessa informação). Ao enunciar este jargão eleitoral, Borges deixa explícito o destinatário de seu enunciado e a qual campo ideológico pertence.

Ao fim de sua fala, Borges buscou enfatizar a importância de se fortalecer o ensino da gramática, de se recuperar o verdadeiro sentido original de cada palavra, que seria único e, ao mesmo tempo, ela afirmou ser importante a liberdade para se discordar de interpretações dadas a tais palavras (certamente, as interpretações adversárias). Ao incentivar a busca de etimologias em dicionários clássicos, em busca de conceitos fixos e gramaticalizados, ela não admitiu que as palavras pudessem abarcar sentidos diversos ao longo do tempo ou que os significados mudam ao longo da história e a depender do contexto em que são enunciados. Para ela, a luta contra a evolução da linguagem seria uma guerra cultural contra uma ideologia destruidora dos valores ocidentais. De modo contraditório, ela exaltou o espírito crítico contra o espírito de manada, que fariam as pessoas aceitarem ser doutrinadas sem questionar, justamente ao mesmo tempo em que propôs uma imposição gramatical dos significados, o que desestimula a luta contra a doutrinação que ela acaba de defender. Borges não se deu conta de que um ensino engessado da gramática e das etimologias verbais são incompatíveis com a liberdade de pensamento e com a libertação de sistemas de crenças ideológicas que fundamentam legalmente as violências institucionais. Também não se deu conta de que Wilberforce e as demais personalidades que ela citou realizaram justamente a desconstrução das narrativas ideológicas de seu tempo, relativizando e ressignificando as palavras e as ideias ligadas às ideologias oficiais escravagistas. Para Borges,

[...] os valores humanos estão sendo violentados e destruídos e tal destruição é aclamada nos círculos acadêmicos, sociais e políticos como filosofia desconstrucionista, pós-moderna e progressista. É necessário “desconstruir” para reorganizar, dizem seus defensores, mas o resultado e, muito provavelmente o resultado deliberadamente almejado, é a destruição da própria sociedade sustentada por esses pilares (BRASIL, 2021h, p.15).

O movimento abolicionista britânico do século XVIII destruiu toda uma sociedade sustentada pelos pilares da escravidão, usando dos métodos criticados por Borges. Contudo, ela não deixou claro quais valores humanos estariam sendo violentados

atualmente pelo sistema de educação. Entretanto, estamos munidos dos seguintes elementos extralinguísticos: o ataque às ideias progressistas de educação; a sua formação acadêmica e atuação ligada à religião; o seu auditório preferencial; e o *tema* global deste fórum. Baseando-nos nisto, podemos interpretar que a filosofia desconstrucionista a que ela se referiu consiste nos debates acerca da identidade de gênero e a inclusão das pessoas LGBTQIA+ como membros normais da sociedade, o que para a palestrante seria grave ofensa aos valores tradicionais do cristianismo conservador. Essa sensibilidade pela proteção da inocência das crianças e adolescentes contra a maldade da ideologia de gênero fica mais explícita nas palestras seguintes.

Podemos sintetizar que, para Borges, a violência institucional escolar consiste: no ensino da desconstrução da história e dos conceitos que seriam uma destruição dessa história, dos valores cristãos que sustentam a sociedade ocidental, da gramática, das palavras e do pensamento livre; é violência a multiplicação de sentidos e significados de uma única palavra cujo objetivo é confundir e escravizar estudantes, mantendo-os na ignorância, produto do desconstrucionismo de acadêmicos progressistas; é violência a interpretação única que os professores impõem a seus alunos acerca da escravidão e do racismo como dogma (uma visão unilateral da história), ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, para ela, se deve impor a interpretação única de cada palavra/conceito; é violência uma educação que não conduz ao autodidatismo e à liberdade do pensamento, ao mesmo tempo em que é violência uma educação que ensine a criança a buscar e construir seu próprio conhecimento com liberdade; também é violência uma educação que impeça o estudante de receber conhecimentos clássicos, fixos, com palavras de significados únicos com etimologia original; também é violência uma educação que não dê aos estudantes heróis para que os possam cultivar e imitar na luta contra a violência ideológica institucional. Em suma, a violência institucional escolar consiste em todos os posicionamentos ideológicos dos profissionais da educação que sejam desfavoráveis a elementos de conservadorismo cristão defendidos por Borges.

Toda a fala de Borges consistiu em uma reação responsiva contra a desconstrução que a ideologia conservadora cristã, hegemônica na escola tradicional dos últimos séculos, sofreu com o avanço da laicidade e dos estudos das ciências humanas nas universidades pelo mundo. A sua crítica às análises desconstrucionistas dos textos

antigos é uma tentativa de impedir que o discente vasculhe a história e compreenda que muitas narrativas heroicas de colonizadores civilizadores escondem interesses desumanos e que muitos dos piores preconceitos sociais advêm de textos considerados os mais sagrados. Impedir uma ampla elaboração do passado e a abertura total da história na escola mantém sob proteção uma série de conflitos latentes, sempre à espreita para vir à tona em formas violentas, como é o caso do racismo e da homofobia. A imposição de Borges na abordagem dicionarizada das palavras em significados engessados cria um clima fértil para a intolerância à diversidade e ao florescimento da personalidade autoritária, uma escola antidemocrática criadora de semiformados. As profundas contradições nas propostas educacionais revelam desqualificação para a área. Sua visão retrógrada e ultrapassada sobre análise textual é simpática ao tradicional perfil da escola autoritária, o que as pesquisas de nossa revisão de literatura já apontaram ser fator de produção de violência e não o inverso.

#### **4.1.2 Enunciado de Ana Caroline Campagnolo: Ideologia - desserviço na educação da criança e do adolescente**

O título da palestra de Campagnolo foi *Ideologia: desserviço na educação da criança e do adolescente*. Esta palestrante, diferente de sua antecessora, recorreu a diversos exemplos como livros, artigos, leis, reportagens e vídeos que enriqueceram e fundamentaram seus argumentos. Este foi o estilo de acabamento a seus enunciados, porque fez parte de sua intenção transmitir a seus destinatários argumentos fundamentados cientificamente em pesquisas e em fatos concretos, a fim de anular qualquer objeção adversária e provocar o convencimento. Foi uma estratégia discursiva.

Mas, antes, quem é Ana Caroline Campagnolo? De religião cristã presbiteriana, graduou-se em História pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó e é professora da rede estadual catarinense desde 2009. Em 2018, foi eleita Deputada Estadual de Santa Catarina pelo Partido Social Liberal (PSL), com cerca de 34 mil votos (BRASIL, 2021g). Assim como grande parte dos apoiadores do atual Governo Federal, filiou-se ao PL (Partido Liberal) de Santa Catarina em 2022.

O que disse Campagnolo? Iniciou sua fala relembando dos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos

de 1948 e o Pacto de São José da Costa Rica de 1969, citando artigos selecionados sobre a prioridade dos valores morais e religiosos da família sobre como deve ser a educação escolar dos filhos (BRASIL, 2021f, 02:17:50). Em seguida, ela afirmou que a violência institucional praticada nas escolas consiste em impor teorias que desrespeitariam os valores das famílias, teorias estas motivadas por questões político-partidárias e ideológicas: a chamada teoria/ideologia de gênero. De acordo com Campagnolo, os conservadores utilizam a expressão *ideologia de gênero*, enquanto os proponentes de tal ideologia preferem o termo *teoria de gênero* (BRASIL, 2021f, 02:37:50). Ela afirma que, para evitar dissensos, iria usar a expressão *Teoria de Gênero*. Mas se trata, mais uma vez, do discurso ambíguo de respeito à diversidade sexual, pois, como analisamos aqui, Campagnolo em sua palestra associa a teoria de gênero às atrocidades mais hediondas.

Para a palestrante, a teoria de gênero seria uma das ferramentas mais utilizadas para desrespeitar os pais e os direitos humanos reconhecidos para as famílias e as crianças, direitos estes assegurados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, pelo Pacto de São José da Costa Rica e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Ela mostra uma foto onde um grupo de pessoas seguram um cartaz onde se lê “*sou professora e vou falar de gênero para seu filho e sua filha!*”, o que ela classifica como uma afronta destes professores contra as famílias, desrespeitando suas convicções morais e religiosas. Campagnolo não cita a fonte da imagem usada, nem quem são as pessoas ali presentes segurando o cartaz, nem local ou data de tal imagem, o que impossibilita a verificação destas informações (BRASIL, 2021f, 02:38:26).

A deputada catarinense buscou explicar como se iniciou, em sua percepção, as ideias inspiradoras da teoria de gênero, por meio do caso do canadense David Reimer no ano de 1966. Mas, antes, ela citou um crime bárbaro no Brasil ocorrido em 2019, o caso do menino Rhuan Maycon de nove anos de idade, que teve o pênis mutilado, foi assassinado e esquartejado pela mãe e sua companheira, ambas lésbicas (GALVÃO, 2019). Após exibir um vídeo deste crime de 2019, narrado pela ministra Damares Alves, Campagnolo retorna ao caso do canadense David Reimer de 1966, o qual ela fez um *link* ao caso do brasileiro Rhuan, devido à amputação do genital.

Campagnolo se baseou em três livros para fundamentar seu relato: *Feminismo: perversão e subversão*, de sua própria autoria; *Gênero: ferramenta de desconstrução*

*da identidade*, de Felipe Nery Martins Neto; e *Os papéis sexuais*, de autoria de John Money e Patricia Tucker. De acordo com a deputada, David Reimer, que se chamava *Bruce Reimer* ao nascer, sofreu um acidente quando era bebê e teve seu pênis amputado devido a uma falha na cauterização, durante um procedimento cirúrgico de circuncisão. *Brian*, irmão gêmeo de *Bruce*, passou pelo mesmo procedimento, mas com sucesso. Desorientados com a tragédia, os pais de Bruce aceitaram que seu filho fosse submetido a um experimento do psicólogo e sexólogo neozelandês John Money, que desenvolvia a teoria de que a sociedade define o gênero mais que a biologia. Assim, a criança que se chamava Bruce, foi criada como menina, recorrendo a terapias hormonais, cirurgias de construção de uma vagina e terapias psicológicas, e passou a se chamar *Brenda*. Contudo, de acordo com reportagem da época, na adolescência, Brenda descobriu a verdade por meio dos pais e resolveu voltar ao gênero masculino, conforme seu sexo biológico, e a teoria de John Money que vinha sendo divulgada como um sucesso se mostrou um fracasso. Brenda decidiu se chamar David Reimer, se casou, adotou filhos, mas aos 38 anos de idade, devido à problemas pessoais e depressão, cometeu suicídio (BBC BRASIL, 2010).

A deputada palestrante utilizou este caso para revelar a fragilidade e erroneidade da teoria de gênero e, ao tratar do caso de David Reimer lado a lado com o crime hediondo do menino Rhuan, acabou por associar lesbianismo, amputação e esquartejamento à teoria de gênero. Dos três livros que ela utiliza como fundamento de seu argumento, os dois primeiros – um deles de sua própria autoria – posicionam-se ideologicamente contra a teoria de gênero. E, antes de relatar o caso de David Reimer, utilizando-se do livro de John Money, Campagnolo lançou mão de trechos de um artigo do psicanalista Sérgio Telles, afirmando que a teoria sexual de Money era reflexo da época dos EUA como o movimento *hippie* e o feminismo nascente radical, além de afirmar que Money “defendia casamentos abertos, nos quais os cônjuges poderiam ter amantes com consentimento mútuo, estimulava o sexo grupal e bissexual, além de, em momentos mais extremados, parecer tolerar o incesto e a pedofilia” (BRASIL, 2021f, 02:42:57). Ou seja, Campagnolo posicionou previamente o psicólogo e sexólogo John Money no campo das ideias contrárias aos valores das famílias tradicionais cristãs, incitando a antipatia e oposição preliminar do ouvinte, ou em termos bakhtinianos, já reagindo responsivamente contra os defensores da teoria de gênero e dirigindo-se ao seu auditório ideal de conservadores cristãos. Associar o

suicídio de David Reimer com o assassinato brutal do brasileiro Rhuan por lésbicas a um John Money que *parecia tolerar incesto e pedofilia* é criar, de acordo com o pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Rogério Diniz Junqueira, o chamado *pânico moral*<sup>21</sup> na sociedade:

Ao associar educação sobre questões de gênero a aborto, sexualidade e pedofilia, por exemplo, gera-se um “pânico moral”. (...) esse “pânico moral” possui forte potencial mobilizador e alta capacidade de atrair diferentes atores que nem precisam ser muito conservadores ou preconceituosos, mas que, diante do escândalo fabricado, ficam alarmados”. É assim que alguns grupos transformam certas iniciativas – por exemplo, que busquem ensinar a respeitar a diversidade de orientações sexuais existentes na sociedade – na negativa e perigosa “ideologia de gênero” (JUNQUEIRA apud MORAIS, 2018).

A função do pânico moral, como estratégia discursiva, é preparar os ouvintes para uma recepção negativa de um enunciado que se alinha a certos autores, certos temas ou a certas palavras marcadas como signos ideológicos específicos a serem combatidos. Campagnolo afirmou, no fim da descrição do caso de David Reimer, que um suposto cientista, querendo colocar a prova a teoria de gênero *acabou por destruir uma família*. Aqui se fez uma associação entre *ideologia de gênero, suicídio, assassinato, amputação de genitais, esquartejamento, lesbianismo, bissexualidade, incesto, pedofilia e destruição da família*. Não é a descrição pura de fatos, mas escolhas intencionais de cada palavra. Pois, quando se diz algo,

[...] o sujeito sempre diz de uma dada maneira dirigindo-se a alguém, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais. Dizer é dizer-se. O sujeito é desse modo mediador entre as significações sociais possíveis (BRAIT, 2005. p.15).

Campagnolo sabe a quem se dirige este enunciado e modula seu estilo e a escolha de cada signo ideológico preocupada com a avaliação de seus destinatários. É uma estratégia usada por vários participantes deste fórum.

Em um terceiro relato exemplificativo sobre teoria de gênero, a palestrante citou o caso de um estudo publicado por um urologista chamado Willian Reiner, no mesmo ano do suicídio de David Reimer em 2004. Neste relato, ela levanta, mais uma vez, uma dupla coincidência que encadeia fatos desconexos: o ano do suicídio ser o

---

<sup>21</sup> A expressão “Pânico Moral” foi criada pelo autor Stanley Cohen, em sua obra intitulada *Folk Devils and Moral Panics: the creation of the Mods and Rockers* (1972). Cohen afirma que pequenos grupos com comportamentos sociais desviantes são rotulados de “demônios populares” pela mídia, que distorce e exagera a realidade destes grupos por meio da difusão de estereótipos. Tal atitude causa o chamado *Pânico Moral*, um sentimento de ameaça aos valores e interesses de dada sociedade.

mesmo do ano de publicação do estudo e o sobrenome do urologista que soa parecido com o do suicida, *Reiner* e *Reimer*. O estudo publicado por Reiner foi sobre 16 meninos com extrofia cloacal, uma malformação congênita extremamente rara e grave, caracterizada por exposição de órgãos do trato urinário, intestinal e genital. O urologista propôs aos pais criá-los como se fossem meninas, e 14 dessas famílias aceitaram. Campagnolo então citou um trecho da obra de Leonard Sax, PhD em Psicologia e médico da família nos Estados Unidos, o qual afirmou acerca deste caso que

[...] todos os 14 meninos continuaram a ter interesses tipicamente masculinos. Problemas graves podem surgir quando a identidade de gênero imposta à criança não combina. Hoje, a maioria dos médicos concorda que qualquer cirurgia genital deve ser adiada até que a criança tenha idade suficiente para expressar sua verdadeira identidade (BRASIL, 2021f, 2:48:43).

A deputada afirmou que estes dados e inúmeras outras pesquisas (as quais ela não citou), contrariam os argumentos falaciosos que têm sido propagados pelos teóricos de gênero que, para ela, seriam aceitos de forma quase dogmática, quase como se fosse uma religião por muitos dos nossos pedagogos e professores (ela não citou quais seriam os argumentos falaciosos, nem quais seriam os pedagogos ou professores, fazendo uma grande generalização destes profissionais). Para Campagnolo

[...] essa teoria de gênero, que insiste em separar o sexo biológico do comportamento ou da performance sexual das pessoas, dizendo que uma coisa é a informação sexual e outra é o gênero, dizendo que o gênero pode ser mudado, escolhido, que é fluído, que pode ser facilmente alterado que é só uma questão cultural... Todas essas conclusões, quase que religiosas e dogmáticas, são defendidas pelas feministas (BRASIL, 2021f, 2:51:00).

Contudo, a separação entre sexo e gênero foi defendida pelos dois últimos palestrantes médicos deste fórum, pela psiquiatra Akemi Shiba e pelo pediatra Martins Filho, além de ser defendida pela Sociedade Brasileira de Pediatria, a Academia Brasileira de Pediatria e a Associação Americana de Pediatria dos Estados Unidos (BRASIL, 2021g, 01:11:30; 02:59:08; 03:09:25; BRASIL, 2021h, p.44; p.86), o que contraria este argumento de Campagnolo entre seus próprios colegas de fórum. Ela mostrou um curto vídeo onde a filósofa Simone de Beauvoir (1908 - 1986, França), chamada pela deputada de *feminista*, explica sua tese ilustrada pela frase '*you are not born a woman, you become a woman*'. Em seguida, ela afirmou que esta teoria deveria ser debatida e estudada, mas apenas entre adultos e dentro das universidades e o

problema seria que ela tem sido *jogada* dentro das salas de aula do ensino básico. Aqui, a palavra *jogada* carrega a intenção de desqualificar o peso científico do tema. Campagnolo mostrou outro pequeno vídeo editado, gravado em uma escola de ensino infantil brasileira, sem nome, local, data ou fonte, que mostrava um homem vestido de mulher, simbolizando um *travesti*, dentro da sala de aula, travando com as crianças (não se sabe a idade) o seguinte diálogo:

[...] Travesti: *vocês aí vão ficar pensando sobre essas coisas de meninos, de meninas... isso não existe, tá? Eu vou lá para outra sala.*

Criança: *isso é preconceito!*

Travesti: *fala para todo mundo então. Esse negócio de coisas de meninos e meninas é o que?*

Criança: *preconceito!*

Travesti: *viu? Toma família brasileira! Vamos embora* (BRASIL, 2021f, 02:53:55).

E Campagnolo teceu o seguinte comentário deste vídeo:

Senhores, esse vídeo é bastante chocante. Principalmente, porque esse travesti que aparece no vídeo deixa muito claro para a gente que a função dessa atividade, que deve ser um tema transversal do currículo, deve ter sido incluída lá com autorização da direção da escola, tem como objetivo destruir a família brasileira. Você viu claramente um momento em que ele diz: “Toma família brasileira!”, ou seja, “Bem-feito família brasileira!”. Olha só, é uma afronta direta (BRASIL, 2021f, 02:54:30).

Em investigação mais apurada, conseguimos localizar o registro deste evento (que não foi citado por Campagnolo). Ele ocorreu em 2017 no Colégio de Aplicação João XXIII, na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais (D’OLIVEIRA, 2017). Este colégio é uma unidade acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) vinculada ao sistema federal de colégios de aplicação. O vídeo que foi gravado nas dependências da escola, em comemoração ao dia das crianças, mostra Nino de Barros, uma *Drag Queen* conhecida como *Femmenino* entrevistando as crianças e conversando com elas sobre seu dia a dia.

Campagnolo seguiu afirmando que o feminismo defende essas mesmas ideias e que este e os defensores da teoria de gênero ficaram furiosos quando a ministra Damares Alves citou a frase sobre ‘*meninos vestirem azul e meninas vestirem rosa*’ para fundamentar as afinidades biológicas do sexo na questão do gênero. Ela afirmou que meninos são meninos e meninas são meninas “não porque são obrigados pelo médico ou outrem, mas porque têm predisposições, facilidades e tendências a determinadas

áreas” (BRASIL, 2021f, 2:54:00). Da mesma forma, ela mostrou trechos de um episódio chamado *Paradoxos da Igualdade*, parte de um documentário norueguês, de 2010, chamado *Lavagem Cerebral (Hjernevask)*<sup>22</sup>, o qual revela que foram feitos testes em crianças desde a idade de 9 meses e foi relatado que meninos preferem brinquedos masculinos e meninas brinquedos femininos. Outro teste foi para bebês com um dia de vida, aos quais mostraram duas coisas: um objeto mecânico e um rosto. Os meninos passavam mais tempo olhando o objeto mecânico e as meninas o rosto. Para este documentário, tais experiências revelariam que as crianças nascem com uma disposição biológica clara, pois os testes ocorrem antes das tendências ou preconceitos culturais (BRASIL, 2021f, 2:51:00). Tais vídeos consistem como responsividade científica de Campagnolo visando seus interlocutores.

De acordo com a deputada catarinense, outras pesquisas mais recentes afirmaram as mesmas ideias (embora ela não tenha citado quais são estas pesquisas), que

[...] meninos e meninas têm diferenças desde o nascimento, aliás, desde dentro do ventre de suas mães. E essas diferenças hormonais e fisiológicas impactam essas crianças de forma psicológica, de forma física e até na maneira como elas aprendem, ou as preferências que elas terão na forma de aprender, o que aprender, e qual profissão exercer na vida adulta (BRASIL, 2021f, 2:49:33).

Ainda como forma de fundamentar cientificamente seus argumentos sobre como o sexo biológico determinaria os gêneros e refutaria as ideias da teoria de gênero, ela citou um trecho da introdução da Revista *Neuroscience Research*, volume 95, publicado em 2017 (referência bibliográfica esta narrada pela palestrante), onde se registrou que os 73 artigos do presente volume relatam que as pesquisas dos últimos 20 anos documentam que a forma padrão de desprezar as influências sexuais foi completamente refutada para os que reconhecem o valor da pesquisa, ou seja, as influências sexuais nas funções cerebrais são onipresentes (BRASIL, 2021f, 2:55:45). A deputada não afirmou ter lido todos os 73 artigos, mas fez afirmação genérica.

A deputada assegurou que o movimento feminista nega todos os fatos científicos que ela trouxe, o que seria um grande prejuízo educacional para as crianças sob sua influência (BRASIL, 2021f, 02:56:20). Para a palestrante, os teóricos de gênero ignoram as diferenças de gênero e os fatos científicos, atrapalham a educação das

---

<sup>22</sup> Documentário disponível no YouTube em: <<[https://www.youtube.com/playlist?list=PLnqpVOVHU1y4DJODbjXzy-oi\\_yRQ9A54](https://www.youtube.com/playlist?list=PLnqpVOVHU1y4DJODbjXzy-oi_yRQ9A54)>>.

crianças e destroem as famílias. Aqui se constataria a violência ideológica institucional praticada pelas escolas. Já sinalizamos, mais acima, que esta acusação de anticientificidade do debate sobre gênero é rejeitada por dois palestrantes médicos deste fórum e três associações profissionais de pediatria (BRASIL, 2021g, 01:11:30; 02:59:08; 03:09:25; BRASIL, 2021h, p.44; p.86).

No entanto, Campagnolo fez duas citações que se contradizem mutuamente acerca do reconhecimento científico da identidade de gênero. Primeiro, ela citou o PhD em psicologia e médico da família na Pensilvânia, Estados Unidos, Leonard Sax, que garantiu que “as feministas erram ao afirmar que o gênero é uma construção social, uma invenção da sociedade. Na realidade, segundo Sax, o gênero não é uma construção social. É um fato biológico da nossa espécie, assim como nos gorilas e chimpanzés e todos os outros primatas” (BRASIL, 2021h, p.43). Logo em seguida, ela citou uma nota publicada pela Associação de Pediatria dos Estados Unidos onde se pôde ler que “ninguém nasce com um gênero. Todos nascem com um sexo biológico. O gênero (uma consciência e um senso de si mesmo como homem ou mulher) é um conceito sociológico e psicológico; não um conceito biologicamente objetivo” (BRASIL, 2021h, p.44). Campagnolo não delibera acerca destas premissas contrárias entre si citadas por ela sobre o *gênero* ser ou não ser um fato biológico objetivo. Contudo, assumiu a posição de Sax, aparentemente ignorando a posição da Associação de Pediatria estadunidense além, ainda, de contrariar as posições de Shiba e Martins Filho, dois palestrantes médicos brasileiros deste fórum que reconheceram a existência científica da disforia de gênero e das questões legais e médicas relacionadas à identidade de gênero. Não observar esta contradição nas citações feitas por ela mesma revela que seus enunciados possuem mais rigor ideológico do que rigor científico.

Campagnolo classificou a ação dos teóricos de gênero como abusos contra a criança e o adolescente, além de teoricamente e cientificamente inconsistentes. Ela citou o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) para afirmar que não existiria nenhum amparo legal para tais teorias serem aplicadas às crianças. Ao citar o artigo 6º da referida lei, ela chamou atenção, em particular, de um trecho da frase ao qual ela aplicou uma *entonação avaliativa de ênfase* (verificável no vídeo da palestra), à qual destacamos em itálico:

[...] o artigo 5º é importante, mas atenção para o que nos diz o artigo 6º: na interpretação desta lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a *condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento*". Já disse isso e repito: essas teorias, todas elas, e algumas até piores do que elas, devem sim ser debatidas, investigadas em nível superior. Mas aqui o ECA nos diz que a criança e o adolescente são pessoas em desenvolvimento com condição peculiar. Nós poderíamos simplesmente resumir dizendo que as crianças são vulneráveis, elas são física e psicologicamente vulneráveis, razão pela qual devem ser tratadas de forma especial, principalmente diante de teorias supostamente científicas e não tão respaldadas assim como se diz (BRASIL, 2021f, 02:59:00).

Interessante notar aqui que os palestrantes, hostis à teoria de gênero, que citaram o ECA, escolheram como foco a expressão *condição peculiar de pessoa em desenvolvimento*, para afirmar a ideia de ser um grupo *vulnerável* e que deveria ser protegido de ações (ou teorias, ou ensinamentos) que seriam prejudiciais a seu desenvolvimento, à sua dignidade, ao respeito aos valores morais-religiosos dos familiares. Mais adiante, neste relatório, notaremos também um padrão de outros palestrantes em citar leis nacionais e internacionais para alegar o respeito à prioridade dos pais-família sobre o que se pode ou não ensinar aos filhos (BRASIL, 2021f, 02:17:50). Cumpre-se registrar que sim, existe amparo legal e médico para que se envolvam nesta questão as crianças que sofrem de disforia de gênero. A penúltima palestrante deste fórum, médica psiquiatra Akemi Shiba, citou o DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), o CID-10<sup>23</sup> em vigor e o futuro CID-11<sup>24</sup> (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) e as diretrizes do Conselho Federal de Medicina – CFM, resolução 2265/2019 (BRASIL, 2021g, 01:05:00; 01:08:12; 01:25:00), e o último palestrante do fórum, o médico pediatra Martins Filho citou as orientações dadas aos pediatras na nota técnica conjunta da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e da Academia Brasileira de Pediatria (ABP) sobre como estes profissionais devem tratar das questões de gênero relativas a crianças (BRASIL, 2021g, 03:09:25).

Pôde-se notar que Campagnolo não citou com a mesma entonação de ênfase outros dois valores deste mesmo artigo 6º do ECA: *as exigências do bem comum e os direitos e deveres individuais e coletivos* (BRASIL, 1990). Aparentemente, houve uma escolha ideológica latente aqui: uma visibilização-preferência sobre os direitos individuais,

<sup>23</sup> Em vigor ainda no ano de acontecimento deste enunciado, em 2021.

<sup>24</sup> O CID-11 (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) passou a vigorar em 2022. Disponível em: << <https://icd.who.int/en>>>.

onde se tornaria fácil a defesa, por exemplo, da religião e das escolhas pessoais de cada família, de cada criança; e uma invisibilização dos direitos e deveres coletivos, ou do bem comum, visto que o que a deputada defendeu com tanta simplicidade (o direito sagrado do indivíduo) se tornaria complexo ao considerar o social (o interesse coletivo como um todo). Ficou também evidente em sua fala que sua segurança em defender o direito individual muda em insegurança, quando vai afirmar que a teoria de gênero *não é tão respaldada assim*. Nota-se uma *entonação vacilante* neste trecho (verificável no vídeo da palestra), visto que a intenção geral da palestrante, como já registramos antes, era transmitir a seu público um discurso cujos argumentos seriam todos fundamentados cientificamente em pesquisas e em fatos concretos, o que, sob nossa análise documental, se mostrou cientificamente insustentável.

Podemos afirmar então que, para Campagnolo, a escola usaria de abuso e violência quando coloca os interesses coletivos acima dos interesses individuais ou mais claramente dizendo: seria violência institucional quando a escola impõe valores estranhos à subjetividade de certos indivíduos, de certas famílias particulares, de certo grupo moral-religioso. Ao citar o artigo 53 do ECA, a deputada catarinense enfatizou o trecho: “o direito de ser respeitado por seus educadores”, onde se subentende que o ensino de valores que sejam conflitantes com os interesses individuais de alunos-famílias consistiria em desrespeito, em ilegalidade, em violência (BRASIL, 2021f, 3:00:00). Este espírito individualista de resolução de conflitos contraria até mesmo o principal programa educacional do atual Governo Federal que ela apoia, que são as Escolas Cívico-Militares (Ecm), para as quais o *Civismo* se constitui como principal valor e consiste justamente na prevalência do interesse coletivo sobre o individual. Ao citar com entonação enfática o artigo 79 do ECA, que afirma que publicações destinadas ao público infantil devem respeitar os valores éticos e sociais da pessoa e da família, Campagnolo não deixou claro quais valores éticos seriam estes, quais valores sociais, quais valores da pessoa e quais valores da família. Não só isso, mas: que ética seria esta? Que sociedade? Que pessoa e que ou qual família? Essa defesa genérica e difusa de valores difusos e genéricos não tem aplicabilidade no concreto dos comportamentos dentro da escola.

Os conflitos entre morais e valores destoantes exigem uma intervenção dos agentes escolares numa escolha legalmente fundamentada: a prevalência do interesse geral sobre o interesse individual, que não anula o direito individual, mas posiciona os

agentes dentro de uma legislação que separa o permitido do proibido, o tolerável do intolerável, e isso inevitavelmente poderá limitar certos valores individuais, morais, familiares ou religiosos. Logo, quando Campagnolo defendeu valores da família, ela defendeu valores específicos, de *certa família*. Este modelo familiar seria posicionado ideologicamente e a palestrante enunciou certos signos ideológicos que indicariam de que família e de que escola ela falou, quem seriam seus adversários e qual seu público alvo. Não é possível a neutralidade que ela pregou, em nossa visão bakhtiniana. Portanto, seguir as orientações da palestrante sobre o dever do professor e do servidor público das escolas em respeitar o ECA e o direito das famílias consistiria em exercer a atividade da interpretação da lei e a gestão de conflito de valores inerentes ao convívio humano. Isto não seria passível de neutralidade, mas fruto de certas escolhas, baseadas em certos valores.

Em certo momento, Campagnolo citou um projeto de lei de sua autoria, chamado de *Infância sem pornografia* que, de acordo com ela, foi aprovado na prefeitura da cidade de Brusque, em Santa Catarina (BRASIL, 2021f, 3:05:00). Embora seja uma obviedade defender a infância contra a pornografia e que já existem leis mais antigas para tanto, a citação deste projeto buscou exercer um efeito retórico no público interlocutor da palestrante, somando ao grupo de seus inimigos – já marcados como teóricos de gênero, feministas etc. – mais uma característica abjeta e intolerável (a pornografia infantil), com o intuito de provocar o que já classificamos como *pânico moral*.

Mas, em que consiste a posição ideológica da autora? Como identificar os tipos de valores que ela defendeu ou a que tipo de família ela se referiu? A palestra foi cheia de elementos extralinguísticos que enumeramos agora.

Sua posição se tornou mais evidente no momento que começou a responder às perguntas enviadas pelos participantes do fórum. Ela orientou que, no caso de professores ou escolas violarem os direitos dos filhos e da família, que os pais abrissem um boletim de ocorrência junto à polícia ou entrassem na justiça, caso a via do diálogo com a escola não resolvesse o caso (BRASIL, 2021f, 03:11:00). Ela afirmou que “isto não é apenas um direito dos pais que são cristãos ou dos pais que são de direita” (BRASIL, 2021f, 03:11:38), e, em seguida, elogiou o extinto programa *Escola sem Partido* (ESP). Neste momento, de maneira explícita, anunciou seu público preferencial, ou seja, a quem se destinaria primeiramente seu discurso: às famílias

cristãos e de direita. Ainda sim foram definições genéricas, visto a amplitude do cristianismo no Brasil e a dificuldade de se definir o que seria *ser de direita* no espectro político. Mas, pudemos perceber que Campagnolo não foi neutra, pois estava posicionada moralmente e politicamente.

Ao citar o programa ESP, Campagnolo relatou dois casos (sem fontes) onde a aplicabilidade de tal instrumento foi valioso: de uma família de umbandistas que se sentiu desrespeitada por professores que queriam impor outros valores religiosos à sua filha (quais professores? Quais valores religiosos foram impostos, de qual religião? Sem fontes). E outro caso, de uma família católica que reclamou que uma professora de língua portuguesa afirmou que a bíblia cristã e as religiões eram mitos como qualquer outro mito, isso para crianças do sexto ao nono ano do ensino fundamental catarinense. Devido a tais aulas, as crianças não queriam mais receber o sacramento católico da *crisma*. Campagnolo alegou ser protestante, ou seja, *neutra* diante de impasses de umbandistas e católicos. Para ela, a importância do ESP seria esta: defenderia qualquer posição religiosa (BRASIL, 2021f, 03:11:38). Ao afirmar ser protestante, ela marcou ainda mais sua posição como enunciativa.

Em seguida, afirmou que a violação de direitos mais comum (não afirmou onde, nem contra quem ou por quem) seria contra os *direitos tradicionais*. Ela definiu, então, tradicional como sendo *os valores da maioria da população*. Segundo a palestrante, estes valores majoritários deveriam ser respeitados e os docentes não poderiam impor quaisquer valores que divergissem destes. É evidente que temos um sério problema aqui. Se defender os *valores tradicionais da família* é defender os *valores das maiorias numéricas*, tem-se que defender os valores morais da *família cristã*. Segundo o censo do IBGE mais recente, de 2010 (G1, 2012), cerca de 89% dos brasileiros eram cristãos, 8% eram sem religião, 2,7% era a soma de várias outras religiões e 0,3% a soma de todas as religiões afro-brasileiras. Seria simples, então, admitir que as escolas deveriam respeitar os valores da maioria religiosa cristã, não fosse outro problema: o cristianismo tem grandes divergências morais e valorativas internas. Deste total de 169 milhões de brasileiros cristãos em 2010, 69,4% são católicos, 22,2% são evangélicos, 2,3% são espíritas. Ou seja, de acordo com os critérios da deputada catarinense, em caso de conflito de valores religiosos em uma escola pública, o professor deveria respeitar a maioria católica. Podemos entender o desastre deste tipo de gestão pública, ao compreender que existem sérias divergências entre

os próprios católicos (conservadores, progressistas, ortodoxos, carismáticos, assistencialistas, etc.) e mais ainda entre os evangélicos (tradicionais, pentecostais, neopentecostais, etc.).

Logo, sua afirmação de que a ESP defenderia qualquer posição religiosa entra em conflito com outra afirmação sobre a prevalência do direito tradicional. As religiões não-cristãs, e até mesmo o cristianismo evangélico da própria palestrante, por serem minoria em relação ao catolicismo, não fariam parte dos valores tradicionais. A atuação da justiça em favor de qualquer desfavorecido que tenha seus direitos individuais violados se dá não por uma pretensa neutralidade ou respeito aos valores tradicionais da maioria, mas a uma posição assumida: a laicidade. E este parece ser o grande problema nos embates entre religiosos-famílias e escolas-universidades-ciências: para os primeiros, a laicidade é encarada como ateísmo e negação de seus dogmas de crença, de suas verdades de fé. Há uma confusão entre a esfera privada da família e da igreja e a esfera pública da escola. Neste quesito, a bandeira ideológica de Campagnolo, em defesa dos valores tradicionais da família cristã de direita, se choca com a laicidade do Estado brasileiro, expresso na constituição e obrigatória nas escolas públicas. Revela, também, a inconsistência da defesa do Programa Escola Sem Partido, pois a família tradicional brasileira católica de direita tem posição política, tem valores dogmáticos inegociáveis, *tem partido*.

Esse choque ideológico fica evidente, em especial, quando a escola apresenta conteúdos oriundos de pesquisas e teorias científicas que contradizem dogmas religiosos, como a teoria darwinista da evolução, a teoria da origem do universo *Big-Bang*, ou a constituição histórico-linguística dos textos humanos. A filosofia, a biologia, a física, a astronomia, a história ou a linguística, por exemplo, são constantemente personalizadas nos seus docentes em sala de aula e seus conteúdos são percebidos, por algumas famílias, como ataques às crenças e aos valores religiosos, ou seja, violariam direitos humanos fundamentais presentes em leis nacionais e tratados internacionais. É o que afirmou Campagnolo, quando disse que a professora de literatura violou o Pacto de São José da Costa Rica, assinado pelo Brasil, ao classificar o livro sagrado dos cristãos como texto mitológico (BRASIL, 2021f, 03:14:00). Por esta lógica da deputada, os discursos religiosos cristãos deveriam se naturalizar nas escolas públicas, visto que se harmonizariam com os *direitos tradicionais das maiorias*, ao passo que discursos científicos que afrontassem as crenças destas

maiorias (como a aula de literatura sobre os textos bíblicos que ela citou) seriam perseguidos e seus professores processados e denunciados por violações de tratados internacionais, violação dos direitos humanos e violação do ECA.

Em outro momento de sua palestra, ao defender maior prudência com os usos indiscriminados de tratamentos hormonais e cirurgias de transicionamento de sexo com menores de idade, Campagnolo acusou, genericamente, que grupos de esquerda, associação de médicos e de psicólogos incentivariam tais tratamentos ainda na infância, a fim de produzir números de casos artificialmente com o intuito de atender pautas ideológicas (todas estas afirmações imprecisas e genéricas sem fontes citadas). Para a deputada, “muitos partidários de esquerda tentam o caminho antidemocrático na aprovação e na aceleração do tratamento hormonal” (BRASIL, 2021f, 03:27:20). Acusou, ainda, tais grupos de fazerem manobras ideológicas em crianças, tratando-as como cobaias para provar suas convicções ideológicas.

Ela citou novamente a nota técnica da Associação de Pediatria dos Estados Unidos (a mesma associação citada por Martins Filho, médico pediatra, na última palestra deste fórum), a qual afirma que 98% dos meninos e 88% das meninas em situação de confusão de identidade de gênero, chamada de *disforia de gênero* pela medicina, resolveriam naturalmente esse impasse na puberdade (com a explosão hormonal) e decidiriam pelo seu gênero ligado a seu sexo natural (BRASIL, 2021f, 03:24:00). Ainda de acordo com esta nota, o índice de suicídio no grupo de pessoas que foram submetidas a estes tratamentos seria sete vezes maior que nas demais pessoas. Contudo, ao acusar genericamente e difusamente certas esquerdas, certas associações médicas e psicológicas de incentivar crianças aos tratamentos hormonais, ela não criou outra coisa senão mais *pânico moral*. Percebemos que a manipulação de dados científicos imprecisos e a acusação genérica a grupos, faz parte do *estilo* de Campagnolo.

Campagnolo afirmou que não gosta da expressão *Identidade de gênero* e que prefere o termo *Identidade de sexo*. Ela igualou sexo e gênero, uma postura teórica padrão entre os críticos da teoria de gênero, algo que os médicos palestrantes deste fórum, Shiba e Martins Filho, não fizeram. Ao identificar sexo e gênero, ela afirmou que só existe o binário, ou seja, homem-mulher, masculino-feminino. Os demais casos de incongruência entre sexo e gênero foram tratados como desajustes, como não naturais. Esta postura entra em contradição com o que diz a nota da Associação de

Pediatria dos EUA, que ela mesma citou mais acima, que afirmou que gênero é um conceito sociológico e psicológico, enquanto sexo é biológico (BRASIL, 2021h, p.43-44); além disso, ela negou a existência objetiva de toda comunidade LGBTQIA+ mundial, encaixando-os num grupo de *desajustados* e de *minoria*, discurso que reforça a estigmatização e preconceito contra essas pessoas, abrindo caminho para aquilo que Adorno chamou de *coisificação do outro*.

Temos, então, os elementos que demarcam a posição ideológica que Ana Caroline Campagnolo ocupa ao emitir seus enunciados. Cristã protestante-evangélica presbiteriana, deputada estadual pelo partido PSL de Santa Catarina, partido ligado à direita conservadora, defende os valores da família tradicional cristã de direita, e é a este público cristão conservador de direita que ela se dirigiu neste fórum. Seus adversários ideológicos são os defensores da teoria de gênero, como os grupos LGBTQIA+, grupos feministas, grupos de esquerda em geral, aos quais seu discurso respondeu, fez réplicas e os associou a características odiáveis para transmitir sua mensagem ao grupo ideológico alvo. A associação da expressão *Ideologia de gênero* com as palavras assassinato, esquartejamento, pedofilia, pornografia, amputação de genitais, mutilação, suicídio, desrespeito, violação de direitos, ilegalidade, lesbianismo, bissexualidade, incesto, crianças cobaias, negação da ciência, negação da religião e destruição das famílias, forma o cardápio ideológico do discurso que aglutina grupos conservadores cristãos, que chocados e horrorizados com as narrativas conectadas a fatos criminosos e falhas do sistema educacional formam o que Campagnolo chama de violência institucional da escola.

Podemos sintetizar que, para Campagnolo, a Violência Escolar institucional consiste em: impor teorias que desrespeitem os valores das maiorias, das famílias tradicionais cristãs de direita, teorias estas motivadas por questões político-partidárias e ideológicas como a teoria de gênero; essa violência ideológica desrespeita os direitos humanos das famílias e crianças reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, pelo Pacto de São José da Costa Rica e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente; a violência da ideologia de gênero tem por objetivo declarado destruir as famílias tradicionais cristãs brasileiras; consiste em abuso da escola contra crianças e adolescentes o fato de os teóricos de gênero atuarem contra a ciência e ignorarem as diferenças biológicas incontestáveis entre os gêneros; é violência e abuso quando a escola coloca os interesses coletivos acima dos interesses individuais; consiste em

desrespeito, em ilegalidade e em violência o ensino de valores que sejam conflitantes com os interesses individuais de alunos-famílias.

#### **4.1.3 Enunciado de Alexandre Magno Fernandes Moreira: A ideologia em sala de aula na perspectiva dos tratados internacionais de direitos humanos**

O terceiro palestrante do fórum do primeiro dia foi Alexandre Moreira. Quem é Alexandre Magno Fernandes Moreira? É procurador do Banco Central, advogado e jurista. Graduado em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais, Pós-Graduado em Direito Penal e Processo Penal, pela Universidade Estácio de Sá, e Mestre em Direito, pela Vanderbilt University, Estados Unidos. Professor de Direito Educacional na Escola Superior de Advocacia (OAB/DF) e Presidente da Comissão de Ética do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, foi Secretário Nacional de Proteção Global, diretor jurídico da Associação Nacional de Educação Domiciliar e membro do *board* da *Global Homeschool Conference*. É coautor em livros sobre direito penal, educação, advocacia, direito administrativo (BRASIL, 2021h).

O que disse Alexandre Moreira? O tema de sua palestra foi *A ideologia em sala de aula na perspectiva dos tratados internacionais de direitos humanos*. Como pudemos notar, este título reafirmou que o sentido do fórum, em termos bakhtinianos, seu tema, foi sobre a violência ideológica praticada nas escolas pelos profissionais da educação, ou seja, um significado cada vez mais específico da expressão *Violência Institucional*. Para Moreira, o conceito de *educar* significaria desenvolver o ser humano dentro de suas potencialidades. Também pela educação se transmitiria a cultura e o acervo de conhecimentos acumulados de várias gerações. Para o procurador, educação seria algo *necessariamente bom* e tudo o que não trouxesse desenvolvimento e progresso ou que ensinasse *algo mau* não seria educação. Assim, o palestrante abriu uma argumentação polarizante entre o *bom* e o *mau*, *bem* e *mal* (BRASIL, 2021f, 03:36:45). Embora não tenhamos observado explicitamente argumentos religiosos nos enunciados de Moreira, o discurso do *bem contra o mal* é típico da mentalidade religiosa e tende a exacerbar a coisificação do adversário, a intolerância e o desenvolvimento da personalidade autoritária, como pondera o filósofo Adorno.

O palestrante recorreu à Constituição Federal de 1988 para afirmar que os objetivos da educação seriam preparar para a cidadania, uma preparação para a pessoa *participar da vida política de seu país*. Ao citar o Pacto Internacional de Direitos

Econômicos, Sociais e Culturais de 1992, tratado assinado pelo Brasil, Moreira afirmou que existe um princípio jurídico fundamental que seria a *primazia dos interesses do educando e*

[...] isso significa o seguinte: a soberania sobre a transmissão de valores morais e religiosos pertence aos pais. Terceiros, necessariamente, devem respeitar as suas crenças morais e religiosas. Por consequência, se os pais estão educando os filhos segundo determinada religião, nenhuma pessoa ou estranho, um terceiro, pode chegar a essas crianças e adolescentes fazendo proselitismo de outra religião. É incontestável respeitar essa transmissão dos valores religiosos para as crianças (BRASIL, 2021h, p.63).

Moreira, assim como a palestrante anterior, deputada Campagnolo, confundiu a esfera privada com a pública no exercício da função da escola pública de acordo com os artigos 205 e 206 da Constituição Federal, além das exigências do bem comum e dos deveres coletivos e individuais, defendido pelo ECA. Este pareceu ser o eixo central de sua reflexão sobre a violência institucional da escola: o abuso e desrespeito dos educadores por meio de imposição de ideias e teorias que contrariam esta primazia dos interesses dos educandos. Ele recorreu várias vezes a esta ideia.

De acordo com Moreira, existem em concomitância com o interesse do educando, outros interesses: os interesses do Estado, que seria o desenvolvimento integral, cidadão e econômico; o interesse dos partidos políticos por meio de suas ideologias; e os interesses das famílias, com sua cultura e suas crenças morais e religiosas. Para o palestrante, os interesses do educando seriam primordiais e estariam acima de todos estes demais interesses (BRASIL, 2021f, 03:39:00).

Em seguida, o palestrante fez uma distinção entre educação e doutrinação. Para ele, doutrinar não seria educar, mas sim propaganda, pois

[...] educação e doutrinação são conceitos muito próximos na prática, porque ambas acontecem, na maior parte das vezes, por meio do ensino. E o que isso significa? Que por meio do ensino você pode tanto educar quanto doutrinar. Mas a educação visa a liberdade, visa pensamento crítico, à autonomia. Agora, a doutrinação vai visar a propaganda. Tecnicamente falando, a doutrinação é uma espécie de propaganda. E é até interessante a gente distinguir entre propaganda e publicidade. Publicidade é aquilo que a gente vê, rotineiramente, nos meios de comunicação, tentando nos convencer a comprar determinado produto ou serviço. A propaganda é algo muito mais profundo; ela tem por objetivo nos convencer a acreditar em determinadas ideias, a acreditar em determinadas visões de mundo. Tem por objetivo nos fazer uma pessoa diferente do que nós somos. Então a doutrinação não serve aos interesses do educando, serve aos interesses de determinado partido ou de determinada ideologia (BRASIL, 2021f, 03:43:00).

Segundo Moreira, quando o ensino é usado como doutrinação (propaganda) acaba por ser um modo de conquista de adeptos de certa ideologia, o que feriria o princípio da primazia dos interesses da criança e também o princípio de integridade psíquica, defendido pelo ECA. Crianças e adolescentes se constituiriam como público cativo dos professores, os quais teriam imenso poder sobre eles, visto que a educação básica no Brasil é compulsória (BRASIL, 2021f, 03:44:40).

O palestrante insistiu que educação integral, do ponto de vista de uma psicologia sadia, seria desenvolver uma personalidade íntegra, congruente e 'única' – o que ele opôs às neuroses e paranoias, que seriam condições incongruentes da personalidade (BRASIL, 2021f, 03:47:20). Nesse sentido, ele defendeu que esta personalidade única, íntegra e congruente seria dada prioritariamente pela família da criança. Moreira afirmou que “é a família que vai dar para a criança algo que é fundamental para sua formação que é sua identidade cultural, já reconhecida por vários tratados internacionais de direitos humanos” (BRASIL, 2021f, 03:48:00). afirmou, ainda, que a identidade cultural da criança é dada pelos pais, sendo a família que fornece a *base sólida da cultura*. A criança não teria condições emocionais e psíquicas de escolher sua própria cultura, logo, todo o Estado e a sociedade teriam o *dever de respeitar* essa transmissão cultural dos pais (BRASIL, 2021f, 03:51:20).

A fim de fundamentar este direito da família sobre a educação das crianças, Moreira citou o *Pacto Internacional de direitos econômicos, sociais e culturais*, que o Brasil aderiu em 1992. Neste pacto, ele afirmou que está expressa a soberania de transmissão de valores morais e religiosos pertencente aos pais. Logo, afirmou que, além da proibição da doutrinação ideológica, também seria proibido o proselitismo religioso de crianças (BRASIL, 2021f, 03:54:00). Moreira, ao contrário das duas primeiras palestrantes, Borges e Campagnolo, reconheceu expressamente o pluralismo dos alunos e reconheceu que cada família terá suas concepções morais, religiosas e ideológicas, políticas e opiniões específicas. Ele reconheceu o pluralismo da sociedade. Uma sociedade democrática é necessariamente pluralista. “*Nós não temos uma visão única de como as coisas são ou devem ser*”, afirma (BRASIL, 2021f, 03:50:00). Para ele, o pluralismo acontece *dentro* das famílias,

[...] porque cada família é uma unidade cultural, cada família tem o seu modo de pensar e o seu modo de agir. E é isso que essa família vai transmitir para os filhos. Percebam que só há uma maneira da escola respeitar as concepções morais de todos os pais. E essa maneira é simplesmente adotar

uma posição neutra, imparcial e objetiva de todas as grandes questões controvertidas de nossa sociedade (BRASIL, 2021f, 03:58:00).

Sua fala sobre o pluralismo acontecer *dentro* das famílias soou um tanto confuso, visto que a família não tem obrigação nenhuma de aceitar pluralismos morais em seu interior, muito ao contrário, o Estado e as convenções internacionais de direitos humanos protegem o direito subjetivo dos pais imporem suas crenças aos filhos e membros, como o diz, por exemplo, o artigo 13 do mesmo Pacto Internacional de direitos econômicos, sociais e culturais, citado por Moreira (BRASIL, 1992). Porém, tal pluralismo, quando tratado em espaço público escolar, se torna obrigatório, conforme inciso III do artigo 206 da constituição federal brasileira. E, assim como a palestrante anterior, a deputada Ana Caroline Campagnolo, Moreira defendeu a ideia de neutralidade dos agentes educacionais perante assuntos *controversos*. Citou o veganismo e aborto como temas a serem evitados pela escola – seriam controversos. Ele afirmou, ainda, que o professor poderia até falar de questões controvertidas em sala de aula, mas jamais influenciar os alunos a assumir uma posição nestas questões (BRASIL, 2021f, 04:05:20). Influenciar seria um ato de doutrinação ideológica, e não se deveria fazer propaganda político-ideológica dentro da sala de aula, nem de direita nem de esquerda. Ele lembrou que a legislação eleitoral proíbe fazer propaganda política dentro da escola (sem citar os artigos desta lei).

De acordo com Moreira, o professor doutrinador costuma abordar um assunto controverso afirmando haver *unanimidade*, que *todos pensam desse mesmo jeito* sobre tal tema (exatamente o que fez Campagnolo, que também é professora, ao citar os 73 artigos da revista *Neuroscience Research* em sua palestra). Para ele, o professor não estaria autorizado a falsear a realidade, de falar de fatos que não existem e deturpar fatos existentes (BRASIL, 2021f, 04:06:00). Moreira não citou nenhum exemplo, nem fatos ou fontes sobre tais posturas docentes. Em sua concepção, a liberdade de expressão deveria estar ligada à liberdade de ouvir. Para Moreira, o aluno não tem essa liberdade de ouvir, pois ele é audiência cativa, obrigado a frequentar as aulas por lei. Por isso, ele exaltou a necessidade de neutralidade do professor em qualquer tema que possa desrespeitar as crenças ou convicções dos discentes e seus familiares. E, em caso de haver divergência em certo tema entre o que ensina o professor e o que ensina a família, a autoridade máxima seria dos pais (BRASIL, 2021f, 04:14:00). Para Moreira, esse desrespeito às concepções culturais das famílias se caracterizaria como violência institucional. Aqui, Moreira incorre no

mesmo problema de Campagnolo, o qual já apontamos, ao confundir a escola pública como sendo extensão da esfera particular da família.

Por fim, Moreira afirmou que há duas missões importantes para pais, escolas e professores: a primeira consistiria na “educação para o compromisso com uma religião, com uma visão de mundo, com valores morais. Os pais teriam obrigação de fazer isso e a escola, os professores, a obrigação de respeitar” (BRASIL, 2021h, p.65). Neste momento, percebemos a ratificação da ideia que os profissionais da educação, mesmo os de função pública, deveriam se curvar às crenças religiosas subjetivas e difusas de seus discentes, em uma espécie de *inversão de violência institucional* (as famílias imporiam suas crenças privadas em detrimento do conhecimento do professor de escola pública). Logo, a família agir como instituição violenta contra a escola pública não preocuparia Moreira.

Como observamos junto às palestrantes anteriores, é inevitável que haja choques axiológicos entre teorias científicas e doutrinas religiosas, choque este já resolvido pela opção do Estado brasileiro pela *laicidade*, conforme artigos 5º e 19 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). E a segunda missão, segundo Moreira, consistiria que, nos anos de adolescência já com uma identidade cultural constituída, caberia aos profissionais da educação, assim como os pais, fornecer “instrumentos de raciocínio crítico, de análise lógica das situações, de informações de cultura geral, para que o adolescente possa avaliar de modo crítico a cultura, a religião e a moral que recebeu. Só assim seria possível formar adultos íntegros, sadios e felizes” (BRASIL, 2021h, p.65-66). Neste trecho, Moreira contrariou frontalmente a primeira palestrante deste fórum, Inez Borges, que se posicionou contrária a estudantes serem formados a exercer senso crítico sobre a história, a cultura ou as religiões (qualquer espécie de desconstrucionismo) ou mesmo de *construir seus próprios conhecimentos* (BRASIL, 2021f, 2:09:58). Também se opôs à palestrante médica psiquiatra Akemi Shiba, que reprovou o ensino da habilidade de *problematização* aos estudantes, como registramos mais adiante neste relatório (BRASIL, 2021g, 01:17:40).

Podemos sintetizar que, para Moreira, a Violência Escolar institucional consiste: no abuso e desrespeito dos educadores por meio do ensino como doutrinação ideológica e propaganda, o que fere o princípio da primazia dos interesses da criança e da família, e fere o princípio de integridade psíquica, defendido pelo ECA e por tratados internacionais de direitos humanos; visto que a educação básica no Brasil é

compulsória e crianças e adolescentes se constituem como público cativo dos professores com imenso poder sobre eles, os profissionais na educação cometem violência ao não manter neutralidade, ao influenciar, ao impor crenças, ao falsear a realidade, falar de fatos que não existem e deturpar fatos existentes; é violência institucional escolar quando se ensina qualquer tema que possa desrespeitar as crenças ou convicções dos discentes e seus familiares; para Moreira o desrespeito às concepções culturais das famílias se caracteriza como violência institucional.

Como havíamos informado anteriormente, não levaremos em conta a quarta e última palestra deste dia 27 de abril de 2021 do fórum, de Fernando César Pereira Ferreira, Ouvidor Nacional de Direitos Humanos. O tema de sua palestra foi *Taxonomia de denúncias cometidas contra crianças e adolescentes*, mas apenas foram relatadas técnicas do funcionamento do mecanismo de denúncias, mas nada que possa ser identificado como enunciados sobre violência institucional escolar. As próximas palestras fazem parte do dia 28 de abril de 2021, segundo dia do fórum. São mais três: Chris Tonietto, Deputada Federal pelo Rio de Janeiro; Akemi Scarlet Shiba, médica psiquiatra; e José Martins Filho, médico pediatra.

#### **4.1.4 Enunciado de Chris Tonietto: A desconstrução da identidade promovida pela ideologia de gênero**

Quem é Chris Tonietto? Christine Nogueira dos Reis Tonietto atualmente é deputada federal do Rio de Janeiro, eleita pelo Partido Social Liberal (PSL), mas migrou para o Partido Liberal (PL) em 2022. Advogada, é graduada em direito pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e presidente da União Brasileira de Juristas Católicos (UBRAJUC). Faz parte da Frente Parlamentar da Segurança Pública e foi vice-líder do PSL na Câmara dos Deputados Federal. É uma das proponentes do PL 246/2019, que buscou instituir o *Programa Escola sem Partido* (BRASIL, 2021h). De acordo com o site da Câmara dos Deputados, têm feito parte de comissões sobre Constituição, Justiça e Cidadania, Defesa dos Direitos da Mulher, Seguridade Social e Família, Legislação Participativa, Cultura e Educação, além da Comissão externa do Ministério da Educação e Políticas para a Primeira Infância (BRASIL, 2021a).

O que disse a deputada Tonietto? O tema de sua palestra foi *A desconstrução da identidade promovida pela ideologia de gênero*. De todos os palestrantes Tonietto foi a mais enfática no ataque à ideologia de gênero, demonstrando em seu discurso um

estilo mais agressivo e militante que os demais. O eixo central de toda a sua fala foi sobre a *revelação da verdade* acerca da ideologia de gênero, que teria toda a sua base na teoria da filósofa estadunidense Judith Butler. A deputada iniciou sua fala acusando Butler de usar uma ferramenta retórica chamada *erudição balofa*, que consistiria em utilizar grandes personalidades/autores, como Lacan, Derrida, Lévi-Strauss ou Foucault para autorizar o próprio discurso. Desta forma, disse Tonietto, Butler iniciou o *processo de confusão* nas mentes de suas vítimas (BRASIL, 2021g, 00:12:38). Isso porque

[...] a ideologia de gênero, evidentemente, que muitos dizem, é nada menos do que uma cortina de fumaça. Muitas pessoas dizem que a questão de gênero é uma luta contra o preconceito, ela seria exatamente um respeito às minorias, uma luta contra qualquer tipo de preconceito. Mas não é só isso. Aliás, não é isso que significa ideologia de gênero. A questão de gênero é muito maior, por isso uma cortina de fumaça (BRASIL, 2021g, 00:10:55).

Tal confusão, segundo Tonietto, consistiria basicamente em negar a realidade científica objetiva de que o *sexo é biológico*. Para a palestrante, Butler ensina que tanto o sexo quanto o gênero seriam discursivos e socio-culturalmente construídos (BRASIL, 2021g, 00:17:15). Afirmou que a teoria desta autora sobre gênero seria puro ativismo político-ideológico e representaria uma *agenda de poder* (BRASIL, 2021g, 00:13:50). Como registramos mais adiante, esta postura contraria a posição dos dois palestrantes médicos deste fórum, Shiba e Martins Filho, que reconheceram a identidade de gênero como fato registrado em documentos científicos mundiais, para os quais este tema não é unicamente político-partidário ou ideológico.

Tonietto chamou a todo momento Judith Butler de '*filósofa com aspas*', usando aspas também na legenda de sua fala no vídeo do fórum, com uma entonação de voz de avaliação pejorativa. Para a deputada, Butler não seria realmente uma filósofa, pois a filosofia busca a contemplação da verdade, citando, como exemplos, Sócrates, Platão e Aristóteles. Para Tonietto, a *ideologia* não seria a busca da verdade, mas sim a *produção da própria verdade*. Por isso, Butler estaria produzindo sua própria verdade, partindo de um relativismo. Isso seria uma ditadura do relativismo, pois nega a realidade que, para a palestrante, seria biológica e natural (BRASIL, 2021g, 00:18:30).

Mais adiante, Tonietto disse que os ideólogos do gênero estão impondo dentro das escolas o esvaziamento do conceito central do que é *homem* e do que é *mulher*. Seria necessário, para estes ideólogos, libertar-se da ditadura do biologismo. A deputada afirmou que sob esta ótica a mulher deveria se libertar de sua própria vocação e ser

mulher, que seria ontológico – ontologia aqui no sentido mesmo de natural, essencial, necessário (BRASIL, 2021g, 00:19:30). Afirmou, ainda, que as feministas ideólogas de gênero promovem uma desconstrução da identidade humana *querida e criada por Deus*. Apesar de falar em Deus diversas vezes na palestra, e de presidir a União Brasileira de Juristas Católicos, a palestrante negou que esta questão que aborda seja religiosa (BRASIL, 2021g, 00:21:28).

Para Tonietto, a verdade natural e biológica sobre a natureza humana seria uma só: homem tem pênis e é do sexo masculino, mulher tem vagina e é do sexo feminino. Isso é biológico. Isso seria a *verdade objetiva*. A verdadeira identidade da mulher: ela é santuário de vida, o coração do lar, o coração da casa, tem vocação instintiva à maternidade (papel social bem diferente do homem), ela é mãe, gera vida. Já o homem confere segurança à mulher, é o protetor da mulher. Para os ideólogos de gênero não existiriam *estes papéis sociais* definidos *biologicamente* (BRASIL, 2021g, 00:32:13). A deputada afirmou que Butler se divorciou 100% da realidade objetiva, e para a qual não deve haver nenhuma verdade que também seja objetiva, mas apenas construções sociais e culturais livres (BRASIL, 2021g, 00:29:00). A deputada afirmou que os destruidores da verdade da natureza humana que estão junto de Butler seriam Marx, Engels, Horkheimer, Adorno (junto com toda a Escola de Frankfurt), Foucault e Derrida. Neste ponto específico, o discurso de Tonietto também foi contrariado pelas ideias da palestrante e médica psiquiatra Akemi Shiba, que afirmou que “os papéis de gênero sofrem alterações ao longo do tempo, pois são influenciados pelos aspectos familiares, sociais, culturais e históricos de cada época” (BRASIL, 2021h, p.86).

Tonietto, em dado momento de sua fala, tratou do problema da violência ideológica dos teóricos de gênero como sendo uma *questão linguística*. Ela acusa Butler de fazer parte de uma escola filosófica chamada Pós-estruturalista, e explica qual seria problema disto:

E o que significa o Pós-estruturalismo? Ali nós temos uma saturação semântica, um esvaziamento semântico. Por quê? Nós temos que um significante tem um significado. Como, por exemplo, se nós pegarmos a palavra cadeira, que é objeto, nós sabemos qual é o significado da palavra cadeira: é um objeto para sentar-se, é um significante cadeira, com o significado objeto para sentar-se. Pois bem, e o que é gênero então nesta ótica e por esta vertente do pós-estruturalismo? Um significante poderia ter diversos significados, dando assim uma vertente polissêmica. Então não é apenas um caráter literário. Abre-se para a polissemia, para diversos significados. Então um significante poderia ter, portanto, diversos significados. Assim se justifica o próprio conceito gênero. Gênero é um significante que, pela lógica da autora Judith Butler, pode ter diversos

significados, tantos quantos indivíduos existirem. Por quê? Porque, segundo ela, gênero seria o devir, seria algo fluido. Eu até poderia dizer que seria uma espécie de pessoas sexualmente versáteis. Isso porque ela se esvazia, ela se divorcia do caráter meramente ontológico (BRASIL, 2021g, 00:14:25).

É importante fazermos uma comparação deste enunciado de Tonietto aos 00:14:00 de sua palestra com este outro enunciado dos 00:32:00, sobre a questão linguística do *significante* e *significado* e o embate sobre se as palavras têm significados *ontológicos* ou *contextuais*:

[...] agora a teoria *Queer* diz que não existem estes papéis sociais definidos biologicamente. Agora o que significa *Queer*? *Queer*, do inglês, significa anômalo, esquisito. E vejamos aqui um exemplo para a gente tentar entender, até para voltar aqui para essa dinâmica, ou melhor, para esse pensamento de Butler. Se a gente pensa, por exemplo, vamos para o campo do futebol... Palmeirenses, qual é o mascote do Palmeiras? Porco. Talvez, há muito tempo atrás, quem fosse chamado de porco, os palmeirenses, que eram assim chamados, eles poderiam encarar como talvez uma ofensa. Mas hoje nós sabemos que é um orgulho institucional. As pessoas, os palmeirenses têm orgulho de serem chamados de “porco”, porque é o mascote, de fato, do Palmeiras. Agora, e no caso de gênero? Qual era a ideia de todos esses ideólogos de gênero? Talvez, lá atrás, na época, quem sabe, das nossas avós, quem falasse sobre esse tema de teoria *Queer*, por exemplo, ou então, sobre gênero, talvez se espantassem, talvez achassem um escândalo. Mas com o passar do tempo, tudo foi se, entre aspas, “naturalizando”. Essa era a ideia da teoria *Queer*, que não mais as pessoas, entre aspas, “se espantassem” com o que é gênero, que é de fato fluido. Mas para que as pessoas pudessem aos poucos se acostumar com este conceito. E assim, que elas pudessem, como falei lá atrás, se tornar pessoas sexualmente versáteis. Esse é o ponto chave: a teoria *Queer*, por isso que é um anômalo, esquisito, de primeira impressão pode ser algo anômalo, esquisito. Mas como disse, no decurso do tempo a coisa vai, entre aspas, “se naturalizando” no seio da sociedade. Essa é a intenção dos ideólogos de gênero (BRASIL, 2021g, 00:32:45).

Percebemos que a concepção de linguagem de Tonietto é a mesma concepção da primeira palestrante do fórum, Inez Borges, que afirma existir uma significação ontológica, isto é, única, eterna e imutável para cada palavra/significante. Porém, com o intuito de querer acusar os ideólogos de gênero de deturpação proposital dos significados originais das palavras, cita o exemplo da palavra *porco*, cujo significado se modificou com o tempo. Ou seja, Tonietto acabou por reconhecer a mutabilidade dos significados, o que contradiz sua própria concepção ontológica de linguagem. Outra consideração importante é que, pelo número de vezes que ela usa a palavra *talvez*, seu enunciado revela-se baseado em opiniões subjetivas e em senso comum.

Percebemos, também que, tanto para Tonietto quanto para Borges e Campagnolo, sexo e gênero se equivalem, são conceitos sinônimos, pois baseados apenas na ideia cromossômica binária de masculino e feminino. No entanto, mesmo depois de repetir

tantas vezes em sua fala que *sexo* e *gênero* se equivalem, ela curiosamente acusou os partidários/militantes da ideologia de gênero de tornar *gênero* sinônimo de *sexo* (BRASIL, 2021g, 00:54:20). É um tumulto teórico: ela também acusou os ideólogos de gênero justamente de separar o que seria o sexo biológico do que seria o gênero (BRASIL, 2021g, 00:48:30; 00:50:10). Essa confusão entre significante e significado, ou ontologia e contextualidade, revela uma profunda inconsistência e incoerência conceitual.

Tonietto acusou os militantes de gênero de confundir propositalmente e de usar a palavra gênero com o intuito de doutrinar, distorcendo totalmente o significado do significante *gênero*, invertendo e preenchendo a palavra *gênero* com seu próprio conteúdo ideológico político (BRASIL, 2021g, 00:54:40). Ficou latente nos seus enunciados que a palavra/significante *gênero* já possui um significado determinado por seu grupo político, em nada ontológico, mas histórico, contextual e posicionado política e ideologicamente. Para este grupo político do qual Tonietto faz parte, a palavra *gênero* carrega o único significado de *destruidor dos valores morais e sexuais da família tradicional cristã*: “submetida aos objetivos revolucionários do movimento feminista e LGBT, o ‘gênero’ passou a funcionar como instrumento de desconstrução das categorias ‘homem’ e ‘mulher’, e da instituição familiar cristã tradicional” (BRASIL, 2021h, p.80).

Essa abordagem de significados tão distintos de gênero para cada grupo ideológico é o que Bakhtin chamou de *refração*, que retraduz um enunciado sob pressões externas, especialmente tomando a palavra de outrem como signo ideológico e distorcendo-a para dentro de seu viés ideológico. Mas a crença de Tonietto é que seu grupo ideológico detém o significado original e verdadeiro da palavra *gênero*, enquanto que quem distorceu a palavra foram unicamente os adversários. Ela não se dá conta que a palavra *gênero* está tão refratada por seu campo ideológico que passou a ser demonizada, e é inclusive atacada pelo Governo Federal em textos de documentos internacionais<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> A palavra “gênero” incomoda o governo do Brasil: em julho de 2019 os representantes do país surpreenderam a muitas delegações na ONU ao exigir que o termo “gênero” fosse abolido dos textos de resoluções de diferentes assuntos. Diversos países, inconformados, lembraram que hoje existem mais de 200 documentos oficiais, tratados e leis que citam explicitamente o termo “gênero”. Um abandono da palavra significaria um retrocesso de 25 anos nos debates. (CHADE, 2019).

Como ela mesma enfatizou diversas vezes, a ideologia de gênero seria uma erva daninha, nociva, joio (BRASIL, 2021g, 00:55:10). Aqui a palavra *joio* compõe um signo ideológico específico, pois faz uma alusão indireta à parábola do *joio e do trigo* da bíblia cristã, no livro de Mateus, capítulo 13, versículos 24-30, marcando a posição ideológica da enunciadora. Para Tonietto, a teoria *Queer* e a teoria de gênero, considerada por ela a mesma coisa, seriam um mal, uma erva daninha,

[...] que aos poucos vai entronizando na nossa cultura. Por isso é que vemos em diversos lugares, em diversos ambientes, acadêmicos inclusive, por que muitas pessoas começaram a discutir assuntos de gênero, temática de gênero nas universidades e depois começaram, desde a mais tenra idade, levando esse assunto para as crianças, para que consumissem esse tipo de conteúdo. Pois bem, como se crianças, desde a mais tenra idade, como se essas crianças que são tão inocentes, não tivessem que entender o que que é o seu sexo, seu sexo definido pela biologia, mas para que elas pudessem se sentir como elas quisessem. Esse é um problema, é um mal que nós temos. Nós não podemos simplesmente rasgar nossos livros de biologia (...) não podemos rasgar aquilo que tanto aprendemos sobre o nosso sexo, que é biológico, em detrimento de um gênero que é exatamente fruto dessa construção social. Ou seja, a pessoa nem sabe de fato o que ela é, porque ela pode ser o que ela quiser (BRASIL, 2021g, 00:35:50).

Neste ponto, a deputada federal carioca revelou o ponto central sobre a sua ideia de violência institucional escolar, que se exerceria na imposição forçada da teoria de gênero nas escolas de ensino fundamental, desrespeitando os valores morais das famílias, genericamente tidas como famílias tradicionais cristãs. Seria violência porque causa, segundo ela, a destruição da natureza humana, uma desconstrução da identidade humana (BRASIL, 2021g, 00:43:20). Tonietto não citou nenhum exemplo de quem, o que, quando e onde se teriam realizados tais atos de imposição ideológica para crianças em escolas. É fato, contudo, como registramos adiante neste relatório, que a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e a Academia Brasileira de Pediatria (ABP) recomendam, em nota técnica citada pelo palestrante pediatra Martins Filho<sup>26</sup>, que se faça a identificação do gênero social da criança ao seu sexo biológico, até que tenha maturidade para receber informações acerca da diversidade sexual (BRASIL, 2021g, 03:09:25). São as mesmas recomendações de Shiba e Campagnolo. Fato

---

26 Nota Técnica da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e da Academia Brasileira de Pediatria (ABP): “O objetivo desta nota técnica é a questão relacionada ao assunto de identidade de gênero destacando-se que crianças de baixa idade, recomenda-se referir sempre como a identidade sexual (...) Compreende-se, dessa forma que seja considerada a identidade social da criança desde seu nascimento como sendo o seu sexo genético para identificar, e que escolhas eventualmente diferentes sejam deixadas para idade e etapas posteriores. (...) A Sociedade Brasileira de Pediatria e da Academia Brasileira de Pediatria afirmam seu respeito da diversidade e a escolha das pessoas autônomas em relação ao gênero com as quais se identificam (SBP, 2017).

também, como o exemplo da *Drag Queen Femmenino* trazido por Campagnolo, que há práticas que, em nome da educação para a diversidade, contrariam a nota da SBP/ABP. Como esta nota dos pediatras não especifica a idade de maturidade para a exposição dos assuntos de gênero, fica aberta a polêmica que resulta do choque constante de valores morais entre escolas e famílias.

Tonietto lançou mão dos mesmos casos que Campagnolo para alertar a seus ouvintes do grande perigo da ideologia de gênero, que são os casos do canadense David Reimer e do brasileiro Rhuan Maycon (BRASIL, 2021g, 00:43:42). A acusação de *erotização precoce*, que Tonietto relacionou à teoria de gênero, tem a mesma natureza da acusação dos palestrantes anteriores sobre intenções implícitas de envolvimento com pedofilia, amputação de órgãos genitais ligadas à terapia hormonal e cirurgias de transição sexual, e um aglomerado de imoralidades ditas destruidoras da família e da infância. Percebemos que a construção da imagem monstruosa de um inimigo a ser combatido sem diálogo e sem acordo faz parte de um campo ideológico político e religioso específico que usa a produção de pânico moral como ferramenta de persuasão e mobilização.

Tal indisposição ao diálogo, um sério problema em uma educação democrática, se expressou por suas falas sobre *não se poder deixar rasgar os livros de biologia*, no sentido de não ser possível tolerar nas escolas uma ideologia que seja contra a ciência. Para ela, seria uma violência ideológica impor à criança algo que vai na contramão da ciência, ou que vai na contramão da verdade objetiva (BRASIL, 2021g, 00:59:30). Defendeu o movimento político Escola Sem Partido (ESP), que para ela seria um meio de se lutar contra *qualquer* ideologia (BRASIL, 2021g, 00:55:50). Já pontuamos, na reflexão sobre a palestra da deputada Campagnolo, sobre como o ESP tem partido e tem ideologia. Tonietto afirmou ainda que as ideologias iriam na contramão da verdade objetiva e do direito natural, direito este de que a criança deva saber que seu gênero é ligado a seu sexo biológico. A deputada enunciou, com ênfase, que se deveria lutar contra todo tipo de ideologia e ser a favor da *verdade*, pois a verdade seria objetiva, e não existiriam múltiplas verdades (BRASIL, 2021g, 00:57:35). O próprio sexo seria uma verdade objetiva, e *ponto final*: “sexo é biológico e isso é uma verdade objetiva” (BRASIL, 2021g, 00:58:38). Ela afirmou que devemos buscar dentro do congresso nacional e dentro das famílias a proteção do direito natural, a verdade objetiva e trabalhar para a contemplação da verdade para *proteger*

os jovens contra todas as ideologias que vão contra a lógica do ser humano. Disse que ela e seu grupo estão ali para travar uma luta contra o processo de violência ideológica (BRASIL, 2021g, 00:58:45).

A teoria de gênero nas escolas, afirmou a deputada, seria um passo para a destruição das relações nas instituições primárias de ensino. Ela abriria espaço para a necessidade de experiências sexuais, o que incentivaria a erotização precoce, e trabalharia com a produção de confusão. Isso acabaria por tirar das crianças as referências de homem e mulher, ontologicamente definidos pelo sexo biológico e elas começariam a se questionar: *quem sou? O que sou?* Para ela a teoria de gênero operaria para destruir as questões ontológicas (BRASIL, 2021g, 00:48:05). Evidentemente, Tonietto confunde ontologia, linguagem e biologia. Verdades que podem basear-se em princípios racionais (ontologia), em construções dialógicas cronotópicas (linguagem) e experimentos empíricos refutáveis (ciência biológica), não são verdades equivalentes.

Tonietto falou a partir do campo ideológico religioso, que tem por base a fé em verdades dogmáticas de cunho ora metafísico, ora místico. Essa posição ficou evidente em trechos de seu enunciado como na conclusão de sua palestra:

Então amigos, aqui eu fecho, clamando a vocês que continuem defendendo as crianças de todo e qualquer tipo de violência ideológica como essa que nós falamos aqui. Porque livros como esse [de Judith Butler] jamais deveriam estar, por exemplo, nas salas de aula, jamais deveriam estar, principalmente, nas escolas. Conteúdos maliciosos, conteúdos nefastos como esse. Enfim, vamos juntos lutando contra todo e qualquer tipo de ideologia e resgatando os princípios, os valores fundantes da nossa sociedade que é, sim, pró-vida e pró-família. Defendamos as nossas famílias. Deus abençoe a todos. Fiquem com Deus (BRASIL, 2021g, 00:46:08).

E, mais adiante, em sua despedida final após responder às perguntas dos participantes do fórum:

Muito obrigada, Deus abençoe a todos, e me coloco sempre à disposição para o que se fizer necessário. Estamos aí nessa luta, nesse combate e, claro, precisamos de guerreiros que estejam imbuídos desse mesmo espírito também. Deus abençoe. Muito obrigada (BRASIL, 2021g, 01:00:33).

Outro trecho ainda bem significativo de sua posição religiosa está na sua concepção de família: “a família, instituída por Deus para o bem do gênero humano, é uma instituição natural e universal, constituindo a origem histórica da polis, a base de toda a sociedade e das leis. A instituição familiar é constituída por um homem, uma mulher e sua prole” (BRASIL, 2021h, p.79).

A palestrante assumiu estar em uma luta sagrada, pois dispôs em oposição, por um lado, Deus, família, valores fundantes da nossa sociedade, ser pró-vida, proteção às crianças e, pelo outro lado inimigo, os teóricos e ideólogos de gênero, pedófilos, anticiência, antifamília, antividua, que estariam nas escolas agindo com apoio de parte das esferas governamentais e com apoio de organizações multilaterais como a ONU (BRASIL, 2021g, 00:34:42). Seu espírito de guerra é tanto mais explicitado quando decide citar *Sun Tzu*, o autor da famosa e clássica obra *A Arte da Guerra*, sobre a necessidade de ler Judith Butler, pois para ela se deveria conhecer bem os inimigos a fim de derrotá-los (BRASIL, 2021g, 00:41:54).

Na citação seguinte, ela marcou sua posição contra os órgãos multilaterais internacionais, em menções genéricas, mas relevantes para a nossa pesquisa:

[...] essa é a intenção dos ideólogos de gênero. Por isso é que nós vemos diversas vezes, não só no âmbito do parlamento brasileiro, enfim, se a gente olha, por exemplo, nos rincões das grandes fundações, e não mais; se a gente pensa mais além até, a gente vai, por exemplo, nas conferências da ONU, a conferência do Cairo de 1994, a conferência de Pequim em 95, todas essas conferências aqui citadas, poderia citar ainda outras, elas vieram trazendo o conceito de gênero exatamente nesses moldes que nós tratamos aqui (BRASIL, 2021g, 00:34:42).

Ela acusou tais conferências da ONU de praticar a mesma violência ideológica que as praticadas nas escolas brasileiras. Essa postura de Tonietto, em alinhar os discursos destes órgãos internacionais ao discurso dos ideólogos de gênero em um evento oficial do Governo Federal brasileiro, diz muito sobre o alinhamento deste atual governo com estes organismos, com os quais o Brasil tem acordos assinados, inclusive sobre a temática das questões de gênero, que fazem parte do tema maior dos direitos humanos. Tal posição marcada no enunciado da palestrante em um evento oficial do Governo Federal é de suma importância para nossa pesquisa.

Podemos sintetizar que, para Tonietto, a Violência Escolar institucional consiste em: ensinar uma teoria que destrói a verdade objetiva, natural e biológica sobre a natureza humana de que o homem tem pênis e é do sexo masculino, mulher tem vagina e é do sexo feminino; a violência linguística, operada por teorias acadêmicas como o pós-estruturalismo que prega a polissemia de significados, esvaziando o significante de seu sentido ontológico e ensinando que o gênero pode ter vários significados, quantos a pessoa quiser, o que é anticientífico, errado, imoral e destruidor de valores ocidentais, pois gênero tem o único significado de sexo biológico; é uma violência ideológica impor à criança na escola algo que vai na contramão da ciência ou que vai

na contramão da verdade objetiva, desrespeitando os valores morais das famílias; ensinar sobre gênero nas escolas é um ato de violência contra crianças porque está carregada de ideologia feminista e LGBTQIA+, que tem por objetivo esvaziar os conceitos de *homem* e *mulher* e, por isso, destrói os valores morais e sexuais da família tradicional cristã, destrói as relações nas instituições primárias de ensino, cria a necessidade de experiências sexuais anormais, o que incentiva à erotização precoce e trabalha com a produção de confusão: isso tira das crianças as referências de homem e mulher, ontologicamente definidos pelo sexo biológico e elas começam a duvidar de sua *natureza criada por Deus*. A constante recorrência aos argumentos de cunho religioso, baseando suas posições na autoridade de Deus e, portanto, naturais e inquestionáveis, revela traços daquilo que Adorno chamou de *personalidade autoritária* e um profundo fechamento ao debate e ao diálogo com ideias e grupos tidos como adversários. A ausência de reflexão sobre o modo como historicamente argumentos religiosos foram (e ainda são) invocados para justificar atrocidades contra pessoas LGBTQIA+ também indicam uma falta de *elaboração do passado* por parte de Tonietto.

#### **4.1.5 Enunciado de Akemi Scarlet Shiba: Panorama geral das questões de gênero na infância e adolescência - impacto na saúde física e mental**

Quem é Akemi Scarlet Shiba? Médica formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Especialista em Psiquiatra de Adultos e da Infância e Adolescência, pelo Hospital de Clínicas de Porto Alegre, Psicoterapeuta de orientação Analítica de Adultos e da Infância e Adolescência CELG- UFRGS (Centro de Estudos Luís Guedes) e Psicoterapeuta EMDR (*Eye Movement Dessensitization and Reprocessing*) de Adultos e da Infância e Adolescência – Trauma Clínico – EMDR Brasil (BRASIL, 2021g). Possui currículo Lattes registrado na plataforma do CNPq, porém não foi alimentado com nenhum dado sobre publicações ou atividades. Em artigo publicado dia 28 de fevereiro de 2020, no site [articulacaoconservadora.org](http://articulacaoconservadora.org) (SHIBA, 2020), Shiba trouxe em detalhes os mesmos elementos que compõem sua palestra no fórum de Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes, cuja linha de reflexão central foi sobre os perigos que jovens e adolescentes correm ao se submeterem a tratamentos hormonais e cirúrgicos influenciados pela ideologia de gênero, a qual ela chama de *epidemia de transgênero*. Ela ligou diretamente estes

problemas aos profissionais da educação, como podemos ler em seu artigo, quando afirma que a

[...] ideologia de gênero é difundida pesadamente nas escolas, mídias, filmes, redes sociais. Nunca se viu tanta propaganda acerca desse tema. Nas escolas, desde cedo, as crianças são ensinadas por professores militantes a “problematizarem” o seu gênero. Professores sem ética usam de sua ascensão sobre os alunos para moldarem suas mentes, lhes apresentando suas crenças política partidárias e suas pautas como uma verdade absoluta. Gerada a confusão acerca de seu gênero o jovem torna-se um disfórico de gênero e é levado para a próxima etapa da “linha de montagem” a busca pelo tratamento. Com os critérios diagnósticos devidamente preenchidos eles serão “acolhidos” pela equipe de saúde multidisciplinar e passam a integrar o protocolo médico de afirmação de gênero que contempla bloqueio da puberdade, hormonioterapia cruzada e por fim a cirurgia de transgenitalização (SHIBA, 2020).

A médica, portanto, apesar de tratar do tema com um jargão científico típico de sua área, também transitou fora de sua especialidade, como a educação, política e ciências sociais.

O que disse Akemi Scarlet Shiba no fórum? O título de sua palestra foi *Panorama geral das questões de gênero na infância e adolescência: impacto na saúde física e mental*. Afirmou de início que sua palestra surgiu no ano de 2019, por meio de uma demanda da comunidade de pais de uma escola de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Isso revelou, assim como a citação do trecho de seu artigo acima, que sua atenção recaiu sobre as ações da escola.

Shiba, ao tratar da questão de gênero, trouxe a definição científica chamada de *Disforia de Gênero* (DG). Ela citou o manual oficial de psiquiatria, o DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, onde se lê que Disforia de Gênero

[...] é uma acentuada incongruência entre o gênero que a pessoa sente com o seu sexo. É aquela consciência de gênero dissociada do sexo. Tem que ter duração de pelo menos 6 meses, tem que ter um forte desejo de pertencer a outro gênero ou a insistência de que é do outro gênero, forte preferência por roupas do outro sexo, forte rejeição a usar roupas do seu sexo, intenso desgosto com a anatomia sexual, e essa perturbação está associada com o sofrimento clínico significativo, ou tem prejuízo social ocupacional em áreas importantes do indivíduo. Então, isso é a Disforia de Gênero (BRASIL, 2021g, 01:05:00).

Ou seja, problemas de saúde relacionados à incongruência de gênero seria uma questão científica estudada, debatida e documentada, o que contraria os palestrantes anteriores que afirmaram que tal tema seria unicamente ideológico, político-partidário,

uma agenda de poder, uma teoria anticientífica, ou uma tentativa de destruir os valores tradicionais da sociedade, destruindo as famílias. Embora a própria Shiba também compartilhe da crença na influência político-partidária ideológica sobre o tema das questões de gênero, ela não nega a cientificidade sobre seu debate.

Para a médica, existiriam duas formas de se abordarem este problema, quando apresentado por alguma pessoa: a abordagem psicoterápica e a intervencionista (BRASIL, 2021g, 01:05:00). A psicoterapia envolveria um trabalho de pesquisa aprofundado do paciente, investigando meticulosamente sua história passada em busca de indícios de traumas ou situações que expliquem a dissociação entre gênero e sexo. Seria, de acordo com Shiba, um procedimento lento e de resultados demorados devido à complexidade da mente humana. Já a abordagem intervencionista, chamada de *Conduta de Afirmação de Gênero* se daria pelo bloqueio da puberdade via medicamentos, hormonioterapia cruzada a partir dos 16 anos de idade, e cirurgia de transgenitalização a partir dos 18 anos de idade, tudo isso regulado, no Brasil, pelo Conselho Federal de Medicina (CFM), em sua resolução 2265/2019 (BRASIL, 2021g, 01:08:12).

Shiba lembrou que existe um intenso debate bioético sobre práticas científicas acerca de questões que envolvem seres humanos como eutanásia, aborto, edição gênica, células tronco, seleção de embriões e pesquisas com células fetais, e que as discussões sobre a questão da disforia de gênero também são intensas (BRASIL, 2021g, 01:09:10). Embora a médica afirme que “esse assunto não é um consenso científico” (BRASIL, 2021g, 01:59:20), e deixe subentendido que tais discussões seriam apenas de cunho médico-científico, parece fazer parte da complexidade e polêmica desses debates justamente questões que extrapolam a pura medicina, como as questões éticas, pois estas diriam respeito aos valores culturais, sociais, religiosos e subjetivos que seriam contextuais e temporais, e impactariam a criação de leis e políticas públicas, além de fundamentar as ações médicas e de profissionais de diversas áreas, como a educacional. A posição de Shiba evidenciou, uma vez mais, o contraste com as acusações dos palestrantes anteriores sobre este tema ser anticientífico.

A palestrante psiquiatra fez uma distinção entre três conceitos que nenhum dos palestrantes precedentes realizaram, e que por diversas vezes embaraçaram. Ela define sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual. O sexo biológico

seria cromossômico, fixo e imutável. O gênero seria a consciência de pertencer ou não a seu sexo, uma identificação. Já orientação sexual tem a ver com atração por determinado sexo. Ela deixou bem esclarecido: sexo é cromossômico, gênero é identidade da consciência, e orientação sexual é atração sexual (BRASIL, 2021g, 01:11:30). Além disso, ela elucidou, no texto publicado do fórum, que “os papéis de gênero sofrem alterações ao longo do tempo, pois são influenciados pelos aspectos familiares, sociais, culturais e históricos de cada época” (BRASIL, 2021h, p.86). Esta afirmação contraria as posições das palestrantes Campagnolo e Tonietto, para as quais o gênero seria um dado ontológico da natureza humana, imutável ao longo da história e das culturas, e idêntico ao sexo biológico.

Para Shiba, um dos problemas seria que os jovens acabam confundindo sua orientação sexual com seu gênero, e isso os levaria a cometerem inúmeros equívocos, como a busca por uma intervenção química, e até cirúrgica, por meio da afirmação de gênero. Shiba insistiu neste ponto por toda a sua palestra: a confusão mental sobre sua orientação sexual e seu gênero tenderiam a ser comuns na puberdade, além de transitórias, resolvendo-se naturalmente com o tempo, porém muitos jovens, açodados por influências das mídias e de militantes ideológicos, antecipam decisões sérias e irreversíveis, que os marcarão pelo resto de suas vidas, impactando sua saúde mental e física. Aqui, para ela, estaria a *violência institucional* praticada.

Akemi Shiba acusou que parte desta confusão, provocada em crianças e adolescentes, advém dos inúmeros estímulos sociais acerca de uma generalização e multiplicação de gêneros existentes (BRASIL, 2021g, 01:13:41). Citou, por exemplo, que circula na internet uma tabela contendo mais de 100 tipos de gêneros, com suas respectivas orientações sexuais, porém ela não apresentou as fontes. Nesta tabela, fala-se do *terceiro sexo*, chamado de *intersexo*. Para a médica psiquiatra, não existiria terceiro sexo do ponto de vista da medicina. Os casos de intersexo seriam uma anomalia genética muito rara que dificultaria a identificação do sexo de um indivíduo. Shiba afirmou que os jovens ficam tentando se encaixar em tabelas deste tipo e que existiria muito marketing/propaganda/*business* por trás desta multiplicidade de gêneros. Alertou que *influencers* digitais, celebridades, e publicidade de empresas com produtos disseminariam e dariam visibilidade aos LGBTs. Citou três exemplos: o *Drag Kid*, uma criança que fez performances em boates gays na cidade de Nova

lorque; Tiffany, brasileira transexual atleta do vôlei; e o caso da *Drag Queen* chamada *Femmenino*, que visita escolas fazendo performances artísticas, que foi o mesmo caso citado pela deputada catarinense Campagnolo em palestra anterior. Em nenhum dos exemplos a médica comentou algo.

A palestrante, como forma de propor a prevalência do biológico sobre o sociológico, acerca da questão de gênero, afirmou que desde a concepção o feto vai desenvolvendo hormônios que o masculinizam ou o feminizam, de acordo com o sexo, o que estrutura a parte óssea, muscular e cerebral. Para Shiba, existe uma corrente que diz que o gênero é uma construção social, ou seja, uma coisa inventada pela sociedade e que

[...] isso serve para perpetuar a dominação tradicional sobre a sexualidade e o gênero. A pessoa principal representante é a Judith Butler, que é uma filósofa, e ela disse que gênero não é uma verdade biológica, mas um sistema de capturas de subjetividades, e ele não tem relação necessária com o corpo, e que ele é uma performance, é uma representação. A pessoa pode ser o que ela quiser. Ela pode representar, fazer uma performance do seu gênero. Então ela dissocia a parte biológica e fica só com a parte social, que a gente vê nas questões dos papéis. Mas esses papéis se construíram com bases biológicas, e ela retira isso (BRASIL, 2021g, 01:17:00).

Neste excerto, ela deixou subtendido que seria violência institucional contra crianças e adolescentes o fato de o militante da ideologia de gênero ensinar este público a problematizar sua sexualidade, público este em idade de vulnerabilidade, o que seria crime de acordo com o ECA e acordos internacionais. Shiba disse que

[...] a gente vê a problematização de gênero que os jovens, as crianças estão com muita dúvida. Essa palavra problematização já é um contrassenso. A gente já vive com tantos problemas, problematizar já é um verbo, então a pessoa tá criando problemas, e aí os jovens estão problematizando a questão do gênero e estão com muitas dúvidas, justamente numa época que eles estão se desenvolvendo e é um período extremamente vulnerável (BRASIL, 2021g, 01:17:40).

É digno de nota perceber que a médica reduz o significado do conceito de *problematização* unicamente ao ato de criar/inventar problemas. Isso contraria o próprio espírito da pesquisa científica, que é problematizadora por definição, pois se dogmas socioculturais estabelecidos na história humana jamais fossem problematizados seriam impossíveis as várias ciências atuais, em especial a medicina. Até mesmo as próprias proposições científicas são problematizadas, caso contrário a ciência não avançaria. Mas, problematizar o conceito de *problematização* – por mais irônico que possa parecer – revela uma postura ideológica de Shiba sobre a educação: esta deveria ser conservadora dos costumes, onde valores morais de

certo grupo social estariam protegidos da postura problematizadora de um ensino crítico na educação básica. É o mesmo *locus* ideológico da primeira palestrante, Inês Borges, que refuta a prática problematizadora do desconstrucionismo dos textos.

De acordo com a médica psiquiatra, o cérebro do adolescente passa por uma maturação importante que se conclui por volta dos 30 anos de idade. Não seria momento, segundo ela, de se tomar decisões importantes e irreversíveis como intervenções cirúrgicas de esterilização e transgenitalização. Nem mesmo aos 18 anos, visto que o cérebro ainda estaria em desenvolvimento, passando por uma instabilidade natural e temporária (BRASIL, 2021g, 01:22:30). Para Shiba, a disforia de gênero seria um aspecto temporário, natural e típico desta fase de turbulência da maturação cerebral. Segundo ela, a disforia de gênero se resolve em 90% dos casos naturalmente após a adolescência – seria uma fase e dever-se-ia esperar. Fazer uma cirurgia neste período poderia ser um grande mal, alertou a psiquiatra. Para fundamentar seu apelo às famílias dos adolescentes, ela citou o caso dos *destransicionados*: adultos arrependidos de terem feito cirurgia de transição de gênero quando jovens (a transgenitalização), o que evidenciaria os casos de disforia transitória (BRASIL, 2021g, 01:31:28). Foi o que ela chamou de *risco do falso positivo para disforia de gênero e cirurgia de transgenitalização*. Ou seja, seria importante esperar o jovem amadurecer mais devido à disforia de gênero transitória (BRASIL, 2021g, 02:00:02).

Shiba citou dois casos de pessoas arrependidas de transicionamento cirúrgico (transgenitalização). Falou da britânica Keira Bell, que transicionou para o sexo masculino aos 16 anos de idade, e se arrependeu aos 24, quando fez a destransição. Contudo, seus seios haviam sido removidos (mastectomia). Hoje ela ainda não sabe se se sente homem ou mulher, ela não consegue se encontrar, mas que o *certo era que ela se arrependeu*, diz a palestrante (BRASIL, 2021g, 02:01:08). Também citou o caso do brasileiro Robert Diego, um homem que transicionou para mulher e, após se arrepender, decidiu destransicionar. Ele se reconheceu com Disforia de Gênero Temporária, em seu próprio relato em vídeo transmitido por Shiba no fórum. Foi um forte relato, pois fez a cirurgia de remoção do pênis, e hoje é um homem com vagina. Ele alertou que toda a questão de disforia e/ou incongruência de gênero poderia constituir um modismo temporário, mas que o sofrimento de quem recorre a isso poderia ser ainda maior e duradouro (BRASIL, 2021g, 02:02:35).

Para Shiba, essas pessoas ex-transgêneros “estão perdidas, não têm ninguém com uma bandeira trabalhando com os destransicionadores” (BRASIL, 2021g, 02:00:41). Interessante notar aqui que a médica recorre à palavra *bandeira*, o que seria um ato político-partidário, um posicionamento ideológico em favor de certos valores. Uma bandeira que defenda o interesse de certo grupo ressalta que a *questão de gênero* possui caráter político, social e cultural, ou seja, uma abertura ao debate público ressaltando que não se trata unicamente de um aspecto científico-biológico-médico-objetivo, e não se fecha apenas em valores dogmáticos.

Mesmo tomando esta posição médica sobre a temporalidade da disforia de gênero, Shiba não descartou que existam de fato casos que se enquadram como patologias, reconhecidas pela medicina por meio de dos documentos DSM-5 e do CID-10 (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde). Para estes dois manuais de orientação diagnóstica e de pesquisa, a disforia de gênero é considerada uma patologia. No entanto, ela chamou a atenção que, em 2022, entrará em vigor o CID-11, para o qual a disforia de gênero deixa de ser uma doença, e passa a ser um problema de saúde. Também será alterada sua nomenclatura: não se chamará mais disforia de gênero, mas *incongruência de gênero* (BRASIL, 2021g, 01:25:00). Ela alertou que haverá problemas de entendimento, interpretação e comunicação entre os especialistas que atenderem tais pacientes, pois o DSM-5, usado por psiquiatras, mantém a disforia de gênero como transtorno patológico, ao passo que o CID-11 não. E questionou, por exemplo, se o SUS (Sistema Único de Saúde), que faz os procedimentos de bloqueio hormonal, terapia hormonal e cirurgia de transgenitalização, ao seguir o CID-10, poderá continuar a fazer tais procedimentos sob a vigência do CID-11, já que incongruência de gênero deixaria de ser uma patologia (BRASIL, 2021g, 01:25:00).

Embora ela não *problematize* as alterações de nomenclaturas explicitamente em sua palestra do fórum como sendo um movimento ideológico, ela o faz de modo explícito em seu artigo de mesmo teor temático publicado na internet, em uma seção intitulada *despatologizar a DG (disforia de gênero) – nova pauta da militância LGBT*:

A nova palavra em voga dos ativistas LGBTs é “despatologizar” a DG. Os critérios diagnósticos para esse transtorno é a não conformidade entre o sexo biológico e a consciência de gênero. Os sintomas devem causar sofrimento e ter duração maior que seis meses. Observa-se claramente a alteração da nomenclatura desse diagnóstico ao longo do tempo. No Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV) o diagnóstico se chamava

Transtorno de Identidade de Gênero, na última versão o DSM V passou a se chamar Disforia de Gênero. Atualmente na classificação internacional das doenças (CID11), o diagnóstico saiu dos capítulos de doenças para integrar a parte referente a “saúde sexual” e a nomenclatura mudou para Incongruência de Gênero. Observa-se um movimento gradual para despatologizar a DG (SHIBA, 2020).

Como se pôde perceber, a médica afirmou em seu artigo existir um ataque ideológico da militância LGBT por meio da *linguagem*. Isso é de importância maior para nossa pesquisa, pois é um relato público de uma profissional da saúde, que participou de evento oficial do Governo Federal afirmando que há violências exercidas contra crianças e adolescentes por meio da alteração intencional das palavras e de seus significados em documentos oficiais nacionais e internacionais de saúde.

Para Shiba, a suavização das terminologias conceituais que definem se algo é doença ou não têm uma intenção oculta de normalizar o que não deveria ser normal, ou dizer que é aceitável aquilo que não é (é a mesma tese da palestrante Tonietto). Em outro trecho de seu artigo, cujo subtítulo é *Manipulação da linguagem e o marketing*, ela afirma que

[...] além da intensa propaganda, há uma clara manipulação da linguagem, cujas palavras vão se esvaziando dos seus verdadeiros significados. A cirurgia de redesignação, suaviza o verdadeiro significado que é a transgenitalização com castração cirúrgica. O termo tratamento cirúrgico passa paulatinamente a ser chamado de “readequação do sexo anatômico com o gênero psíquico”. O bloqueio da puberdade substitui a castração química (mesma droga utilizada para castração química de agressores sexuais). Problematizar é uma maneira chique de dizer: criar problema onde não tem. Fora os sofismas “quem é contra a ideologia e o tratamento de afirmação de gênero é contra a comunidade LGBT”. A artilosidade é unir dois assuntos e criar um pensamento falso (SHIBA, 2020).

Tal postura ideológica está em consonância com a palestrante Tonietto sobre o problema do *significante* e *significado* e a urgência de se lutar contra teorias maldosas que, como ervas daninhas ou joio, teriam por objetivo destruir os valores dogmáticos, inquestionáveis, das famílias tradicionais cristãs. Este dogma se revelaria nos significados das palavras, que deveriam ser unos e inquestionáveis. Para estas enunciadoras, a alteração do significado de uma palavra consiste em uma *adulteração* da realidade, da objetividade e da verdade. Ambas não reconhecem a palavra enquanto signo ideológico mutável e contextual, ao mesmo tempo que acusam os adversários de usar as palavras como signos ideológicos. Para Shiba, isto tudo é uma espécie de guerra de narrativa, e ela acusa grupos com ideologias opositoras de estar

por trás da mudança gradual dos conceitos médicos: de *Transtorno de Identidade de Gênero* (no DSM-4) para *Disforia de Gênero* (no DSM-5) e, por fim, *Incongruência de Gênero* (no CID-11). Para ela, a comunidade LGBTQIA+ está operando politicamente as mudanças nestes documentos internacionais de medicina, com o intuito de impor sua visão de mundo e provocar problemas na saúde mental e física de crianças e adolescentes. Ou seja, isto consistiria em violência contra vulneráveis praticada por meio de uma violência contra as palavras, e Judith Butler seria a maior responsável pelo *estilhaçamento* do conceito de gênero.

Shiba atacou, em sua fala, a contradição da legislação brasileira no uso do medicamento Lupron, usado como hormônio de inibição da puberdade em crianças e adolescentes. Este mesmo medicamento é usado, segundo ela, pela Coreia do Sul e pela Rússia para a castração química de agressores sexuais e pedófilos, contudo, no Brasil, este tipo de uso foi proibido por ser inconstitucional e ferir a dignidade humana. Ou seja: Shiba afirmou que castrar crianças de 8 a 9 anos de idade aqui pode, mas não os pedófilos. Ela alertou ainda do perigo da má formação da criança devido ao uso de Lupron, além de a tornar infértil (BRASIL, 2021g, 01:35:10). É digno de nota que Shiba, não obstante ser médica psiquiatra, é mais uma palestrante deste fórum que importa a palavra *pedofilia* para dentro do debate sobre gênero.

Shiba chamou atenção acerca do conflito legal sobre esterilização entre a resolução 2265/2019 do CFM e a lei federal Nº 9.263/1996. A cirurgia de transgenitalização é autorizada para maiores de 18 anos (com retirada de útero, pênis, etc., na resolução 2265/2019 do CFM). Já a lei Nº 9.263/1996, a Lei da Esterilização, afirma que só podem ser esterilizados maiores de 25 anos com 2 filhos vivos, com proibição de retirada de útero e ovários. Para ela, a resolução do CFM fere a lei de esterilização, além de provocar menopausa e andropausa aguda já aos 18 anos de idade nestes jovens, o que os comprometerá a usar hormônios por toda a vida, aumentando riscos de câncer, AVC e diversos outros problemas de saúde (BRASIL, 2021g, 01:48:30). Para Shiba, aumentaria ainda a gravidade desta realidade o fator de haver youtubers que orientam em seus canais on-line como usar tais hormônios por conta própria, o que faria disso um problema de saúde pública (BRASIL, 2021g, 01:37:40).

A palestrante alertou que a atual sociedade seria uma *cibersociedade*, onde modinhas de internet provocam o que ela denominou como a *tese do contágio social*. Citou brincadeiras perigosas como a *baleia azul* (que induz a mutilações), o *balde de gelo*

(que consiste em se molhar com água bem gelada) que viralizaram de modo a muitas crianças e adolescentes imitarem tais comportamentos. Para ela, essa epidemia de contágio social teria a ver com a epidemia de disforia de gênero, que seria mais resultado de infecção ideológica do que uma patologia clinicamente objetiva, pois o próprio cérebro é suscetível de ser moldado. Ela afirma que

[...] a neuroplasticidade, conforme o comportamento da pessoa, conforme o que ela aprende, conforme ela absorve do ambiente, o cérebro vai mudando. Nosso cérebro está sempre mudando. (...) Então isso não é uma justificativa de que sim, transgênero é uma coisa inata e teria que fazer o tratamento nas crianças e adolescentes. Tem a hipótese de contágio social, tem vários artigos surgindo, tem relatos de turmas inteiras que da noite para o dia viraram transgêneros, turmas de escola (BRASIL, 2021g, 01:50:55).

A tese do contágio social e da neuroplasticidade do cérebro citada por Shiba não contradiz a teoria de gênero defendida por Butler ou as teses de Simone de Beauvoir, mas acaba por conferir a estas maior sustentação sociológica (contágio social) e biológica (neuroplasticidade), o que também contraria ainda mais as posições das palestrantes Borges, Campagnolo e Tonietto sobre a anticientificidade do debate sobre gênero. Shiba ainda afirmou que a constante transformação corporal e cerebral, e os complexos eventos psíquicos desencadeados pela ação dos hormônios sexuais na puberdade, levam às mudanças físicas e à expansão das habilidades cognitivas e sociais, “as quais sofrem influências do contexto social, histórico, cultural e familiar no qual o adolescente está inserido” (BRASIL, 2021h, 87).

Apesar de Shiba colocar maior ênfase na disforia de gênero temporária, e em suas causas sociológicas, publicitárias e políticas, ela reconheceu que existem casos reais de disforia de gênero permanente. Para ela, muitos transtornos mentais estão por trás da Disforia de Gênero, como traumas, abusos, pensamentos suicidas, dentre outros. Ela reconheceu que as crianças em disforia estão em sofrimento psíquico e que os pais deveriam acolhê-las, evitando serem recriminatórios, além de buscar investigar a disforia e dar apoio psicológico. E que os profissionais da psiquiatria, psicologia e psicanálise que identificarem uma disforia de gênero permanente poderiam indicar o procedimento de afirmação de gênero (BRASIL, 2021g, 02:26:00).

Por fim, Shiba *problematizou* as diretrizes da *World Professional Association Health Transgender* (WPATH), uma diretriz médica (*guideline*) que é seguida mundialmente para tratar transgêneros. Ela afirmou que os profissionais que fazem parte do comitê de gestão desta diretriz seriam pessoas com interesses comerciais diretos, como

donos de clínicas, profissionais que trabalham com farmacêuticas e outros que atendem diretamente pacientes transgêneros. Segundo ela, o comitê que constitui uma *guideline* médica deveria ser integrada, por pelo menos, 50% de seus profissionais advindos de outras áreas da saúde, justamente para se fazer uma verificação externa dos procedimentos médicos e evitar o chamado *conflito de interesses*, algo que a WPATH não cumpriria. Além deste problema técnico e ético, Shiba acusou a existência de um financiamento anônimo da WPATH, o que é algo muito grave quando se trata de pesquisa científica. Segundo ela, todas as fontes de financiamento deveriam ser públicas, justamente para se poder ter um controle crítico dos artigos científicos produzidos, se estes forem, por exemplo, fruto de um financiamento de uma farmacêutica. Embora na palestra do fórum Shiba não revele quem seria este doador anônimo, seu artigo publicado em site de internet explicitou que “grandes fundações estão envolvidas nos financiamentos das organizações LGBT’s e também as indústrias farmacêuticas. A *Open Society* do George Soros é um dos principais financiadores das causas LGBT’s” (SHIBA, 2020). O bilionário húngaro George Soros é um já clássico bode expiatório de grande parte das teorias conspiratórias que rondam os círculos sociais da extrema direita política mundial (RUDIN, 2019).

Para Shiba, além da WPATH não seguir estes protocolos éticos, boa parte dos tratamentos indicados são experimentais, como o bloqueio hormonal e as cirurgias de transgenitalização, e que isso se estendeu também na prática de clínicas privadas e do SUS graças à resolução da CFM. Ela lembrou a Declaração de Helsinque de 1964, criada após o Tribunal de Nuremberg, que falou sobre os experimentos nazistas em seres humanos, e que essa declaração

[...] organiza e normatiza que jamais pode-se fazer experimentos em seres humanos sem o consentimento dele. Ter muito cuidado com os vulneráveis, não fazer, de preferência, experimentos em vulneráveis. E aqui a gente tem crianças e adolescentes que são vulneráveis, porque estão numa fase de desenvolvimento (BRASIL, 2021g, 01:48:00).

Embora a hormonioterapia seja de caráter experimental, ela segue protocolos de pesquisa e todas as consequências e riscos são informados ao paciente e seus responsáveis em caso de menores de idade, conforme a resolução 2265/2019 do CFM. E de acordo com a mesma resolução, qualquer procedimento de intervenção hormonal em menores de 18 anos é vedado se não houver o consentimento dos pais

ou responsáveis (BRASIL, 2020). Ou seja, a criança só pode fazer bloqueio hormonal com autorização expressa de seu responsável. Embora Shiba não tenha comentado sobre a necessidade legal de anuência e consentimento da família, seus colegas palestrantes precedentes citaram, constantemente, leis e convenções nacionais e internacionais que afirmam que as opções sobre a vida e a educação de crianças e adolescentes devem respeitar sempre a vontade e os valores da família (FÓRUM 2021a, 01:06:35; 02:17:50; 02:54:30; 03:39:00; 03:58:00; FÓRUM 2021b, 00:46:08; 02:58:55).

Sob esta ótica de Shiba, a violência institucional contra crianças e adolescentes, por parte do Estado ou clínicas privadas, estaria ocorrendo de acordo com escolhas de suas famílias. Logo, fica difícil caracterizar como violência institucional tais intervenções de afirmação de gênero, nos próprios critérios dos palestrantes anteriores, se estas respeitam as crenças e valores das famílias dos pacientes.

Podemos sintetizar que, para Akemi Shiba, a violência institucional contra crianças consiste em: influenciar crianças e adolescentes a terem dúvidas sobre seu gênero em uma etapa de natural insegurança quanto à identidade, que é a puberdade; incentivar o uso de procedimentos hormonais e cirúrgicos, que são mutiladores do corpo e irreversíveis, com a grande possibilidade de arrependimento devido à disforia de gênero transitória; influenciar pessoas em fase de vulnerabilidade, como crianças e adolescentes, o que consiste em violência pois atenta contra o ECA e acordos internacionais de direitos humanos; modificar a linguagem, com a alteração intencional de palavras e termos científicos em documentos nacionais e internacionais de saúde, além da problematização de conceitos como sexo e gênero, como estratégia de grupos políticos feministas e LGTBTQIA+ para doutrinação ideológica; sobre este último ponto, a alteração do significado de uma palavra consistiria em uma adulteração da realidade, da objetividade e da verdade: isto consistiria em violência contra vulneráveis praticada por meio de uma violência contra as palavras, e Judith Butler seria a maior responsável pela pulverização e descaracterização do conceito de gênero, que teria a intenção de confundir e controlar o comportamento de menores de idade.

Embora em seu discurso Shiba demonstre clareza de raciocínio, organização teórica e conceitual, e uma fundamentação científica e legal superior a seus colegas palestrantes anteriores, ela ainda fala de dentro e para dentro do seu campo

ideológico, que é o mesmo dos palestrantes anteriores, cultivando os mesmos adversários e destinatários. Isso ficou bem evidente quando afirmou que o aumento de casos de disforia de gênero seria uma epidemia ideológica. Mas, apesar disso, seus enunciados sobre a disforia de gênero lidam com autênticas preocupações, levantando sérias questões éticas no uso de químicos e intervenções cirúrgicas, e manteve uma certa abertura ao debate com grupos de fora de seu grupo ideológico ao reconhecer que, ao lado de questões biológicas, há as questões socioculturais, econômicas, políticas e históricas a influenciar as questões de gênero.

#### **4.1.6 Enunciado de José Martins Filho: Desenvolvimento infantil e violência institucional contra crianças e adolescentes**

Esta foi a última palestra do Fórum Nacional de Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos por meio da Secretaria Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente. E quem é José Martins Filho? Médico pediatra, é professor emérito de pediatria pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), foi professor titular e diretor da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, além de reitor da mesma universidade entre 1994 e 1998. Graduado em medicina pela Universidade de São Paulo (USP), Doutor em medicina e livre docente em neonatologia (pediatria) pela Unicamp (BRASIL, 2021h, p.106). Além destes dados fornecidos pelo fórum, em seu currículo lattes<sup>27</sup> consta que foi diretor da Faculdade de Medicina da Unicamp (1988/1990) e vice reitor da Unicamp (1990/1994). Atua no Instituto de Pediatria Dr. José Martins Filho, como pediatra clínico e especialista em recém-nascidos e aleitamento materno. É titular da cadeira número 21 na Academia Brasileira de Pediatria (ABP). É membro da Sociedade Brasileira de Médicos Escritores (Sobrames), membro da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e presidente da Academia Brasileira de Pediatria no período de 2013 a 2017 (SBP, 2021).

O que disse José Martins Filho? O título de sua palestra foi: *Desenvolvimento infantil e violência institucional contra crianças e adolescentes*. Martins Filho foi outro médico deste fórum que sustentou a mesma tese de Shiba, de que há diferença entre sexo e gênero, sendo o sexo biológico um dado objetivo e o gênero uma identificação que a

---

<sup>27</sup> Currículo Lattes disponível em: <<<http://lattes.cnpq.br/9336900003444540>>>.

pessoa faz de si mesma. Da mesma forma, ele acusou de violência os ideólogos de gênero que estariam ensinando crianças nas escolas, nas famílias e na mídia em geral, que elas poderiam escolher ser o que quiserem, homem ou mulher, afirmando ainda que isso causaria confusão na mente das crianças, visto que para ele não estariam em idade para discutir tal assunto.

Martins Filho, que atua na área acadêmica da pediatria, tem pesquisas e publicações sobre a infância, a maior parte sobre aleitamento materno, mas em sua palestra também adentrou outras áreas de conhecimento que extrapolam seu currículo, como a educação e as ciências sociais. De acordo com Martins Filho, o desenvolvimento do cérebro e o desenvolvimento do ser humano como um todo depende da herança/hereditariedade, do meio ambiente e da ação deste meio ambiente sobre o bebê. Ele afirmou que as primeiras formas de violência contra a criança se iniciam nos primeiros meses de vida por meio da falta de cuidados com higiene, abandono, e questões básicas como não pegar o bebê no colo quando chora. Para ele, esse tipo de comportamento causaria o estresse tóxico precoce infantil, que acaba por liberar cortisol e adrenalina de maneira frequente, o que destruiria conexões neuronais (BRASIL, 2021g, 02:40:40). A cesárea também seria a primeira forma de violência contra o bebê, e o desmame precoce, outra. Para ele, estas coisas são cruciais na fase dos 0 a 6 anos de idade, e isso repercutirá para todo o desenvolvimento até a fase adulta.

Martins Filho definiu o conceito de *desenvolvimento* como “des” (sair) mais “envolvimento”. Segundo o palestrante, desenvolver-se significaria a criança sair do envolvimento com sua mãe, já que nos seis primeiros meses de vida o bebê acha que a mãe que cuida dele faz parte de seu corpo, é uma extensão dele, está “envolvido” (BRASIL, 2021g, 02:50:15). É neste ponto que Filho teceu a tese principal de sua palestra. Ele afirmou que “na maior parte das vezes as pessoas não têm o direito de querer fazer com que as crianças pensem aquilo que elas pensam, que os adultos sentem e pensam” (BRASIL, 2021g, 02:53:55). Essa afirmação, posta de maneira genérica pelo médico, soa como total contradição com as palestras anteriores acerca da prioridade e autoridade dos pais e família sobre a educação de seus filhos, assim como as leis e tratados internacionais que definem o mesmo direito. No entanto, precisamos contextualizar a fala de Filho, demarcar sua posição ideológica, seu auditório ideal interlocutor, a que e a quem respondem seus enunciados e apontar sua

intencionalidade. Sua fala foi sobre uma pretensa e precoce sexualização das crianças, dentro de um fórum cujo tema posto claramente aponta para a violência institucional escolar da teoria de gênero. No entanto, sua fala não deixou de registrar contradições evidentes com qualquer definição mais básica de educação, ou o direito mais básico das famílias de inculcar sua cultura à prole. Filho afirmou que

[...] as crianças devem ser livres para brincar e crescer. **A família tem o direito de pensar o que é melhor para seus filhos sem, entretanto, não sugerir, influenciar ou decidir por eles o que é melhor.** Ou seja, a gente tem que esperar a maturidade acontecendo progressivamente para as crianças começarem a saber o que elas querem. É muito importante respeitar o desenvolvimento infantil, deixando à livre demanda as suas percepções sobre seu corpo e sobre a sociedade que as cerca, sem desconstruir ou induzir a problematização das questões de vida, de relações familiares, de gênero que aparece aqui pela primeira vez, esse termo gênero, pois essas ofertas de informação contraditórias causam confusão e podem trazer sérios danos ao bom desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2021g, 02:54:25, grifo nosso).

Esta fala sustenta teses contraditórias, em especial o trecho destacado da citação. Como a família tem o direito de pensar o que é melhor para seus filhos e ao mesmo tempo não poder sugerir, influenciar ou decidir por eles o que seria este melhor? Como educar sem sugerir ou influenciar? Como socializar sem sugerir ou influenciar? Contudo, pode-se entender sua intenção mais adiante na palestra, quando ele afirmou que existem pais que colocam roupas masculinas e femininas no mesmo bebê, ou aqueles que falam de sexos que não sejam somente o masculino ou o feminino. Ele não citou as fontes de tais exemplos (BRASIL, 2021g, 02:56:35). Mas, para ele, esses atos provariam que existem pessoas querendo tomar uma decisão pela criança e querendo influenciá-la precocemente neste sentido. Outra contradição seria sobre o que significa *deixar a criança livre sobre suas percepções corporais e livre em relação à sociedade que as cerca*. O que seria educar quando se impede as influências da família, mas ao mesmo tempo se permite a influência da sociedade que a cerca? São afirmações genéricas e sem respaldo em exemplos ou fontes documentais, com uma aguda imperícia sobre este tema pertencente à área da educação e da sociologia.

Martins Filho disse que as teorias filosóficas, psicológicas e sociológicas que são discutidas em diversos ambientes não poderiam ser inculcadas em crianças de 0 a 5 anos de idade, nas quais o cérebro estaria ainda se formando. Ideias desse tipo, segundo ele, confundiriam orientação sexual, decisões de gênero e sexo biológico. Esse posicionamento *tiraria das famílias o direito de pensar o que é melhor para seus filhos*. Contudo, lembrou ele, essa interferência familiar “não deve tentar sugerir,

influenciar ou decidir por elas, mas *apenas servir de referência*” (BRASIL, 2021g, 02:58:55). O médico pediatra insistiu na ideia de que as famílias têm e não têm ao mesmo tempo o direito de influenciar seus filhos. Essa fala, contraditória na superfície, encobre um posicionamento ideológico mais identificável quando, por exemplo, ele disse que

[...] nesse seminário nos posicionamos contrariamente a essa precocidade de ficar influenciando nas crianças sobre essa questão de gênero e essa questão de sexo. Na verdade, é uma confusão científica isso: **Não existe um gênero como tal, existe sexo biológico.** Aliás isso é dito em várias organizações internacionais e nacionais que eu trouxe material. (...) A Associação Americana de Pediatria nos Estados Unidos – AAP-EUA (...) o que eles falam sobre essa ‘*violência*’ ou a atitude precoce de tentar influenciar as crianças nessa linha? ‘*A sexualidade humana é um traço biológico binário objetivo: XY ou XX. São marcadores genéticos de saúde, não são marcadores de um distúrbio. A norma para o design humano, é ser concebido ou como homem ou como mulher. A sexualidade humana é binária por design, com o óbvio propósito de reprodução e florescimento de nossa espécie.*’ (...) ‘*Esse princípio é autoevidente de transtornos extremamente raros de diferenciação sexual, inclusive, mas não apenas como a feminização testicular, a hiperplasia adrenal que são problemas hormonais.*’ (...) **‘Ninguém nasce com um gênero, todos nascem com um sexo biológico. Gênero é uma consciência e percepção de si mesmo como homem ou mulher. É um conceito sociológico e psicológico, não um conceito biológico objetivo’** (BRASIL, 2021g, 02:59:08, grifo nosso).

As famílias teriam o direito de influenciar seus filhos quando suas crenças defendem que o gênero coincide com o sexo biológico, mas perdem o direito de influenciar os filhos quando se pensa diferente disso; embora o palestrante não tenha enunciado estas palavras, deixou-as ao menos subentendidas, a nosso ver. Ao falar que *não existe um gênero como tal* quis dizer que, enquanto o sexo é biológico e não criável, o gênero é uma construção social. Foi o que afirmou também a Associação Americana de Pediatria nos Estados Unidos (AAP-EUA), no documento relatado acima por Martins Filho, o que novamente contraria os palestrantes anteriores sobre o tema da teoria de gênero ser unicamente uma pauta político-partidária, ideológica e anticientífica.

O palestrante pediatra voltou a confirmar então sua tese central: de que qualquer assunto relativo a gênero deveria ser evitado junto às crianças, pois poderia influenciá-las a acreditar que se pode escolher ser o que quiser, homem ou mulher. Para Martins Filho, essa confusão que surge nesta fase da vida entre a puberdade e a juventude se resolve naturalmente. Ele citou novamente a AAP-EUA, para a qual 98% dos meninos e 88% das meninas confusas com seu próprio gênero acabam por aceitar sua identidade ligada a seu sexo biológico depois da puberdade, sem utilização de

hormônios sintéticos. Para ele, a aceitação do gênero seria uma coisa distinta da orientação sexual (BRASIL, 2021g, 03:04:25).

Martins Filho, em acordo com a AAP-EUA, assim como a médica psiquiatra Akemi Shiba, alertou sobre os riscos do bloqueio e terapia hormonal para afirmação de gênero, como formação de coágulos sanguíneos, acidente vascular cerebral (AVC), e até câncer. Ainda alertou que as taxas de suicídio seriam 20 vezes maiores entre adultos que usam hormônios do sexo oposto e se submetem a cirurgias de transgenitalização na Suécia, onde esta prática é difundida (BRASIL, 2021g, 03:05:18).

Martins Filho disse que, de acordo com AAP-EUA, “condicionar crianças a acreditarem que uma vida inteira de personificação química e cirúrgica do sexo oposto é normal e saudável é considerado uma violência contra a criança” (BRASIL, 2021g, 03:06:27). Isso seria um abuso infantil, afirma o pediatra brasileiro. Continuou ele citando texto da AAP-EUA:

[...] **endossar discordância de gênero como normal através de rede pública de educação e de políticas legais** irá confundir as crianças e os pais levando mais crianças a serem apresentadas às clínicas de gênero, onde lhes serão dados medicamentos bloqueadores de puberdade, o que lhes garante que vão escolher a vida inteira de hormônios cancerígenos e tóxicos do sexo oposto além de levar em conta a possibilidade de mutilação cirúrgica (BRASIL, 2021g, 03:07:01, grifo nosso).

Neste ponto, Martins Filho apontou para a gravidade da questão, quando, segundo ele, *tiram seios de meninas, fazem amputação de pênis, tentam criar neovaginas*, ou seja, quando ocorre a mutilação cirúrgica. Embora a fala do médico não tenha deixado claro que tais decisões cirúrgicas cabem apenas a maiores de 18 anos, segundo normas do Conselho Federal de Medicina (CFM), ele relacionou a responsabilidade pela divulgação das ideias de terapia hormonal cancerígena e todas as consequências nefastas de tais práticas à escola e a políticas públicas. Ou seja, seria grave, e para ele seria uma violência institucional a rede pública de educação divulgar e incentivar a ideologia de gênero entre crianças. Para Filho, consistiria em violência a imposição, a sugestão, a indução ou o apoio precoce de crianças a ideias de que podem escolher ser livremente homens ou mulheres (BRASIL, 2021g, 03:08:56). Martins Filho fez insinuações contra a rede pública de educação e contra políticas públicas, mas não citou nenhum exemplo, preferindo a acusação generalista. Para ele, não haveria problema se tais ideias fossem discutidas entre maiores de 18 anos. Mas, afirmou que

existem filósofos que não veem nenhum problema de se falar disso para crianças (não citou quem seria este filósofo, nem citou exemplos ou fontes).

Martins Filho leu, em sua palestra, uma nota técnica publicada pela Sociedade Brasileira de Pediatria em conjunto com a Academia Brasileira de Pediatria sobre como lidar com o assunto da *identidade de gênero* junto às crianças de baixa idade:

Nota Técnica da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e da Academia Brasileira de Pediatria (ABP): “O objetivo desta nota técnica é a questão relacionada ao assunto de identidade de gênero destacando-se que crianças de baixa idade, recomenda-se referir sempre como a identidade sexual. Compostas inteiramente por médicos da Sociedade Brasileira de Pediatria e da Academia Brasileira de Pediatria têm proporcionado espaço de discussão. Elaborando documentos que baseados em conhecimentos científicos e dinâmicas das mudanças culturais e legais na sociedade, destacam a importância da defesa dos direitos da criança. Compreende-se, dessa forma **que seja considerada a identidade social da criança desde seu nascimento como sendo o seu sexo genético para identificar, e que escolhas eventualmente diferentes sejam deixadas para idade e etapas posteriores.** Os casos mais raros das alterações congênitas ou cromossômicas de diferenciação sexual, deverão receber as terapêuticas articuladas em equipes multiprofissionais e compartilhados com as famílias tendo em vista se a situação é individualizada. As decisões de intervenções devem ser postergadas, respaldadas em opiniões sobre a identidade de gênero e quando os riscos farmacológicos de intervenções precoces são mostrados que podem acontecer. Indica-se o adequado acompanhamento do desenvolvimento psicossocial nos limites necessários da prudência, promoção da qualidade de vida das crianças e dos adolescentes, nas diferentes dimensões de saúde, incluindo a sexualidade. A Sociedade Brasileira de Pediatria e da Academia Brasileira de Pediatria **afirmam seu respeito da diversidade e a escolha das pessoas autônomas em relação ao gênero com as quais se identificam** (BRASIL, 2021g, 03:09:25, grifo nosso).

A nota da SBP-ABP deixou clara uma orientação: a identidade de gênero da criança deverá ser reconhecida como ligada a seu sexo biológico, e que reflexões sobre identidades diferentes disso sejam deixadas para idades posteriores. Não foi afirmado qual idade seria, ou etapa. Este seria o ponto que Martins Filho acentuou em sua fala: que o assunto sobre a identidade de gênero fosse deixado para a fase adulta, e que qualquer menção desses assuntos junto às crianças nas escolas ou meios de comunicação seriam considerados violência contra vulneráveis. Contudo, tanto o médico palestrante quanto a SBP-ABP classificaram a identidade de gênero como *escolha de pessoa autônoma*. Logo, seria a falta de autonomia, pela falta de maturidade, que levaria a prudência médica contraindicar a *escolha de gênero* por menores de idade. Entendemos aqui a palavra “escolha” como escolha de intervenção médica, medicamentosa e cirúrgica por parte do paciente, embora Filho entenda, além disso, como escolha do gênero desejado.

Por fim, Martins Filho fez um apelo dirigido aos ideólogos de gênero: “deixem nossas crianças em paz! As nossas crianças precisam crescer livremente” (BRASIL, 2021g, 03:15:08). Ele afirmou que, para as crianças, brincar seria um ato biológico e que elas teriam predisposição natural aos brinquedos de acordo com seu sexo: “como o menino que gosta naturalmente de carrinho, mas se tem menina que também gosta de carrinho tudo bem! O importante é que estatisticamente cada sexo busca seus brinquedos” (BRASIL, 2021g, 03:18:00). O médico não citou a fonte de tal pesquisa estatística. Em seguida, relatou um caso exemplificativo de uma cliente que era feminista e que deixava sua filha desde pequena livre para escolher brincar com o brinquedo que quisesse. Contou que, em um certo dia, uma amiga deu de presente uma boneca para a filha, que adorou. De acordo com o pediatra, a mãe feminista disse que nunca havia imaginado isso, e que para ela as bonecas representariam um tipo de machismo, uma pressão da sociedade para que a mulher seja mãe e amante. Esse relato foi enunciado por Filho com uma entonação com acento avaliativo de menosprezo ao feminismo, como se pode verificar ao assistir o vídeo da palestra (BRASIL, 2021g, 03:18:12). Em seguida, o médico volta a atacar a escola:

Depende [para seu bom desenvolvimento], depois que ela [a criança] entrar na escola, das pessoas da escola não quererem formar a cabeça dela, seja ideologicamente e politicamente, filosoficamente. Deixar as crianças crescerem. A escola tem que ensinar a ler, a matemática, a aritmética, a **socialização**, brincar com as crianças. A educação formal, intelectual, vai acontecendo progressivamente, as decisões da vida vão aparecer posteriormente (BRASIL, 2021g, 03:19:42, grifo nosso).

Como pudemos perceber, Martins Filho fez uma mixórdia de muitos dados científicos da medicina-pediatria, com noções incorretas e leigas das ciências sociais. Isso acabou por dar um verniz científico a muitas alegações que são puramente subjetivistas e equivocadas que refletem e refratam estereótipos generalizados acerca do feminismo, da população LGBTQIA+ e que permitem identificar a posição ideológica deste palestrante na pauta dos costumes e valores sociais, que ultrapassa o mero campo da pediatria científica. É o mesmo estilo da médica Akemi Shiba, que salpica conceitos não-dominados das ciências humanas em meio a conceitos dominados da ciência médico-biológica. O empréstimo da reputação técnico-científica de médico pediatra a temas ligados às ciências humanas e sociais como a educação, filosofia, política e sociologia tem poder de persuasão junto a públicos menos atentos, mas não escapa à análise mais detida e minuciosa do texto enquanto enunciado, dentro de nossa perspectiva bakhtiniana.

Podemos sintetizar que, para Martins Filho, a violência institucional escolar consiste em: ensinar para crianças por meio da rede pública de educação, ou da mídia em geral, que elas podem escolher ser o que quiserem, homem ou mulher, o que causaria confusão na mente destas, pois são vulneráveis e não têm idade para discutir tal assunto; famílias que, apesar de terem direito de ensinar quaisquer valores para seus filhos, os influenciem sobre teorias que desconectem o gênero do sexo biológico; condicionar crianças a acreditarem que uma vida inteira de personificação química e cirúrgica do sexo oposto é normal e saudável; qualquer menção sobre assuntos de gênero junto às crianças nas escolas ou meios de comunicação já são considerados violência contra vulneráveis.

Por fim, um dado interessante a ser registrado: os dois médicos foram os únicos dos seis palestrantes analisados deste fórum que não citaram nenhuma vez a palavra *Deus*, nem tocaram no assunto *religião* para tratar do tema da Violência Institucional Escolar. Outro dado importante seria que o assunto *sexualidade* pautou os enunciados de quatro, dos seis palestrantes. Quatro deles assinalam a autoridade hierárquica dos pais e famílias sobre a escola acerca da educação moral dos filhos. E três dos seis palestrantes alertam sobre a manipulação política do conhecimento por meio de da manipulação da linguagem, uma espécie de *guerra de narrativas ideológicas*. Podemos inferir que religião e sexo são os subtemas que predominam a constituição do tema *violência institucional*, e que a *escola* é a instituição objeto deste tema. A manipulação da linguagem seria justamente a forma que a instituição escola usa para atacar o direito sagrado dos pais na educação sexual de seus filhos. Estranhamente, outras formas de violência que a instituição também pratica, e que estão fartamente documentadas em nossa revisão bibliográfica, como a *violência estrutural*, *bullying*, *LGBTfobia (homofobia)*, *violência física*, *violência sexual (em forma de assédios sexuais)* ou *violência verbal* sequer são lembrados. O fórum, a nosso ver, usa a expressão *violência institucional* como forma de camuflar seu real tema: uma reação de grupos religiosos conservadores contra o ensino de educação sexual e diversidade nas escolas. É também digno de nota o dogmatismo dos quatro primeiros palestrantes e o incentivo da intolerância ao diálogo com pensamentos divergentes, representados pela constante desqualificação científica dos opositores. Tal divergência de ideias são comuns na escola pública e constituintes de uma sociedade plural, e o fórum evidenciou uma visão antidemocrática e autoritária de

educação, em si mesma, uma forma clássica de violência institucional. O tratamento dispensado aos defensores das discussões sobre gênero são coisificantes; o recorrente apelo à autoridade divina-religiosa em discussões sobre a escola pública legalmente laica reproduz características de personalidade autoritária; a interdição de se criticar e desconstruir textos antigos impede a elaboração do passado; a tentativa de controlar o significado das palavras de modo monológico, não reconhecendo a dialogicidade viva dos textos, desenvolve discentes semiformados e dificulta a emancipação destes. É o caminho completo, segundo Adorno, para o retorno à barbárie das várias formas de Violência Escolar.

Assim, finalizamos a análise do Fórum Nacional sobre Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes, como nosso primeiro documento representativo da visão do Governo Federal da gestão 2019-2022 sobre Violência Escolar. Sigamos, agora, com a análise do próximo documento federal, as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares.

#### 4.2 DIRETRIZES DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

O próximo documento do Governo Federal (gestão 2019-2022), que trata do tema da Violência Escolar, por nós analisado foram as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (Decim), que faz parte do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim).

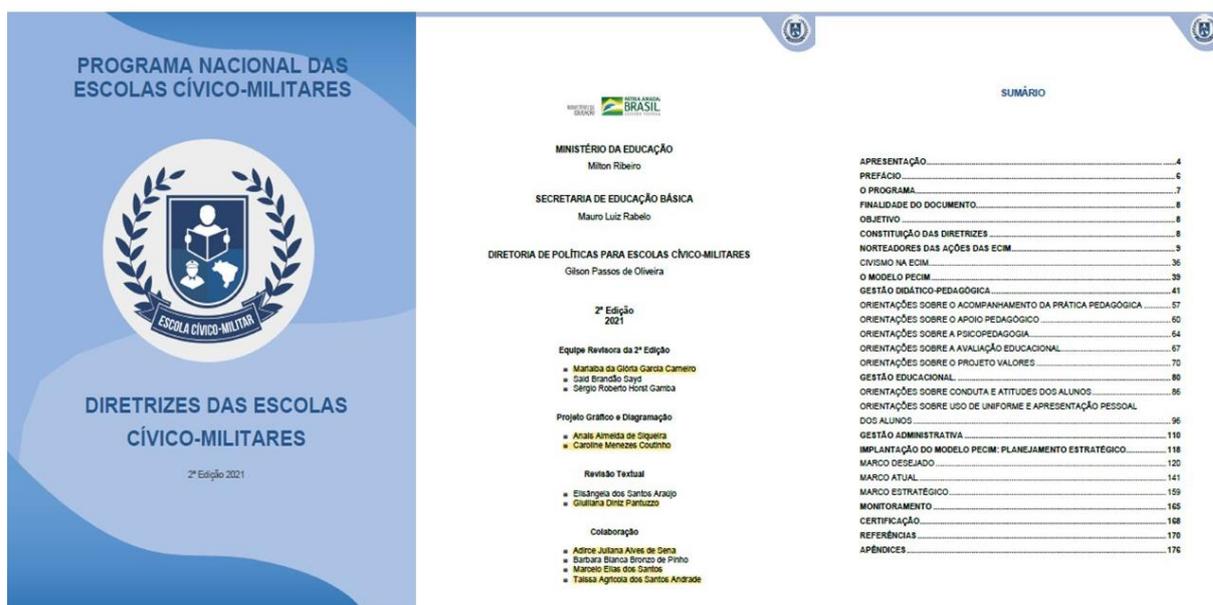


Figura 7: Capa, folha de rosto e sumário da obra Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (2021).

As Escolas Cívico-Militares (Ecim) são um modelo de escola proposto pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Defesa, baseadas nos Colégios Militares, a ser aplicado para as etapas ensino fundamental (anos finais) e ensino médio de escolas públicas. O modelo de escola foi desenvolvido pela Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares, por meio do decreto nº 9.665 de 2 de janeiro de 2019, e o Pecim foi instituído oito meses depois por meio do decreto presidencial nº 10.004 de 5 de setembro de 2019 (BRASIL, 2021c).

O Pecim tem o objetivo de desenvolver um modelo de escola de alto nível, a fim de cumprir a meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que versa sobre a melhoria da qualidade da educação básica. Não se trata de construção de novos prédios escolares exclusivos para este fim, como o são os Colégios Militares já estabelecidos, mas unidades escolares públicas já existentes que desejem aderir ao programa. São dois os critérios para a escolha de escolas a receber o modelo Ecim: possuir baixa pontuação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e possuir alunos em situação de vulnerabilidade social. A proposta do programa é implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país até 2023, sendo 54 por ano.

Um dos objetivos declarados do Pecim, o qual justifica nossa escolha enquanto documento analisado, encontra-se no artigo 4, parágrafo VIII do decreto nº 10.004 de 5 de setembro de 2019: “contribuir para a redução dos índices de Violência Escolar nas escolas públicas regulares” (BRASIL, 2019b). Buscamos explicitar como o Pecim, por meio do Decim, manifesta sua concepção de Violência Escolar e suas formas de combatê-la, revelando mais a posição do Governo Federal sobre o tema.

#### **4.2.1 Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (Decim): seu contexto, autores e autoridades**

O contexto do qual emergem as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (Decim) foi um ambiente político com grande presença militar. É digno de nota que o Governo Federal vigente (gestão 2019-2022) contava com 6.157 militares em funções civis em 2020, de acordo com relatório publicado pelo Tribunal de Contas da União (TCU). Isso é um número 108,22% maior que na gestão anterior em 2016 (TCU, 2020). É um governo militarizado. Além de cargos comissionados, os militares ocupam posições estratégicas e de chefia, como mostra esta tabela de ministros e secretários de Estado, de 2020 (MOTTA, 2021):

<b>Ministros Militares no Governo Federal em 2020 – gestão 2019-2022</b>		
<b>Ministério</b>	<b>Patente</b>	<b>Títular</b>
Casa Civil	General do Exército	Braga Neto
Gab. Segurança Institucional	General do Exército	Augusto Heleno
Sec. de Governo	General do Exército	Luiz Eduardo Ramos
Sec. Geral da Presidência	Oficial da Polícia Militar	Jorge Oliveira
Ciência, Tecnol. e Inovações	Tenente-Coronel da Aeron.	Marcos Pontes
Defesa	General do Exército	Fernando Azevedo e Silva
Infraestrutura	Capitão do Exército	Tarcísio Gomes de Freitas
Minas e Energia	Almirante da Marinha	Bento Albuquerque
Saúde	General do Exército	Eduardo Pazuello
Transparência	Capitão do Exército	Wagner Rosário

Tabela 2: Ministros militares em 2020.

Isto representa quase a metade dos 23 ministérios, secretarias e órgãos de primeiro escalão do Poder Executivo. Com tamanha presença e representatividade, o militarismo do governo influenciou os planos de governo na educação, onde uma das promessas de campanha era a implantação de escolas civis com cooperação direta de militares, as Escolas Cívico-Militares (Ecim), cujo objetivo seria aumentar a segurança destas (combate à Violência Escolar) e um aumento da qualidade do ensino.

Sobre a autoria deste documento, nos deparamos com várias dificuldades: não foi fácil nem rápido descobrir os responsáveis pelo texto. O documento que analisamos é a segunda e mais recente edição das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (Decim), publicada em julho de 2021 no site <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Constam, por escrito no texto da publicação, como responsáveis por este documento três autoridades: o então Ministro da Educação, Milton Ribeiro (exonerado em março de 2022); o Secretário de Educação Básica, Mauro Luiz Rabelo; e o Diretor de Políticas para as Escolas Cívico-Militares, Gilson Passos de Oliveira. Não conseguimos localizar em busca direta a primeira edição deste documento para averiguar e cotejar as autorias, mas constatamos que esta segunda edição foi publicada no dia 15 de julho de 2021, um ano depois da posse do então ministro da educação Milton Ribeiro, ocorrida em 10 de julho de 2020. Esclarecemos em nota de rodapé o procedimento desta busca direta<sup>28</sup>. Embora a primeira edição não esteja

<sup>28</sup> Utilizamos a ferramenta on-line Internet Archive Wayback Machine para acessar as páginas já apagadas do <<<http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>>> desde seu início, em 2019, em busca da publicação da primeira edição das Diretrizes. Só localizamos a primeira publicação do link para o documento no dia 11 de agosto de 2021, e consta que o documento foi publicado dia 15 de julho de 2021, já na sua 2ª edição, sob a gestão do ministro Milton Ribeiro. Disponível em: <<[https://web.archive.org/web/20210201000000\\*/http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/](https://web.archive.org/web/20210201000000*/http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/)>>. E também disponível em:<<[https://web.archive.org/web/2021\\*/https://www.gov.br/mec/pt-](https://web.archive.org/web/2021*/https://www.gov.br/mec/pt-)

mais disponível em nenhum canal oficial do Governo Federal, nem do Ministério da Educação, nem do Ministério da Defesa, durante outras pesquisas sobre a tese meses depois, conseguimos localizar a primeira edição acidentalmente, no site da prefeitura de Sorocaba, estado de São Paulo, com publicação datada de 07 de fevereiro de 2020<sup>29</sup>. O nome não é *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* (Decim), mas *Manual das Escolas Cívico-Militares* (Mecim<sup>30</sup>), e consta como a primeira edição, e o ano de publicação, 2020 (SÃO PAULO, 2020). Ao cotejar o corpo editorial de ambas as edições, descobrimos informações suprimidas na segunda edição. No corpo editorial desta primeira edição consta como supervisor geral o militar coronel Aroldo Ribeiro Cursino, Diretor de Políticas para as Escolas Cívico-Militares da gestão do ex-ministro da educação Abrahan Weintraub. Ou seja: o documento foi realmente preparado na gestão anterior ao do ministro Milton Ribeiro. As equipes de projeto gráfico, revisão textual e colaboração são praticamente os mesmos nomes, com poucas alterações. Porém, na primeira edição consta o item “Elaboração”, com o nome de Cleber Borges dos Santos, o qual é classificado como Coordenador Geral de Desenvolvimento Didático-Pedagógico (que denominamos ficticiamente de *função A*). Em pesquisa no Diário oficial da União, de 30 de abril de 2021, encontramos uma portaria onde o então atual ministro da Educação, Milton Ribeiro, estabelece os ocupantes de cada função dentro no ministério. Ali encontramos o nome de Cleber Borges dos Santos, com a função de Coordenador Geral de Regulação do modelo cívico-militar (que denominamos de *função B*), cujo código é DAS 101.4. De acordo com seu currículo Lattes, da plataforma CNPq, ele exerceu a “função A” apenas durante o ano de 2019, e a “função B” de 2020 a 2021. Não localizamos qualquer documentação que aponte o motivo pelo qual seu nome é omitido na segunda edição do Decim, que nós constatamos ser de sua autoria, ao menos a autoria principal. Chegamos a essa conclusão por meio de três indícios: primeiro, seu nome consta como *Elaborador* do documento Mecim. Segundo, as duas funções exercidas por ele, A e B, são cargos

---

br/media/aceso\_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO\_observaes\_14072021convertido2.pdf>>. Acessado em 10 fev 2022.

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www.sorocaba.sp.gov.br/pesquisar/?q=pecim+site%3Aeducacao.sorocaba.sp.gov.br>. Manual em PDF: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/respostapedidoecimfinal.pdf>. Acessado em 04 mar 2022.

<sup>30</sup> Mecim é uma sigla fictícia criada por nós para nomear a primeira edição da Decim, e facilitar o cotejamento com a Decim de segunda edição.

explicitamente de coordenação da Decim. Terceiro, localizamos ao longo do texto da Mecim as seguintes duas afirmações, em nota de rodapé:

Este Capítulo utilizou como referência, além de outros documentos citados, a Tese de Doutorado em Educação Brasileira “Dificuldades de Aprendizagem: contribuições do Programa de Apoio Pedagógico do CMF [Colégio Militar de Fortaleza] para a melhoria do aprendizado dos alunos não concursados”. Cleber Borges dos Santos. Universidade Federal do Ceará, 2016 (SÃO PAULO, 2020, p. 102).

Estas Normas de Apoio Pedagógico utilizaram amplamente a Tese de Doutorado em Educação Brasileira “Dificuldades de aprendizagem: contribuições do Programa de Apoio Pedagógico do CMF [Colégio Militar de Fortaleza] para a melhoria do aprendizado dos alunos não concursados”. Cleber Borges dos Santos. Universidade Federal do Ceará, 2016 (SÃO PAULO, 2020, p. 191).

Verificamos, em seu currículo Lattes-CNPq, que se trata mesmo de sua tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Ceará, além de verificar também que Santos atuou como servidor no Colégio Militar de Fortaleza, de 2009 a 2017, antes de integrar funções no Ministério da Educação. Como pudemos constatar, Santos foi o elaborador e, ao mesmo tempo, o principal referencial teórico da Decim. Sua tese de doutorado, defendida em 2016, tem como título *Dificuldades de aprendizagem: contribuições do programa de apoio pedagógico do CMF [Colégio Militar de Fortaleza] na melhoria de alunos não concursados*, e foi muito utilizada para a elaboração da Mecim, conforme as citações acima. Podemos sintetizar sua tese com estas duas citações:

As experiências vivenciadas nesta pesquisa confirmaram os achados da literatura de que as dificuldades de aprendizagem não se restringem aos aspectos cognitivos, mas abrangem um amplo espectro de possibilidades fisiológicas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas, etc. que dificultam ou impedem o aluno de aprender.

[...]

De todas contribuições deixadas pelo Programa, talvez uma das mais importantes seja a sinalização de mudança de um paradigma excludente, onde a reprovação sempre foi encarada como algo inevitável para parte dos alunos e decorrente da seleção natural dos mais capazes e inteligentes, para uma visão inclusiva, onde a escola passa a se preocupar em alcançar todos os seus alunos e não apenas a maioria, apesar das suas dificuldades cognitivas, culturais, econômicas, etc. Este não é um processo simples e rápido, mas está em curso e deve culminar, daqui há alguns anos, com o ingresso de alunos com deficiência (SANTOS, 2016, p. 295-296).

Logo, Santos defende uma visão inclusiva da educação constatando que ocorreu uma mudança do paradigma da seleção dos discentes, a seleção dos melhores, característica tradicional das escolas militares federais.

No entanto, a segunda edição do Decim foi revisada, o nome de Santos eliminado do documento e agentes públicos foram substituídos com a mudança de Ministro da Educação. Por isso, são necessários alguns esclarecimentos para conferir a autoria desta segunda edição. Durante a elaboração da Decim, muitos foram os Ministros da Educação, Secretários de Educação Básica e Diretores de Políticas para as Escolas Cívico-Militares nomeados e exonerados desde o início da atual gestão federal em 2019. É uma situação tão complexa neste atual governo que, enquanto escrevo estas linhas, mais um ministro da educação foi exonerado<sup>31</sup>. Para uma melhor compreensão, seguem os dados organizados em tabela:

<b>Mudanças de cargos: Ministério da Educação 2019 a 2021</b>			
<b>MINISTROS DA EDUCAÇÃO - MEC</b>			
<b>Nome</b>	<b>Nomeação</b>	<b>Exoneração</b>	<b>-</b>
Ricardo V. Rodríguez	01/01/2019	08/04/2019	-
Abrahan Weintraub	08/04/2019	19/06/2020	-
Carlos A. Decotelli	26/06/2020	01/07/2020	-
Milton Ribeiro	10/07/2020	28/03/2022	-
Victor Godoy	18/04/2022	31/12/2022	-
<b>SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA - SEB</b>			
<b>Nome</b>	<b>Nomeação</b>	<b>Exoneração</b>	<b>Gestão</b>
Tania L. Almeida	01/01/2019	25/03/2019	Rodríguez
Janio Carlos Macedo	15/04/2019	09/04/2020	Weintraub
Ilona Becskeházy	17/04/2020	07/08/2020	Weintraub - Ribeiro
Izabel Lima Pessoa	13/08/2020	29/03/2021	Ribeiro
Mauro Luiz Rabelo	20/04/2021	31/12/2022	Ribeiro
<b>DIRETORES DE POLÍTICAS PARA AS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES</b>			
<b>Nome</b>	<b>Nomeação</b>	<b>Exoneração</b>	<b>Gestão</b>
Márcia Cunha Silva	01/01/2019	02/05/2019	Rodríguez
Aroldo R. Cursino	03/05/2019	28/08/2020	Weintraub
Gilson P. Oliveira	28/08/2020	31/12/2022	Ribeiro

Tabela 3: Mudanças de cargos no Ministério da Educação de 2019 a 2022.

Podemos compreender, sem maiores dificuldades, que um documento oficial de governo não é elaborado por poucas mãos e possuir o nome impresso nele não é garantia de autoria, mas sim de responsabilidade pública. Como analisamos a segunda edição da Decim, por ser a mais recente, por estar em vigor e por termos em

<sup>31</sup> O ministro da educação, o pastor Milton Ribeiro, pede exoneração do cargo em 28 de março de 2022, após divulgação de áudios pela imprensa indicando esquemas de corrupção dentro do MEC envolvendo pastores evangélicos, prefeitos, e propina em dinheiro e barras de ouro. Ribeiro passou a ser alvo de investigação pela Polícia Federal e pelo Supremo Tribunal Federal (CNN BRASIL, 2022).

face da intensa mudança nos cargos descritos acima com suas consequentes mudanças de equipes, não podemos atribuir a autoria desta segunda edição da Decim com precisão, nem somente a Cleber Borges dos Santos (2016). Por isso, decidimos reconhecer aos atuais<sup>32</sup> ocupantes de Ministro da Educação, Secretário de Educação Básica e Diretor de Políticas para as Escolas Cívico-Militares a *responsabilidade pública* pelos enunciados das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (Decim). Devido nosso compromisso bakhtiniano como o conceito de *autoria*, estes agentes públicos foram tratados como *responsáveis públicos* (por terem seus nomes à cabeceira do documento), mas não seus *autores em sentido bakhtiniano*. Dessa forma, descrevemos adiante quem são estes agentes.

Quem é o ('ex')<sup>33</sup> Ministro da Educação, Milton Ribeiro? De acordo com os dados do site oficial do Ministério da Educação, ele possui graduação em Teologia pelo Seminário Presbiteriano do Sul, graduação em Direito pelo Instituto Toledo de Ensino, mestrado em Direito Constitucional pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Foi vice-reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie, na qual ainda atua. É professor, casado, pai de duas filhas (BRASIL, 2020b). Porém, um dado importante que o texto do site do MEC omite é que Milton Ribeiro também é pastor da Igreja Presbiteriana, com especialização em Antigo Testamento e é apoiado pela bancada evangélica do Congresso Nacional e pela Anajure (Associação dos Juristas Evangélicos). O presidente da Anajure o chamou de *Ministro Pastor*, e que sua *vocação pastoral* o ajudaria na atuação no ministério. Ribeiro também é representante de comunicação da Igreja Presbiteriana do Brasil (BBC NEWS BRASIL, 2020).

Ao ler seu currículo lattes na plataforma CNPq, chama atenção que sua formação, não obstante a graduação e mestrado em direito e doutorado em educação, é toda dentro da área Religião. Além da graduação em Teologia e da especialização em Antigo Testamento, sua dissertação de mestrado em Direito teve como título *Liberdade Religiosa*, e o título de sua tese de doutorado em Educação foi *Calvinismo no Brasil e organização: o poder estruturador da educação*. Consta em seu lattes, ainda, a publicação de um livro intitulado *Liberdade Religiosa: uma proposta para debate*. Embora tenha extensa carreira acadêmica na Universidade Presbiteriana

---

<sup>32</sup> Atuais na data de publicação da edição do documento analisado.

<sup>33</sup> Exonerado em 28 de março de 2022.

Mackenzie, na atuação como professor e administrador, seu currículo lattes na plataforma CNPq é extremamente breve, sem registro de artigos publicados, apenas uma participação em banca de doutorado e apenas uma participação em um simpósio internacional sobre religiões<sup>34</sup>.

É coerente e razoável pensar, dentro do contexto político do atual governo, que seria exatamente sua atuação religiosa que o tenha tornado apto a assumir o cargo de Ministro da Educação, com a vantagem formal de possuir o título de doutorado na área da Educação e atuar em universidade privada religiosa, a fim de amenizar a responsabilidade daqueles que poderiam acusar o governo de operar ideologicamente na educação pública. Assim como o documento analisado anteriormente – Fórum Nacional sobre Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes – as ideias religiosas cristãs, ao lado do militarismo, são elementos fundamentais a compor a ideologia do discurso oficial e das políticas públicas do Governo Federal.

Quem é o Secretário de Educação Básica, Mauro Luiz Rabelo? De acordo com os dados do site oficial do Ministério da Educação, Rabelo possui graduação, mestrado e doutorado em matemática pela Universidade de Brasília, com pós-doutorado pela Universidade de Stanford de Califórnia, Estados Unidos. É professor titular do Departamento de Matemática da Universidade de Brasília e possui 40 anos de experiência como docente da educação superior. No Ministério da Educação (MEC), exerceu os seguintes cargos executivos: Secretário de Educação Superior, Secretário de Educação Superior Substituto, Diretor de Relações Internacionais da Capes e Diretor de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior. Também foi parecerista e coordenador adjunto na análise de livros didáticos de matemática do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (BRASIL, 2020b). Já ao analisarmos seu Currículo Lattes na plataforma do CNPq, observamos que se trata do mais extenso, qualificado e técnico currículo de todas as pessoas até então analisadas neste relatório de tese. Todos os seus trabalhos estão dentro da área da matemática e também da área educacional. Possui, também, larga experiência com cargos relacionados a avaliações de larga escala, como Enem, Enade, Saeb, Prova Brasil e Pisa, além de longa atuação acadêmica como orientador de teses e

---

<sup>34</sup> Currículo Lattes CNPq disponível em: <<<http://lattes.cnpq.br/0281419629149039>>>. Acessado em 15 fev 2022.

dissertações em matemática<sup>35</sup>. Rabelo é o único integrante do MEC da gestão Michel Temer (2016-2018) que permaneceu até agora dentro do ministério.

Quem é o Diretor de Políticas para as Escolas Cívico-Militares, o militar Major de Artilharia do Exército Gilson Passos de Oliveira? Sobre este autor preferimos abrir um tópico específico, pois realizamos uma investigação diferente para tentar saber quem é e o que pensa, já que não encontramos nenhum currículo sobre sua formação intelectual e acadêmica.

#### 4.2.1.1 Currículo do Diretor de Políticas para as Escolas Cívico-Militares

Como afirmado, não localizamos o currículo do militar Major de Artilharia do Exército Gilson Passos de Oliveira no site do MEC, nem seu Lattes na Plataforma CNPq. Apenas conseguimos poucas informações sobre sua formação no site [escavador.com](http://escavador.com) (ESCAVADOR, 2022), com a menção a dois trabalhos acadêmicos: sua dissertação de mestrado e sua monografia de especialização. Esta última teve como título: *Negociação: ferramenta eficaz para a atividade de Relações Públicas em organizações militares do Exército Brasileiro, na área de Gestão da Comunicação e Marketing Institucionais*, e foi defendida em 2008 na Universidade Castelo Branco, no Rio de Janeiro. Não conseguimos localizar esta monografia de especialização em nenhum dos bancos de dados da referida universidade, nem na Biblioteca Digital do Exército Brasileiro (BDEX), nem nos mecanismos de busca do Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações ou no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Seu orientador de especialização foi o civil Manoel Marcondes Machado Neto, que é professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) com doutorado em Ciências da Comunicação; trabalha principalmente com o tema de *Marketing Cultural*, possuindo diversos trabalhos e vídeos no Youtube publicados nesta área<sup>36</sup>. Se não conseguimos localizar sua monografia de especialização, pelo menos localizamos sua dissertação de mestrado na Biblioteca Digital do Exército Brasileiro (BDEX - [bdex.eb.mil.br](http://bdex.eb.mil.br)), defendida em 2006, na Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (Eceme), localizada no Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2006). O título de seu trabalho foi *A integração das operações psicológicas estratégicas com as táticas*. Seu orientador neste caso foi o militar Major

---

<sup>35</sup> Currículo Lattes CNPq localizado em: <<<http://lattes.cnpq.br/8215637466536468>>>. Acessado em 16 fev 2022.

<sup>36</sup> Lattes disponível em: <<<http://lattes.cnpq.br/9408628169920246>>>.

de Cavalaria Piraju Borowski Mendes, que possui doutorado por *notório saber* concedido pelo departamento de Educação e Cultura do Exército, e mestrado em

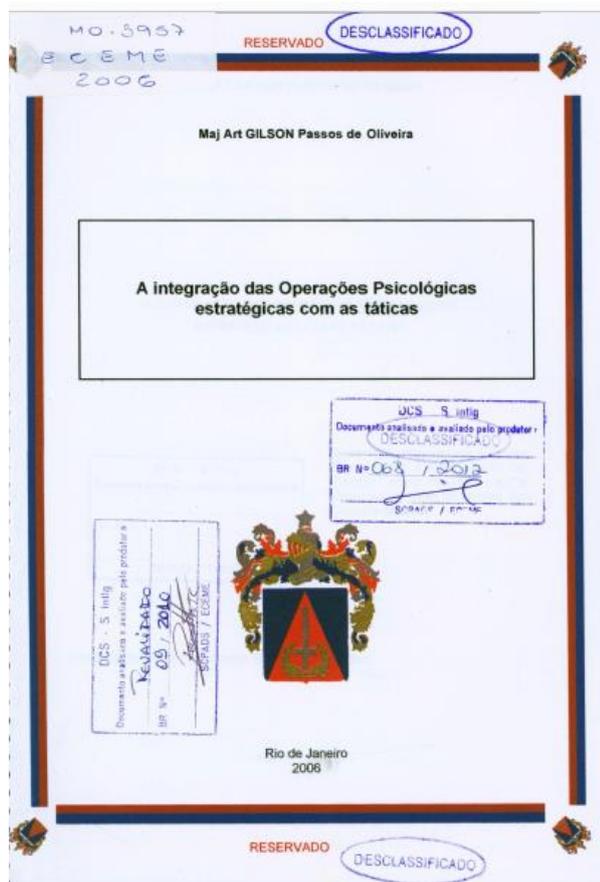


Figura 8: Capa da dissertação de mestrado do major Gilson Passos de Oliveira de 2006.

Operações Militares pela Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (Esao). Este orientador tem especialidades em Força Terrestre, Operações Psicológicas, Comunicação Social, Logística, Mobilização, História Militar e Metodologia de Planejamento, segundo os dados de seu currículo Lattes, localizado na plataforma do CNPq<sup>37</sup>. De posse destas informações, e ao estudar mais detidamente a dissertação de mestrado de Oliveira, podemos registrar alguns dados sobre quem é e o que pensa o atual Diretor de Políticas para as Escolas Cívico-Militares.

Primeiramente, conseguimos notar que os dois trabalhos acadêmicos, assim como o currículo de seus dois orientadores, têm relação direta com a área da comunicação e marketing; tratam-se de questões relativas à linguagem. Ao nos determos ao currículo

<sup>37</sup> Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1183612416718647>.

do orientador da especialização, notamos que sua especialidade está na comunicação de um marketing cultural, ou seja, se relaciona com os estudos da cultura como forma de se atingir objetivos comerciais. Mas o que mais nos chamou a atenção foi o título (e *tema*) da dissertação de mestrado de Oliveira: *operações psicológicas*. Esta é também especialidade de seu orientador militar. Buscamos, no estudo de sua dissertação, elementos que possam nos fazer compreender sua posição como maior responsável pela política pública das Escolas Cívico-Militares. Cabe salientar que esta dissertação possui a palavra “RESERVADO” impressa em todas as suas páginas, com o carimbo “DESCCLASSIFICADO” datado de 2012. Ou seja, foi classificada como reservada em 2006 e depois desclassificada em 2012. Isso nos leva a concluir que seu acesso ao público geral foi restringido por seis anos, entre 2006 e 2012.

Em seu texto de 2006, Oliveira trabalhou como tese central a importância de se implementar estudos de antropologia nas operações psicológicas dentro das operações estratégicas de informação militares. Neste ponto, há uma correlação entre *comunicação* e *cultura* em ambos os trabalhos acadêmicos localizados de Oliveira. Por todo o texto da dissertação, se nota que a preocupação de introduzir a antropologia nas operações psicológicas do exército brasileiro está em imitar protocolos do exército estadunidense, que já usa as ciências sociais há décadas em sua doutrina militar. Mas o que seriam Operações Psicológicas militares? Em seu texto, Oliveira define como sendo

[...] os procedimentos técnico-especializados, operacionalizados de forma sistematizada para apoiar a conquista de objetivos políticos e/ou militares e desenvolvidos antes, durante e após o emprego da força, visando a motivar públicos-alvo amigos, neutros ou hostis a atingir comportamentos desejáveis (OLIVEIRA, 2006).

Para o ex-major de artilharia (hoje tenente-coronel) Oliveira, a utilização da antropologia visa a fornecer dados culturais mais precisos do público-alvo ao qual se irá dirigir operações psicológicas, com o claro intuito de influenciar e manipular seu comportamento para fins almejados. Sobre como a antropologia seria usada para fins de influência de comportamentos dos adversários, Oliveira transcreve em seu texto a opinião de um general do exército estadunidense acerca do conflito que seu país conduziu no Iraque no ano de 2004:

O General reformado Robert Scales escreveu em 2004 um artigo na revista "Proceedings" da Academia de Guerra Naval, no qual se opunha à opinião amplamente aceita no meio militar de que a melhor forma de alcançar o êxito

é por meio da esmagadora vantagem tecnológica. Segundo o General Scales, o tipo de conflito que se enfrenta no Iraque exige "uma habilidade excepcional em compreender o povo, sua cultura e sua motivação" (SCALES apud OLIVEIRA, 2006, p. 38).

E, amparando-se no departamento de defesa do mesmo país, afirmou que "o conhecimento da cultura do inimigo talvez seja mais importante do que o conhecimento da sua ordem de batalha" (OLIVEIRA, 2006). O autor da dissertação concorda o tempo todo com todos os procedimentos estadunidenses.

Porém, no tempo de sua pesquisa em 2006, ele se queixava da falta de diretrizes e a desorganização sobre operações psicológicas do Exército Brasileiro. Após 16 anos desta dissertação, em busca mais apurada agora em 2022, não conseguimos localizar nenhum manual ou diretriz sobre tais Operações Psicológicas. Porém, localizamos o Manual de Comunicação Social do Exército, de 2017, cuja nomenclatura é EB20-MF-03.103, e duas edições do Manual de Operações de Informação, a primeira edição de 2014, EB20-MC-10.213 e a segunda edição de 2019, EB70-MC-10.213, ambos na BDEX. São documentos que tratam diretamente de operações de informação/comunicação do exército. Contudo, em pesquisa pelo termo "operações psicológicas exército brasileiro" em mecanismos de busca na internet, localizamos no site da BDEX uma monografia de especialização de autoria do major de infantaria Caio de Vargas Lisboa, da mesma instituição da dissertação de Oliveira, a Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (Eceme), só que mais recente, do ano de 2020. Em seu texto, localizamos diversas citações diretas a um documento chamado Manual de Operações Psicológicas, cuja nomenclatura era EB70-MC-10.230. Era justamente o manual que procurávamos. De posse de sua nomenclatura, tentamos localizá-lo em buscas pelo site da BDEX, e depois por todos os mecanismos já citados, mas não o encontramos. Ao se buscar pela nomenclatura daqueles outros manuais de Comunicação Social e Informação (EB20-MF-03.103 e EB70-MC-10.213) logo eram acessíveis, mas o EB70-MC-10.230 não. Isso nos leva a crer que ele esteja "classificado" com algum grau de restrição ao acesso livre do público geral, tal qual estava a dissertação de Oliveira entre 2006-2012. Não importa: a monografia de Lisboa que localizamos cita fartamente este documento. Não sabemos se isso representa algum tipo de falha de segurança de informações confidenciais do exército, mas o Manual de Operações Psicológicas citado no texto de Lisboa (manual este com

publicação datada de 2018) não é localizável nem da BDEX nem em outros mecanismos de busca.

Mas o que diz o manual EB70-MC-10.230 sobre Operações Psicológicas do exército, tema da formação intelectual de nosso autor-objeto? De acordo com o trabalho de Lisboa, as operações psicológicas visam a atuar no ambiente informacional como um todo, a fim de se obter o controle da narrativa em questão e influenciar a opinião pública e seus públicos-alvo, seja para aumentar o poder de ação do exército e aliados, seja para limitar e anular as ações de adversários. De acordo com o manual de operações psicológicas, “a informação é uma ferramenta importante para influenciar, desorganizar, corromper ou usurpar a capacidade de um adversário de tomar e compartilhar decisões, além de servir de suporte e proteção às ações amigas<sup>38</sup>” (LISBOA, 2020, p. 19). Nota-se que as operações psicológicas têm por claro objetivo a atuação junto ao controle da opinião pública, fundamental para se atingir objetivos militares. Porém, não para aí: objetivos políticos também são tratados como passíveis de influência militar, se assim a missão recebida o exigir:

O Glossário das Forças Armadas (MD35-G-01) define Operações Psicológicas como:

1. Operações que incluem as ações psicológicas e a guerra psicológica e compreendem *ações políticas*, militares, econômicas e psicossociais planejadas e conduzidas para criar em grupos - inimigos, hostis, neutros ou amigos - emoções, atitudes ou comportamentos favoráveis à consecução de objetivos nacionais.
2. Procedimentos técnico-especializados, operacionalizados de forma sistematizada para apoiar a conquista de *objetivos políticos* ou militares e desenvolvidos antes, durante e após o emprego da força, visando a motivar públicos-alvo amigos, neutros ou hostis a atingir comportamentos desejáveis, com o intuito final de apoiar a conquista dos objetivos estabelecidos (LISBOA, 2020, p.34. Grifo nosso).

De modo ainda mais explícito, Lisboa cita trechos de documentos da Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan), acerca da interferência política na opinião pública para se atingir seus objetivos:

Nessa mesma direção, o Manual da Otan sobre Comunicações Estratégicas afirma que “integração consiste em *orquestrar atividades políticas* e militares em *todos os níveis*, vertical e horizontalmente, *para fornecer a mesma narrativa (...)* para a criação de um *efeito desejado*” (LISBOA, 2020, p. 37).

---

<sup>38</sup> Em um evento do Partido Liberal (PL) em março de 2022 o Presidente da República afirmou que “o nosso inimigo não é externo, é interno. Não é uma luta da esquerda contra a direita, é uma luta do bem contra o mal. E nós vamos vencer essa luta porque eu estarei sempre na frente de vocês”. Essa frase, dentro do contexto de um governo altamente militarizado, cujo exército se orienta por manuais de *operações psicológicas* é por demais eloquente. A DECIM é uma ação entre o MEC e o Ministério da Defesa. O inimigo, não esqueçamos, é interno (TUVUCA, 2022).

Lisboa ainda afirma que, para a Otan, alcançar o domínio da informação é um pré-requisito indispensável para ações de combate e os meios de comunicação de massa e as redes sociais devem ser usadas para a execução das tarefas definidas. Segue afirmando que o conceito de Comunicação Estratégica (da qual as operações psicológicas são componentes) lida com o desafio de convencer os outros a pensar e agir de maneira compatível com os objetivos traçados, com o uso de *quaisquer parceiros*<sup>39</sup>. Cabe ressaltar que o exército não é corpo autônomo de ação, mas atua sob direção do Poder Executivo, por meio do Ministério da Defesa (OLIVEIRA, 2006, p.22). Vamos explicitar ainda mais estas informações nesta citação *direta*:

A comunicação estratégica assume feição operativa, como ferramenta indispensável para se multiplicar o poder de combate, fortalecer o espírito de corpo e o moral da tropa, na dimensão humana; bem como para se buscar o *domínio da narrativa a fim de se obter o apoio da opinião pública*, centro de gravidade da dimensão informacional (LISBOA, 2020, p. 52).

E ainda de acordo com Lisboa, o Manual de Operações de Informação (EB70-MC-10.213) delimita que Operações Psicológicas

[...] são atividades “realizadas para *influenciar, persuadir ou motivar* o comportamento humano. Tudo com a finalidade de *conquistar os corações e mentes de uma população* em prol da missão. (...) As Op Psc [operações psicológicas] enfocam a perspectiva cognitiva da dimensão informacional do ambiente operacional, influenciando as *emoções, o raciocínio, as motivações, os objetivos e o comportamento* de Pub A [públicos-alvo] (indivíduos, grupos ou organizações) que não se limitam apenas a oponentes reais e potenciais adversários, mas incluem populações neutras e aliadas (LISBOA, 2020, p 34-35).

Sim, as Escolas Cívico-Militares são uma parceria entre MEC e Ministério da Defesa. Buscar o *domínio da narrativa a fim de se obter o apoio da opinião pública*, e conquistar *corações e mentes* por meio do uso indiscriminado de meios de comunicação de massa, como as redes sociais, para fins de realização de objetivos do Governo e Ministério da Defesa são características registradas por escrito em uma monografia oficial de um militar do exército brasileiro que cita os manuais EB70-MC-10.230 e EB70-MC-10.213, claramente inspirados por doutrinas da Otan e dos Estados Unidos. Fazem parte das operações psicológicas as ações de criação, deturpação, manipulação de informações, por meio do uso de propagandas e

---

<sup>39</sup> Importante lembrar que a OTAN está envolvida na atual guerra entre Rússia e Ucrânia (2022), e que a guerra informacional pelo domínio da opinião pública mundial, por meio de múltiplas narrativas, está ocorrendo neste exato momento, o que nos leva a pensar se as notícias sobre o conflito são produtos dos fatos ou de Operações Psicológicas militares (MOISÉS, 2022).

disseminação em massa de conteúdo informativo, com uso de qualquer meio, para fins de se dominar e controlar a opinião pública e atingir quaisquer objetivos que sejam os determinados. Se não, vejamos:

"A *propaganda* é a grande ferramenta das Op Psico, mas não se deve confundi-la com a propaganda do tipo comercial, já que enquanto esta visa basicamente a influir na opção de compra de um produto, aquela procura *influir em convicções mais profundas*, tal como a decisão de abandonar a luta e render-se.

(...) Outro aspecto relevante existente no [manual do exército] C 45-4 é quanto a qualificação ideal para o desempenho das atividades de Op Psico. Em princípio, as qualificações necessárias para o trabalho com as Op Psico, de uma maneira geral podem ser as seguintes: (...) (2) conhecimento das normas de ação militares e do funcionamento dos estados-maiores, a par de uma suficiente compreensão da arte da guerra, *para ajustar a produção da propaganda às situações militares*; (3) conhecimento profissional de *publicidade*, de *jornalismo* ou de *algum setor estreitamente correlato* (OLIVEIRA, 2006, p.26. Grifo nosso).

Oliveira, em sua dissertação, afirma que a CIA (*Central Intelligence Agency*), agência de inteligência estadunidense, teve sua origem justamente em operações de informação, como empregar operações clandestinas, controles econômicos, e pressões psicológicas. Citou como exemplo a atuação do general dos EUA Edward Lansdale, que ajudou a instalar o governo do presidente Ngo Dinh Diem no Vietnã em 1955, e em Cuba liderou uma conspiração para derrubar Fidel Castro, nos anos 1960. Estes são exemplos de operações psicológicas estadunidenses. Além do mais, de acordo com estes documentos brasileiros e estadunidenses citados por Oliveira (2006) e Lisboa (2020), a recomendação para este tipo de operação de informação não se restringe a períodos de conflitos ou operações de guerra: o monitoramento dos públicos-alvo, a análise de seus comportamentos e a produção de propaganda, narrativas e controle da opinião pública deve ser duradouro, mesmo em tempos de paz e normalidade<sup>40</sup>.

Interferir na política, derrubar governos, manipular informação, criar e disseminar narrativas com fins de controle do pensamento, das emoções e comportamento de públicos-alvo, influenciar a opinião pública, atrapalhar os adversários e apoiar ações amigas e a permanente vigilância do fluxo de informações são algumas das práticas documentadas das operações psicológicas militares. São práticas sem lastro legal e

---

<sup>40</sup> Segundo o site de notícias BBC Brasil, a Meta, empresa que controla o Facebook, Instagram e WhatsApp derrubou rede de desinformação sobre a Amazônia operada por dois militares da ativa do exército brasileiro: eles comandavam, segundo a empresa, perfis com fake news sobre temas ambientais. Seriam Operações de Informações? Operações Psicológicas? Reportagem do dia 07 de abril de 2022, disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-61030394>.

que buscam sua legitimidade e moralidade justamente no apoio da opinião pública. Porém, quando tais operações são usadas mesmo fora de contextos de conflito, em tempos de paz e normalidade, causa-nos perplexidade ter ciência de sua existência e a possibilidade de sua atuação nos meios de comunicação civil, com amparo de um governo com alta presença de militares da ativa e usando recursos públicos para tal. A grande questão que se acendeu em nós pesquisadores acerca de todas estas sérias informações é o porquê de justamente um militar, cujo currículo possui especialização em *operações psicológicas*, foi designado como Diretor de Políticas para as Escolas Cívico-Militares, sendo que este não demonstra em seu parco currículo experiência com educação. Para lançar uma luz a esta questão, citamos como justificativa o pronunciamento do Ministério da Saúde, questionado por jornalistas em agosto de 2021 sobre o porquê de tantos militares em cargos civis, o qual respondeu que “as nomeações para cargos de Direção e Assessoramento Superior (DAS), de civis e de militares, são fundamentadas em análise curricular” (MARCHESINI, 2021). O critério alegado foi justamente o *currículo*.

Todas estas informações reunidas, acerca da formação do Diretor de Políticas para as Escolas Cívico-Militares, nos forneceram traços da composição de seu currículo profissional e nos informa de sua posição de *autoria/responsabilidade* do documento analisado sobre as Escolas Cívico-Militares. Não foi fácil traçar a autoria deste documento, como pudemos aqui registrar, pois visivelmente o setor militar brasileiro privilegia o sigilo, uma característica antônima da documentação oficial de governo civil de uma república: a publicidade, a transparência e amplo acesso ao que é de interesse público. Sigamos, então, para a análise das Diretrizes para as Escolas Cívico-Militares (Decim).

#### **4.2.2 Decim: aspectos sobre combate à Violência Escolar**

A primeira característica mais marcante deste documento é possuir um texto conciso, resumido, sintetizado, breve. A maior parte das frases e artigos são curtos, vagos, generalistas, com pouco ou até nenhum desenvolvimento. Algumas frases e ideias se repetem (literalmente), várias vezes, ao longo do documento, o que revela falha de revisão. Embora seja um documento extenso em quantidade – possui 190 páginas – é sucinto na reflexão das ideias propostas, o que deixa muitas lacunas e larga margem para interpretação. Estas características enfraquecem sua natureza almejada, a de

ser *Diretriz*, pois orienta pouco o leitor e deixa muita liberdade de ação para os gestores militares.

Este documento, evidentemente, não trata unicamente sobre o tema da Violência Escolar como foi o caso do Fórum Nacional sobre Violência Institucional analisado anteriormente, que trata todo ele especificamente sobre violência contra crianças e adolescentes, em especial violências praticadas pela escola. Embora a Decim proponha um projeto de escola com uma concepção de educação baseada em valores militares, nos deteremos, especificamente, nas partes em que indica como pretende combater a Violência Escolar. Pois, como afirmamos acima, o artigo 4º, parágrafo VIII do decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, sobre a instituição do Pecim, afirma que as ECIM visam, como um dos objetivos, “contribuir para a redução dos índices de Violência Escolar nas escolas públicas regulares” (BRASIL, 2019b). Assim, foi neste ponto que nos detemos e limitamos nossa análise do documento. Investigamos o que o Governo Federal entende e como pretende resolver o problema das violências na escola por meio de das Escolas Cívico-Militares (Ecim). Observamos que um dos pilares para enfrentar as violências se dá no campo da moralidade (comportamento, disciplina, condutas e atitudes) e da ética (valores, princípios):

A ênfase na educação em valores é essencial na sociedade atual, que exige do profissional, além das competências cognitivas, uma formação mais humanista e comprometida com o social. Por exemplo: os conhecimentos disciplinares formam o militar, o médico, o professor e o empresário, mas são os valores que irão formar o militar patriota, o médico que realmente se preocupa com a vida, o professor comprometido com o aprendizado dos seus alunos e o empresário honesto e íntegro (BRASIL, 2021c, p.84).

Esta visão humanista e comprometida com o social, detentora de uma visão inclusiva, que ultrapassa a barreira exclusivista da seleção dos melhores via concurso público das escolas militares, está conforme a tese de doutorado de Santos, o *autor-elaborador* suprimido da segunda edição da Decim.

A Decim organiza a concretização de suas metas em quatro Objetivos Estratégicos: 1) melhorar a Gestão Escolar; 2) melhorar o **Ambiente Escolar**; 3) melhorar as Práticas Pedagógicas da escola; e 4) melhorar o Aprendizado e o Desempenho Escolar dos alunos (BRASIL, 2021c, p.128). Assim organizado:

Objetivo Estratégico 1	Melhorar a Gestão Escolar
Objetivo Estratégico 2	Melhorar o <b>Ambiente Escolar</b>
Objetivo Estratégico 3	Melhorar as Práticas Pedagógicas da escola
Objetivo Estratégico 4	Melhorar o Aprendizado e o Desempenho Escolar dos alunos

Cada um dos quatro Objetivos Estratégicos se subdivide em Iniciativas Estratégicas, que são um total de 18 iniciativas. Para cada uma das Iniciativas Estratégicas, deve haver uma meta e uma proposta para o seu alcance, que serão definidas pela escola no Plano de Ação do Marco Estratégico (BRASIL, 2021c). Não há, na Decim, descrição nenhuma sobre as metas e propostas, ficando sua criação totalmente aberta e de livre iniciativa de cada escola. Detivemo-nos no *Objetivo Estratégico 2, melhorar o Ambiente Escolar*, pois aí se encontrou nosso objeto de estudo.

Dentro do *Objetivo Estratégico 2*, há quatro *Iniciativas Estratégicas*, numeradas de 4 a 7. Iniciativa 4: Reduzir os índices de violência nas escolas; Iniciativa 5: Aumentar o nível de satisfação dos alunos, profissionais e responsáveis com a escola; Iniciativa 6: Aumentar o percentual de alunos, profissionais e responsáveis que se sentem respeitados na escola; e Iniciativa 7: Possuir as dependências/instalações listadas no marco desejado.

Objetivo Estratégico 2: Melhorar o <b>Ambiente Escolar</b>	Iniciativa Estratégica 4	Reduzir os índices de violência nas escolas
	Iniciativa Estratégica 5	Aumentar o nível de satisfação dos alunos, profissionais e responsáveis com a escola
	Iniciativa Estratégica 6	Aumentar o percentual de alunos, profissionais e responsáveis que se sentem respeitados na escola
	Iniciativa Estratégica 7	Possuir as dependências/instalações listadas no marco desejado

Aqui circunscrevemos e limitamos nosso objeto de pesquisa neste documento: a *Iniciativa Estratégica 4: Reduzir os índices de violência nas escolas*. Neste quesito, a Decim usou a mesma definição de violência que a Unesco, em publicação de 2003, que afirma existir três tipos de violência: a física, a verbal e ao patrimônio (BRASIL, 2021c). Consideramos esta definição ultrapassada, pois várias pesquisas mais recentes, conforme nossa revisão de literatura, já indicaram várias outras formas de violência presentes na escola, como a sexual, a institucional, a de gênero (que não se resume à homofobia, mas também hierarquias entre homem e mulher), e a violência da cultura que a escola reproduz (como a cultura de competição presente na

sociedade de mercado). Por ser uma proposta de educação muito atual, são temas que não deveriam ser esquecidos.

Tratemos, então, da definição tripartite (física, verbal, patrimonial) dada pelo DECIM.

A *violência física* foi definida como

[...] qualquer tipo de agressão física contra gestores, professores, funcionários, alunos e seus responsáveis. Inclui, ainda, a agressão contra si próprio, como a automutilação e o suicídio. O porte de armas no ambiente escolar e os roubos também serão enquadrados como violência física (BRASIL, 2021c, p.130).

Já a *violência verbal* foi definida como a prática do *bullying*, a ameaça, o racismo, a homofobia, a intolerância religiosa, a discriminação e qualquer tipo de agressão verbal realizada no ambiente escolar dirigida a gestores, professores, funcionários, alunos e seus responsáveis. Já *violência ao patrimônio* foi definida como “atos de depredação, pichação, vandalismo, furtos e destruição de instalações, materiais e equipamentos da escola ou de outras pessoas dentro do ambiente escolar” (BRASIL, 2021c, p.131).

De acordo com o DECIM, a escola deve definir um modelo de cálculo do índice de violência em seu ambiente. Em seguida, deve indicar os seus percentuais de redução do índice e definir como e quando pretende atingir esse novo índice. Todos os casos de violência na escola devem ser registrados e, ao final do primeiro ano, os dados devem ser analisados, considerando os diferentes tipos de violência mencionados nas definições acima. Essas diretrizes não indicam absolutamente nenhuma orientação sobre como enfrentar/tratar deste problema, deixando a cargo de cada gestor escolar a criação de formas de atuação, mensuração e avaliação das violências. O que há de orientação, de maneira bem genérica e ampla, é a adequação dos marcos atuais (avaliação da situação atual da escola) com os marcos ideais (objetivos e iniciativas estratégicas da Decim).

Para se reduzir os índices de Violência Escolar, o Decim orienta a escola a fazer uma avaliação de suas sete dimensões, a partir dos dados fornecidos pelos questionários do Inep (Saeb e Censo Escolar). Uma dessas sete dimensões é o *Ambiente Educativo*. Nesta dimensão, são avaliados indicadores sobre o *Clima Escolar*: respeito, amizade, solidariedade, disciplina, negociação, combate à discriminação e exercício de deveres e direitos (BRASIL, 2021c, p.145). Neste ponto, interessa-nos especialmente este conceito de *Clima Escolar*, pois é ele que determina a qualidade

das relações interpessoais em uma escola, determinando as violências do *Ambiente Educativo*. Assim, o Decim traça sua visão ideal de Ambiente Educativo, onde

[...] a escola preconiza a inclusão, isto é, o acolhimento às diferenças. Dessa forma, oferecer um ambiente onde todos se identifiquem, se reconheçam e busquem o melhor para o grupo sem prejudicar seus membros é um dos objetivos do ambiente escolar, além do ensino. Os conflitos que surgem entre as pessoas nesse ambiente (brigas, discussões etc.), são resolvidos com base no diálogo e na negociação. Para alguns casos, há o comparecimento dos responsáveis, para que eles tomem ciência daquilo que está ocorrendo no dia a dia dos alunos (BRASIL, 2021c, p.153).

Uma das formas propostas pela Decim para as Ecim combaterem a violência é por meio da inculcação diária de valores, os quais são repetidos diversas vezes ao longo do documento: “*Patriotismo*; Civismo; respeito aos símbolos nacionais; noções de hierarquia e de disciplina; valorização da meritocracia e outros” (BRASIL, 2021c, p.121). Também são repetidos ao longo do texto, na seguinte sequência: Civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito (BRASIL, 2021c). A palavra *Civismo* é a mais usada no texto enquanto valor a ser pregado no modelo Ecim de escola, tanto que recebeu um capítulo à parte, somente para sua definição e conceituação (BRASIL, 2021c).

Até mesmo o Estatuto dos Militares (Lei nº 6.880/1980) é citado como sendo manifestações essenciais do valor militar: “o Patriotismo; o Civismo; a fé na missão; o espírito de corpo; o amor à profissão das armas; e o aprimoramento técnico-profissional” (BRASIL, 2021c, p.83). E segue, assim, detalhando como o espírito ético militar contribui para uma educação integral exemplar:

O sentimento do dever, o pundonor militar e o decoro da classe impõem, a cada um dos integrantes das Forças Armadas, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, conduta profissional irrepreensível, com a observância dos seguintes preceitos da ética militar etc.:

- amar a verdade e a responsabilidade como fundamento de dignidade pessoal<sup>41</sup>;
- exercer, com autoridade, eficiência e probidade, as funções que lhe couberem em decorrência do cargo;
- respeitar a dignidade da pessoa humana;

---

<sup>41</sup> Como harmonizar este preceito com os três manuais de operações de informação, operações psicológicas e comunicação social do exército brasileiro, onde as orientações técnicas incluem a formatação da opinião pública como “meio” de se atingir objetivos políticos e militares? Comentamos mais acima, também em nota de rodapé, que a Meta, empresa que controla o Facebook e Instagram derrubou perfis ligados à desinformação sobre a Amazônia operada por dois militares da ativa do exército brasileiro. Como defender o amor à verdade e responsabilidade em uma atuação que tudo indica ser, nesta reportagem, fruto de operação de informação intencional e estratégica dos militares? Reportagem do dia 07 de abril de 2022, disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-61030394>.

- zelar pelo preparo próprio, intelectual e físico e, também, pelo dos subordinados, tendo em vista o cumprimento da missão comum;
  - ser discreto em suas atitudes, maneiras e em sua linguagem escrita e falada;
  - abster-se de tratar, fora do âmbito apropriado, de matéria sigilosa de qualquer natureza;
  - garantir assistência material ao seu lar e conduzir-se como chefe de família modelar; e
  - conduzir-se, mesmo fora do serviço ou quando já na inatividade, de modo que não sejam prejudicados os princípios da disciplina, do respeito e do decoro militar.
- São esses profissionais, formados ao longo de uma carreira dedicada ao serviço da Pátria e que procuram observar na sua vida as manifestações essenciais do valor militar e os preceitos da ética militar, que estão contribuindo com a formação dos jovens e adolescentes em uma proposta de educação integral nas Ecim (BRASIL, 2021c, p.82-83).

Logo, é pela adoção destes valores, com destaque ao valor-chave *Civismo*, que a Decim propõe a diminuição dos índices de Violência Escolar, pois tais valores contribuiriam diretamente para o incremento do clima de respeito na comunidade escolar, melhorando o Ambiente Educacional. Fica também evidente na Decim que as questões relativas à disciplina comportamental ficam a cargo dos militares, e não dos professores, o que revela que a atuação destes é passiva e daqueles ativa e policial: “DA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS. Art. 47. Os militares se dirigirão aos alunos que estiverem em atos de indisciplina em atividades escolares, caso chamados pelos docentes ou com a autorização deles” (BRASIL, 2021c, p.22).

Uma das formas exemplificativas fornecidas pelo Decim para a aplicação dos valores militares aos discentes se chama *Projeto Valores*. Tal projeto é simplesmente a criação de atividades extracurriculares para se aprender quais tipos de comportamentos são aceitáveis e quais inaceitáveis. Há um modelo exemplificativo nos apêndices da Decim, que transcrevemos integralmente abaixo, pois dele destacaremos certos elementos de demarcam política e ideologicamente a Decim.

<b>Projeto Valores - Tema Bullying</b>	
<b>Objeto:</b>	<p>Segundo a Lei nº 13.185, denominada "Programa de Combate à Intimidação Sistemática (<b>Bullying</b>)":</p> <p style="padding-left: 40px;">Considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.</p> <p>Desse modo, o Bullying pode ser caracterizado pelo conjunto de atitudes violentas nas relações interpessoais, sejam elas psicológicas, verbais, físicas, sexuais ou virtuais (cyberbullying), de caráter intencional e repetitivo.</p>

Este projeto tem como premissa refletir sobre o cenário da educação atual e de que forma podemos trabalhar a prevenção e o combate ao bullying na escola, pois ele pode gerar consequências como depressão, distúrbios comportamentais e até suicídio, além de influenciar diretamente no processo de aprendizagem dos alunos, com queda do rendimento escolar e desmotivação para os estudos.

É importante ressaltar a importância dos relacionamentos interpessoais, baseados em princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, de forma a proporcionar uma melhora no rendimento escolar e na formação integral dos alunos.

#### **Objetivo Geral:**

Sistematizar atividades para a conscientização dos alunos acerca da temática de intimidação psicológica (bullying) na Escola Cívico-Militar (Ecim).

#### **Objetivos Específicos:**

- Prevenir e combater a prática de bullying na escola;
- Promover campanhas de conscientização, educação e informação sobre bullying;
- Implementar uma prática de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis, diante da identificação de vítimas e agressores;
- Proporcionar vivências para o exercício consciente da cidadania, a empatia e o respeito mútuo, baseado no respeito às diferenças e na prática do diálogo; e
- Promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e membros da comunidade escolar.

#### **Período:**

Abril e maio.

#### **Justificativa:**

De modo geral, de acordo com o diagnóstico realizado na escola, é possível perceber manifestações de violência, intolerância, discriminação, preconceito, desrespeito nos relacionamentos com os colegas e indisciplina em relação aos professores e aos demais profissionais da escola.

O projeto visa prevenir, identificar e enfrentar toda forma de violência na escola, contribuindo para o estabelecimento de relações respeitadas e de não violência.

Ao educar os adolescentes de forma a aprenderem a lidar com as próprias emoções, a respeitar o próximo, a ter responsabilidade, consciência crítica e empatia, poderemos combater algumas situações de preconceito e mau comportamento na escola.

A inversão de valores aflora nas instituições escolares e na sociedade. Diante das constantes mudanças na sociedade, é possível perceber mudanças no ambiente escolar. Nesse sentido, é importante pensar no resgate dos valores primordiais para a formação humana e o desenvolvimento integral do aluno.

#### **Desenvolvimento:**

O desenvolvimento do Projeto será realizado durante o tempo de aula semanal, nas formaturas, nas disciplinas de forma interdisciplinar e nas campanhas realizadas na escola.

Os valores a serem trabalhados no bimestre: **a solidariedade, a empatia, o autoconhecimento, a tolerância e o respeito às diferenças.**

Todos os profissionais das escolas estarão imbuídos em difundir os valores conforme a proposta do período. As atividades planejadas serão diferenciadas, de acordo com a série dos alunos e suas especificidades.

<p><b>Metodologia:</b></p> <p>O projeto será realizado bimestralmente, e serão trabalhados os valores: <b>solidariedade, empatia, autoconhecimento, tolerância e respeito às diferenças</b>. O presente trabalho será desenvolvido de forma interdisciplinar envolvendo os alunos <b>do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ensino médio</b>.</p> <p>Os valores serão abordados de forma dinâmica, com atividades em grupo, lúdicas e reflexivas, envolvendo o diálogo com pais, familiares ou responsáveis.</p>
<p><b>Atividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão sobre os tipos de violência mais frequentes que ocorrem na escola, suas consequências e medidas de prevenção.</li> <li>- Abordagem, durante as formaturas, pelo Corpo de Monitores, de assuntos sobre a importância da <b>solidariedade, da empatia, do autoconhecimento, da tolerância e do respeito às diferenças</b> e repasse de orientações para despertar nos alunos atitudes de respeito e valorização das próprias emoções pessoais e dos colegas.</li> <li>- Confecção de cartazes para montagem de mural pelos alunos com frases para a conscientização sobre empatia, respeito às diferenças e respeito ao próximo.</li> <li>- Passagem de vídeo e debate sobre a temática em questão e de que forma podemos amenizar situações de bullying na escola.</li> <li>- Palestra com um psicólogo, pedagogo ou outro profissional que possa abordar a temática.</li> <li>- Estudos de casos sobre situações recorrentes na escola, tendo em vista a reflexão sobre as mudanças no comportamento e atitudes dos alunos.</li> <li>- Concurso de redação sobre o tema: Como prevenir o bullying nas escolas.</li> <li>- Orientação do Coordenador Pedagógico sobre a importância do respeito aos colegas, aos professores e às diretrizes da escola e a importância do Programa para a educação dos alunos.</li> <li>- Tratamento de demandas trazidas pela família, dinâmica de grupo para reflexão da importância de contar com o apoio ao próximo e da importância de se colocar no lugar do outro, reconhecer que as pessoas são diferentes.</li> <li>- Textos podem ser trabalhados na escola para o desenvolvimento desses valores.</li> <li>- Produção de uma peça teatral sobre bullying e suas consequências na escola e na vida.</li> <li>- <b>Abordagem de temas como racismo, pluralidade cultural e orientação sexual.</b></li> <li>- O projeto será encerrado com a culminância de trabalhos, textos e cartazes realizados pelos alunos, tendo em vista a prevenção da prática do bullying na escola.</li> </ul> <p>A família será convidada para a participação de uma palestra sobre o tema em questão e para o fechamento do bimestre.</p>
<p><b>Avaliação:</b></p> <p>A avaliação será realizada por meio do desenvolvimento das atividades e das ações propostas, de forma a verificar mudanças nas atitudes e nos comportamentos dos alunos. Cada professor será responsável por suas avaliações dentro de suas disciplinas em sala de aula.</p>

Tabela 4: Exemplo de Projeto Valores na Ecim (BRASIL, 2021c, p.181-184). Grifos nossos.

Esta proposta, nomeada *Projeto Valores*, tem como objetivo melhorar o Ambiente Educacional por meio de uma ação direta sobre o clima escolar, pois

[...] diante das constantes mudanças na sociedade, é possível perceber mudanças no ambiente escolar e o aparecimento ou o agravamento de diversas situações como bullying, uso de drogas, racismo, agressões físicas e verbais, vandalismo, entre outras. Nesse sentido, o Projeto Valores será

implementado, tendo em vista o **resgate** desses valores éticos e cívicos primordiais, para a formação humana e o desenvolvimento integral do aluno. Por isso, a educação não pode ser neutra em relação aos valores; ela necessita ser ética e reflexiva. Para elaboração do Projeto Valores, é importante que a escola procure priorizar valores e atitudes a serem trabalhados, considerando a comunidade escolar e as situações críticas que ocorrem com os seus alunos (BRASIL, 2021c, p.73, grifo nosso).

No trecho, a palavra *resgate* corresponde a um signo ideológico específico. Usar a palavra *resgate* em associação com a palavra *valores*, dentro do contexto de um governo conservador-militar-religioso implica na adoção de um conjunto de valores que estariam “perdidos”, que teriam ficado nos tempos antigos. Como percebemos com clareza na análise do Fórum Nacional sobre Violência Institucional, este conjunto de valores a serem resgatados fazem parte do conceito de *Valores Tradicionais*, aquele trabalhado pela deputada catarinense Campagnolo, e que significam os *valores da maioria*, no caso, da maioria cristã. Os valores cristãos tradicionais antigos de uma maioria não resolveram, no passado, problemas como o racismo, xenofobia e questões de gênero, constantes nas várias violências, em especial no formato *bullying*. Pelo contrário, certos valores tradicionais são a fonte do preconceito, como as passagens do livro sagrado cristão que hierarquizam a relação entre homem e mulher (Efésios, capítulo 5) e que condena as relações homoafetivas (Romanos, capítulo 1). Resgatar é voltar, recuperar o que já foi e não é mais. A perspectiva de se *recuperar valores* insere-se naquilo que o Decim chama de *valores tradicionais*. A noção de Civismo, valor de maior destaque na Decim, está diretamente ligada à noção de *Patriotismo*, e esta ligada à noção de *Identidade Nacional*. O documento define Civismo “como respeito aos valores de uma sociedade, a suas instituições e às responsabilidades e aos deveres do cidadão. Outrossim, pode-se conceituar como dedicação pelo interesse público ou pela causa da pátria, civilismo ou Patriotismo” (BRASIL, 2021c, p.37).

O *Civismo*, entendido como *Patriotismo* é invocado com a intenção de exaltar a *Identidade Nacional*. Para a Decim,

[...] de forma simplificada, a identidade nacional, uma concepção do Civismo, pode ser definida como um instrumento de exaltação da nação ou como um recurso do poder simbólico, o qual se tornou um mecanismo para unir os ditos iguais.

A identidade nacional está voltada na **manutenção das tradições**. As tradições envolvem **valores permanentes e transitórios** e devem **sempre ser respeitadas**, propagadas quanto aos valores eternos e alteradas quanto

aos valores em mudança, na direção do verdadeiro progresso, do indivíduo e da sociedade (BRASIL, 2021c, p.38, grifos nossos).

Temos que chamar a atenção para o uso das expressões *valores permanentes* e *verdadeiro progresso*. Percebe-se que há uma crença em *valores eternos*, ou seja, valores *metafísicos*. De acordo com nossa concepção bakhtiniana, todos os valores são transitórios, pois frutos de contextos sociais, culturais, econômicos, históricos, não importando se duram décadas, séculos ou meses. Essa metafísica de cunho platônico-aristotélico no texto da Decim já foi usada com sucesso pela igreja cristã, para fins de moralização da sociedade em todas as invasões e conquistas militares de países europeus-cristãos, ao longo da história, e é notadamente fechada ao debate e à divergência, característica antidemocrática, porém simpática à práxis religiosa e militar. Afinal, não se pode mudar aquilo que é eterno, e se os valores tradicionais devem ser *sempre* respeitados, então, jamais podem ser questionados, o que inviabiliza o pensamento crítico e impede a elaboração do passado.

A classificação de um valor como *eterno* cria o dogma, e o retira da possibilidade de reflexões e opiniões que destoem da autoridade ou do pensamento dominante (característica da criticidade), especialmente se forem valores religiosos-sagrados. Portanto, não vemos como tal dogmatismo se torna compatível com certas aspirações da educação de uma Ecim quando propõe levar “o aluno a se tornar um sujeito crítico, pensante e capaz de intervir e transformar a sociedade (...) e compreender o mundo, seu pluralismo cultural e atuar nele de forma crítica, criativa e responsável” (BRASIL, 2021c, p.72-73). Também no *Projeto Valores* se defende uma educação crítica quando afirma que é preciso “educar os adolescentes de forma a aprenderem a lidar com as próprias emoções, a respeitar o próximo, a ter responsabilidade, consciência crítica e empatia, [a fim de] combater algumas situações de preconceito e mau comportamento na escola” (BRASIL, 2021c, p.184).

Não se torna um excesso de imaginação teórica, nem um malabarismo de correlação de ideias, a ligação destas afirmações da Decim com a posição do Fórum Nacional sobre Violência Institucional e o contexto histórico, social, político e ideológico que delimitamos destes dois documentos. O Fórum mesmo deixou bem claro, nas palavras proferidas por seus palestrantes, que o entendimento que se tem por *Valores Tradicionais* está ligado aos valores tradicionais cristãos conservadores da maioria da população brasileira (BRASIL, 2021f). Também ficou claro a impossibilidade de

diálogo, sobretudo sobre respeito, defesa ou proteção de grupos cuja moral esteja em desacordo com a moral cristã conservadora (BRASIL, 2021g). Há evidências de que a ideologia que permeia tais documentos em tal contexto específico e preciso trata as pessoas LGBTQIA+ como anormais, anticientíficas, contra a verdade, antirreligiosas, não-naturais, desajustadas e ligadas a toda sorte de crimes e condutas socialmente inaceitáveis. Por isso, a defesa de um *Civismo* protetor de valores tradicionais *neste contexto sócio-histórico preciso* é incompatível teoricamente com ideias presentes no modelo de *Projeto Valores* transcrito acima, como: a solidariedade, a empatia, a tolerância e o respeito às diferenças, o combate ao racismo, pluralidade cultural e orientação sexual. Os seguintes trechos, o primeiro do corpo do texto da Decim e o segundo do Projeto Valores, lidos neste contexto preciso que apontamos, reforça ainda mais nossa tese:

A inversão de valores aflora em muitos aspectos, e as instituições escolares, participantes desta sociedade, precisam, constantemente, educar os seus alunos para mudar esse cenário e não permitir que o incorreto passe a ser visto com normalidade (BRASIL, 2021c, p.71).

A inversão de valores aflora nas instituições escolares e na sociedade. Diante das constantes mudanças na sociedade, é possível perceber mudanças no ambiente escolar. Nesse sentido, é importante pensar no resgate dos valores primordiais para a formação humana e o desenvolvimento integral do aluno (BRASIL, 2021c, p.182).

É a mesma tese dos palestrantes do Fórum Nacional sobre Violência Institucional. Para eles, a modernidade trouxe uma série de valores que invertem aqueles primordiais, tornando o imoral e doentio em moral e normal. É importante frisar, mais uma vez, que lemos estes trechos dentro de um contexto específico e preciso, pois se o lermos em sua generalidade, e descolado de qualquer contexto político-ideológico, teríamos uma verdadeira defesa das minorias e da pluralidade, o que não é o caso aqui. É certo que a defesa dos valores tradicionais implica em atacar os valores considerados invertidos, porque incompatíveis com a moral tradicional cristã conservadora da maioria. Logo, a defesa de uma educação integral, inclusiva, de respeito às diferenças e de tolerância com a diversidade descrita na Decim se revela incompatível com os conceitos de *Civismo-Patriotismo-Identidade Nacional* também descritos na Decim. Atos de violência que estiverem de acordo com os valores tradicionais religiosos defendidos tendem a ser tolerados e incentivados, como, por exemplo, as agressões ligadas às questões de gênero, como observamos fartamente no Fórum Nacional sobre Violência Institucional. Também o próprio Ministro da

Educação, o pastor presbiteriano Milton Ribeiro, endossa essa interpretação de *Civismo* e *Patriotismo*, com um viés ideológico, que os conecta aos valores tradicionais da moral sexual cristã. Em um evento do MEC sobre alimentação escolar, em março de 2022, ele afirmou que

[...] a educação sobre diversidade sexual para crianças de 6 a 10 anos é uma "coisa errada" e que os "violenta". Nós não vamos permitir que a educação brasileira vá por um caminho de tentar ensinar coisa errada para as crianças. Coisa errada se aprende na rua. Dentro da escola, a gente aprende o que é bom, o correto, o **Civismo**, o **Patriotismo**. (...) Eu quero cuidar das crianças. Não vou permitir que ninguém viole a inocência das crianças nas escolas públicas. Esse é um compromisso do nosso presidente. Não tem esse negócio de ensinar: você nasceu homem, pode ser mulher (BERNARDES, 2022, grifo nosso).

Observamos que esse enunciado de Ribeiro é rigorosamente a mesma tese do Fórum Nacional sobre Violência Institucional que analisamos. *Civismo* e *Patriotismo* são signos ideológicos específicos dentro do cronotopo de um governo militarista-religioso, e são altamente responsivos e refratados tendo em vista seus destinatários, que são os cristãos conservadores. Nesta perspectiva, observando o contexto político ideológico da Decim, seus autores militares e religiosos, a proposta da Decim para o combate à Violência Escolar estaciona nos mesmos pressupostos ideológicos do Fórum, não importando que estejam por escrito a defesa da diversidade ou do pensamento crítico e livre, pois demonstramos que estes são incompatíveis com os conceitos de *Civismo*, *Patriotismo* e *Identidade Cultural*, ligados ao conceito de defesa dos *Valores Tradicionais*. Tanto o texto escrito da Decim quanto as falas do Fórum não revelam dificuldade nenhuma em defender, na mesma frase ou parágrafo, valores contraditórios em si. Nos enunciados do Fórum pululam afirmações contraditórias e auto excludentes. Além disso, a ênfase na disciplina, uniformização e obediência hierárquica dos valores militares são traços típicos, segundo Adorno, da personalidade autoritária. Isso também contribui na construção de um clima escolar de vigilância e tensão, criadores de um ambiente fértil à violência, como já apontamos em várias pesquisas recentes na revisão de literatura: disciplina, vigilância e punição como características das escolas tradicionais, desde o século XVII, apontadas por Foucault (MACHADO JÚNIOR, 2011); a associação, feita nos EUA, entre masculinidade-armas-militarismo, que induz à misoginia e homofobia; a Violência Escolar como uma forma de demonstrar virilidade e, portanto, uma exaltação da cultura de violência; a violência de gênero enquanto hegemonia do masculino, o que cria hierarquia entre este e o feminino, colocando o não-heterossexual como pária, e

como tudo isso afronta os valores da família tradicional (MATOS, 2017). Por fim, não saberíamos dizer como a Decim pretenderia conciliar o valor militar de *amor à profissão das armas* (BRASIL, 2021c, p.83) com a sugestão dada, à página 78, de atividades sobre o *Dia Mundial da Não violência e Cultura de Paz* (BRASIL, 2021c, p.78). Como a língua é carregada de valores, e é filha de seu tempo e contexto, não podemos negar que o crescente discurso armamentista que caracteriza a atual gestão federal, 2019-2022, não tenha relação com o militarismo fortemente presente nos cargos públicos, e que a defesa de valores da família tradicional cristã não tenha relação com a LGBTfobia, o machismo misógino, e as várias facetas da intolerância contra as minorias, desde as religiosas até as de gênero. Em nada disto vislumbramos uma política pública que vise reduzir os índices de Violência Escolar e melhorar o Ambiente Educativo, como preconiza o Decim.

Por fim, percebemos que o grande destaque da Escola Cívico-militar, de acordo com suas Diretrizes, é o ensino do *Civismo*. Este conceito foi destrinchado em análise dentro do contexto específico do próprio documento, e significa uma *recuperação dos valores primordiais* da sociedade brasileira que foram invertidos pela modernidade, ou seja, o ensino dos valores da família tradicional conservadora cristã brasileira. Pois, como registrado no próprio documento, o *Civismo* (também aqui sinônimo de *Patriotismo*) possui uma dimensão identitária, uma defesa da *Identidade Nacional*, que se exerce na manutenção das tradições, que são dotadas de valores permanentes e eternos. Está implícita na Decim a mesma tese do Fórum Nacional sobre Violência Institucional acerca de uma ideia de educação que combata a violência recorrendo aos valores conservadores da família tradicional cristã, que são em boa medida dotados de rigidez conceitual, intolerância ao diverso e fechamento ao debate não-dogmático. Prossigamos à análise do próximo documento representante do Governo Federal gestão 2019-2022.

#### 4.3 PROTOCOLO INTERMINISTERIAL ENTRE O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E MINISTÉRIO DA MULHER, FAMÍLIA E DIREITOS HUMANOS

Este documento analisado é sucinto, mas muito significativo para se compreender as *intenções* de ambos os ministérios sobre o tema da Violência Escolar. Tomamos conhecimento da existência deste documento em pesquisa direta pelos portais do MEC na internet, no entanto não conseguimos localizar nenhuma publicação do

mesmo. Como explicado no início deste capítulo, fizemos a solicitação do mesmo pelo portal Fala.BR, a plataforma integrada de ouvidoria e acesso à informação do Governo Federal. Nossa solicitação, de número 00083.000376/2020-01, foi dirigida ao MMFDH, registrada no dia 6 de maio de 2020, e respondida no dia 26 maio de 2020. O Ministério nos forneceu, então, cópia do Protocolo Interministerial de Intenções, assinadas pelos ministros Abraham Weintraub e Damares Alves (cópia completa presente nos anexos).



Figura 9: Cabeçalho e parte final do protocolo de intenções assinado pelos ministros da Educação e da Mulher, Família e Direitos Humanos (2019).

No dia 20 de novembro de 2020, ano em que a Convenção dos Direitos da Criança completa 30 anos, o então ministro da educação (MEC), Abraham Weintraub, e a ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH), Damares Alves, assinaram um Protocolo de Intenções, com o objetivo de assegurar o direito a um ambiente escolar de respeito mútuo *entre alunos e professores*. De acordo com o site do MEC, este protocolo visa a promover a cultura de paz, respeito e tolerância por meio do combate à violência e ao *bullying* e *estabelecer uma escola de todos*. Chamamos a atenção para as expressões em itálico. Combater a violência na escola, como analisamos e registramos adiante, tem participação basilar das *famílias*. Seguiremos a mesma metodologia bakhtiniana de análise: averiguar os autores, o contexto e, finalmente, o sentido das enunciações.

### 4.3.1 Os autores do Protocolo Interministerial

Os autores deste Protocolo Interministerial são o ex-ministro do MEC, ainda em exercício no ano de 2020, Abraham Weintraub, e Damares Alves, que estava no cargo de ministra do MMFDH à época<sup>42</sup>. Quem é Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub? De acordo com os dados do seu currículo Lattes na plataforma CNPq, foi Professor da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), onde ministrou as matérias de Macroeconomia, Microeconomia e Mercado Financeiro. Mestre em Administração na área de Finanças pela Faculdade Getúlio Vargas (FGV), atuou como executivo no mercado financeiro, por mais de vinte anos, como economista-chefe e diretor do Banco Votorantim e como sócio na Quest Investimentos. Foi integrante da equipe de transição do governo e, em 1º de janeiro de 2019, foi nomeado secretário-executivo da Casa Civil. Assumiu como Ministro da Educação em abril de 2019, para substituir o ex-ministro Ricardo Vélez Rodríguez, cargo no qual ficou por 14 meses, sendo exonerado em junho de 2020.

Weintraub foi um ministro com atuação marcada por polêmicas, colocando o MEC em posição de confronto com as universidades e institutos federais, com órgãos de pesquisa científica, com o jornalismo profissional e com a sociedade, além de atritos com o poder legislativo e judiciário. As polêmicas mais marcantes em sua gestão foram os cortes e contingenciamentos de verbas das universidades federais, ataques à imprensa, incitação para alunos filmarem professores em aula como se fosse direito, ofensas ao presidente da França, erros gramaticais e ortográficos em declarações por escrito, acusações infundadas sobre plantio de ervas ilícitas em universidades federais, ataques racistas a indígenas e aos chineses, ataques ao Supremo Tribunal Federal (STF) brasileiro, entre diversas outras (CNN BRASIL, 2020).

Durante e após ocupar o cargo de ministro, ridicularizou o Patrono da Educação Paulo Freire, o brasileiro mais homenageado do mundo, com 29 títulos de Doutor *Honoris Causa* concedidos por universidades da Europa e Américas. Além disso, Freire é o terceiro pensador mais referenciado do mundo em universidades na área de humanas, com 72.359 citações, ficando atrás apenas de Thomas Kuhn (81.311 citações) e Everett Rogers (72.780 citações). Além disso, a obra de Freire *Pedagogia do Oprimido* é um dos 100 livros mais pedidos em universidades de língua inglesa

---

<sup>42</sup> Damares Alves, atualmente, em 2022, é senadora eleita pelo partido Republicanos no Distrito Federal, para a legislatura 2023-2030.

pelo mundo (SINEPEMG, 2018). Cabe, também, destaque o episódio que, ao anunciar o programa do MEC chamado *Literacia Familiar*, que incentiva a leitura para crianças, afirmou que “sai o kit gay e entra a leitura em família” (ALVES, 2020). Weintraub, assim como Damares Alves e os demais palestrantes do Fórum Nacional sobre Violência Institucional, insistiram em contrapor pessoas LGBTQIA+ ao conceito de família. Obviamente, não qualquer família, mas uma modalidade específica de família ideologicamente posicionada, mesmo que o discurso ambíguo deixe transparecer que se está falando de todas as famílias. Seu currículo sem nenhuma atuação que comprove experiência em gestão educacional, somado a tal postura pública, nos diz muito sobre suas qualificações para o cargo e seu compromisso com uma educação pública de qualidade.

Quem é Damares Cristina Alves? Como já enunciamos sua biografia neste relatório de tese em páginas anteriores, repetiremos sucintamente os mesmos dados para conforto do leitor. Formada em direito e em pedagogia, advogada, pastora evangélica, também filha do pastor Henrique Alves Sobrinho, da igreja do Evangelho Quadrangular. Trabalhou como assessora parlamentar em Brasília e assessora jurídica da Câmara do Deputados para os parlamentares da bancada evangélica por mais de vinte anos (ESTADÃO, 2021). Damares Alves não possui currículo lattes na plataforma do CNPq, portanto não pudemos verificar sua performance acadêmica. A gestão de Damares Alves também é marcada por posições polêmicas, pois, devido a seu histórico como pastora evangélica e suas pregações abertamente hostis à comunidade LGBTQIA+, sua atuação justamente como Ministra dos Direitos Humanos é ambígua. No início de sua atuação em 2019, afirmou ser possível a convivência pacífica entre o movimento conservador e o movimento LGBTQIA+, mas em pouco tempo emitiu um de seus mais famosos enunciados: “É uma nova era no Brasil. Menino veste azul e menina veste rosa!” (FERREIRA, 2019). Sobre esta afirmação ela explicou como sendo uma metáfora contra a ideologia de gênero.

Como pudemos observar em nossa análise documental, precedente e também aqui, ambos os autores, ao falar de família, sob qualquer tópico, afluem e concentram-se no tema de gênero. Logo, há uma correlação direta entre *família* e *gênero* no campo ideológico preciso desses dois autores, onde necessariamente ocorre hostilidade entre a moral sexual cristã tradicional conservadora e as demais questões de gênero. O tema da *defesa da família* precisa ser lido nesta cronotopia conservadora.

### 4.3.2 Contexto do Protocolo

O referido Protocolo Interministerial de Intenções foi assinado em 20 de novembro de 2019. Estamos no mesmo contexto político-ideológico, social e histórico dos dois documentos analisados anteriormente: um governo militarizado, com presença também de civis religiosos de igrejas cristãs, simpáticos ao armamentismo e defensores de uma moralidade sexual conservadora, especialmente representada pela defesa dos valores da família tradicional da maioria numérica cristã. O saudosismo por valores e práticas sociais da identidade brasileira tradicional se misturam a uma animosidade contra a crescente presença da comunidade LGBTQIA+, e caracterizam as ideias de Civismo, Patriotismo, identidade nacional e respeito aos direitos da família. A narrativa que se impõe neste contexto é de uma espécie de guerra do bem contra o mal, representada por aqueles que acusam que o maior problema das escolas é a violência institucional praticada por docentes militantes da ideologia de gênero, a qual deve ser combatida com a veemente defesa dos valores primordiais que foram perdidos e invertidos pelos inimigos. A família é posta no centro do debate sobre Violência Escolar, sendo clamada por maior participação e interferência no cotidiano escolar.

A violência física, verbal, sexual e de gênero é colocada em absoluto segundo plano, quando não silenciada, e a defesa da liberdade de expressão e de opinião se conecta ao direito subjetivo das famílias sobre a educação dos filhos. Há, certamente, outras características sociais, econômicas e culturais relativas ao contexto da assinatura deste Protocolo, mas vamos nos ater unicamente às questões relativas diretamente ao texto em análise. É sobre a Violência Escolar que está o interesse de nosso olhar investigativo.

No texto da reportagem sobre o evento de assinatura do Protocolo Interministerial de Intenções, lemos logo, no início, que tais intenções são “promover a cultura de paz, respeito e tolerância por meio do combate à violência e ao *bullying* e estabelecer uma escola de todos (...) para assegurar o direito a um ambiente escolar de respeito mútuo entre alunos e professores” (BRASIL, 2019c). Para o Abraham Weintraub

[...] a medida vai garantir os direitos das crianças e dos adolescentes dentro das escolas, em especial a integridade física, sexual, psicológica e moral. “Queremos que elas tenham um ambiente fraterno, plural, sem bullying em razão de opinião, orientação sexual ou qualquer outra característica”. *Trata-se de respeitar um pluralismo de ideias pautado pela liberdade de expressão*

*e pela tolerância de opiniões. Além disso, estimula uma maior participação da família nas escolas e coloca os pais e responsáveis como protagonistas da educação de seus filhos. “Queremos as famílias e as pessoas responsáveis pelas crianças, próximas das escolas, em ambiente harmônico. Essa iniciativa que está sendo tomada no governo Bolsonaro é uma pedra importante na base desse novo Brasil que está sendo construído”, declarou o ministro (BRASIL, 2019c. Grifo nosso).*

Este *novo Brasil sendo construído* é uma referência implícita, neste texto, à guinada ideológica que os ministros impõem às escolas, implícito aqui, mas totalmente explícito no contexto em que se dá este evento. A integridade física, sexual, psicológica e moral a que o ministro se refere se assenta unicamente à questão moral, representada pela moralidade da família tradicional heteronormativa cristã. A ênfase na proteção do *pluralismo de ideias* e pela *tolerância de opiniões* é, irônica e contraditoriamente, invocada para a reintrodução do discurso contra todas as formas de debate sobre gênero, sexualidade e diversidade, pois se as famílias não gostam, por exemplo, de gays, negros, pobres, estrangeiros ou cientistas, suas crenças devem ser respeitadas. Notamos aqui que não se trata da defesa democrática de se evitar opinar preconceitos dentro de um debate, mas a tentativa subliminar de se impedir o debate em si. Dizer que se quer os pais e responsáveis como protagonistas da educação de seus filhos equivale a dizer que a opinião destes se sobrepõe aos conteúdos ministrados pelos docentes. Embora esta análise tenha sido feita sob a ótica de todo contexto já circulado por nós, ainda temos outros elementos comprobatórios desta tese, a seguir.

A ministra Damares Alves, em seu pronunciamento no ato da assinatura do Protocolo, afirmou que:

*[...] este é um novo momento para as famílias e escolas. Esse protocolo nasceu do clamor das famílias brasileiras. Na direção de começar a promover no Brasil uma nova era entre família e escola para começar a restabelecer nessa nação essa unidade. Não vamos avançar se escola e famílias não caminharem juntos (BRASIL, 2019c).*

Há aqui diversos elementos que corroboram nossa posição acerca das *intenções* do Protocolo de *Intenções*. A redundância da palavra *intenções* é proposital, pois o contexto amplo nos fornece dados extralinguísticos suficientes para notar as *intenções implícitas* sob as *intenções declaradas*. Mais uma vez, Damares invoca a expressão *nova era* para expressar a mudança ideológica. A família é colocada, novamente, como agente central desta política de combate à violência e promoção da cultura de paz nas escolas.

A ministra afirmou que este Protocolo foi um *clamor das famílias* brasileiras. Porém, não trouxe nenhuma pesquisa de opinião ou dados científicos para fundamentar tal afirmação. Não explicou qual clamor era, nem quais famílias, nem quantas delas, nenhum número. Trouxe apenas generalizações. Notamos aqui que, sutilmente, a ministra afirma que este Protocolo de Intenções vai *restabelecer* a unidade entre família e escolas. A palavra *restabelecer* cumpre aqui sua significação de reconstituir, resgatar, retomar, recuperar, reimplantar, restaurar, ou seja, repor um estado anterior. É a tese da Decim e do Fórum Nacional sobre Violência Institucional de se *resgatar os valores primordiais tradicionais da família e da sociedade brasileira*, que teriam sido perdidos ou invertidos. Há uma grande coerência entre esta tese e todos os documentos analisados previamente.

#### **4.3.3 Análise do Protocolo**

O Protocolo é intitulado como *Protocolo de intenções que entre si celebram o Ministério da Educação e o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos*. Foi assinado em Brasília, Distrito Federal, em 20 de novembro de 2019. Possui apenas três páginas, divididas em sete cláusulas. As cláusulas terceira à sétima tratam de pontos estritamente da formalidade de contratos jurídicos. Portanto, nos deteremos apenas nas cláusulas primeira e segunda.

A cláusula primeira, com o título “Do objeto”, localiza a natureza do assunto dentro do conjunto de leis nacionais e internacionais. São elencados, nesta ordem, as seguintes leis como fundamento do Protocolo de Intenções: Constituição Federal do Brasil, Código Civil, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC). Os formuladores do Protocolo de Intenções tomaram o cuidado de selecionar os artigos de cada uma dessas leis para corroborar os compromissos que assumem, os quais estão listados na cláusula segunda. Notamos que os artigos escolhidos possuem margem de interpretação que justifica o direito a uma autoridade *enfática* da família sobre a educação dos filhos.

Não nos detivemos na Constituição Federal do Brasil, nos artigos 226, 227 e 229 selecionados, e nem no ECA, nos artigos 2º, 3º e 4º, pois tratam de vários direitos das crianças de modo bem amplo. O que, de fato, nos chamou a atenção foi a escolha

dos artigos do Código Civil, do CADH e do CDC, pois foram recortes bem específicos. Aqui detivemos nossa análise.

No Código Civil foram selecionados os artigos 3º, 4º e 1.634, da Seção II: “Do exercício do poder familiar”. Todos abordam o poder familiar sobre os filhos ao afirmar, nos artigos 3º e 4º, acerca da incapacidade que os menores de 18 anos têm de exercer pessoalmente atos da vida civil, sendo os pais e responsáveis os representantes legais dos menores. Já o artigo 1.634 garante aos pais o pleno exercício do poder familiar sobre seus filhos, como: dirigir a criação e educação; dar ou negar consentimento a que se casem, que viajem ao exterior, que se mudem para outro município, representá-los judicial e extrajudicialmente, até nos atos da vida civil, e exigir que lhes prestem obediência, respeito e os serviços próprios de sua idade e condição (BRASIL, 2002). Neste recorte legal, observamos uma intenção de se deixar marcada a total autoridade da família sobre os filhos menores de idade.

Na CADH, foi escolhido, especificamente, apenas o parágrafo 4 do artigo 12: “Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções” (CADH). Aqui, mais uma vez, se marca o direito da família sobre questões relativas à moral e à religião. A *não escolha* do parágrafo 3º, imediatamente anterior a este<sup>43</sup>, que trata justamente do limite da liberdade religiosa e a põe debaixo da lei civil (que é laica) também é muito eloquente, pois tal parágrafo diminui a autoridade familiar e a põe sob o jugo das leis civis, o que nos parece muito evidente que os autores do Protocolo quiseram evitar. Ou seja: o *não escolher* foi uma *escolha*.

E, por fim, o uso apenas do artigo 5º da CDC:

[...] os Estados Partes devem respeitar as responsabilidades, os direitos e os deveres dos pais ou, quando aplicável, dos membros da família ampliada ou da comunidade, conforme determinem os costumes locais, dos tutores legais ou de outras pessoas legalmente responsáveis pela criança, para proporcionar-lhe instrução e orientação adequadas, de acordo com sua capacidade em evolução, no exercício dos direitos que lhe cabem pela presente Convenção (UNICEF, 1990).

Ler este artigo separado de todo o seu texto, dentro do contexto específico do Protocolo de Intenções, nos leva à compreensão de uma inversão hierárquica que

---

<sup>43</sup> Artigo 12, parágrafo 3: A liberdade de manifestar a própria religião e as próprias crenças está sujeita unicamente às limitações prescritas pela lei e que sejam necessárias para proteger a segurança, a ordem, a saúde ou a moral pública ou os direitos ou liberdades das demais pessoas.

corrompe o espírito das leis e convenções internacionais citadas: coloca-se o poder familiar como precedente e acima do poder civil e estatal, os direitos subjetivos/individuais acima dos coletivos.

Ao unir o conjunto de normas nacionais e internacionais evocadas para fundamentar o Protocolo de Intenções do MEC e do MMFDH, temos que: a) a família tem *total e absoluto* poder e autoridade sobre a educação de seus filhos menores de idade e sobre tudo o que lhes for ensinado em qualquer parte do mundo; b) O Estado deve respeitar incondicionalmente as crenças morais e religiosas dos discentes e suas famílias, sendo-lhe vetado qualquer ato que desagrade ou contrarie seus valores morais; c) o Estado deve estar submisso hierarquicamente à vontade das famílias particulares, suas crenças e posições ideológicas, pois são direitos ratificados nacional e internacionalmente. De posse desta leitura (bem cronotópica) da fundamentação legal do Protocolo de Intenções, vamos para a análise de seu conteúdo propriamente dito.

A cláusula segunda deste Protocolo se chama “Dos compromissos”. Nela, temos um parágrafo único com sete incisos. Podemos sintetizar que os compromissos assumidos se resumem a: a) fortalecer a presença da família na escola, promovendo a interação entre ambas; b) garantir a gestão democrática de um ensino público plural e respeitoso resguardando a participação dos pais e responsáveis; c) Promover a divulgação dos direitos dos alunos em: não sofrer intimidação sistemática (*bullying*); seu direito à liberdade de expressão e tolerância às opiniões e o pluralismo de ideias; o direito de não ser prejudicado em razão de sua história, saberes, identidade, crenças e convicções; o direito a não ser submetido no ambiente escolar a propagandas e publicidade de qualquer natureza; o direito de seguir sua própria religião e convicções e ter assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil; o direito de guardar suas crenças e convicções, desde que não incitem à violência, constrangimento, ameaça ou violação; d) Incentivar, no ambiente escolar, o fortalecimento dos vínculos de família, com a participação direta na escola de pais e responsáveis; divulgar aos pais e responsáveis seu direito de apresentar críticas, sugestões, elogios e qualquer outro pronunciamento perante a administração pública, por meio de ouvidoria ou outro órgão competente, para fins de avaliação dos serviços públicos de educação.

Observamos que a ênfase destes compromissos do Protocolo recai sobre a defesa de uma presença ativa da família, somada a uma veemente defesa da liberdade de expressão, de pensamento e de tolerância à diversidade de opiniões, em especial as crenças de natureza religiosa. Tudo isso pareceria muito coerente com as leis e as convenções nacionais e internacionais invocadas no corpo do texto, se não fosse sua natureza cronotópica. Nossa visão responsiva ao enunciado deste Protocolo nos remete diretamente à expressão usada na reportagem do evento de assinatura do mesmo: “Escola de Todos”. Conseguimos localizar no site oficial do MEC a reportagem que confirma o envio de um ofício para todos os secretários de educação estaduais, municipais, para o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e para a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Não conseguimos localizar o arquivo em pesquisa direta. Então fizemos a solicitação de tal ofício ao MEC por meio de do Fala.BR, e o ministério enviou cópia do mesmo no dia 26 de maio de 2020. Chamado de Ofício Circular nº 76/2019/GM-MEC, tem data de 23 de setembro de 2019 é endereçado às autoridades mencionadas acima. Era o Ofício Circular representante da ação *Escola de Todos*. Neste ofício, constam exatamente os mesmos compromissos do Protocolo de Intenções, nos levando a crer que tal Protocolo faz parte da chamada ação *Escola de Todos*. Em pesquisa sobre a *Escola de Todos*, encontramos no portal oficial do MEC um texto explicativo intitulado “Escola de Todos quer assegurar melhor convívio no ambiente de ensino” (BRASIL, 2019d). Neste texto do portal, lemos que a *Escola de Todos* é uma ação que visa assegurar os seguintes direitos dos alunos:

1. Ter um ensino ministrado com base no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, resguardada a liberdade de expressão, a tolerância de opiniões e o acesso, em sala de aula, às diversas versões, teorias e perspectivas sociais, culturais, econômicas e históricas;
2. Não ser prejudicado por sua história, identidades, crenças e convicções políticas ou ideológicas;
3. Não ser submetido a uma comunicação comercial inadequada – como propagandas político-partidárias – no ambiente escolar;
4. Seguir a religião que esteja de acordo com suas convicções;
5. Professores e comunidade escolar devem respeitar as crenças e convicções do estudante, desde que não incitem à violência, de forma a evitar qualquer tipo de constrangimento ou ameaça (BRASIL. Ministério da Educação (BRASIL, 2019d).

Estamos cotejando, neste momento, três documentos do mesmo tema:

- a) Protocolo Interministerial de Intenções;
- b) Ação Escola de Todos (representado pelo Ofício Circular nº76/2019/GM-MEC);
- c) Texto “sobre” a ação Escola de Todos, publicado no Portal MEC.

Há aqui importantes detalhes no texto do Portal MEC: não se fala de *bullying*, tema presente no Protocolo e no Ofício Circular. No item 2 do texto do Portal MEC fala-se de *convicções políticas ou ideológicas*, expressão também ausente nos dois outros documentos. No item 3, as propagandas das quais os discentes devem ser protegidos também são de cunho *político-partidário*. A expressão *político-partidário*, que está presente no texto do portal MEC sobre a *Escola de Todos*, foi suprimida no Protocolo de Intenções e do Ofício Circular, mas todo o restante foi mantido. Temos, então, as expressões ‘convicções políticas ou ideológicas’ e ‘propagandas político-partidárias’ presentes no texto do site, mas ausentes nos dois documentos. No entanto, todos os três textos versam sobre exatamente o mesmo tema: a defesa da cultura de paz nas escolas, da liberdade de expressão e da tolerância à pluralidade de opiniões e crenças religiosas. Por outro lado, o tema da *participação da família na escola*, muito presente no Protocolo de Intenções e no Ofício Circular, ficou ausente no texto do portal MEC. Os textos do *Protocolo de Intenções* e da ação *Escola de Todos* guardam as mesmas afirmações inalteradas. Já o texto do *portal MEC* sobre a *Escola de Todos* e o próprio ofício da *Escola de todos* possui alterações entre si, não obstante tratarem do mesmo assunto.

Não temos dúvidas de que o tema do texto do portal MEC, sobre a *Escola de Todos*, o Ofício Circular e o Protocolo de intenções falam do mesmo *tema*. Porém, o modo como essas ideias foram postas no portal MEC, somado ao contexto ideológico do Ministério da Educação, fez com que Weintraub fosse questionado se a ação *Escola de Todos* não seria uma forma camuflada do rejeitado projeto *Escola Sem Partido* (ESP). Questionado em coletiva de imprensa se

[...] a ação “Escola de Todos” tem relação com a “Escola sem Partido”, que visa a afastar a possibilidade de oferta de disciplinas com os chamados conteúdo de “gênero” ou de “orientação sexual” em escolas de todo o país, o ministro Abraham Weintraub negou. “Qualquer outro termo não se credencia. É uma escola de todos, plural, que visa a trazer o ambiente de paz, e não o ambiente de cerceamento, de vigilância. A gente está tentando buscar o meio termo, o que os americanos chamariam de common ground”, disse (FREIRE, 2019).

Porém, na mesma entrevista (FREIRE, 2019), Weintraub afirmou que a ação *Escola de Todos* visa combater a doutrinação e a exposição à propaganda político-partidária nas salas de aula, ou seja: são exatamente as mesmas expressões usadas pelo ESP. Também observamos o mesmo padrão de pensamento defendido pela deputada

catarinense Ana Caroline Campagnolo, defensora do modelo ESP, sobre o qual analisamos no documento do Fórum Nacional sobre Violência Institucional. Em relação aos temas gênero e orientação sexual, já expusemos enunciações com evidências sobre Weintraub e Damares Alves que comprovam a total relação e coerência entre o *Protocolo de Intenções*, o *Ação Escola de Todos* e o *Projeto Escola sem Partido*. Já a expressão '*estamos buscando o meio termo, o que os americanos chamam de common ground*' teria qual significado dentro do tema amplo do documento e neste contexto específico? A nosso ver, seria uma reação contra a proibição das manifestações preconceituosas: buscar o meio termo seria reequilibrar o jogo de forças morais nas escolas, que teriam dado direitos demais para negros, mulheres, gays e religiões não-cristãs. Seria hora de uma reação das famílias tradicionais dos brancos heterossexuais cristãos. A cronotopia dos documentos analisados revela que estes reproduzem uma imensa resistência aos avanços civilizatórios que o pensamento inclusivo e pluralista provocou na legislação brasileira nas últimas décadas. E este papel de vigilância e cerceamento dos direitos das minorias nas escolas foram conferidos às *famílias*.

Observamos, portanto, que o referido Protocolo Interministerial de Intenções entre MEC e MMFDH distorce os artigos invocados de leis e convenções internacionais, para conferir a discentes e suas famílias prerrogativas ilimitadas de imposição de crenças subjetivas no ambiente coletivo e plural que é a escola pública. Tal postura, a nosso ver, se configura como abuso do direito de liberdade de expressão. De acordo com o jurista e professor de Direito Constitucional da Faculdade de Direito da USP, Conrado Hübner Mendes,

[...] a liberdade de expressão é usada por vezes como escudo para invadir outros direitos consagrados na Constituição, gerando a necessidade de estabelecer limites para a lei e evitar interpretações equivocadas sobre o que pode e o que não pode ser dito. (...) embora exista uma dificuldade em estabelecer fronteiras para a liberdade de expressão na lei, há valores e direitos que não devem ser violados, como o direito à dignidade humana, à igualdade, à não discriminação e o direito à honra. No Código Penal, há crimes contra a honra: calúnia, injúria e difamação. Você não pode usar a liberdade de expressão para caluniar, injuriar, difamar, fazer apologia ao crime, ameaçar; incitar prática de discriminação também é ilegal (ZANFER, 2021).

Há, neste documento do Protocolo de Intenções, evidentes equívocos de interpretação da lei. O abuso do direito da liberdade de expressão e pensamento, assim como o abuso do direito de ter suas crenças e opiniões toleradas, é usado como

escudo para defender ideias preconceituosas contra todas as questões de gênero e diversidade sexual. Neste caso específico, a defesa do respeito às opiniões e crenças religiosas é o pretexto para que certos valores possam ser impostos por discentes e suas famílias, caso se sintam contrariados. Uma das várias ideias polêmicas de Weintraub registradas neste relatório consistiu, justamente, em defender como um direito o discente gravar os docentes e aulas com o celular, ato considerado como abuso e ilegal, caso não seja explicitamente autorizado pelos envolvidos, visto que o artigo 20 do Código Civil resguarda o direito de imagem e autoria (BRASIL, 2002).

Logo, ao invés de se combater a violência e de promover uma cultura de paz nas escolas, o referido Protocolo de Intenções (mais uma vez ressaltamos: lido dentro de seu contexto espaço-temporal específico) protege justamente as manifestações mais violadoras da paz e, em nome de um distorcido senso de justiça e liberdade, tolera todos os tipos de violência desde que exercidos em defesa de suas crenças e opiniões privadas, além da intolerância de uma educação pública baseada em princípios republicanos e laicos. Não seria provável que um Ministro da Educação que antagonize *kit gay* com *leitura em família* representasse um pensamento de cultura de paz e respeito à liberdade e diversidade de opiniões.

Por fim, analisaremos o último documento que localizamos do Governo Federal (gestão 2019-2022) sobre Violência Escolar.

#### 4.4 LEI Nº 14.164/2021: PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA ESCOLA

Esta lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 estabelece duas novidades: primeiro, inclui como conteúdo nos currículos escolares da educação básica o tema da prevenção da violência contra a mulher. Segundo, institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente no mês de março, em todas as escolas públicas e privadas de educação básica. A lei foi publicada no Diário Oficial da União no dia 11 de junho de 2021. Assinam essa lei o Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, o Ministro da Educação Milton Ribeiro, e a Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos Damares Regina Alves.

São os objetivos dessa lei (BRASIL, 2021i):

- I – Conhecer a lei Maria da Penha;
- II – Impulsionar a reflexão crítica sobre o combate à violência contra a mulher;
- III – Envolver a comunidade escolar em estratégias concretas desse tema;
- IV – Conhecer os instrumentos protetivos, de denúncia e de assistência sobre o tema;
- V – Capacitar profissionais de educação sobre o tema e conscientizar a comunidade sobre a violência nas relações afetivas;
- VI – Promover a igualdade entre homens e mulheres para se coibir e prevenir a violência contra a mulher;
- VII – Produzir e distribuir materiais educativos sobre o tema nas escolas.

Essa lei é uma iniciativa louvável e de aparente coerência com todos os pressupostos teóricos dos acordos internacionais assinados pelo Brasil sobre direitos humanos e para a promoção de uma cultura de paz nas escolas. Mas, devido ao contexto em que se cria essa lei, a posição dos autores que a assinam, e o público-alvo a que se destina essa lei, uma característica, a princípio linguística, nos salta aos olhos: é a ausência da palavra “gênero”, algo totalmente esperado nesta espécie de lei. Essa ausência demarca, ainda, mais uma característica presente em todos os documentos analisados até agora, que é uma espécie de *guerra cultural* empreendida no ambiente educacional. Até quando o texto não tem palavras ele grita seus enunciados.

Observamos, ao longo da análise do Fórum Nacional sobre Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes do SNDCA-MMFDH, que os palestrantes demonizaram a palavra *gênero* e a associaram, juntamente com todas as discussões a ela relacionadas, aos crimes mais hediondos e horrendos, socialmente insuportáveis, capaz de mobilizar os sentimentos de revolta na mais racional e temperada pessoa. Foi o que chamamos de *pânico moral*. A ausência da palavra *gênero* em uma lei que visa justamente discutir *questões de gênero* nos remete à teoria sociológica de Émile Durkheim, devido à condição de sacralização em que se põe uma palavra específica, fazendo dela um tabu. Aquele que pronunciar a palavra-tabu, proibida porque é perigosa, atrai toda espécie de maldição, pois o simples pronunciamento dela carrega junto uma série de consequências nefastas, que precisam ser socialmente evitadas. De acordo com Durkheim, em certas tribos australianas, durante um luto fica-se proibido pronunciar o nome do morto, e muitas

vezes a viúva deste é interdita perpetuamente a pronunciar seu nome. Até mesmo outros indivíduos que possuem o mesmo nome do morto devem trocá-los. Acredita-se que, ao falar o nome do morto sua alma é invocada e ele se faz presente, e nem sempre retorna com boas intenções, especialmente se sua morte foi envolta em dor, indesejada e com descuido dos familiares no funeral (DURKHEIM, 1996, p.324). Para o grupo ideológico do Governo Federal, a palavra *gênero* carrega estas características de tabu, e deve ser evitada<sup>44</sup>.

Logo, em nossa leitura cronotópica desta lei, os objetivos II, V, VI e VII se tornam impossíveis, pois toda espécie de reflexão crítica que necessita de debates, discussões, livre pensamento, divergências e leituras prévias são vetadas dentro do espectro ideológico do presente Governo Federal. Observamos à exaustão na análise do Fórum Nacional sobre Violência Institucional como uma das principais teóricas da atualidade no tema de gênero, Judith Butler, foi julgada como perniciosa, e como sua teoria foi acusada de destruir os valores da família tradicional cristã. Observamos como a linha ideológica dos documentos analisados previamente glorifica um passado encantado e impede a sua elaboração. A mesma impossibilidade vislumbramos no objetivo de conscientizar a comunidade escolar sobre a violência nas relações afetivas, visto que estas, de acordo com pesquisas levantadas em nossa revisão de literatura, apontam que as normas de gênero estabelecidas culturalmente, em especial as prescrições da masculinidade, encorajam padrões de violência como ideais de homem. Qualquer característica atribuída ao feminino, tais como: dependência, passividade e manifestação de afeto, é eliminada para que meninos e jovens alcancem reconhecimento social e sejam valorizados e incluídos nos grupos ‘viris’.

O estereótipo masculino/feminino é ingrediente presente em todas as escolas, que reproduzem as narrativas que fixam os papéis de cada gênero. Uma *certa educação para a violência* no meio masculino com o intuito de manter a imagem de forte, provedor e negando sua fragilidade reforça a visão binária de gênero. Tudo o que ultrapassa a fronteira da determinação *naturalizada* pela narrativa é taxada como

---

<sup>44</sup> A palavra “gênero” incomoda o Brasil: em julho de 2019 o país surpreendeu a muitas delegações na ONU ao exigir que o termo “gênero” fosse abolido dos textos de resoluções de diferentes assuntos. Diversos países, inconformados, lembraram que hoje existem mais de 200 documentos oficiais, tratados e leis que citam explicitamente o termo “gênero”. Um abandono da palavra significaria um retrocesso de 25 anos nos debates (CHADE, 2019).

antinatural, doentio, pecador, ultrajante e inominável e qualquer desvio é severamente castigado. Por exemplo, meninos que por qualquer razão sejam associados com a feminilidade são brutalmente atacados em um esforço para demonstrar os requisitos sociais de masculinidade na escola (SILVA, 2014). As pesquisas apontam a necessidade de reestruturação da educação escolar para que se atinja a meta de uma cultura de paz e não violência, e que essa mudança perpassa, invariavelmente, as questões de gênero, que é o objeto da lei nº 14.164/2021 que aqui analisamos.

A incompatibilidade entre os objetivos da lei nº 14.164/2021 e a posição ideológica do Governo Federal (gestão 2019-2022), dentro deste contexto específico e preciso que abordamos, é agravada pelo fato de que a principal proposta educacional original desta gestão está justamente na promoção de uma educação militarizada, por meio de Escolas Cívico-Militares. Como observamos na análise da Decim, há, no exército brasileiro, profunda admiração e inspiração pelos militares estadunidenses, sentimento constatável não somente nas próprias linhas dos textos dos manuais operacionais, mas sobretudo na grande quantidade de documentos estadunidenses nas referências bibliográficas dos referidos manuais militares. Isso quer dizer que há, dentro do espectro ideológico vigente dos dirigentes brasileiros, uma importação acrítica dos valores socio-militares estadunidenses, cuja consequência já foi apontada por Matos (2019): de acordo com este pesquisador, há, por exemplo, na cultura estadunidense, uma associação entre masculinidade-armas-militarismo e juventude-masculinidade-violência, formadora de uma sociedade de mentalidade misógina, homofóbica e simpática ao amplo acesso e distribuição de armas de fogo. A Violência Escolar estaria diretamente ligada à demonstração de virilidade e masculinidade nesta forma como estão concebidas (MATOS, 2017, p. 59). Para o Atlas da Violência 2021

[...] há consenso na literatura especializada do campo da segurança pública de que quanto mais armas disponíveis e em circulação, maior a probabilidade de crimes. Com base em evidências empíricas e métodos científicos, ainda em 2016, pesquisadores brasileiros relacionaram em manifesto vários estudos que trazem fortes evidências e que relacionam a maior circulação de armas de fogo a mais violência letal causada por tais armas (CERQUEIRA, 2021, p.92).

Houve no Brasil mudanças recentes na legislação de controle de armas, como os mais de 30 decretos e atos normativos presidenciais publicados desde 2019. Há diretrizes para flexibilizar as regras para a posse e porte de armas, a ampliação do limite de compras de arma para cidadãos comuns e categorias profissionais, o aumento da

quantidade de munição de calibre restrito, a possibilidade de produção de munição caseira. Com isso, o número de licenças e de armas de fogo vem crescendo significativamente (CERQUEIRA, 2021). Houve, nos três primeiros anos da atual gestão federal (2019-2021), um aumento de 228% no número de armas registradas pela Polícia Federal, em comparação com os três últimos anos da gestão anterior (2016-2018). Há, também, mais outro projeto de lei (nº3.723/2019), ainda em apreciação pelo congresso nacional em 2022, que pretende autorizar a aquisição de até 16 armas para cada CAC (Caçadores, Atiradores e Colecionadores), sendo até 6 armas que antes eram somente de uso restrito do exército, além da eliminação de marcações das munições, o que dificultaria o rastreio dos cartuchos em investigações (PODER360, 2021).

O que tudo isso tem a ver com a Lei nº 14.164/2021 sobre prevenção e combate à violência contra a mulher nas escolas que estamos apreciando? De acordo com o Atlas da Violência 2021, a análise dos últimos onze anos indica que “enquanto os homicídios de mulheres nas residências cresceram 10,6% entre 2009 e 2019, os assassinatos fora das residências apresentaram redução de 20,6%, no mesmo período, indicando um provável crescimento da violência doméstica” (CERQUEIRA, 2021, p.41). O aumento da violência doméstica indica um tipo de violência relativo às questões afetivas, ao chamado *feminicídio*. É justamente o que se propõe refletir o objetivo V desta lei. A grande preocupação dos pesquisadores do Atlas da Violência é justamente que esse aumento expressivo de armas circulando na sociedade, especialmente dentro das casas, pode agravar em muito o cenário de violência doméstica, ao disponibilizar instrumentos ainda mais letais aos agressores.

A cultura armamentista e militarista, somada a uma polarização antagonista explícita entre um modelo específico de família tradicional religiosa e comunidade LGBTQIA+, somada à interdição das discussões sobre o tema-tabu *gênero* nas escolas, mostra-se totalmente incoerente com a promoção da reflexão crítica e a conscientização sobre a violência contra a mulher, proposta pela lei nº 14.164/2021, ao menos neste contexto preciso do qual analisamos seu texto, sua autoria e seus interlocutores.

Todos os quatro documentos analisados neste capítulo 4 trazem consigo uma concepção de ser humano, concepção de cultura e concepção de Violência Escolar. Observamos que o ser humano é visto como sendo binário e polar em todos os sentidos possíveis, não havendo espaço para a pluralidade e diversidade. É o bem e

o mal, o homem e a mulher, o certo e o errado, o natural e o não natural, o saudável e o doentio, o verdadeiro e o falso, o aliado e o inimigo. Não há possibilidade de diálogo com o diferente, a não ser como tentativa prosélita de convencê-lo do seu erro. A alteridade se resume ao semelhante, enquanto o dessemelhante é desumanizado e coisificado.

A concepção de cultura também acompanha essa polaridade, onde a religião cristã tradicional com seus valores morais é contraposta a todo o resto, que é imoral, pecaminoso, intolerável. Nem mesmo a racionalidade científica é tolerada, se esta causar atritos com crenças e valores tidos como eternos. A noção de verdade é de natureza metafísica porque é imutável e eterna; também é religiosa porque é dogmática, sagrada e indiscutível. Todas as formas de discordância são tidas como formas de desrespeito aos valores tradicionais, ou seja, heresias. As leis e acordos nacionais e internacionais são invocados e distorcidos, sempre alienados de qualquer debate livre e amplo. Não raro a distorção da interpretação das leis chega ao abuso dos direitos, como constatamos ser a noção de direito de liberdade de expressão, sempre invocada para se defender a liberdade de violação de direitos fundamentais dos adversários.

A concepção de verdade é sinônimo de unanimidade, não tolerando a diversidade nem o debate público. Já a concepção de violência identificada nestes documentos se resume à violência institucional ideológica, praticada por agentes públicos-político-partidários que pretendem destruir (aqui está a violência) as crenças, os valores, os costumes, as famílias e toda sociedade baseada em uma espécie de tradição cristã conservadora. Sob este viés, as noções de *Civismo* e *Patriotismo* (que, de acordo com a Decim, seria colocar o interesse público acima do privado) sofrem brutal inversão e, então, são os interesses privados de grupos e indivíduos que devem prevalecer sobre os interesses públicos, laicos e republicanos. A escola pública é vista como extensão da propriedade privada da família, e a família é vista apenas no formato heterossexual, binário, patriarcal, excluindo-se qualquer outra configuração. Uma das mais frequentes afirmações dos três primeiros documentos é sobre a necessidade de a família intervir na escola, e esta ser obrigada a respeitar e tolerar as opiniões e crenças daquela. Nesta perspectiva governamental, Violência Escolar seria, então, a não-submissão da escola e seus conteúdos curriculares aos valores genéricos e difusos

de um modelo peculiar de família cristã tradicional, fechado à pluralidade que compõe a sociedade brasileira.

Observamos, no capítulo 3, como os discursos sobre Violência Escolar se materializaram nos documentos oficiais internacionais da Unesco e, no capítulo 4, como os discursos sobre Violência Escolar se materializaram nos documentos oficiais do Governo Federal brasileiro (gestão 2019-2022). No próximo capítulo, o quinto e último, tratamos do cotejamento das concepções de Violência Escolar entre os enunciados dessas duas esferas. Assim, compreendemos como os documentos orientadores internacionais e nacionais dialogam em si e entre si sobre os principais conceitos acerca da Violência Escolar. Dessa forma, buscamos cumprir nosso **objetivo geral** de pesquisa: investigar como o conceito de Violência Escolar se materializa e se articula nos discursos dos documentos oficiais da Unesco e do Governo Federal Brasileiro, da gestão 2019-2022, a fim de se verificar suas convergências e divergências.

## **CAPÍTULO 5: ANÁLISE COMPARATIVA DOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS**

Neste quinto e último capítulo, nos debruçamos no cotejamento dos enunciados presentes nos discursos dos documentos internacionais da Unesco e documentos nacionais do Governo Federal (gestão 2019-2022) sobre a Violência Escolar, a fim de evidenciar e fazer emergir as posições ideológicas embutidas nas entrelinhas de textos produzidos dentro de condições socioculturais e históricas específicas. Cada texto, enunciado em situações particulares, carrega intencionalidades e sentidos que respondem a outros textos e se dirigem a certos destinatários. Ao cotejá-los, descobrimos que, com certa frequência, leis, regras, princípios, conceitos e valores foram distorcidos e manipulados, e que, quando dois documentos distintos enunciam, por exemplo, um mesmo conceito, os efeitos planejados pelo autor geram interpretações diametralmente opostas, ao ponto de recorrer a princípios democráticos para destruir a democracia, ou usar valores dos direitos humanos para justificar a mais bárbara desumanidade. Logo, descobrimos que quando a Unesco e o Governo Federal brasileiro enunciam os mesmos discursos ou defendem os mesmos valores sobre o combate à Violência Escolar, em diversas vezes assumiram papéis antagonistas. Buscamos evidenciar em quais condições estas discrepâncias ocorreram.

Há uma série de leis, regras, princípios e valores consonantes e em comum nos enunciados da Unesco e do Governo Federal brasileiro (gestão 2019-2022). Essa convergência de ideias, contudo, foi observada dentro da concepção bakhtiniana de texto, ou seja, quando cada uma destas instituições enuncia, elas o fazem em condições de produção espaço-temporais, político-ideológicas e socioculturais específicas. Há uma cronotopia, uma responsividade, um dialogismo, um estilo, entonações, ideologias e destinatários que provocam refrações destas mesmas ideias compartilhadas, e que geram sentidos bem diferentes, às vezes opostos e excludentes, ou seja, muitas vezes a Unesco e o Governo Federal tratam dos mesmos temas, mas com sentidos divergentes. Isso quer dizer que os mesmos temas foram refratados e distorcidos de acordo com a esfera ideológica na qual são emitidos.

Cotejamos os enunciados da Unesco e do Governo Federal (2019-2022), e procuramos deixar mais palpável ao leitor suas convergências e divergências. Estes

foram organizados dentro da noção bakhtiniana de *tema*, ou seja, onde um conjunto de palavras enunciadas encontram certo sentido dentro de um assunto. Cada tema foi tratado em um subtítulo distinto. Nos capítulos anteriores, procedemos uma análise mais linear, disciplinada e exaustiva de cada documento. Aqui, o leitor perceberá que mudamos o *estilo* como o texto apresentará a ideias. Um modo mais dialógico, orgânico e entrelaçado dos enunciados substitui a abordagem mais sistemática que traçamos anteriormente. Tal mudança indica a natureza intimamente interligada e complexa dos subtemas que compõem o tema maior da Violência Escolar. Há um insistente caráter cíclico de ideias que sempre voltam a constituir outras em análise. Isso indica a intensa responsividade de certos enunciados, e o modo como estes são refratados em cada esfera ideológica em que são pronunciados. Embora o estilo esteja menos sistemático, não deixa de ser metódico na perspectiva dialógica bakhtiniana.

#### 5.1 OS DEFENSORES EXCLUSIVOS DA TRADIÇÃO: VALORES RELIGIOSOS TRADICIONAIS, PATRIOTISMO, CIVISMO, FAMÍLIA TRADICIONAL E A CULTURA DE GUERRA

A primeira das divergências observadas nas análises documentais foi sobre o tema dos *Valores Tradicionais*, como obediência, disciplina, mentalidade punitiva e os valores das famílias tradicionais religiosas conservadoras. Esses são conceitos organicamente interligados nos enunciados documentais. Para a Unesco, os Valores Tradicionais, ao conferir identidade a grupos, pode se configurar foco de tensão que alimenta um clima propício à violência; para o Governo Federal se dá o oposto: seria o resgate dos Valores Tradicionais, perdidos e pervertidos pela modernidade, que poderiam combater e prevenir as violências na escola. Em profunda comunhão dialógica visceral e indissociável com os Valores Tradicionais, está a crítica do conceito de gênero. Não importa sobre quais os muitos tipos de violência se fale: quando é o Governo Federal que emite enunciados, estes sempre são responsivos à teoria de gênero, pois esta seria, segundo seus documentos, a violência institucional mais relevante que as crianças e adolescentes sofrem nas escolas brasileiras. A

palavra *gênero* foi elevada à categoria de tabu, e listada no *index verborum prohibitorum*<sup>45</sup> governamental. Voltaremos a essa reflexão diversas vezes.

Para a Unesco, como observamos no capítulo 3, certos Valores Tradicionais da cultura ocidental estão permeados de atitudes autoritárias. A ideia de obediência-disciplina, exaltada em, praticamente, todas as culturas, quando aliada a uma educação que não forma o pensamento crítico e nem incentiva o diálogo e a diversidade, acaba por reproduzir certas formas violentas de resolução de conflitos, associando o uso da violência à ideia de honra e de ordem. A noção de tradição, ou respeito a valores tradicionais carregam o germe da imposição acrítica e não dialógica. Há tradições populares que

[...] encorajam ações violentas por meio da obediência a palavras de ordem, o que resulta, em casos não raros, nos extremismos político-religiosos. A ideia de obediência-disciplina, exaltada em, praticamente, todas as culturas, quando aliada a uma educação que não forma o pensamento crítico e nem incentiva o diálogo e a diversidade, acaba por reproduzir certas formas violentas de resolução de conflitos, associando o uso da violência à ideia de honra. Inúmeros casos de violência contra a mulher, crianças, idosos, deficientes, estrangeiros são relatados em estudos especializados como resultante de uma educação que mantém certas noções de honra e tradição (OMS, 2002).

Observamos esta mesma crítica da educação com bases na obediência-disciplina acríticas em Adorno, nos seus conceitos de personalidade autoritária (e sobre o ‘apego à autoridade’) e no conceito de semiformação, assim como também as pesquisas de Oliveira (2008) e Machado Júnior (2011), de nossa revisão de literatura. O pesquisador em educação Robson Loureiro, em sua obra repleta da filosofia adorniana, nos assevera que os métodos pedagógicos que se fundamentam na obediência disciplinada, na hierarquia vertical e autoritária, que se baseiam na imposição do medo e da violência simbólica só funciona e possui eficácia quando o objetivo é formar seres autômatos, fantoches acríticos (LOUREIRO, 2022).

Os **papéis de gênero**, como observamos na pesquisa de Silva (2014), são muito delimitados e reduzidos dentro desta noção de *Tradição*. A sociedade educa seus membros dentro de uma narrativa de masculinidade e feminilidade, só que em um projeto onde a hegemonia é do masculino. A violência se firma de forma sutil por meio de crenças e normas que são reproduzidas no comportamento do socialmente

---

<sup>45</sup> Referência indireta ao clássico documento *Index Livrorum Prohibitorum* da Igreja católica medieval, que fazia o controle dos livros que podiam e que não podiam ser lidos pelos fiéis, com o advento da imprensa.

aceitável. Para Silva (2014) a **narrativa**, enquanto constituição de uma versão da realidade, opera como instrumento de organização mental dos membros de uma sociedade. A **narrativa da masculinidade** confere ao homem características de agressividade, brutalidade, armamentismo, guerreiro, dominador, de liderança familiar e grupal. O masculino também sofre forte coação para se opor às características consideradas (pela narrativa tradicional) femininas, como doçura, emotivismo, fraqueza, submissão, passividade ou delicadeza. Esse papel, também imposto às meninas, acabam por fazê-las camuflar suas violências de formas muito sutis e invisibilizadas. Tanto meninos como meninas são coagidos a demonstrar seus respectivos papéis de gênero pela tradição, a qual também reserva tratamento adequado àquelas pessoas que não se enquadram em nenhum destes dois papéis. Os Valores Tradicionais tornam sinônimos gênero e sexo biológico, o que evidentemente permite que os que sejam classificados fora desta regra (como todos os LGBTQIA+) sejam coisificados e tratados como escórias sociais. Observamos essa característica discriminadora contra pessoas LGBTQIA+ nos enunciados de representantes do Governo Federal, justamente quando defendiam os Valores Tradicionais das famílias. Por exemplo, a Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos de 2021, Damares Alves, disse, em documento analisado: “nós temos a perfeita consciência e certeza que doutrinação ideológica nas escolas é violência contra a criança” (BRASIL, 2021f, 00:48:50). Disse também: “a escola fazer o que a família não permite: violência institucional” (BRASIL, 2021f, 01:06:35)”. E ainda finalizou sua fala com a seguinte despedida vazia da laicidade que a postura republicana exige: “Deus abençoe todos vocês” (BRASIL, 2021f, 01:08:45). A doutrinação ideológica da qual a ministra falou se trata da doutrinação sobre gênero. O enunciado da deputada catarinense Campagnolo nos afirma isso. Ela disse que a teoria de gênero seria uma das ferramentas mais utilizadas para desrespeitar os pais e os direitos humanos reconhecidos para as famílias e as crianças, direitos estes assegurados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, pelo Pacto de São José da Costa Rica e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Ela classificou isso como uma afronta destes professores contra as famílias, desrespeitando suas convicções morais e religiosas (BRASIL, 2021f). Percebemos aqui uma associação entre violência, gênero, família, religião, em um bloco que tem como inimiga a comunidade LGBTQIA+, e conseqüentemente toda a promoção de defesa dos direitos humanos ligada a esse tema. Inclusive os autores citados recorreram a tratados

internacionais de direitos humanos para atacar os direitos humanos ligados às questões de gênero. Tratamos esta questão de modo mais detido no subcapítulo 5.2.

Junto da questão de papéis de gêneros binários e heteronormativos rígidos, e toda a violência de gênero que se acarreta, observamos também uma crítica negativa da Unesco sobre as noções de *obediência, disciplina e hierarquia*, que acompanham os Valores Tradicionais. Aqui a Unesco chama a atenção para o prejuízo do desenvolvimento do pensamento crítico, que é essencial na formação para a cidadania, para o relacionamento interpessoal com as diversidades, para o conhecimento científico e combate a todas as formas de fanatismos políticos, religiosos ou xenófobos. A tríade obediência-disciplina-hierarquia, sem o devido preparo para um pensamento crítico, o diálogo e a abertura para o outro, reproduz formas violentas de resolução de conflito, pois a *imposição de valores e condutas* é sua característica principal. Observamos que a Unesco não condena a obediência, a disciplina ou hierarquia em si, mas o seu uso em uma educação desacompanhada da promoção do pensamento livre e crítico.

A cultura da imposição por meio da hierarquia, da força por meio da disciplina e do silenciamento por meio da obediência, associado à cultura da masculinidade-armamentista é criticada não só pela Unesco, mas também por pesquisas recentes. Matos (2017), como observamos em nossa revisão de literatura, afirmou, sobre a cultura estadunidense, que a associação entre masculinidade, armamentismo, militarismo gera uma outra agregação grave, entre juventude e violência, pois a demonstração pública de virilidade-masculinidade forma uma sociedade de características misóginas e homofóbicas. Já o filósofo de Frankfurt, Theodor Adorno, chama a atenção para a consciência coisificada que se revela, por exemplo, na idolatria por coisas, máquinas ou equipamentos. Não importa quais os fins que tal coisa tenha: ela passa a ser a ser um fim em si mesmo (ADORNO, 2020). Este é o caso da admiração pelas armas de fogo, como é o exemplo dos CACs (Caçadores, Atiradores e Colecionadores), associados ao militarismo como moda e estilo de vida. Tudo isso tem evidente relação com as políticas públicas para a educação do governo 2019-2020, como é o caso das Escolas Cívico-Militares.

A noção de cultura da imposição presente na tríade obediência-disciplina-hierarquia é presente de modo maciço nos enunciados do Governo Federal. Ela é explícita quando se trata dos documentos da Escola Cívico-Militar, nos quais está transcrita e serve de

modelo de combate à violência. Está embutida veladamente nos conceitos de Civismo, Patriotismo e identidade nacional, que, a nosso ver, podem ser resumidos a uma espécie de *pseudo-nacionalismo*. Entendemos aqui pseudo-nacionalismo como uma forma reformulada do clássico nacionalismo, que, ao invés de exaltar a homogeneidade étnica, racial, genética, religiosa e cultural contra nações externas, exalta-se uma homogeneidade ideológica, em torno de um líder político forte-implacável, e um espírito patriótico contra ameaças internas, de grupos nacionais taxados como inimigos da pátria<sup>46</sup>. Muito mais do que *amor à pátria*, esse pseudo-nacionalismo dos enunciados da Decim evoca a ideia de que apenas na obediência acrítica e silenciosa dos valores impostos pela Tradição é que está o verdadeiro patriota. O Patriotismo pseudo-nacionalista serviria para exaltar a identidade nacional, e

[...] de forma simplificada, a identidade nacional, uma concepção do Civismo, pode ser definida como um instrumento de exaltação da nação ou como um recurso do poder simbólico, o qual se tornou **um mecanismo para unir os ditos iguais**.

A identidade nacional está voltada à **manutenção das tradições**. As tradições envolvem **valores permanentes e transitórios** e devem **sempre ser respeitadas, propagadas quanto aos valores eternos** e alteradas quanto aos valores em mudança, na direção do verdadeiro progresso, do indivíduo e da sociedade (BRASIL, 2021c, p.38, grifos nossos).

Em caso de conflito de valores dentro de uma sala de aula, dificilmente haverá diálogo ou negociação em caso de *valores eternos*. A noção de *eternidade* de certos valores tem uma armadilha embutida. Se o valor eternizado é de cunho republicado e laico, há possibilidade de resolução de conflitos com base no respeito à diversidade. Se o valor eternizado é de cunho privado ou religioso, a resolução de conflitos tende ao impasse. De acordo com Loureiro (2022), a fé mantém os preconceitos inabalados diante de qualquer argumento fundamentado na razão e, além disso, a intolerância

---

<sup>46</sup> Em um evento do Partido Liberal (PL) em março de 2022 o Presidente da República afirmou que “o nosso inimigo não é externo, é interno. Não é uma luta da esquerda contra a direita, é uma luta do bem contra o mal. E nós vamos vencer essa luta porque eu estarei sempre na frente de vocês” (TUVUCA, 2022). O Presidente da República, em outro evento no Brasil em julho de 2022 voltou a afirmar que o inimigo do país está infiltrado na própria pátria. Disse que não podemos admitir que a traição venha de gente de dentro do país, que buscam tirar nossa liberdade e entregar nossa gente e nossa riqueza para outras ideologias. Afirmou, por fim, que ele e seu grupo dariam a vida pela pátria se preciso fosse, mas não por agressões vindas de fora, mas de dentro do país (VERENICS, 2022). Já observamos como Adorno explica, através do conceito de barbárie, a selvageria decorrente da classificação de pessoas e grupos como inimigos, alvos transformados em bodes expiatórios de toda desgraça social, econômica e moral (ADORNO, 2010).

emocional seria uma espécie de consequência necessária da fé. Sabemos que valores religiosos são privativos, tendem ao dogmatismo, e são inegociáveis. Parece-nos ser o caso dos valores morais da sexualidade cristã em contato com as questões da violência de gênero. Percebemos ao longo da análise dos documentos nacionais que não há tolerância a nenhum modelo que destoe da moral sexual cristã ortodoxa. Embora a Decim defenda o diálogo como forma preferencial de resolução de conflitos, a noção de *tradição* compartilhada dentro espectro ideológico do Governo Federal refrata e distorce a palavra *diálogo*, dando-lhe o sentido de *diálogo somente entre aqueles que respeitam os mesmos valores tradicionais*, ou como enuncia a própria Decim, entre *os ditos iguais* (BRASIL, 2021c). Essa refração da palavra diálogo ficará mais clara ao longo deste capítulo.

O *paradigma de punição*, também muito presente como observamos, faz parte dos Valores Tradicionais. Aqui a punição exerce o controle do comportamento, das falas e do pensamento, porém é vista pela Unesco como perpetuação da violência, pois seu foco é sempre no agressor, deixando a vítima agredida esquecida. A Unesco propõe um novo paradigma, o da restauração, onde o foco passa a ser a vítima da violência, e a resolução dos conflitos soma-se a presença de um mediador, o qual recorre ao diálogo entre as partes conflitantes para gerar a coesão. Após um conflito, as partes precisam voltar a conviver e compartilhar os mesmos espaços novamente. No paradigma da punição, o agressor punido, ainda que arrependido, enxerga a si como a nova vítima, e alimenta em si sentimento de vingança. Na concepção dos Valores Tradicionais, como observamos, a punição é característica da coerção, do controle, da ordem, da disciplina, da hierarquia. É visível aqui a total divergência entre a Unesco e o Governo Federal.

Atrelada à noção de punição está a noção religiosa de *castigo*. Assim como todo transgressor da ordem, nos casos de conflitos escolares, deve ser punido, todos aqueles que transgredirem os valores morais religiosos precisam ser castigados. Os enunciados demonstram que esse castigo é social, e é exercido por meio de ataques simbólicos, verbais, exclusão, discriminação, exaltação de estereótipos, ameaça e pregação do medo. É exatamente o que percebemos na *entonação* dos enunciadores dos documentos do Governo Federal. A noção de punição e castigo tem o sentido, na análise precisa que fazemos, de intolerância com valores, crenças e ideologias divergentes. Aqui podemos traduzir como *intolerância para com a diversidade*. A

Unesco é intransigente com o valor do *respeito à diversidade*. Todas as crenças religiosas são postas, democraticamente, em igualdade perante à lei do Estado de direito, e merecem o mesmo tratamento. No documento Decim (BRASIL, 2021c) e Protocolo (BRASIL, 2019c), observamos, por escrito, as mesmas expressões de respeito à diversidade. Contudo, no documento do Fórum sobre violência contra crianças e adolescentes (BRASIL, 2021f, 2021g, 2021h) percebemos, em todos os enunciados analisados, ora implícita, ora explícita, a intolerância religiosa. A acusação do Governo Federal é da grave violência institucional que crianças e adolescentes são submetidos nas escolas por meio de *doutrinação da chamada ideologia de gênero*. Discutir questões relativas à gênero, na opinião dos autores do Fórum, seria impor às crianças a ideia de que há liberdade de escolha em ser homens ou mulheres, independentemente de seu sexo biológico. Aqui se caracterizaria a *intolerância religiosa*, pois isso desrespeitaria a crença das famílias brasileiras, tidas como **famílias tradicionais**, que são em sua maioria todas cristãs conservadoras, na crença dos enunciadores do documento.

Os *Valores Tradicionais do Cristianismo*, alçados pelos enunciados do Governo Federal como os valores *da maioria* da população, são postos como o fiel da balança moral, do bem e do mal, do certo e do errado, do objetivo e do subjetivo, do científico e do anticientífico, da verdade e da mentira. Os documentos governamentais evocam tratados internacionais, inclusive da ONU, para defender essa imposição religiosa. Aqui a estratégia utilizada é abusar dos direitos concedidos à *família* na educação de seus filhos. As famílias teriam o direito de impor suas crenças à toda a escola em nome da proteção de seus filhos. Aqui há, evidentemente, a inversão do direito privado com o direito público, e a religião cristã passa de particular a universal. Essa postura tem por consequência inevitável a automática discriminação de todo e qualquer assunto ou conhecimento que possa estar em desacordo com doutrinas cristãs ortodoxas. Vejamos que não somente essa postura desumaniza e coisifica as pessoas LGBTQIA+, mas acaba por classificar como errôneo todo conhecimento que contrarie, por exemplo, a o livro sagrado cristão, a bíblia. Além disso, por se tratar de instituição de cunho dogmático, a religião não permite a livre circulação de ideias. Enquanto para a Unesco a diversidade religiosa é importante para o respeito à todas as outras formas de diversidade, para o Governo Federal a preponderância dos valores cristãos é inegociável. Não há diálogo, não há debate, nem discussão, nem reflexão crítica. O

preconceito, a discriminação, a intolerância são indissociáveis de uma noção rígida da imposição dos Valores Tradicionais religiosos.

Em um ambiente de vigilância e cerceamento das ideias, não pode haver liberdade de pensamento, nem de pesquisa, nem o diálogo respeitoso com as divergências, e põe em fervura os ânimos, criando um clima escolar prenhe de variadíssimas formas de violência, um ambiente de *cultura de guerra*.

O preâmbulo da constituição da Unesco registra a seguinte ideia: “como as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas” (UNESCO, 2010, p. 11). Diante da pergunta sobre como mudar uma cultura de guerra para uma cultura de paz duradoura, um dos criadores do Manifesto 2000 e vencedor do Prêmio Nobel da Paz de 1993, Nelson Mandela, diz que a violência não é intrínseca à condição humana, mas é aprendida; se uma cultura de violência pode ser passada por gerações, então uma cultura de paz pode ser enraizada pela educação das novas gerações (OMS, 2002). É na educação que se pode encontrar os caminhos e meios para alterar os valores, atitudes, crenças e comportamentos do tempo presente:

[...] desse modo, quando a Unesco investe em uma cultura de paz, a âncora dessa busca é a **educação** como um direito intimamente relacionado com a conquista da paz. É também por intermédio da educação que se formam mentalidades mais democráticas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 1948, em seu Art. 26, estabelece que todo o ser humano tem direito à educação, que deve ter como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa. Tal direito colabora para o fortalecimento do respeito ao conjunto de diversos direitos humanos e das liberdades fundamentais. **A educação voltada para a cultura de paz inclui a promoção da compreensão, da tolerância, da solidariedade e do respeito às identidades nacionais, raciais, religiosas, por gênero e geração, entre outras, enfatizando a importância da diversidade cultural** (UNESCO, 2010, p.12, grifo nosso).

A cultura de guerra é uma forma tradicional de se resolver conflitos. Para a Unesco, isso é uma construção social. Essa ideia está concorde com a teoria crítica de Adorno, e sua noção de educação contra a barbárie. Se aprendemos ao longo de muitas gerações a usar a violência como maneira de decidir conflitos, podemos também aprender a fazer isso por meio da não violência. E isso não é uma quimera: o nascimento dos Estados de direito e das repúblicas, depois de sangrentas lutas e revoluções, são a prova de que a diplomacia (cujas características são a mediação, o diálogo, a negociação, a compreensão e a tolerância em nome da convivência, ou de interesses) é reflexo de mudança de mentalidade. O fanatismo intolerante do nazismo

nos levou à tragédia da segunda guerra; mas um esforço diplomático nos fez evitar uma terceira, que seria uma guerra muito pior, entre Estados Unidos e a União Soviética, quando dois arsenais com ogivas nucleares foram removidos de Cuba e da Turquia, na chamada Crise dos Mísseis<sup>47</sup>.

A cultura de guerra está disseminada no cotidiano das escolas brasileiras, pois assim também o é na sociedade. De acordo com a Unesco,

substituir a secular cultura de guerra por uma cultura de paz requer um *esforço educativo prolongado* para modificar a maneira como, tradicionalmente, se resolvem conflitos, ou seja, por meio do uso de violência. No campo do desenvolvimento econômico, é preciso uma nova educação que supere a economia competitiva de mercado, que é fonte infinita de confrontos e impeditiva de paz duradoura; no campo da política é essencial se educar para valores democráticos que envolvem igualdade, respeito aos direitos humanos, respeito à diversidade cultural, justiça, liberdade, tolerância, diálogo, reconciliação, solidariedade, desenvolvimento e justiça social (UNESCO, 2010, p. 72).

A cultura de paz “procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis” (UNESCO, 2010, p.11-12).

A reforma da educação deve ser pautada pelo *diálogo*, principal mecanismo da paz. As homogeneizações de culturas por meio de racismos e xenofobias estão presentes nos sistemas de ensino e alimentam a intolerância, o confronto, a violência, destruindo o *diálogo*. Tentativas de homogeneização das culturas por meio de darwinismos sociais racistas entre os séculos XIX e XX causaram imenso sofrimento a muitas pessoas de muitas etnias. Junto dessas ideias, a separação entre povos desenvolvidos e não-desenvolvidos, conflitos religiosos, políticos e econômicos impõem aos sistemas de ensino valores que alimentam a intolerância, a divisão e o confronto. Para a Unesco (2010), tal realidade impede o mecanismo principal de construção da paz mundial que é o *diálogo*. É neste ponto, em especial, que se deve promover uma reforma da educação. No entanto, os enunciados do Governo Federal carregam implicitamente que não se pode ter diálogo com os defensores da teoria de

---

<sup>47</sup> Em 28 de outubro de 1962, uma guerra nuclear foi evitada, quando o primeiro-ministro soviético Nikita Khrushchev anunciou um acordo com o presidente americano John F. Kennedy para desmantelar e remover de Cuba vários mísseis armados com ogivas nucleares que tinham como alvo os Estados Unidos. Em troca Kennedy ofereceu uma garantia de que os EUA não invadiriam Cuba, e negociaram a retirada dos mísseis americanos da Turquia, que ocorreu em 1963, evitando assim uma guerra nuclear.

gênero, e por ligação, com todo o espectro político-ideológico considerado adversário, até porque tais adversários são chamados explicitamente de *inimigos*, como veremos mais abaixo. Não há convergência possível entre Unesco e governo no que tange ao esforço de diálogo entre grupos de diversidade sexual, nem com os estudiosos de gênero. Uma vez associados explicitamente como inimigos e destruidores da ‘família’, os grupos que defendem os direitos humanos LGBTQIA+ são tratados como seres irrecuperáveis. As palavras de Adorno em *Estudos sobre a personalidade autoritária*, voltada aos judeus, pode, neste caso, ser também aplicada à minoria LGBTQIA+. O filósofo afirma que, ao

[...] construir a natureza do judeu como inalteravelmente má, como inatamente corrupta, qualquer possibilidade de mudança e reconciliação parece estar excluída. Quanto mais invariantes as qualidades negativas do judeu parecem ser, mais elas tendem a deixar aberto apenas um caminho de “solução”: a erradicação daqueles que não podem melhorar (ADORNO, 2019, p. 304).

É justamente pelo fato de serem irremediáveis, maus de nascença, a deputada Tonietto, no documento governamental do Fórum, nega o diálogo aos inimigos, e legitima sua *guerra santa*, e a convocação de guerreiros para a luta contra as forças do mal, personificadas na ideologia de gênero, em específico em Judith Butler (BRASIL, 2021g).

Há a explícita ojeriza, por parte dos enunciados do Governo Federal no documento do Fórum (BRASIL, 2021f, 2021g, 2021h), para com os assuntos e pessoas que gravitam em torno do tema gênero. Ora, se certos grupos são classificados como inimigos a serem combatidos dentro das escolas, e se a tradição põe a cultura de guerra como forma de resolução de conflitos, temos que a postura ideológica do Governo Federal, neste assunto específico, endossa práticas de homogeneização religiosa, de exclusão, de preconceito, de estigmatização e de todo tipo de violência simbólica. Estas, como observamos nas pesquisas mais recentes (MACHADO JÚNIOR, 2011; SILVA, 2014; PINTO, 2014; DECOTELLI, 2015; GIMENES, 2016; MATOS, 2017; OLIVEIRA, 2017; SANTOS JÚNIOR, 2017) são o primeiro degrau na escalada para as violências físicas, massacres e suicídios. É o caminho para a barbárie.

No documento governamental do Fórum sobre Violência, a deputada federal Chris Tonietto, como afirmamos, defende a Cultura de Guerra como resolução de conflitos,

mas, digamos, uma espécie de *cultura de guerra santa*. É uma oposição à Cultura de Paz da Unesco. Ela afirmou na conclusão de sua palestra:

[...] então amigos, aqui eu fecho, clamando a vocês que continuem defendendo as crianças de todo e qualquer tipo de violência ideológica como essa que nós falamos aqui. Porque livros como esse [de Judith Butler] jamais deveriam estar, por exemplo, nas salas de aula, jamais deveriam estar, principalmente, nas escolas. Conteúdos maliciosos, conteúdos nefastos como esse. Enfim, vamos juntos lutando contra todo e qualquer tipo de ideologia e resgatando os princípios, os valores fundantes da nossa sociedade que é, sim, pró-vida e pró-família. Defendamos as nossas famílias. Deus abençoe a todos. Fiquem com Deus (BRASIL, 2021g, 00:46:08).

Muito obrigada, Deus abençoe a todos, e me coloco sempre à disposição para o que se fizer necessário. Estamos aí nessa luta, nesse combate e, claro, precisamos de guerreiros que estejam imbuídos desse mesmo espírito também. Deus abençoe. Muito obrigada (BRASIL, 2021g, 01:00:33).

Como já havíamos mencionado no capítulo 4, Tonietto assumiu estar em uma luta sagrada, dispondo do lado aliado Deus, família, os valores fundantes da sociedade ocidental, ser pró-vida, a proteção às crianças; e dispôs do lado inimigo os ideólogos de gênero, pedófilos, os anticiência, os antifamília, os antivida, que estariam nas escolas agindo com apoio de parte das esferas governamentais e com apoio de organizações multilaterais como a ONU (BRASIL, 2021g). Seu espírito de guerra é mais nítido ao citar *Sun Tzu*, o autor da famosa e clássica obra *A Arte da Guerra*, sobre a necessidade de ler Judith Butler, pois para ela dever-se-ia “conhecer bem os inimigos a fim de derrotá-los” (BRASIL, 2021g, 00:41:54). Sobre este caso emblemático de Tonietto, Bakhtin nos afirma que nenhum enunciado verbalizado pode ser atribuído exclusivamente a quem o enunciou: é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, de todo o contexto social da enunciação (BAKHTIN, 2017). Não é apenas Tonietto quem prega a ideia de guerra santa, mas toda esfera relacional na qual a autora se localiza, de onde fala, responde e reverbera signos ideológicos do seu *ingroup*. Verificamos, portanto, uma evidente divergência conceitual entre a Unesco e o Governo Federal acerca dos valores ‘diálogo’, ‘respeito à diversidade’, ‘direitos humanos’, ‘liberdade religiosa’, ‘cultura de paz e cultura de guerra’, todos estes relacionados diretamente com os estudos sobre Violência Escolar.

## 5.2 GÊNERO E DIVERSIDADE: PÂNICO MORAL E A PARANOIA DE PERSEGUIÇÃO DO PODEROSO INIMIGO IMAGINÁRIO

Encontramos nas Diretrizes para Escolas Cívico-Militares – Decim (BRASIL, 2021c), e no Protocolo Interministerial (BRASIL, 2019c) enunciados que são convergentes com os documentos da Unesco em temas como direitos humanos, respeito à diversidade, tolerância e diálogo como mecanismo de **resolução** pacífica de conflitos. Para observarmos que não são poucos, listamos adiante *todos* os enunciados das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares que defendem *os mesmos* valores da Unesco (destacamos em negrito as palavras-chave para agilizar a leitura):

[...] O Corpo Docente da escola deve primar pela: pontualidade e assiduidade, formação profissional, apresentação pessoal, dedicação, responsabilidade e **respeito às diferenças** (BRASIL, 2021c, p. 16-17, grifo nosso).

[...] argumentar e se comunicar, por meio de diferentes linguagens sobre os seus pontos de vista, **respeitando os direitos humanos e as divergências de opiniões** (BRASIL, 2021c, p. 42, grifo nosso).

[...] A força interna para utilizar conhecimentos e habilidades com base em valores universais, como **direitos humanos**, ética, **justiça social**, **consciência ambiental**, que são atitudes e valores, são igualmente importantes para a formação e o desenvolvimento humano pleno (BRASIL, 2021c, p. 49, grifo nosso).

[...] se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, visando à sua formação humana integral e construção de uma **sociedade justa, democrática e inclusiva** (BRASIL, 2021c, p. 72, grifo nosso).

[...] que levem o aluno a se tornar um **sujeito crítico, pensante** e capaz de intervir e transformar a sociedade (BRASIL, 2021c, p. 72, grifo nosso).

[...] promover o exercício consciente da cidadania e do convívio social, baseado no **respeito às diferenças e na prática do diálogo**, oportunizando as reflexões e atitudes que visem ao bem-estar do ser humano; [...] compreender o mundo, **seu pluralismo cultural** e atuar nele de forma **crítica**, criativa e **responsável** (BRASIL, 2021c, p. 73, grifo nosso).

[...] A critério da escola, poderão ser utilizadas datas comemorativas, datas cívicas e campanhas nacionais como referência para a realização das atividades, como: **Dia Mundial da Não-Violência e Cultura da Paz**, Dia Nacional de Combate às Drogas e ao Alcoolismo (BRASIL, 2021c, p. 78, grifo nosso).

[...] Por isso, **qualquer ato de intolerância ou discriminação na escola deve ser repudiado por qualquer pessoa que o presenciar**. Como parte do processo educacional, monitores e professores devem conversar com os alunos sobre a **valorização da diversidade** de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, **sem preconceitos de qualquer natureza** (BRASIL, 2021c, p. 82, grifo nosso).

[...] A ênfase na educação em valores é essencial na sociedade atual, que exige do profissional, além das competências cognitivas, **uma formação**

**mais humanista e comprometida com o social** (BRASIL, 2021c, p. 84, grifo nosso).

[...] Em suma, ao contrário do que muitos pensam, o respeito e a disciplina não significam o cerceamento da liberdade de se expressar, de expor suas opiniões e ideias, mas sim o **uso dessa liberdade com responsabilidade**, pensando no **bem comum** e no estabelecimento da urbanidade **respeitando as diferenças** de ideias e ideais (BRASIL, 2021c, p. 87, grifo nosso).

[...] **Os alunos devem evitar quaisquer tipos de atitudes ou palavras que possam ridicularizar, intimidar ou agredir o outro.** [...] A comunidade escolar deve estar unida para fazer do ambiente da escola **um lugar seguro** e agradável para se conviver e aprender (BRASIL, 2021c, p. 95, grifo nosso).

[...] A **violência verbal** inclui o **bullying**, a **ameaça**, o **racismo**, a **homofobia**, a **intolerância religiosa**, a **discriminação** e qualquer tipo de **agressão verbal** realizada no ambiente escolar dirigida a gestores, professores, funcionários, alunos e seus responsáveis (BRASIL, 2021c, p. 130, grifo nosso).

[...] Ambiente Educativo: nessa dimensão, são avaliados indicadores sobre o **clima escolar (respeito, amizade, solidariedade, disciplina, negociação, combate à discriminação** e exercício de direitos e deveres) (BRASIL, 2021c, p. 145, grifo nosso).

[...] A escola preconiza a **inclusão**, isto é, o **acolhimento às diferenças**. Dessa forma, oferecer um **ambiente** onde todos se identifiquem, se reconheçam e busquem o melhor para o grupo **sem prejudicar seus membros** é um dos objetivos do ambiente escolar, além do ensino. **Os conflitos que surgem entre as pessoas nesse ambiente (brigas, discussões etc.), são resolvidos com base no diálogo e na negociação** (BRASIL, 2021c, p.153, grifo nosso).

[...] É importante ressaltar a importância dos relacionamentos interpessoais, baseados em princípios éticos, **democráticos, inclusivos e solidários**, de forma a proporcionar uma melhora no rendimento escolar e na formação integral dos alunos (BRASIL, 2021c, p. 181, grifo nosso).

[...] Proporcionar vivências para o exercício **consciente** da cidadania, a **empatia** e o **respeito mútuo, baseado no respeito às diferenças** e na **prática do diálogo**; e Promover medidas de **conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência**, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e membros da comunidade escolar (BRASIL, 2021c, p. 181, grifo nosso).

[...] O projeto visa prevenir, identificar e enfrentar **toda forma de violência na escola, contribuindo para o estabelecimento de relações respeitadas e de não violência**. Ao educar os adolescentes de forma a aprenderem a lidar com as próprias emoções, a respeitar o próximo, a ter responsabilidade, **consciência crítica e empatia, poderemos combater algumas situações de preconceito** e mau comportamento na escola (BRASIL, 2021c, p.184, grifo nosso).

Os **valores** a serem trabalhados no bimestre: **a solidariedade, a empatia, o autoconhecimento, a tolerância e o respeito às diferenças.** [...] **Abordagem de temas como racismo, pluralidade cultural e orientação sexual** (BRASIL, 2021c, p. 181-184, grifo nosso).

Também no documento governamental do Protocolo Interministerial, localizamos enunciados convergentes com a Unesco. Por exemplo, quando o então ministro da educação Abraham Weintraub em 2019 afirmou, em uma entrevista à imprensa, sobre o Protocolo interministerial aquela

[...] medida vai garantir os direitos das crianças e dos adolescentes dentro das escolas, em especial a integridade física, sexual, psicológica e moral. “Queremos que elas tenham um **ambiente fraterno, plural, sem bullying em razão de opinião, orientação sexual ou qualquer outra característica**”. Trata-se de **respeitar um pluralismo de ideias pautado pela liberdade de expressão e pela tolerância de opiniões**. Além disso, estimula uma maior participação da família nas escolas e coloca os pais e responsáveis como protagonistas da educação de seus filhos. “Queremos as famílias e as pessoas responsáveis pelas crianças, próximas das escolas, em **ambiente harmônico** (BRASIL, 2019c, grifo nosso).

E no corpo do texto do Protocolo Interministerial identificamos ideias como: garantir a gestão democrática de um ensino público plural e respeitoso resguardando a participação dos pais e responsáveis; a promoção e a divulgação dos direitos dos alunos em não sofrer intimidação sistemática (*bullying*); o direito à liberdade de expressão e tolerância às opiniões e o pluralismo de ideias; o direito de não ser prejudicado em razão de sua história, saberes, identidade, crenças e convicções; o direito a não ser submetido, no ambiente escolar, a propagandas e publicidade de qualquer natureza; o direito de seguir sua própria religião e convicções e ter assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil; o direito de guardar suas crenças e convicções, desde que não incitem a violência, constrangimento, ameaça ou violação (BRASIL, 2019c).

No entanto, mesmo que nos documentos do Governo Federal da Decim e do Protocolo interministerial há enunciados que concordem com as teses da Unesco sobre a essencialidade da tolerância, respeito à diversidade, inclusão, liberdade religiosa, liberdade de expressão e o diálogo, como observamos acima, encontramos, nos enunciados do documento do Fórum (BRASIL, 2021f, 2021g, 2021h), verdadeiras declarações de guerra contra grupos, crenças e ideias que estejam em desacordo com os dogmas da religião cristã conservadora, com acusações, estigmatizações e disseminação do medo contra seus adversários dentro da escola. Seguem alguns exemplos.

O Secretário nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA), Maurício Cunha, afirmou que tratar, sob qualquer forma, acerca questões de gênero na escola

consiste em violência, uma pregação de modelos *não sadios* de sexualidade, e manipulação psicológica:

[...] a ideologia de gênero, seja ela abordada na área da educação, seja na área da saúde, é violência contra crianças e adolescentes, na medida em que os privam de referenciais necessários ao seu pleno desenvolvimento sexual, emocional e afetivo, bem como os expõe a inconveniente manipulação psicológica (...) crianças e adolescentes não devem ser objetos de quaisquer ideologias, mas sujeitos de direito (BRASIL, 2021h, p.12).

Como podemos perceber, a expressão *privar dos referenciais necessários* quer indicar que a ideologia de gênero teria por objetivo impedir que as crianças tenham por referência a ideia *homem e mulher*, como se fosse a intenção destes poderosos inimigos, vejam só, destruir tais modelos, como se isso fosse possível. Para Damares Alves, Campagnolo e Tonietto, questões ligadas ao feminismo, à grupos LGBTQIA+ ou qualquer questão de gênero, taxadas de ideologia de gênero, são sempre formas de desrespeito às crenças e ao direito das famílias, pregação político-partidária e anticientíficas porque não correspondem às formas naturais da binaridade sexo-gênero. Para Damares Alves a definição de *violência institucional* para este Fórum seria: “a escola fazer o que a família não permite: violência institucional” (BRASIL, 2021f, 01:06:35). E o que disse Campagnolo? Ao mencionar os tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e o Pacto de São José da Costa Rica de 1969, citou artigos selecionados sobre a prioridade dos valores morais e religiosos da família sobre como deve ser a educação escolar dos filhos (BRASIL, 2021f). Afirmou também que os

[...] teóricos [de gênero] vêm tratando com naturalidade o fato de uma pessoa “simplesmente” não se sentir psicologicamente compatível e confortável com o sexo de seu corpo. Para tais teóricos, não é mais curioso um homem sendo biologicamente homem sentir-se mulher ou uma mulher sendo biologicamente mulher sentir-se homem. (BRASIL, 2021h, p.42).

Ou seja: para Campagnolo qualquer pessoa que não seja cisgênero<sup>48</sup> está contra a natureza. Já a deputada federal Chris Tonietto, com seu estilo mais belicoso de enunciar ideias, afirmou que ensinar sobre gênero nas escolas é um ato de violência contra crianças pois tal ensino está carregado de ideologia feminista e LGBTQIA+, que tem por objetivo esvaziar os conceitos de *homem e mulher* e, por isso, destrói os valores morais e sexuais da família tradicional cristã, destrói as relações nas

---

<sup>48</sup> Cisgênero é o indivíduo que se identifica com o sexo biológico com o qual nasceu.

instituições primárias de ensino, cria a necessidade de experiências sexuais anormais, incentiva à erotização precoce e trabalha com a produção de confusão. Tudo isso tira das crianças as referências de homem e mulher, ontologicamente definidos pelo sexo biológico e elas começam a duvidar de sua *natureza criada por Deus* (BRASIL, 2021g). Para a deputada, a palavra gênero, “submetida aos objetivos revolucionários do movimento feminista e LGBT, [...] passou a funcionar como instrumento de desconstrução das categorias ‘homem’ e ‘mulher’, e da instituição familiar cristã tradicional” (BRASIL, 2021h, p.80). Lembrando que o conceito de *desconstrução* é entendido por Tonietto como *destruição*. Como ela mesma enfatizou diversas vezes, a ideologia de gênero seria uma erva daninha, nociva, joio. Biblicamente, *a separação do joio do meio do trigo* simboliza a pura e clara discriminação e exclusão. Ainda segundo Tonietto, a ideologia de gênero seria a destruição da natureza humana, uma desconstrução da identidade humana (BRASIL, 2021g). A manipulação do medo é uma estratégia.

Afirmar a existência de uma sexualidade fixa determinada por uma divindade de certa tradição religiosa específica, fora da qual todas as demais formas são tidas como anormais, que provoca a erotização precoce em crianças e a destruição da família (o modelo familiar cristão universalizado), promove também o que identificamos como *pânico moral*<sup>49</sup>, e visa a espalhar o medo, a apreensão, a insegurança e o sentimento de ter suas crianças sendo atacadas em sua inocência por inimigos de moralidade pervertida. No espectro ideológico religioso, em especial da religiosidade cristã, o inimigo é sempre um demônio, o joio, ao qual não se dispensa diálogo, nem negociação, se não a espada, exorcismo, exclusão e eliminação.

De acordo com Adorno, em *Estudos sobre a personalidade autoritária*, a pregação fascista precisa “fazer apelo, acima de tudo, não ao autointeresse racional, mas às necessidades emocionais – frequentemente aos medos e desejos mais primitivos e

---

<sup>49</sup> De acordo com o pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Rogério Diniz Junqueira, o chamado *pânico moral* na sociedade afirma que, ao associar educação sobre questões de gênero a aborto, sexualidade e pedofilia, por exemplo, gera-se um “pânico moral”. (...) esse “pânico moral possui forte potencial mobilizador e alta capacidade de atrair diferentes atores que nem precisam ser muito conservadores ou preconceituosos, mas que, diante do escândalo fabricado, ficam alarmados”. É assim que alguns grupos transformam certas iniciativas – por exemplo, que busquem ensinar a respeitar a diversidade de orientações sexuais existentes na sociedade – na negativa e perigosa “ideologia de gênero” (JUNQUEIRA apud MORAIS, 2018). Ver também a obra de Stanley Cohen, *Folk Devils and Moral Panics*, de 1972.

irracionais” (ADORNO, 2019, p. 88). A criação de um inimigo imaginário, o incremento exagerado de seu poder de destruição e a paranoia de perseguição são típicos elementos da personalidade potencialmente fascista descrita por Adorno, e, como vemos, totalmente compatíveis com o enunciado de Tonietto sobre os ideólogos de gênero. Além disso, o estilo de Tonietto é claramente apologético-dogmático, voltado a manipular os afetos de seus destinatários suscetíveis ao apelo religioso. A teoria bakhtiniana, sobre o estilo, nos ensina que um autor

sempre diz [algo] de uma dada maneira dirigindo-se a alguém, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais. Dizer é dizer-se. O sujeito é desse modo mediador entre as significações sociais possíveis (BRAIT, 2005. p.15).

A quem um *estilo*, sob a ótica adorniana, marcadamente fascista, se destinaria? Prossigamos.

Borges, palestrante do Fórum, contribui para espalhar o pânico moral contra uma educação que seja crítica, e inclui, na sua ameaça, a destruição dos valores humanos (genérica, sem especificar), e a destruição de toda a sociedade. Aqui os inimigos eleitos são os acadêmicos. Para Borges

[...] os valores humanos estão sendo violentados e destruídos e tal destruição é aclamada nos círculos acadêmicos, sociais e políticos como filosofia desconstrucionista, pós-moderna e progressista. É necessário “desconstruir” para reorganizar, dizem seus defensores, mas o resultado e, muito provavelmente o resultado deliberadamente almejado, é a destruição da própria sociedade sustentada por esses pilares (BRASIL, 2021h, p.15).

E a deputada estadual Campagnolo, ao comentar um vídeo de um travesti em uma palestra em escola, amplia o pânico moral com ameaças à destruição da *família brasileira*:

Senhores, esse vídeo é bastante chocante. Principalmente, porque esse travesti que aparece no vídeo deixa muito claro para a gente que a função dessa atividade, que deve ser um tema transversal do currículo, deve ter sido incluída lá com autorização da direção da escola, tem como objetivo destruir a família brasileira. Você viu claramente um momento em que ele diz: “Toma família brasileira!”, ou seja, “Bem-feito família brasileira!”. Olha só, é uma afronta direta (BRASIL, 2021f, 02:54:30).

Não obstante as várias críticas que se pode tecer sobre o vídeo em questão, uma delas claramente não se sustenta nas cenas gravadas: em nenhum momento se fala em destruição das famílias, ficando esta interpretação de extrema violência a cargo

do preconceito de gênero da própria enunciadora, em seu estilo intencionalmente responsivo e direcionado a seus destinatários. O estilo, conforme nos lembra Brait (2005), sempre está conectado à ideologia, e traz consigo a avaliação do autor e uma possibilidade de comunhão avaliativa com seu auditório, apontando os traços de autoria para o que há de extraverbal na constituição do verbal. Parece-nos que há elementos extraverbais fascistas<sup>50</sup> na escolha de certas palavras e adjetivos qualificadores dos adversários destas autoras.

Para estes representantes do Governo Federal, qualquer discussão ou mesmo menção às questões relativas ao gênero (papéis sociais do homem, da mulher, ou questões sobre homoafetividade e sexualidades) são chamadas de *ideologia de gênero*. A demonização deste tema é tão severa que os representantes do governo brasileiro na ONU, como já observamos, chegaram a solicitar a remoção da palavra *gênero* de todos os documentos e acordos internacionais onde o país tinha parte<sup>51</sup>. Para o governo, de acordo estritamente com os enunciados analisados no capítulo 4, a ideologia de gênero visaria doutrinar crianças, destruindo nelas todas as referências sadias dos únicos dois gêneros que existem, o homem e a mulher. Além disso, a teoria de gênero teria por meta destruir os valores morais da sexualidade cristã conservadora, que define o homem como o líder da família, e a heterossexualidade como a única forma natural de sexualidade, querida e ordenada pelo Deus cristão. Soma-se a isso as constantes associações da ideologia de gênero com pedofilia, aborto, castração, mutilação de genitais, estupro, infanticídio, esquartejamento, suicídio, deformação de corpos e destruição das famílias. Com todo esse arsenal narrativo sendo espalhado em nome de Deus, dentro das igrejas, dentro das famílias, das escolas e da sociedade há décadas, não é necessário esforço para compreender que a disposição para o diálogo com pessoas que estudam gênero é zero, além de coisificar todas as pessoas LGBTQIA+, como sendo seres repugnantes, abrindo todas

---

<sup>50</sup> De acordo com Theodor Adorno, em *Estudos sobre a Personalidade Autoritária*, “[...] o termo ‘fascista’ (distinto do pseudodemocrático, que seria potencial fascista) é usado aqui para caracterizar qualquer um que expresse hostilidade aberta em relação a grupos de minorias e endosse o uso da força quando ‘necessário’ para suprimir tais grupos; e que defende explicitamente um governo ‘forte’ para proteger o poder dos negócios contra demandas de sindicatos e grupos políticos progressistas – até o ponto de suprimi-los pela força” (ADORNO, 2019, p. 66).

<sup>51</sup> A palavra “gênero” incomoda o governo do Brasil: em julho de 2019 os representantes do país surpreenderam a muitas delegações na ONU ao exigir que o termo “gênero” fosse abolido dos textos de resoluções de diferentes assuntos. Diversos países, inconformados, lembraram que hoje existem mais de 200 documentos oficiais, tratados e leis que citam explicitamente o termo “gênero”. Um abandono da palavra significaria um retrocesso de 25 anos nos debates. (CHADE, 2019).

as portas para a violência. Portanto, temos aqui uma total divergência entre a Unesco e o Governo Federal no que tange os valores democráticos da igualdade, respeito aos direitos humanos, respeito à diversidade, justiça, liberdade, tolerância, diálogo, reconciliação e solidariedade. Se tais valores democráticos são exercidos apenas internamente, dentro de grupos homogêneos de renda, religião ou orientação política, aos demais grupos divergentes restam o aberto confronto e exclusão.

Chamou-nos a atenção a análise do documento Lei nº 14.164/2021, que trata da inserção de conteúdos sobre prevenção da violência contra a mulher na escola, do Governo Federal. Neste documento, que claramente trata da violência de gênero, a *tal palavra* simplesmente não aparece em nenhuma linha. É o cumprimento da intenção de se retirar a palavra *gênero* de todos dos textos oficiais governamentais, naquilo que o jornalista Jamil Chade chamou de *Novo dicionário do Itamaraty*. De acordo com Chade (2019), o novo dicionário da chancelaria brasileira está trocando termos como 'Igualdade de gênero' por 'igualdade entre homens e mulheres'; 'violência com base em gênero' por 'violência com base em sexo'; 'treinamento com base em gênero' por 'treinamento que leve em conta temas de mulheres'. O objetivo, segundo Chade, seria comunicar para o mundo que, para o atual Brasil (gestão 2019-2022), gênero é sexo, e sexo é biológico, não uma construção social. Também afirmou que o governo busca eliminar dos textos o termo 'direitos sexuais e reprodutivos', e que o objetivo seria evitar abrir uma brecha para o reconhecimento do aborto como escolha livre. Além disso, o governo estaria trabalhando para que, quando os textos da ONU citarem a expressão 'grupos feministas', que seja sempre acompanhado da expressão 'grupos religiosos', além de vetar que a palavra 'religião' seja associada como obstáculo aos 'direitos humanos'. Dessa forma as religiões seriam associadas à luta pelos direitos das mulheres, ao mesmo tempo que enfraqueceria a influência do feminismo. Obviamente, segundo o artigo do jornalista, o Governo Federal não se atentara para o fato de que grupos radicais islâmicos poderiam usar destas ideias da diplomacia brasileira para cercear ainda mais os direitos das mulheres em suas culturas locais. Para Chade (2019), essa *guerra cultural* contra o que o governo chama de *marxismo cultural* tem o objetivo de fortalecer a visão conservadora com base em religião.

Essa espécie de *expurgo de palavras* que desagradam aliados das camadas religiosas, conservadoras e defensoras dos valores tradicionais cristãos, nos serve de

importante elemento extraverbal dos enunciados documentais do Governo Federal. Somados aos elementos verbais do documento do Fórum sobre Violência Institucional, estas posturas ideológicas simplesmente impedem o cumprimento dos objetivos da lei nº 14.164/2021, que trata da prevenção da violência contra a mulher na escola, proposto pelo próprio governo. Ao limitar a discussão sobre a violência de gênero dentro dos limites do conservadorismo religioso, reduz-se todo o âmbito do gênero ao sexo biológico-heterossexual e à hierarquização entre homem e mulher na constituição de modelos rígidos de família. Esta postura cerra-se dentro de uma visão religiosamente dogmática da sexualidade humana, e torna inviável a execução dos seguintes objetivos previstos na lei nº 14.164/2021:

[...] II – Impulsionar a reflexão crítica sobre o combate à violência contra a mulher; [...] V – Capacitar profissionais de educação sobre o tema e conscientizar a comunidade sobre a violência nas relações afetivas; VI – Promover a igualdade entre homens e mulheres para se coibir e prevenir a violência contra a mulher; VII – Produzir e distribuir materiais educativos sobre o tema nas escolas (BRASIL, 2021i).

A própria postura governamental diante de seus pares na comunidade internacional interdita o pensamento livre e crítico, o aberto debate de ideias, e dificulta a cooperação internacional no combate às variadas formas de violência de gênero nas escolas e sociedade. Não há coerência possível entre os enunciados documentados pelas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (Decim) e do Protocolo Interministerial sobre respeito às diversidades com os enunciados documentados pelo Fórum sobre Violência Institucional. O discurso de intolerância sobre questões religiosas e de gênero do próprio governo mergulha-o em inconsistências paradoxais que só são compreensíveis quando se entende, bakhtinianamente, que cada documento visa destinatários distintos. A fé religiosa, quando vivida fora de uma mentalidade aberta e democrática, acaba por se tornar fonte e veículo de preconceitos totalmente resistentes à argumentos racionais e à experiência. O fechamento no extremismo religioso marca a pessoa em uma polaridade de amor e ódio, sendo que o ódio é reservado para aqueles que não acreditam na mesma coisa e são classificados como inimigos (LOUREIRO, 2021). O dogmatismo que permeia o discurso religioso do documento do Fórum (BRASIL, 2021f, 2021g, 2021h) é totalmente incompatível com os valores humanistas descritos ao longo do documento Decim (BRASIL, 2021c), do Protocolo (BRASIL, 2019c), da Lei nº 14.164/2021 (BRASIL, 2021i), além de antagonizar todos os documentos analisados da Unesco sobre Violência Escolar.

No próximo subcapítulo trataremos melhor sobre como os documentos do Governo Federal que analisamos também sofrem de incoerências e contradições quando o tema é a *defesa do pensamento livre e crítico*.

### 5.3 O PENSAMENTO CRÍTICO ENSINADO POR ESCOLAS E UNIVERSIDADES SERIA SOMENTE MANIPULAÇÃO DA LINGUAGEM E ESCRAVIZAÇÃO DAS MENTES

Outra questão que nos saltou aos olhos durante a análise documental foi o modo como Unesco e Governo Federal lidaram com o tema do *pensamento crítico* na formação dos estudantes. Observamos, mais uma vez, uma contradição interna no discurso do governo, com alguns documentos reafirmando a necessidade de ser desenvolver uma postura de reflexão crítica em certos enunciados, e em outros uma aberta desaprovação do que se ensina nas escolas como pensamento crítico problematizador. Nos enunciados da Unesco não localizamos essa falta de coerência na abordagem do tema. Novamente, o ponto nodal que desencadeia a oposição à reflexão crítica e ao pensamento livre é a questão de gênero.

As palestrantes Campagnolo e Tonietto, do Fórum sobre Violência (BRASIL, 2021f, 2021g, 2021h) confundiram, ligaram e tornaram sinônimos, o sexo biológico e gênero. Campagnolo afirmou que não gosta da expressão *Identidade de gênero* e que prefere o termo *Identidade de sexo*. Ao identificar sexo e gênero, ela afirmou que só existe o binário, ou seja, homem-mulher, masculino-feminino. Os demais casos de incongruência entre sexo e gênero foram tratados como desajustes, como não naturais.

Para Campagnolo

[...] essa teoria de gênero, que insiste em separar o sexo biológico do comportamento ou da performance sexual das pessoas, dizendo que uma coisa é a informação sexual e outra é o gênero, dizendo que o gênero pode ser mudado, escolhido, que é fluído, que pode ser facilmente alterado que é só uma questão cultural... Todas essas conclusões, quase que religiosas e dogmáticas, são defendidas pelas feministas (BRASIL, 2021f, 2:51:00).

Aqui Campagnolo acusou o movimento feminista de ter sido responsável pela separação entre sexo e gênero, sendo este último passível de flexibilidade. Campagnolo afirmou que não gosta da expressão *Identidade de gênero* e que prefere o termo *Identidade de sexo*. Ela iguala sexo e gênero, uma postura teórica padrão entre os críticos da teoria de gênero.

Campagnolo fez também duas outras citações que se contradizem mutuamente acerca do reconhecimento científico sobre sexo biológico e a identidade de gênero. Primeiro, ela citou o PhD em psicologia e médico da família na Pensilvânia, Estados Unidos, Leonard Sax, que garantiu que “[...] as feministas erram ao afirmar que o gênero é uma construção social, uma invenção da sociedade. Na realidade, segundo Sax, o gênero não é uma construção social. É um fato biológico da nossa espécie, assim como nos gorilas e chimpanzés e todos os outros primatas” (BRASIL, 2021h, p.43). Logo em seguida, ela citou uma nota publicada pela Associação de Pediatria dos Estados Unidos onde se pôde ler que “[...] ninguém nasce com um gênero. Todos nascem com um sexo biológico. O gênero (uma consciência e um senso de si mesmo como homem ou mulher) é um conceito sociológico e psicológico; não um conceito biologicamente objetivo” (BRASIL, 2021h, p.44).

Já para a deputada federal Chris Tonietto, tal confusão entre sexo e gênero consistiria basicamente em negar a realidade científica objetiva de que o sexo é biológico, e que sexo e gênero são a mesma coisa. Para ela, a grande responsável a nível mundial acerca desta confusão de conceitos seria a filósofa Judith Butler, que estaria ensinando, a seu ver, que tanto o sexo quanto o gênero seriam discursivos e socio-culturalmente construídos (BRASIL, 2021g, 00:17:15). Afirmou que a teoria desta autora sobre gênero seria puro ativismo político-ideológico e representaria uma agenda de poder do feminismo, sem nenhum compromisso com a ciência, a natureza, a objetividade e a verdade (BRASIL, 2021g, 00:13:50).

No entanto, mesmo depois de repetir tantas vezes em sua fala que *sexo* e *gênero* se equivalem, ela curiosamente acusou os partidários/militantes da ideologia de gênero de tornar *gênero* sinônimo de *sexo* (BRASIL, 2021g, 00:54:20). Como analisamos anteriormente no capítulo 4, se trata de uma algazarra teórica: Tonietto também acusou os ideólogos de gênero justamente daquilo que ela mesma faz, que é separar o que seria o sexo biológico do que seria o gênero (BRASIL, 2021g, 00:48:30; 00:50:10). Essa confusão entre os conceitos de sexo e gênero promovidas por Campagnolo e Tonietto, enunciada em estilo religioso-dogmático, semeia o medo e a incompreensão a seus destinatários, e a discriminação contra aqueles que justamente buscam pesquisar e esclarecer um tema tão essencial para a esfera dos direitos humanos mais fundamentais, e para a promoção da paz, respeito e não violência.

Curiosamente, os dois médicos palestrantes deste mesmo fórum, Shiba e Martins Filho, são de opinião contrária a Campagnolo e Tonietto. A psiquiatra Akemi Shiba e o pediatra Martins Filho, sustentaram que estes não são conceitos sinônimos, pois um aponta para o biológico, o outro para o sociológico; sexo é dado objetivo, gênero é um constructo cultural (BRASIL, 2021g, 01:11:30; 02:59:08; 03:09:25; BRASIL, 2021h, p.44; p.86).

A palestrante psiquiatra fez uma distinção entre três conceitos que nenhum dos palestrantes precedentes realizaram, e que por diversas vezes confundiram. Ela define sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual. O sexo biológico seria cromossômico, fixo e imutável. O gênero seria a consciência de pertencer ou não a seu sexo, uma identificação. Já orientação sexual tem a ver com atração por determinado sexo. Ela deixou bem esclarecido: sexo é cromossômico, gênero é identidade da consciência, e orientação sexual é atração sexual (BRASIL, 2021g, 01:11:30). Além disso, ela esclareceu que “os papéis de gênero sofrem alterações ao longo do tempo, pois são influenciados pelos aspectos familiares, sociais, culturais e históricos de cada época” (BRASIL, 2021h, p.86). Esta afirmação contraria as posições das palestrantes Campagnolo e Tonietto, para as quais o gênero seria um dado ontológico da natureza humana, imutável ao longo da história e das culturas, e idêntico ao sexo biológico.

Além disso, ao tratar da questão de gênero, Shiba posicionou devidamente sua discussão dentro da comunidade científica internacional, através de um problema de saúde denominado *Disforia de Gênero* (DG). Ela citou o manual oficial de psiquiatria, o DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, através do qual ela explica que Disforia de Gênero

[...] é uma acentuada incongruência entre o gênero que a pessoa sente com o seu sexo. É aquela consciência de gênero dissociada do sexo. Tem que ter duração de pelo menos 6 meses, tem que ter um forte desejo de pertencer a outro gênero ou a insistência de que é do outro gênero, forte preferência por roupas do outro sexo, forte rejeição a usar roupas do seu sexo, intenso desgosto com a anatomia sexual, e essa perturbação está associada com o sofrimento clínico significativo, ou tem prejuízo social ocupacional em áreas importantes do indivíduo. Então, isso é a Disforia de Gênero (BRASIL, 2021g, 01:05:00).

Portanto, problemas de saúde relacionados à incongruência de gênero seriam questões científicas estudadas, debatidas e documentadas, o que contraria as

abundantes acusações de que tal tema seria unicamente ideológico, político-partidário, uma agenda de poder, uma teoria anticientífica, ou uma tentativa de destruir as crianças, as famílias, as religiões ou a sociedade.

Já Martins Filho, ao citar a Associação Americana de Pediatria nos Estados Unidos, marca claramente uma distinção entre sexo biológico e identidade de gênero, mesmo falando ao seu destinatário ideológico preferencial, que rejeita esta distinção:

[...] nesse seminário nos posicionamos contrariamente a essa precocidade de ficar influenciando nas crianças sobre essa questão de gênero e essa questão de sexo. Na verdade, é uma confusão científica isso: **Não existe um gênero como tal, existe sexo biológico.** Aliás isso é dito em várias organizações internacionais e nacionais que eu trouxe material. (...) A Associação Americana de Pediatria nos Estados Unidos – AAP-EUA (...) o que eles falam sobre essa ‘*violência*’ ou a atitude precoce de tentar influenciar as crianças nessa linha? ‘*A sexualidade humana é um traço biológico binário objetivo: XY ou XX. São marcadores genéticos de saúde, não são marcadores de um distúrbio. A norma para o design humano, é ser concebido ou como homem ou como mulher. A sexualidade humana é binária por design, com o óbvio propósito de reprodução e florescimento de nossa espécie.*’ (...) ‘*Esse princípio é autoevidente de transtornos extremamente raros de diferenciação sexual, inclusive, mas não apenas como a feminização testicular, a hiperplasia adrenal que são problemas hormonais.*’ (...) **‘Ninguém nasce com um gênero, todos nascem com um sexo biológico. Gênero é uma consciência e percepção de si mesmo como homem ou mulher. É um conceito sociológico e psicológico, não um conceito biológico objetivo’** (BRASIL, 2021g, 02:59:08, grifo nosso).

Tal confusão entre os conceitos de sexo e gênero, nas palavras da assessora do MEC, Inês Borges, da deputada federal Chris Tonietto e da própria médica Akemi Shiba, escala à proporção de teorias conspiratórias, e são tratadas como *manipulação da linguagem*, que estaria sendo feita perversamente pelos ideólogos de gênero com o objetivo de destruir as mentes das crianças, das suas famílias, e para cumprir uma agenda político-partidária. Cada autora trata desta manipulação de maneiras particulares.

Borges, como analisamos no capítulo 4, nega a natureza polifônica, polissêmica e cronotópica da palavra. Para ela, os atuais dicionários (ela não menciona quais) têm servido ao programa ideológico de desconstrução (destruição) da gramática e dos sentidos originais de cada palavra. Por isso ela propôs (não especificou qual critério de escolha) o uso de um *bom dicionário clássico*, o *Dicionário Webster de 1828*. Para Borges, tal dicionário representaria uma espécie de marco seguro de confiança, onde as palavras teriam sido fielmente recuperadas e reproduzidas em suas etimologias pelo seu fundador, o lexicógrafo estadunidense Noah Webster (1758-1843). Segundo

o site ligado à instituição Noah Webster House, da West Hartford Historical Society, Webster definiu mais de 65 mil palavras, modificou algumas grafias do inglês europeu para o inglês local, além de acrescentar palavras do idioma falado estadunidense que não estavam no dicionário inglês<sup>52</sup>. Ainda assim Borges parece ignorar que o Dicionário de Webster, como qualquer outro, carrega os vestígios do tempo e do espaço em que foi concebido, e traz as marcas autorais daquele que escolheu, alterou e organizou as palavras ali registradas, o que Bakhtin chama de cronotopia do texto.

Insistindo na natureza estática e eternizada dos significados das palavras, Borges acusa a teoria da desconstrução, presente nas academias de todo mundo, de *destruir os significados das palavras, com o objetivo de destruição das mentes*, da capacidade de pensamento e compreensão, mantendo os estudantes presos à ignorância:

[...] há um movimento para a destruição da história, há um movimento – a palavrinha é desconstrução - desconstrução da história, ou, vamos reescrever a história. As fontes primárias não importam, o que importa é a interpretação que o historiador faz dessas fontes. Esta é uma falácia; as fontes primárias importam sim. E a palavra que foi utilizada lá naquela fonte, seja uma carta, seja um diário, seja um documento, uma lei, uma constituição de um povoado, de uma colônia, as palavras importam. As palavras têm relevância porque as ideias importam, porque as ideias têm consequências e porque as ideias não existem se não houver palavras, porque as ideias não existem sem palavras. Nós precisamos voltar a estudar a gramática, voltar a compreender o significado explícito, o significado histórico, o significado lá quando a palavra foi cunhada no seu contexto grego, latino, hebraico. O que aquela palavra significava ali, para que nós possamos entender o significado de um documento, uma carta, um texto. Mas a desconstrução das narrativas passa pela destruição da história, passa pela destruição do significado das palavras, pela destruição da gramática, porque o alvo é a destruição das mentes, a destruição da capacidade de reflexão, a destruição da capacidade de compreensão dos textos que podem trazer conscientização, comunicação, disposição e perseverança para lutar contra violências institucionalizadas (BRASIL, 2021f, 01:48:54).

Ainda coerente com sua tese da imutabilidade e eternidade dos significados das palavras, Borges conecta outra tese, a da perversidade do ensino do pensamento crítico, pautado pela construção autônoma do conhecimento através da criação e teste de hipóteses:

A minha ênfase é que a maior violência tem sido a violência da ignorância, da perpetuação da ignorância. *Não vamos ensinar a criança a ler e escrever de verdade, a criança precisa construir o seu conhecimento* [em tom de

---

<sup>52</sup> “In his dictionary, Webster used American spellings like “color” instead of the English “colour” and “music” instead of “musick”. He also added American words that weren’t in English dictionaries like “skunk” and “squash.” His first edition, A Compendious Dictionary of the English Language was published in 1806. This book offered brief definitions of about 37,000 words. It took him 22 more years to finish his American Dictionary of the English Language. When he finished in 1828, at the age of 70, Noah’s dictionary defined over 65,000 words” (NEWTON, 2022).

ironia]. Não podemos dar o conhecimento, ajudá-la a descobrir as fontes primárias, *ela vai levantar hipóteses sobre o conhecimento* [tom de ironia]. Isso é violência, isso é manter as pessoas num patamar de fácil manipulação. E é contra essa violência que o Ministério da Educação tem procurado caminhos para lutar (BRASIL, 2021f, 2:09:58, grifos e colchetes nossos).

Interessante e curioso que Borges inverte a noção de manipulação e violência justamente dando ao ensino bancário, tradicional e passivo do discente os louros do bom conhecimento, e relegando à noção construtivista que põe o estudante como produtor ativo de seu conhecimento como violência e manipulação docente. Também estranho Borges considerar como violência e manipulação ideológica a pesquisa por dedução, baseada na criação e teste de hipóteses, possível graças ao acúmulo de conhecimento e experiência, típica do método científico moderno. E aqui encontramos uma grave incoerência de seu discurso: em nome da luta contra ideologias perversas, ela defende que o estudante faça a desconstrução dos conceitos de falsas ideologias presentes na sociedade contemporânea, questionando o sentido dado às ideias e às palavras que normalizassem situações desumanas de violência, assim como os heróis do passado na luta contra o sacrifício de crianças, a tortura e morte por crucificação, e a escravidão de pessoas. Para Borges, esses heróis “percebem que há um conjunto de crenças que sustenta essa forma e violência garantida pela autoridade. A conscientização é o ponto de partida” (BRASIL, 2021f, 01:28:40).

Difícil compreender como Borges promoveria nas salas de aulas as atitudes críticas das formas ideológicas que normalizam situações de violência (como por exemplo, a violência de gênero), por meio do ensino puramente clássico, bancário, passivo e tradicional, condenando todas as formas de desconstrução e ressignificação das ideias que justamente reproduzem as violências e as injustiças contemporâneas. Um contrassenso.

Já a deputada federal Chris Tonietto joga toda a culpa de manipulação da linguagem sobre os ombros da filósofa Judith Butler. Para a deputada, Butler usa do que ela chama de erudição balofa, outro nome dado à clássica falácia lógica do *apelo à autoridade*, que consiste em citar grandes personalidades do pensamento para emprestar autoridade ao discurso e convencer o público das verdades de sua tese. Desta forma, disse Tonietto, Butler iniciou o *processo de confusão* nas mentes de suas vítimas (BRASIL, 2021g, 00:12:38). Isso porque

[...] a ideologia de gênero, evidentemente, que muitos dizem, é nada menos do que uma cortina de fumaça. Muitas pessoas dizem que a questão de

gênero é uma luta contra o preconceito, ela seria exatamente um respeito às minorias, uma luta contra qualquer tipo de preconceito. Mas não é só isso. Aliás, não é isso que significa ideologia de gênero. A questão de gênero é muito maior, por isso uma cortina de fumaça (BRASIL, 2021g, 00:10:55).

Para Tonietto é justamente na destruição do significado puro, único, objetivo, natural e científico da palavra *gênero* que Butler faz seu jogo de manipulação da linguagem, e a conseqüente manipulação do pensamento. O gênero é tão objetivo e natural quanto o sexo biológico, ou simplesmente, o gênero é seu sexo, e ponto. Tudo o que daí se distingue, como a ideia de que o gênero é uma performance que reflete os usos e costumes sócio-histórico-culturais é pura ideologia político-partidária feminista, e tem o único intuito de destruição da ordem estabelecida pelo Deus cristão para a constituição da família e da sexualidade humana. Já demonstramos, diversas vezes, como essa ideia não se sustenta nem mesmo dentro do próprio evento do Fórum que Tonietto participa, pois é contrariada pelos enunciados de Shiba e Martins Filho.

Para a médica psiquiatra Akemi Shiba a manipulação da linguagem ocorre de maneira diversa do que afirmaram Borges e Tonietto. Shiba trouxe o discurso mais científico de todos os palestrantes do Fórum, fez distinções entre sexo, gênero e orientação sexual que são coerentes tanto com os documentos da Unesco quanto com as pesquisas de nossa revisão de literatura. Distinções essas negadas explicitamente por Damares Alves, Campagnolo e Tonietto. No entanto, Shiba revela grande incômodo com a recorrente mudança de palavras relacionadas aos transtornos ligados ao gênero nos documentos oficiais, como o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), e a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID). Para Shiba, cada mudança na nomenclatura visa *suavizar* um grave problema de saúde, para que passe da condição de anormalidade e não-naturalidade para algo normalizado e natural:

A nova palavra em voga dos ativistas LGBTs é “despatologizar” a DG [Disforia de Gênero]. Os critérios diagnósticos para esse transtorno é a não conformidade entre o sexo biológico e a consciência de gênero. Os sintomas devem causar sofrimento e ter duração maior que seis meses. Observa-se claramente a alteração da nomenclatura desse diagnóstico ao longo do tempo. No Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV) o diagnóstico se chamava Transtorno de Identidade de Gênero, na última versão o DSM V passou a se chamar Disforia de Gênero. Atualmente na classificação internacional das doenças (CID11), o diagnóstico saiu dos capítulos de doenças para integrar a parte referente a “saúde sexual” e a nomenclatura mudou para Incongruência de Gênero. Observa-se um movimento gradual para despatologizar a DG (SHIBA, 2020).

Shiba afirmou existir um ataque ideológico da militância LGBTQIA+ por meio da *linguagem*. Assim, em sua visão, a suavização das terminologias conceituais que definem se algo é doença ou não, têm uma intenção oculta de normalizar o que não deveria ser normal, ou dizer que é aceitável aquilo que não é (é a mesma tese da palestrante Tonietto). Aqui Shiba evidentemente se afasta do destinatário acadêmico e fala ao auditório ideológico conservador típico do Fórum sobre Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes.

Percebemos um discurso submerso aqui. Toda a *crítica* do Governo Federal contra o pensamento crítico e problematizador ensinado nas escolas e universidades (como é o caso da estranha abordagem ao conceito de desconstrução) tem por base a vontade de impedir o livre debate de temas, a seu ver, que abale dogmas estabelecidos na interpretação da história, da sociedade, da cultura e dos valores morais sexuais, ou seja, que destoem da cultura dominante. Isso vale também para a confusão sobre a flexibilidade das palavras, sua antiga e crescente polissemia, de acordo com o meio e com cada enunciado específico e único. A deputada Tonietto foi ambivalente: ora demonstra que a palavra de fato muda seu sentido com o tempo e com o contexto, e logo em seguida condena a prática nefasta de se ensinar que as palavras são polissêmicas (BRASIL, 2021g). Eis o enunciado em que afirma que cada palavra-significante possui um único significado, e condena a noção de polissemia (múltiplos significados) de uma mesma palavra-significante:

E o que significa o Pós-estruturalismo? Ali nós temos uma saturação semântica, um esvaziamento semântico. Por quê? Nós temos que um significante tem um significado. Como, por exemplo, se nós pegarmos a palavra cadeira, que é objeto, nós sabemos qual é o significado da palavra cadeira: é um objeto para sentar-se, é um significante cadeira, com o significado objeto para sentar-se. Pois bem, e o que é gênero então nesta ótica e por esta vertente do pós-estruturalismo? Um significante poderia ter diversos significados, dando assim uma vertente polissêmica. Então não é apenas um caráter literário. Abre-se para a polissemia, para diversos significados. Então um significante poderia ter, portanto, diversos significados. Assim se justifica o próprio conceito gênero. Gênero é um significante que, pela lógica da autora Judith Butler, pode ter diversos significados, tantos quantos indivíduos existirem. Por quê? Porque, segundo ela, gênero seria o devir, seria algo fluido. Eu até poderia dizer que seria uma espécie de pessoas sexualmente versáteis. Isso porque ela se esvazia, ela se divorcia do caráter meramente ontológico (BRASIL, 2021g, 00:14:25).

Em seguida, contrariando-se, ela admite que a palavra-significante, de fato, pode mudar de significado de acordo com o tempo (historicamente), ou seja, a palavra é

polissêmica; porém ela usa aquilo que ela acaba de condenar (a polissemia) para atacar os ideólogos e gênero:

[...] agora a teoria *Queer* diz que não existem estes papéis sociais definidos biologicamente. Agora o que significa *Queer*? *Queer*, do inglês, significa anômalo, esquisito. E vejamos aqui um exemplo para a gente tentar entender, até para voltar aqui para essa dinâmica, ou melhor, para esse pensamento de Butler. Se a gente pensa, por exemplo, vamos para o campo do futebol... Palmeirenses, qual é o mascote [sic] do Palmeiras? Porco. Talvez, há muito tempo atrás, quem fosse chamado de porco, os palmeirenses, que eram assim chamados, eles poderiam encarar como talvez uma ofensa. Mas hoje nós sabemos que é um orgulho institucional. As pessoas, os palmeirenses têm orgulho de serem chamados de “porco”, porque é o mascote [sic], de fato, do Palmeiras. Agora, e no caso de gênero? Qual era a ideia de todos esses ideólogos de gênero? Talvez, lá atrás, na época, quem sabe, das nossas avós, quem falasse sobre esse tema de teoria *Queer*, por exemplo, ou então, sobre gênero, talvez se espantassem, talvez achassem um escândalo. Mas com o passar do tempo, tudo foi se, entre aspas, “naturalizando”. Essa era a ideia da teoria *Queer*, que não mais as pessoas, entre aspas, “se espantassem” com o que é gênero, que é de fato fluido. Mas para que as pessoas pudessem aos poucos se acostumar com este conceito. E assim, que elas pudessem, como falei lá atrás, se tornar pessoas sexualmente versáteis. Esse é o ponto chave: a teoria *Queer*, por isso que é um anômalo, esquisito, de primeira impressão pode ser algo anômalo, esquisito. Mas como disse, no decurso do tempo a coisa vai, entre aspas, “se naturalizando” no seio da sociedade. Essa é a intenção dos ideólogos de gênero (BRASIL, 2021g, 00:32:45).

A polissemia da palavra é invenção dos inimigos, e ao mesmo tempo, sua existência real é a prova de que conseguiram mudar o significado de gênero. Parece-nos que Tonietto nos alerta que certas palavras estão liberadas a trocarem de sentido (como *porco*), mas há outras que deveriam ser protegidas na pureza de sua unicidade semântica, blindando-as dogmaticamente (como *gênero*). É evidentemente uma tentativa de controle do pensamento, por meio do controle das palavras, no estilo do dicionário da *novilíngua*, da obra 1984, de George Orwell<sup>53</sup>.

Adorno chamou a atenção, desde o pós guerra no século XX, acerca da dificuldade imposta por certos nichos da sociedade para uma livre e aberta elaboração do passado. O encantamento de certas palavras, da história progressa, estabilizando sua narrativa em uma única interpretação reconfortante, de um passado glorioso repleto de heróis nacionais, e a conseqüente proibição e desconforto na revisitação de

<sup>53</sup> Eric Arthur Blair, mais conhecido pelo pseudônimo George Orwell (1903-1950), foi um escritor, jornalista e ensaísta político inglês, nascido na Índia Britânica. Sua famosa obra chamada 1984, publicada em 1949, traz a ideia de um Estado totalitário em um futuro distópico que controla o pensamento da população por meio de uma nova língua, a *novilíngua*, que manipula os significados de palavras. Ano após ano o dicionário do Governo elimina várias palavras que poderiam provocar pensamentos críticos a sua gestão e controle, e assim novas gerações são educadas.

histórias dolorosas acaba por deixar vivo e latentes os elementos que geraram o horror da barbárie. Grupos neonazistas espalhados pelo mundo, em especial aqui no Brasil, onde a Polícia desmantelou algumas células no estado de Santa Catarina (BORGES, 2022), são provas contundentes de elementos do passado que não foram devidamente elaborados pelas famílias, igrejas, escolas, imprensa, intelectuais e governos. A enxurrada de casos explícitos de racismo no Brasil também são provas de um passado escravagista não revisitado abertamente. O mal-estar que assuntos como nazismo, racismo, xenofobia, homofobia, fome e pobreza provocam nas esferas conservadoras da sociedade brasileira coincide com a sua resistência em aceitar uma educação das novas gerações que problematizem abertamente estes problemas, impedindo a revisita histórica e crítica sobre como lidamos no passado e no presente com estes fatos violentos. A escola tem sido alvo de ataques frequentes destes grupos mais reacionários, como o projeto Escola Sem Partido, o projeto das Escolas Cívico-Militares, e a pressão que políticos, familiares e alunos fazem sobre os docentes que tocam em assuntos que são classificados como desconfortáveis, em outras palavras, que *agridem os valores da família tradicional cristã conservadora brasileira*.

Parece-nos que a noção de liberdade de pensamento que a Unesco defende não encontra convergência com a noção de liberdade defendida pelos documentos do Governo Federal brasileiro. Aliás, uma noção de liberdade de expressão ambígua e repleta de contradições, pois se defende a total liberdade de expressão e ao mesmo tempo se condena todas as formas de reflexão crítica sobre temas como gênero ou racismo. Embora seja razoável o cuidado sobre como questões de gênero são abordadas em escolas de ensino fundamental, e do cuidado sobre como questões relativas à transição de gênero são abordadas com adolescentes menores de dezoito anos, cuidados estes alertados pelos dois médicos palestrantes do Fórum de Violência, é evidente que a ordem ideológica principal está na total proibição destes assuntos em terreno educacional básico ou superior, já que quando se rotula a teoria de gênero como sendo *ideologia de gênero*, busca-se estigmatizá-la como não-científica. É claro que tal postura governamental prejudica vários aspectos dos direitos humanos, como o respeito e tolerância com a diversidade, o respeito à liberdade de cátedra, respeito à liberdade de pensamento e expressão, e a dignidade da pessoa humana. Para a Unesco a alteridade em sua diversidade é entendida como pessoa; para o governo essa outriedade é rebaixada ao nível de coisa.

Evidentemente que tais enunciados de Borges, Tonietto e Shiba relacionando o pensamento crítico e problematizador à manipulação da linguagem e das mentes são frontalmente inconsistentes com a defesa de uma educação pautada pelo ensino da reflexão crítica, do pensamento problematizador e livre, enunciados pelos documentos da Unesco. Ao mesmo tempo revelam grandes incoerências com outros documentos do próprio Governo Federal (2019-2022), como a Decim, o Protocolo Interministerial e a Lei nº 14.164/2021, que defendem a promoção da conscientização, do diálogo, da reflexão e pensamento crítico como formas importantes de uma educação para a paz e não violência. Adorno já alertou sobre como uma formação intelectual deficitária de elementos reflexivos, à qual ele chamou de *semiformação*, é altamente característica do fascismo e do capitalismo pragmático, impedindo os seres humanos de compreender a realidade, excitando e anestesiando os sentidos, obscurecendo a razão, e escancarando as portas para a barbárie. A semiformação debilita a relação que se tem com o tempo, impede a elaboração do passado, enfraquece a memória, e temos como resultado o retorno do nazismo, até dentro das escolas<sup>54</sup> (LOUREIRO, 2022).

#### 5.4 A FORMA VIOLENTA COMO RESOLVEMOS OS CONFLITOS É CONTRUÇÃO SOCIAL, NÃO PURA NATUREZA

Observamos na análise dos documentos do Governo Federal que a defesa dos chamados *Valores Tradicionais* tem características de continuidade no tempo, ou seja, são princípios que grupos passaram de geração em geração, de pais para filhos, de fato uma *tradição* (do latim *traditio*: passar adiante), e que há um certo interesse de alguns grupos para que estes valores continuem a ser ensinados nas escolas públicas e privadas, não permitindo a concorrência de valores divergentes, que ameacem a educação das crianças e adolescentes. Por mais que tenham sido emitidas considerações de cunho metafísico sobre a sobrenaturalidade destes valores tradicionais, como por exemplo a vontade de Deus, ou de cunho biológico, como por exemplo a objetividade cristalina de leis biofisiológicas, entendemos, como pesquisadores bakhtinianos, que todos os valores são construções sociais e culturais.

---

<sup>54</sup> Símbolo nazista estava em roupa de atirador que causou mortes em escolas de Aracruz, no Espírito Santo. Autor vestia uma braçadeira com a suástica, símbolo máximo do nazismo. O jovem de 16 anos de idade matou três pessoas e feriu outras 13 em ataque no dia 25 de novembro de 2022.

O próprio fato destes valores serem ensinados aos filhos marca esta característica de *construção*, pois o medo das famílias chamadas 'conservadoras' seria justamente a *desconstrução* (no sentido de edificação simbólica) da educação de seus filhos. Portanto, cada tradição tem sua cronotopia, é construção sociocultural, histórica, ideológica e posicionada no mundo, a favor de certos valores e contra outros.

Para a Unesco, a forma como resolvermos tradicionalmente nossos conflitos interpessoais ou entre grupos e nacionalidades foi aprendido, ou seja, foi uma construção social, cultural e histórica. Quando Muller cita o exemplo de Mahatma Gandhi na resolução dos conflitos entre indianos e ingleses na época da colonização, percebemos que uma nova forma resolutiva foi criada. Portanto, a tese da Unesco estaciona na possibilidade de se transformar a tradicional forma violenta de conflitos através de uma educação voltada para os direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e os vários acordos internacionais da ONU que a sucederam exaltam valores como tolerância, solidariedade, respeito à diversidade, diálogo, cooperação econômica e social, pensamento livre e desenvolvimento da reflexão crítica como fatores a serem incluídos na educação de todos os povos como modo de transformar a cultura de guerra e intolerância em cultura de paz e não violência.

Certos enunciados documentais do Governo Federal que analisamos trazem as mesmas propostas de uma educação mais humanista, e propõem-se a atingir os mesmos fins indicados pela Unesco. Porém, são frases protocolares, generalistas, formais, quando comparadas com o discurso oral proferido no Fórum sobre Violência Institucional (BRASIL, 2021f, 2021g, 2021h). A defesa dos Valores Tradicionais das famílias empreendida pelos palestrantes foi intransigente. Não está aberta a concessões. Se fecha ao diálogo e ao entendimento. Cerra as portas à cooperação e incita a competição do certo contra o errado, do bem contra o mal, do permitido e do proibido, do louvável e do abominável, do benéfico e do demonizado. As tintas pesam nos tons religiosos dados à noção de Valores Tradicionais. A presença do componente religioso carrega em si o dogma como forma de educar, e a imposição e a excomunhão como forma de resolução de conflitos. Como nos alertou Loureiro (2022), a intolerância emocional, marcada pela polaridade amor e ódio, seria uma consequência necessária da fé religiosa. Localizamos a seguir os enunciados mais explícitos de ligação do discurso governamental com uma religião específica.

Para Borges, todo ser humano foi criado à imagem e semelhança de Deus (BRASIL, 2021f). Tonietto afirmou que as feministas ideólogas de gênero promovem uma desconstrução da identidade humana *querida e criada por Deus*, e que contra esse grupo, taxado de inimigo, deve ser travada uma luta, um combate, e chamou seus adeptos de guerreiros (BRASIL, 2021g). Além disso Tonietto ainda disse que “a família, instituída por Deus para o bem do gênero humano, é uma instituição natural e universal, constituindo a origem histórica da polis, a base de toda a sociedade e das leis. A instituição familiar é constituída por um homem, uma mulher e sua prole” (BRASIL, 2021h, p.79).

Mesmo documentos oficiais das Escolas Cívico Militares defendem a imposição *inquestionável* dos Valores Tradicionais, quando o chamam de *Eternos*:

A identidade nacional está voltada na **manutenção das tradições**. As tradições envolvem **valores permanentes** e **transitórios** e devem **sempre ser respeitadas, propagadas quanto aos valores eternos** e alteradas quanto aos valores em mudança, na direção do verdadeiro progresso, do indivíduo e da sociedade (BRASIL, 2021c, p.38, grifos nossos).

A manutenção das tradições, quando esta é formada por valores considerados permanentes e eternos, se fecha à reflexão crítica caso tais valores sejam associados a valores tradicionais religiosos. E, como observamos, a religião é componente marcante da posição ideológica dos enunciados documentados do Governo Federal da gestão 2019-2022. Observamos que as noções religiosas conservadoras cristãs acerca das ideias de sexualidade e gênero são dogmáticas e necessariamente impositivas. Afinal, como afirma o documento das Escolas Cívico-Militares, o que é eterno deve ser mantido (BRASIL, 2021c). Enquanto os enunciados da Unesco possuem coerência interna entre si, os enunciados governamentais não são apenas incoerentes, como também contraditórios e auto excludentes entre si, tanto no trato do tema sobre gênero e respeito à diversidade quanto no que diz respeito ao pensamento livre, crítico, reflexivo e problematizador. Observamos anteriormente uma lista de citações do documento Decim que defende o respeito à diversidade sexual e de gênero, enquanto o documento do Fórum impõe a prática de guerra contra os inimigos da moral sexual cristã.

Pois bem. Temos então, no cotejamento dos enunciados de nossas duas fontes documentais, mais uma divergência na forma como se pensa a resolução de conflitos.

Para a Unesco, há a possibilidade de se construir formas não violentas de resolução dos embates interpessoais, através de uma educação com forte implementação dos direitos humanos traçados pela DUDH. Para o Governo Federal, se dá a impossibilidade de dialogar com os chamados teóricos de gênero, a proibição de se tocar em assuntos relacionados a gênero nas escolas, e até mesmo a solicitação formal de retirada da palavra *gênero* de textos dos tratados internacionais assinados pelo Brasil. As propostas textuais registradas nos documentos Decim, Protocolo e na Lei nº 14.164/2021 a respeito de questões de gênero e diversidade sexual são diretamente desmentidas e contraditadas pelo discurso oral e textual do Fórum sobre Violência Institucional. A ministra Damares Alves é taxativa em afirmar que ensinar sobre gênero nas escolas é violência contra crianças (BRASIL, 2021f). Tanto Damares Alves quanto Borges trazem exemplos de *sacrifício de crianças*, como forma de fazer seu auditório ouvir, e destacam, em um mesmo discurso, assassinato de crianças e ideologia de gênero, de um modo, digamos, sutilmente, associados (BRASIL, 2021f). *Como frear, conscientizar, refletir e repensar as violências de gênero, tão tradicionais na escola tradicional, com os valores defendidos pelo Governo Federal?* Esse problema se agrava, se reproduz e se perpetua quando se proíbe que professores e estudantes discutam a história da violência de gênero, que há séculos maltrata, machuca, mata e destrói famílias e vidas, proibição esta fundamentada na manutenção de ideologias religiosas e conservadoras tradicionais. O espaço escolar deveria ser, por força da lei<sup>55</sup>, um local da diversidade de opiniões, pensamentos e crenças, principalmente nas escolas não-confessionais e públicas, onde não pode mais haver espaço para proselitismo religioso. Obviamente a laicidade da escola não implica no desrespeito às crenças religiosas privadas discentes, mas na separação total entre igreja e instituição educacional, salvo as escolas confessionais.

A manutenção acrítica de tradições acaba por gerar uma espécie de deformidade do direito, ou como disse o jurista e professor de direito constitucional da Faculdade de Direito da USP, Conrado Hübner Mendes, um *abuso de direito*. Mendes chama a atenção para os casos em que o *direito à liberdade de expressão* é usado de forma a

---

<sup>55</sup> Constituição Federal do Brasil, artigo 33: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”.

se acobertar e proteger atitudes que desrespeitem os direitos de outras pessoas. Segundo o jurista,

[...] a liberdade de expressão é usada por vezes como escudo para invadir outros direitos consagrados na Constituição, gerando a necessidade de estabelecer limites para a lei e evitar interpretações equivocadas sobre o que pode e o que não pode ser dito. (...) embora exista uma dificuldade em estabelecer fronteiras para a liberdade de expressão na lei, há valores e direitos que não devem ser violados, como o direito à dignidade humana, à igualdade, à não discriminação e o direito à honra. No Código Penal, há crimes contra a honra: calúnia, injúria e difamação. Você não pode usar a liberdade de expressão para caluniar, injuriar, difamar, fazer apologia ao crime, ameaçar; incitar prática de discriminação também é ilegal (ZANFER, 2021).

O mesmo vale, a nosso ver, para o direito da família em ter suas crenças, convicções e tradições respeitadas. A imposição de certas atitudes, acolhidas no seio de tradições religiosas, dentro das escolas pode configurar abuso de direito, como, por exemplo, a condenação da homoafetividade, proibição de assuntos que tratem de gênero e sexualidade, interferências em aulas e conteúdos que destoem ou desagradem crenças pessoais das famílias. A separação entre Estado e Igreja, ratificada na Constituição de 1988, estipula que a escola pública seja laica, que a base nacional comum curricular também o seja, o que vale para todas as escolas, apesar de se permitir que escolas privadas sejam confessionais. Portanto, a interferência nos currículos escolares, assim como na liberdade de cátedra docente defendida pela Constituição, em nome da defesa do interesse das famílias e das tradições, com o objetivo de proteger e permitir manifestações preconceituosas contra o público LGBTQIA+ é, a nosso ver, abuso de direito. Esse abuso de direito dos palestrantes do Fórum alimenta o ódio através da manutenção de preconceitos, pois é uma invasão indevida da esfera privada no espaço público laico da escola, no caso, da escola pública, que tem o dever legal de ser plural e de combater todas as formas de discriminação.

Nem todas as tradições, só por assim o serem, deveriam ser mantidas. Como disse Borges, palestrante do Fórum (BRASIL, 2021f, 2021g, 2021h), não mantivemos a tradição dos romanos em crucificar, ou a dos assírios em sacrificar crianças a um deus, nem a de escravizar humanos. Deveríamos manter, então, a tradição dominante de uma sociedade homofóbica? A tradição da misoginia, fértil de feminicídios? A tradição da intolerância religiosa contra ateus, cientistas e religiões não-cristãs? O racismo contra afrodescendentes ou a xenofobia contra migrantes e imigrantes? Para

Borges, Campagnolo, Tonietto e Damares Alves os valores LGBTfóbicos são inegociáveis e, portanto, o direito divino, porque tradicional, de se condenar gays, lésbicas ou travestis deveria ser mantido. Essa afirmação jamais foi ou seria dita explicitamente por algum dos autores mencionados nos documentos do Governo Federal. Mas, levando em conta o *estilo* ambíguo de enunciar, o *destinatário* preferencial, o contexto social, cultural e político no qual enunciam (sua *cronotopia*), é exatamente à ideia de justificação da violência de gênero que seus enunciados induzem. Ocorre que a condenação de uma prática que é abominável dentro de um sistema de fé privado sempre foi implantada, desde tempos mais remotos no Brasil, dentro de um sistema público e laico. Mas mudanças nas leis indicam mudanças nas mentalidades, conforme mudam os tempos e as culturas se civilizam. Desde 2019, graças a uma decisão do Supremo Tribunal Federal Brasileiro, o discurso que sustenta o preconceito homofóbico pode ser enquadrado como prática criminosa, e prevê sanções penais<sup>56</sup>. Em 2023, com a posse de um novo governo, o crime de injúria racial passa a ser tratado como racismo, crime que é inafiançável e imprescritível<sup>57</sup>. São leis que atingem certas práticas da tradição brasileira, racista e homofóbica.

Outra questão ligada à tradição e ao gênero que é especialmente relevante para a construção das formas de resolução de conflitos, e foi tratada pelas pesquisas de nossa revisão de literatura, é a questão da formação cultural acerca do papel de gênero na sociedade. A forma como o menino e a menina são criados e educados, com os estereótipos que lhe são aplicados, e as várias formas sociais de reconhecimento dos comportamentos tipicamente masculinos e femininos, determinam formas de se resolver conflitos. Embora os documentos da Unesco e do Governo Federal tenham mostrado enunciados que defendam o diálogo, a mediação e a diplomacia como formas ideais de resolução de conflitos, há outras características do papel de gênero idealizado pelas famílias tradicionais que minam os esforços do caminho da não violência. Quando se fala que ‘meninos vestem azul e meninas

---

<sup>56</sup> O Supremo Tribunal Federal decidiu, em 2019, punir os crimes de homotransfobia através da Lei de Racismo, Lei nº 7716 de 1989. A decisão do STF reflete, de certo modo, a omissão do legislativo brasileiro em não ter aprovado até agora uma lei que puna tais crimes. Dentre os vários argumentos contra esse tipo de lei está justamente a defesa da *liberdade de expressão*: liberdade para se discriminar homoafetivos em nome da religião, tradição, e convicções pessoais (BARIFOUSE, 2019).

<sup>57</sup> Foi publicada no Diário Oficial da União do dia 12 de janeiro de 2023, a sanção do presidente Luiz Inácio Lula da Silva à Lei 14.532, de 2023, que tipifica como crime de racismo a injúria racial, com a pena aumentada de um a três anos para de dois a cinco anos de reclusão.

vestem rosa’, e ‘meninos são príncipes e meninas são princesas’ (KUHL, 2020), algumas premissas se ocultam entre tais afirmações. Primeiro, há um engessamento metafísico do masculino e do feminino, dentro dos limites do sexual-biológico. Segundo, há características tipicamente masculinas que não podem surgir no comportamento de meninas; e características tipicamente femininas que não podem compor o comportamento de meninos. Qualquer confusão entre estes caracteres é socialmente refutada com violência por grupos de moral rígida conservadora. É o que nos mostrou a pesquisa de Silva (2014), em nossa revisão de literatura.

As características do guerreiro, do armamentismo, do agressivo ditam o tônus do macho. A princesa passiva, doce, submissa, silenciosa, *recatada e do lar* (para lembrar a polêmica fala da ex-primeira-dama Marcela Temer) ditam o papel da moça. A resiliência destas características se dá por vias da educação tradicional conservadora, que pode ser mais ou menos intensa de acordo com a família. Não nos preocupa o exercício dos papéis de gênero como um todo, mas sim as formas de violência que são aprendidas pelas crianças para a vigilância e manutenção de cada um destes papéis. Neste exato ponto, Loureiro (2022) afirma que o *bullying* e outras formas agressivas na escola, muitas vezes tendo como alvo meninos e meninas que não se encaixam no papel de gênero de ‘homem viril’ e ‘mulher delicada’, tem como pano de fundo as relações que crianças e adolescentes nutrem com seus familiares. Quase sempre as violências reproduzidas pelos discentes na escola tem a ver com processos de internalização do *ethos* familiar. Famílias racistas, homofóbicas, xenófobas, agressivas e intolerantes influem no comportamento dos filhos.

Foi amplamente tratado em nossa revisão de literatura o papel violento do bullying nas escolas como forma de controle social de comportamentos de gênero. As agressões simbólicas, psicológicas, verbais e físicas, o assassinato, o suicídio, e os massacres escolares (*School Shootings*) são constitutivos da coerção de valores dominantes, parte deles sendo os de gênero. O elevado número de casos de feminicídio (CERQUEIRA, 2021), que tendem a se agravar com os decretos presidenciais de posse e porte de armas de fogo (PODER360, 2021), também refletem as consequências da educação de gênero, que descreve ser papel do homem ter posse sobre a mulher. De acordo com o pesquisador, cientista político e professor na Universidade de São Paulo (USP) Gustavo Venturi,

[...] metade dos casos de homens que assumiram que agredem e mulheres que assumiram que são agredidas remete a uma discussão sobre fidelidade, com ideia de posse de um sobre o outro, o que mostra claramente a mentalidade machista e conservadora que há no país” [...] já é tempo de discutir mais abertamente essa questão sobre o direito quase de propriedade sobre o corpo do outro”. “Essa noção de que o cônjuge tem direito de posse sobre o corpo do outro e de determinar o que o outro pode fazer ou não e com quem deve estar ou não precisa ser discutida. [...] O sentimento de posse estaria implícito em ideias corriqueiras, expressas por ditados populares, mas também pode ser percebida em casos extremos. “Essa questão pode variar desde ‘quem ama tem ciúme’ com implicações leves, mas pode chegar aos casos extremos que vemos com muita frequência daquele sujeito que diz ‘se não é comigo não será com ninguém’ e mata sua companheira ou ex-companheira (SUZANAVIER, 2011).

Após análise das pesquisas e dos textos de nosso corpus documental, acreditamos que toda violência dispensada contra pessoas LGBTQIA+ tem como fundamento a manutenção social de papéis de gênero definidos por tradição. Ou seja: o preconceito que alimenta o ódio contra esse grupo de pessoas é resultante de uma construção sociocultural e histórica, e, como tal, pode ser desconstruída e remodelada.

Ao barrar a pesquisa, estudo, análise, reflexão, debate e discussão sobre a historicidade das questões de gênero dentro das instituições educacionais brasileiras, os enunciados documentais do Governo Federal da gestão 2019-2022 vão de encontro com as orientações internacionais de uma educação para a paz e não violência conduzidas pela Unesco. Elaborar este passado das questões de gênero, trazer à luz todos os fatos históricos conhecidos e problematizar as maneiras como tratamos as formas de exercer nossa sexualidade são fundamentais para lidar com uma das maneiras mais antigas e tradicionais de Violência Escolar: o *bullying* de gênero. Até porque, quando o violentado inesperadamente retorna à escola para exercer sua revanche anacrônica, municiado de pistolas, metralhadoras, fuzis, espadas, facas, bestas e bombas, os alvos são democraticamente eleitos, sem distinção de ideologia, crença ou cor, e são sempre inocentes.

Em sua obra sobre a Personalidade Autoritária, Adorno (2019) nos chama a atenção sobre o grande risco que certas ideias, as quais os preconceitos carregam, atingem pessoas que podem estar prontas para entrar em ação. É essa *prontidão para a ação* que transforma ideias em palavras, e estas em atos: “(...) a investigação de um potencial fascista em ambiente democrático [é a investigação sobre a] prontidão a ser levado à ação (*readiness to be provoked into action*)” (ADORNO, 2019, p. 26).

Adorno faz uma distinção entre o fascista e o potencial fascista. O primeiro é abertamente a favor da eliminação de certos grupos, abertamente hostil e endossa o uso da força caso necessário para atingir tais fins. O potencial fascista, também por ele chamado de pseudodemocrático e pseudoconservador, age de modo ambivalente e ambíguo. Embora defenda os valores da democracia liberal e do conservadorismo político na esfera pública e nos círculos sociais mais amplos, quando se encontra nas esferas mais íntimas ou em um ambiente seguro, composto apenas de membros do seu *ingroup*, ele se revela adepto de ideias de perseguição a qualquer membro do *outgroup*, preconceito contra minorias e sua destruição, apoio a sistemas de governo totalitários e ditaduras. Ou seja, o pseudoconservador se disfarça de conservador e liberal, invertendo os valores dessas ideologias. Para Adorno,

[...] todos os movimentos fascistas empregam oficialmente ideias e valores tradicionais, mas na verdade dão a eles um significado totalmente diferente, anti-humanista. [...] as ideias tanto de conservadorismo político quanto de liberalismo tradicional são frequentemente neutralizadas e usadas como mero disfarce de desejos repressivos e, em última instância, destrutivos. O pseudoconservador é um homem que, em nome da preservação dos valores e instituições tradicionais americanos e da defesa deles contra perigos mais ou menos fictícios, consciente ou inconscientemente, visa a sua abolição (ADORNO, 2019, 379-381).

Percebemos que, especificamente sobre o tema *bullying de gênero*, pelos enunciados homofóbicos dos documentos do Governo Federal, somados aos decretos de amplo e fácil acesso a armas de fogo e munições, e com base nos dados das pesquisas aqui levantados na revisão de literatura, podemos inferir que todas as posições político-ideológicas evocadas pelos enunciadores como sendo *conservadoras*, são, sob nossa análise teórico-metodológica, *pseudoconservadores*. Ao defenderem simultaneamente os direitos humanos, o respeito à diversidade e às minorias junto à ideias claramente hostis a tudo que contrapõe à moralidade sexual cristã, o Governo Federal claramente fere as bases da democracia. No que tange o combate à Violência Escolar, acabam por favorecer o *bullying* de gênero, e prestam um enorme desserviço em favor do aumento de casos de massacres escolares, feminicídios e assassinatos violentos contra a população LGBTQIA+, aumentando o clima de medo e insegurança, propício para a instalação da barbárie. A prontidão à ação dos potenciais fascistas, como provam os vários casos de massacres escolares, deixa claro o que Bakhtin (1993) já asseverou: as palavras preconceituosas e violentas são atos, e não pode

existir álibi para aqueles que as enunciam. Os pregadores e agitadores fascistas indicam a direção do portão da escola, e colocam o dedo do atirador no gatilho.

### 5.5 DAS FORMAS SUTIS DE VIOLÊNCIA À ESCALADA RUMO AO TERROR: COMO A FORMAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR VIOLENTO É MÚLTIPLO E COMPLEXO

Ao frequentarmos qualquer ambiente, podemos perceber, através de inúmeras características, se estamos em um local convidativo, amistoso, agradável, protegido, seguro ou em um lugar hostil, desagradável, inseguro, excludente e exposto a perigos. Quando falamos do ambiente educacional, estamos falando do *clima escolar*. Entende-se por clima escolar

[...] o conjunto das expectativas e percepções em relação à instituição de ensino. Relaciona-se com as percepções de cada indivíduo de acordo com o contexto comum, de maneira subjetiva, ainda se relaciona com a qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos ali adquiridos, além do comportamento, atitudes, sentimentos e sensações que são compartilhados entre alunos, professores, gestão, funcionários e família. Trata-se de algo particular de cada instituição. O clima escolar, portanto, é um fator determinante para a qualidade de vida nas escolas (SILVA et al., 2021).

Para a Unesco, é preciso identificar os “conjuntos de condições” que possibilitam ambientes favoráveis à violência, um clima escolar propício. Como observamos na revisão de literatura, nos documentos da Unesco e em alguns enunciados documentais do Governo Federal, existem diversas formas de violência na escola, suas causas são profundas e complexas, enraizadas na cultura e na sociedade, e irradiam seus reflexos dentro da sala de aula. As duas fontes documentais (Unesco e Governo Federal) possuem enunciados que indicam que a produção de um clima escolar violento está nas formas sutis e cotidianas das variadas formas de intimidação, ameaças, difamações, preconceitos e estigmatizações, ou seja, em formas simbólicas de violência<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> O conceito de violência simbólica foi elaborado por Pierre Bourdieu, sociólogo francês, para descrever o processo em que se perpetuam e se impõem determinados valores culturais. Na medida em que seus efeitos tendem a ser mais psicológicos, a violência simbólica se diferencia da violência física, apesar de poder se expressar, em última instância, sob esta forma. Ao ser colocada em prática, a violência simbólica legitima a cultura dominante, que é imposta e acaba sendo naturalizada. Ao chegarem nesse último estágio, os indivíduos dominados não conseguem mais responder ou se opor com força suficiente; muitas vezes, sequer vendo a si mesmos como vítimas, sentindo que sua condição é algo impossível de ser evitada. Exemplos de violência simbólica são o preconceito pelo sotaque, a cor da pele, a cor dos olhos, o tipo de cabelo, a orientação sexual, etc. (PINZANI; REGO, 2015).

A violência simbólica se impõe sutilmente através da imposição de características e valores culturais dominantes, e tende a se naturalizar com sua repetição no cotidiano. É aquilo que Abramovay e Rua chamaram em sua obra de atos de incivildade:

[...] embora alguns autores não considerem as incivildades uma modalidade de violência, sendo associadas à agressividade ou a padrões de comportamento contrários às normas de convivência e respeito para com o outro, existe um consenso sobre a necessidade de se prestar atenção à ocorrência de atos de incivildades no ambiente escolar, **pois elas podem tornar o ambiente hostil** (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 21, grifo nosso).

Este ambiente hostil, segundo as autoras, é formado por aspectos externos (variáveis exógenas) e aspectos internos (variáveis endógenas). Entre os externos, deve-se estar atento a questões de gênero (masculinidade, feminilidade) relações raciais (racismo e xenofobia), situações familiares (suas crenças, classe social), a influência dos meios de comunicação, o espaço social da escola (bairro, a sociedade em que está inserida). Entre os aspectos internos, deve-se levar em conta a idade, a série e o nível de escolaridade dos estudantes; as regras e a disciplina dos projetos das escolas, assim como o impacto do sistema de punições; o comportamento dos professores em relação ao corpo discente; e a prática educacional em geral na escola (ABRAMOVAY; RUA, 2003). Também como aspecto interno, podemos citar, nos parâmetros já elaborados por Adorno (2010; 2014; 2020), as pessoas potencialmente fascistas, tanto funcionários quanto docentes e discentes de uma escola.

Tais atos de incivildade são chamados pela pesquisa de Machado Júnior (2011) de *microviolências cotidianas*, geralmente invisibilizadas pela imprensa, e naturalizadas pela cultura. Estes atos de microviolências naturalizadas e por isso invisibilizadas retroalimentam aquilo que o Círculo de Bakhtin chamou de ideologia do cotidiano. Volóchinov chama de *ideologia do cotidiano* toda atividade mental dos indivíduos que são reflexo de seu meio social médio, ou seja, o indivíduo tende a reproduzir os limites da linguagem, da gramática, dos signos e das ideias mais comuns dentro do grupo social de maior convivência, desenvolvendo uma certa identidade que o marca. Tal identidade está diretamente relacionada com o ambiente social. Para Volóchinov, as condições materiais de socialização determinam a orientação temática e constitutiva da personalidade interior em uma época e em um meio determinado. O indivíduo é produto das suas condições de socialização (VOLÓCHINOV, 2018).

Além de tudo isso, há ainda o exercício de poder, por vezes concretizado por meio do desrespeito, intimidação e medo, o que contribui ainda mais para um *clima escolar*

*hostil*, fértil de violência. Assim percebemos, pelas análises documentais, que a Violência Escolar é de fato complexa, não podendo ser reduzida a uma única causa. Violências visíveis são gestadas por violências invisíveis. Estas são naturalizadas e normalizadas em forma de estigmatizações, preconceitos, noções de ordem e disciplina e geram exclusão social. Essa exclusão forma grupos de excluídos visíveis ou invisíveis os quais, marcados pelo estigma, sofrem violência e exclusão cada vez maiores.

Não compartilhamos da ingênua crença de que a escola seja a salvação da sociedade, e local por excelência de proteção da infância. De acordo com a Unesco, a escola pode ser local de oportunidades e de inclusão, mas, também, de forte exclusão social. Ela pode discriminar, estigmatizar, marginalizar o indivíduo, facilitando ou dificultando o acesso aos bens culturais (ABRAMOVAY; RUA, 2003). E, para Loureiro, seria temeroso apostar que a solução de todos os problemas sociais esteja na educação, pois ele nos lembra que a escola também contribui para a constituição e reprodução da barbárie (LOUREIRO, 2022). Para lidar com a violência, a escola precisa combater todas as discriminações sutis e simbólicas, inclusive as exercidas pelos seus próprios corpos docentes-administrativos, mesmo que não se convertam em violência física ou visível. As violências simbólicas, como afirmamos, estão nas incivildades cotidianas, são ordinárias, banais, triviais, estão nas piadas rudes, nos comentários indecentes, nas insinuações descorteses, nos julgamentos por características físicas, étnicas, linguísticas, de gênero. Isto propicia um clima escolar incivilizado, insociável, gestante de violências verbais que ferem a dignidade alheia, corroem o diálogo como forma de resolução de conflitos e criam as condições de possibilidade de ataques físicos, assassinatos e suicídios. Sim, os preconceitos pueris, prosaicos, singelos e habituais alimentam o ódio paulatinamente, vagarosamente, gradualmente, até ocorrer seu transbordamento. Exemplo muito claro disso é o ambiente altamente tóxico e hostil em que se transformaram as sessões de comentários políticos nas redes sociais e páginas de notícias na internet, alimentados dialeticamente por *Fake News* e promovendo uma sociedade que vive em uma realidade paralela, chamada a *era pós-verdade*<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Há uma interessante e recente pesquisa de tese de doutorado de autoria de Emerson Campos Gonçalves, de 2020, que trata sobre como os comentários relativos ao golpe de Estado sofrido por Dilma Rousseff são carregados ódio e preconceitos socialmente normalizados. Disponível em: [https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal/tese\\_14257\\_Tese\\_Emerson%20Campos%20Gon%20E7alves.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_14257_Tese_Emerson%20Campos%20Gon%20E7alves.pdf).

Aqui encontramos um dos pontos de maior incoerência interna do discurso do Governo Federal sobre Violência Escolar, dentre os enunciados de seus próprios documentos. As expressões claramente pejorativas a todas as questões de gênero localizadas no documento do Fórum sobre Violências contrariam todos os enunciados prescritivos da Decim, do Protocolo Interministerial e da Lei nº 14.164/2021 sobre direitos humanos. A estratégia discursiva de inculcação do pânico moral nas famílias e seus filhos exercida na fala dos palestrantes do Fórum, associando os estudiosos de gênero e as pessoas LGBTQIA+ a atrocidades, espalha preconceito que alimenta revolta e ódio, criando um clima de medo constante de que as crianças estejam expostas às mais terríveis barbáries nas mãos de professores doutrinadores, conforme observamos na análise dos enunciados dos palestrantes do Fórum (BRASIL, 2021f; 2021g; 2021h).

Esse discurso promotor de pânico moral, que associa os pesquisadores do tema gênero, público LGBTQIA+, docentes progressistas e humanistas a casos de pedofilia, estupro, assassinato de crianças, amputação de genitais, incesto, destruição da família tradicional e dos valores religiosos e conservadores, tudo colocado dentro do pacote chamado *Ideologia de Gênero*, não é outra coisa senão, sob um olhar adorniano, prática de agitadores fascistas. Essa prática de propaganda abominável, amplamente utilizada na Alemanha nazista, conduz as pessoas sensíveis e suscetíveis à propaganda fascista, a adotar um pensamento de bloco, aceitando, por princípio, todas as ideias advindas de uma mesma fonte, sem reflexão e sem ponderação. É o que Adorno (2019) chamou de *Pensamento de Ticket*. Essa prática rotula certos grupos de características intrinsecamente más, como se fossem inatamente abjetas e nocivas, e, como são incorrigíveis, em nome da defesa e proteção do *ingroup*, fica justificada toda forma de uso da violência, inclusive a eliminação, contra estes. É o que Adorno chamou de *Cinismo*. Desacreditar da natureza humana, taxando-a como má e incorrigível (lógico, aplicando-se isso apenas aos adversários) foi o que fundamentou o ódio antissemita. O judeu de ontem, é o homoafetivo de hoje, e todas as majorias minorizadas facilmente tornadas alvos de ódio, conforme a conveniência dos líderes fascistas do momento. E não há um único grupo mais propenso a sofrer perseguição: para Adorno (2019), o indivíduo que tem

---

Também há um artigo de autoria de Loureiro e Gonçalves sobre como as *Fake News* e a pós-verdade retroalimentam uma cultura de alucinada paranoia que trava tanto os sentidos como o senso crítico dos sujeitos. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/bp9CLznRjtN6GCPchwCR86M/>.

preconceito contra um grupo pode, conforme o momento e as necessidades políticas das lideranças autoritárias, dirigir seu ódio a qualquer outro grupo minorizado.

O cinismo contra a população LGBTQIA+, como observamos nos documentos do Governo Federal, se concretiza na estratégia discursiva da disseminação do pânico moral, que, como vimos, associa esse grupo minoritário e seus adeptos e estudiosos à ideologia de gênero que prega a pedofilia, o incesto, a sexualização precoce, a destruição dos valores religiosos e da família tradicional. A consequência extrema do preconceito de gênero é, como apontamos nos capítulos anteriores, o desejo de extermínio de mulheres (namoradas, esposas, companheiras) e de pessoas LGBTQIA+. De acordo com Adorno,

[...] a condenação em bloco irracional e impiedosa é mantida viva pela manutenção de um pequeno número de acusações altamente estereotipadas dos judeus que, embora em si mesmas amplamente irracionais, dão uma falsa aparência de justificativa à sentença de morte. Ao construir a natureza do judeu como inalteravelmente má, como inatamente corrupta, qualquer possibilidade de mudança e reconciliação parece estar excluída. Quanto mais invariantes as qualidades negativas do judeu parecem ser, mais elas tendem a deixar aberto apenas um caminho de “solução”: a erradicação daqueles que não podem melhorar (ADORNO, 2019, p. 304).

O desejo de extermínio de grupos minoritários, movido por um *pensamento de ticket*, é alimentado pela fantasia de perseguição, geralmente compostas por ideias como um poder excessivo atribuído ao inimigo escolhido. Pensamentos como ‘os homossexuais e seus ideólogos de gênero estão destruindo a família tradicional, a religião e os valores ocidentais’, aparecem repetidamente nos textos documentais do Governo Federal. Para Adorno, “embora o paranoico seja assolado por um ódio geral, ele, não obstante, tende a ‘escolher’ seu inimigo, a incomodar certos indivíduos que chamam a sua atenção: ele se apaixona, por assim dizer, negativamente” (ADORNO, 2019, p. 251). Percebemos explicitamente nos enunciados dos autores Damares Alves, Campagnolo e Tonietto, e implicitamente nos demais, essa *paixão negativa* pelas pessoas que vivem, estudam e debatem sobre liberdade e diversidade sexual.

O clima de medo perpetrado pela ideologia LGBTfóbica dos palestrantes desencadeia preconceitos e estigmas aos seus alvos dentro das escolas, e estes são constantemente coisificados por meio da contínua violência simbólica a que são submetidos. Para Adorno, esses estereótipos, que no caso se aplica às pessoas LGBTQIA+, são característicos de pessoas autoritárias. A racionalidade do autoritário

[...] se mostra bastante irracional ao substituir uma reflexão mais profunda por estereótipos e racionalizações recebidas “prontas”. Suas opiniões – emitidas sob formas socialmente aceitas e difundidas que ocultam autoritarismos – seriam compreendidas como modos de afastamento da realidade externa, fruto de certa inacessibilidade às experiências vividas. (ADORNO, 2019, p. 23).

Neste caso pudemos perceber um autoritarismo de cunho religioso, que está presente nos enunciados de todos os autores que apelaram ao conceito de *valores tradicionais*, ou *famílias tradicionais*, sempre fazendo referência direta ou indireta a valores religiosos de moral sexual conservadora. Aqui cabe maior destaque à Campagnolo (BRASIL, 2021f; 2021h) e Tonietto (BRASIL, 2021g; 2021h), esta última com uma agressividade autoritária explícita em seus enunciados, todos eivados de fundamentalismo religioso. Nos parâmetros teóricos de Adorno, podemos classificar a deputada federal do PL, Chris Tonietto, de abertamente fascista. Para o autor de *Estudos sobre a Personalidade Autoritária*,

[...] o termo ‘fascista’ (distinto do pseudodemocrático, que seria potencial fascista) é usado aqui para caracterizar qualquer um que expresse hostilidade aberta em relação a grupos de minorias e endosse o uso da força quando ‘necessário’ para suprimir tais grupos; e que defende explicitamente um governo ‘forte’ para proteger o poder dos negócios contra demandas de sindicatos e grupos políticos progressistas – até o ponto de suprimi-los pela força” (ADORNO, 2019, p. 66).

Posições abertamente hostis a minorias como as de Tonietto são incompatíveis com os valores humanistas defendidos por outros enunciados no interior dos próprios documentos do governo federal (2019-2022). Isso nos leva a questionar sobre como esse discurso de ódio pode ser acolhido e endossado por equipes ministeriais federais, e como pode se sustentar simultaneamente em múltiplos documentos com enunciados conflitantes e contrários entre si. Temos aqui uma outra frente de pesquisa necessária, que escapa dos limites traçados do presente estudo.

Esse clima de medo perpetrado pelos preconceitos abertamente disseminados em ambiente escolar, que reifica certas pessoas, ergue barreiras eivadas de estereótipos menosprezadores. Isso diverge fortemente do documento Manifesto 2000 da Unesco, que afirma ser a violência causada pelo medo do outro. Então, em nome da autopreservação, constroem-se muros difamatórios contra os estranhos a seu grupo. Os muros são xenófobos: seus materiais são os estereótipos, os rótulos, os desprezos, os estigmas, os rancores, o medo. Para a Unesco, a violência vem do medo, medo vem de incompreensão, e incompreensão vem de ignorância; combate-

se a ignorância, segundo ela, com educação (UNESCO, 2010). Também é válido registrar que, de acordo com Adorno, “o medo e a destrutividade são as principais fontes emocionais do fascismo” (2019, p. 70). Longe, muito longe de banalizar a barbárie do holocausto nazista ao traçar paralelos com o discurso documental aqui posto, chamamos a atenção para a qualidade de *upgrade* das formas sutis, veladas, cotidianas e normalizadas de violências. Um mísero preconceito de raça, classe ou gênero põe em marcha um movimento que avança, lentamente, calmamente, e que gradativamente cresce, se dissemina nos pensamentos, no vocabulário, e enfim, nos comportamentos e nos atos. A estereotipia antissemita e o preconceito de pureza racial nazista foi uma gestação lenta, mas ininterrupta. É a esse movimento sutilmente inflacionário da Violência Escolar que vemos como central nos resultados desta presente pesquisa documental. Para Adorno (2019), o que as pessoas dizem e o que realmente pensam dependem em larga medida do clima de opinião no qual elas vivem. Por isso é abjeta a reclamação em favor das piadas politicamente incorretas, que alimenta o pseudodiscurso de *defesa da liberdade de expressão*.

Para a Unesco, a pessoa humana só pode ser humanizada em contato com outros seres humanos. A unidade ‘pessoa’ não existe; o que existe são pessoas relacionando-se umas com as outras. Convivência com a diversidade é essencial para cultura de paz (UNESCO, 2010). A partir do ponto que questões de gênero, como a orientação sexual de colegas, são barreiras para o relacionamento, e que a abordagem do tema seja proibida na sala de aula, impede-se a conscientização, enfraquece-se o diálogo e deteriora-se a convivência. Logo, a capacidade de humanizar da escola inverte-se em desumanização, cumprindo-se o alerta que Abramovay e Rua (2003) e Loureiro (2022) já fizeram sobre o quão destrutivo pode ser a instituição escolar. Temos aqui duas concepções de educação distintas: para uma delas, a educação humaniza na relação aberta com a alteridade, onde os conflitos são construtivos; para a outra, a educação separa e protege contra o perigo do diferente, que ameaça os valores morais tradicionais. Acreditamos que opção pela proteção de valores morais tradicionais seja o maior impeditivo à abertura da convivência com a diversidade, e então a resolução violenta dos conflitos passa a ser a realidade das escolas.

Outro ponto a se registrar entre os enunciados da Unesco e do Governo Federal, quando falamos das formas complexas, cotidianas e sutis da violência, é a divergência

sobre a noção de ordem e disciplina. O exercício de poder da escola por meio de abuso da autoridade na aplicação da disciplina contribui para um clima fértil de hostilidade, de acordo com a Unesco (ABRAMOVAY; RUA, 2003). Mas isso não é regra geral. De acordo com os documentos selecionados e analisados por nós, o ponto de divergência se dá não pelo valor de *ordem* e *disciplina* em si, mas quando estes são desacompanhados de uma educação para o pensamento livre, autônomo e crítico. Esta é mais uma incoerência interna nos documentos do Governo Federal.

Há, sim, um reconhecimento por escrito da importância do pensamento crítico na Decim. Porém, ao lermos sua enfática defesa das noções de Civismo, Patriotismo e dos Valores Tradicionais, à luz dos enunciados orais e escritos do Fórum sobre Violência, captamos um sentido distorcido e refratado da expressão *pensamento crítico*. Como observamos, escudar valores eternos, como uma espécie de dogma, impede o livre exercício da crítica. Borges, no documento do Fórum sobre Violência Institucional, promoveu a condenação da teoria desconstrucionista praticada nas Universidades, e a reprovação do pensamento autônomo discente (BRASIL, 2021f; 2021h). A palestrante médica psiquiatra Shiba condenou o ensino aos estudantes, por parte dos docentes, da atitude de problematização (BRASIL, 2021g). Estes enunciados documentais se revelam contrários à promoção do pensamento crítico na educação escolar básica. O apelo na proibição do tema gênero nas escolas caracteriza censura de pensamento, e definitivamente não consiste em defesa da reflexão livre e crítica.

Logo, falar de ordem e disciplina dentro no espectro ideológico do Governo Federal é falar destes em um ambiente de obediência acrítica à autoridade, ao estilo do autoritarismo arcaico das escolas tradicionais, ou mesmo uma importação acrítica do *modus operandi* do relacionamento militar soldado-capitão para dentro da relação escolar discente-docente. E, para a Unesco (2010; ABRAMOVAY; RUA, 2003; MULLER, 2017), e para diversas pesquisas de nossa revisão bibliográfica (MACHADO JÚNIOR, 2011; DECOTELLI, 2015; OLIVEIRA, 2017), essa noção acrítica de ordem e disciplina, na atual cultura das instituições escolares brasileiras, mergulhadas em uma consolidada cultura de mercado competitivo, homogeneizadora e disciplinadora, agora com o destaque para a militarização das escolas, potencializa o abuso da autoridade na aplicação das regras de comportamento, o que contribui para um clima fértil de hostilidade, acirramento de ânimos e mais violência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos ao longo da análise dos documentos do Governo Federal gestão 2019-2022 uma característica marcante: uma grande preocupação com a sexualidade. A eleição das pessoas LGBTQIA+ como bode expiatório responsável por todos os males contra a educação de crianças parece ter a mesma função ideológica da eleição do judeu pelo governo da Alemanha na década de 1930. Na boca dos interlocutores do Governo Federal, o gay é o novo judeu, objeto para espalhar medo e pânico. Claramente observamos se tratar de um discurso de forte apelo emocional que traz reações comportamentais desejadas no intuito de aglutinação de certos grupos. Pior do que falar em doutrinação comunista na escola, é falar em doutrinação de gênero. Causa maior comoção, fúria, mobiliza fortes afetos. A total inconsciência e inconsequência disso para o agravamento de casos de violência escolar é evidente, pois o governo ignora e contraria abertamente todos os mais recentes estudos acadêmicos sobre o tema, além de contestar as mais básicas recomendações da Unesco e tratados internacionais assinados pelo Brasil. De fato, sem dúvidas, trata-se de uma *guerra cultural*.

Não nos surpreende que a preocupação exagerada com a sexualidade tenha sido apontada pelo filósofo Theodor Adorno como um dos elementos de identificação da personalidade potencialmente fascista, naquilo que chamou de Escala F (de Fascismo). A forma mais notável de agitação, provocação e escandalização das mentalidades religiosas foi centrada no tema do sexo, uma grande fonte de tabus. Também a superstição e a estereotipia fazem parte da Escala F adorniana, e observamos o apelo a superstições religiosas acompanhadas de preconceitos rígidos muito presentes nos documentos do Governo Federal. Infelizmente os estudos da Escala F, assim como o estudo de personalidades escapam de nosso escopo e delimitação do objeto de pesquisa, e exigem outros e mais avançados estudos. Nem mesmo foi nossa intenção fazer uma análise sobre o fascismo e suas relações com a escola, mas é consequência necessária registrar que, de acordo com nosso marco teórico adorniano e a abordagem bakhtiniana, a direção que a *linguagem documental* do governo federal 2019-2022 toma é fortemente marcada por características fascistas. Traços de autoritarismo foram detectados, os inimigos foram delimitados, e

uma cruzada de guerra santa abertamente declarada, com a observável demonização dos adversários, de acordo com o documental reunido do Governo Federal.

Este relatório de tese de doutorado traçou, como **objetivo geral**, investigar como o conceito de Violência Escolar se materializa e se articula nos discursos dos documentos oficiais da Unesco e do Governo Federal Brasileiro, da gestão 2019-2022, a fim de se verificar suas convergências e divergências. Atingimos este objetivo ao cotejar os três documentos da Unesco – ‘Cultura da Paz: da reflexão à ação’ (UNESCO, 2010); ‘Violências nas Escolas’ (ABRAMOVAY; RUA, 2003) e ‘Não Violência na Educação’ (MULLER, 2017) – com os quatro documentos do Governo Federal Brasileiro da gestão 2019-2022 – ‘Fórum Nacional sobre Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2021f; 2021g; 2021h), ‘Diretrizes das Escolas Cívico-Militares’ (BRASIL, 2021c), ‘Protocolo Interministerial (BRASIL, 2019c), e a Lei Federal nº 14.164/2021 (BRASIL, 2021i). Selecionamos estes documentos, dentro dos critérios que estabelecemos, como representativos das políticas públicas voltadas para o combate da Violência Escolar.

No quinto e último capítulo analisamos as interlocuções entre os documentos oficiais internacionais e os nacionais e suas convergências e divergências conceituais. Notamos que há sim, uma série de convergências conceituais entre Unesco e Governo Federal. Contudo, frisamos mais de uma vez que, enquanto verificamos uma coerência interna entre os documentos da Unesco, constatamos que há muitas inconsistências, contradições, incoerências e ideias incompatíveis entre os documentos do governo federal, inclusive contradições entre enunciados internos dos documentos. Como não notar que, no documento do Fórum sobre Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2021f; 2021g; 2021h), os autores discordam entre si sobre a definição dos conceitos de gênero e sexo? Como eles não comungam das mesmas posições sobre a cronotopicidade do conceito de gênero, sobre a cientificidade do debate e do estudo sobre gênero? Como foram contraditórios em reconhecer e ao mesmo tempo negar a promoção do pensamento crítico e livre sobre na educação das crianças e jovens? No documento das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2021c) houve a defesa do respeito à pluralidade e diversidade em geral, inclusive sexual, que em nada se desarticulariam de um discurso da Unesco ou mesmo das pesquisas mais recentes sobre Violência Escolar. Contudo, a defesa enfática do Patriotismo e do Civismo, lidos dentro da chave

de compreensão cronotópica e ideológica de *Valores Tradicionais*, nos permitiu perceber que todo o documento tem por finalidade ser responsivo a uma forma peculiar de Patriotismo e Civismo: a defesa de valores religiosos cristãos e o formato tradicional das famílias heteronormativas e patriarcais, discurso alinhado aos enunciados do Fórum sobre Violência, este último inequívoco em sua posição ideológica LGBTfóbica e intolerante acerca do respeito à diversidade sexual. Lidos ambos documentos em conjunto, não seria possível as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares defenderem simultaneamente o combate ao bullying de gênero e a defesa de valores religiosos tradicionais considerados *eternos*. Ficou explícito na análise documental como valores religiosos tradicionais são base da estigmatização de comportamentos sexuais.

O documento Protocolo Interministerial (BRASIL, 2019c) não pode sustentar seus enunciados escritos junto dos enunciados orais das entrevistas do ex-ministro da Educação Abraham Weintraub e da ex-ministra da Mulher Damares Alves. A defesa do movimento *Escola Sem Partido* presente nas falas do ex-ministro é incompatível com a defesa da liberdade de expressão, liberdade de cátedra, de crenças individuais, de opinião política, de respeito à diversidade sexual, presentes no protocolo. Mas o que Weintraub e Damares enunciaram publicamente em entrevistas é compatível com o discurso de intolerância moral-sexual do documento do Fórum sobre Violência. É constante o abuso de direito de liberdade de expressão, pois buscaram distorcer os direitos das famílias sobre a educação dos filhos, subvertendo este direito em um poder totalitário, a fim de impor regras e conteúdos às escolas regulares, públicas e privadas. Ademais, tudo na Lei Federal nº 14.164/2021 sobre o combate à violência contra a Mulher nas escolas é compatível com as pesquisas recentes e com os documentos da Unesco, mas altamente inconsistente com as teses críticas sobre gênero dos demais documentos governamentais, pois afinal de contas, violência contra a mulher *é uma questão de gênero*. Houve um esforço constante por parte dos autores dos documentos do governo em interditar qualquer debate sobre gênero, sempre acusando-o de anticientífico, perigoso para as crianças e adolescentes, e destruidor das famílias e valores religiosos.

Em relação aos documentos da Unesco, não pudemos traçar as mesmas inconsistências internas e ideias inconciliáveis e contraditórias como aquelas do documental do Governo Federal. Há, ali, a ideia da complexidade das causas e dos

fatores que iniciam e motivam as várias formas de Violência Escolar. As questões ligadas a gênero, raça, etnia, classe social, às condições sociais e econômicas e à cultura foram expressas com clareza pelos três documentos analisados. O *bullying* é reconhecido como parte visceral de uma agressão que sempre acompanha a escalada de formas sutis às mais elaboradas de violência. Dentro deste entendimento, os textos da Unesco trouxeram a ideia de que os preconceitos são construções sociais que podem, de fato, serem desconstruídos, e que cabe aos atores escolares, às famílias e ao Estado ações conjuntas de combate a esse problema. Os documentos também salientaram que o problema jamais é apenas interno à escola, ou aos seus integrantes, mas que todo o entorno do bairro, da cidade e todas as questões sociais e econômicas fazem parte das maneiras violentas de resolução de conflitos. Também os documentos afirmaram a historicidade de uma construção de uma cultura de guerra, machista, patriarcal, misógina e homofóbica, presente na doutrinação familiar, religiosa, escolar e cotidiana, que faz parte da complexidade do fenômeno da Violência Escolar.

Além de uma coerência interna, os documentos da Unesco são teoricamente alinhados às pesquisas acadêmicas mais recentes que trouxemos em nossa revisão de literatura. Não vislumbramos nenhuma questão que estivesse ideologicamente divergente, no que tange a não neutralidade frente à defesa dos valores dos direitos humanos, o respeito à diversidade, à liberdade de expressão, liberdade religiosa, laicidade do Estado e promoção de uma educação baseada na não violência. Além disso, a condenação de todas as formas de extremismo e discriminação com base em preconceitos e estereótipos estão na base do entendimento de que, uma cultura de paz, só se faz em um ambiente seguro, permeado pelo respeito ao outro-diferente, e tendo o diálogo como fundamento maior de tolerância e convivência.

Notamos, ao longo na análise documental e, mais ainda, ao longo do cotejamento dos enunciados uma profunda diferença de compreensão acerca de certos conceitos. Com certa segurança, podemos afirmar, com base em nosso procedimento teórico-metodológico, que a Unesco e o Governo Federal possuem interpretações muito discrepantes dos conceitos de **liberdade**, **respeito**, **valores tradicionais**, **família**, **gênero** e **violência**. Estas palavras assumiram sentidos diferentes quando enunciadas em cada esfera ideológica, revelando destinatários distintos, e uma responsividade marcada ideologicamente. De acordo com a teoria bakhtiniana,

[...] as palavras, neste sentido, funcionam como agente e memória social, pois uma mesma palavra figura em contextos diversamente orientados. E, já que, por sua ubiquidade, se banham em todos os ambientes sociais, as palavras são tecidas por uma multidão de fios ideológicos, contraditórios entre si, pois frequentaram e se constituíram em todos os campos das relações e dos conflitos sociais. Dentro das palavras, em uma sociedade de classes, se dá discursivamente a luta de classes. (...) o signo verbal não pode ter um único sentido, mas possui acentos ideológicos que seguem tendências diferentes, pois nunca consegue eliminar totalmente outras correntes ideológicas de dentro de si (BRAIT, 2006, p.172).

Cada uma destas palavras se constitui um signo ideológico exclusivo, cujo sentido é totalmente refratado pela posição política de cada enunciado. Para a Unesco, a **liberdade** consiste sobretudo no respeito laico às diferenças de crença e opinião, e exige responsabilidade e deferência para com a alteridade. São os interesses da coletividade que se sobrepõem ao interesse privado, claro, sem abandonar o respeito pela dignidade da pessoa, mas marcando a prevalência do bem comum. Para o Governo Federal a liberdade é um direito exclusivo do indivíduo e seu *ingroup*, uma forma de demarcar seus valores particulares e se defender dos indivíduos do *outgroup*, suas crenças e ideias perigosas, que ameaçam a unidade homogênea do grupo privado. Enquanto a Unesco amplia o conceito de liberdade para os limites mais dilatados da diversidade dos grupos e culturas, o Governo Federal amplia a liberdade privativa do grupo restrito como imposição de sua crença ao todo, forçando as maiorias minorizadas ou a se adaptarem, ou a serem excluídas. Foi assim que os documentos governamentais defenderam uma liberdade abusiva das 'famílias' de terem seu direito de educar os filhos respeitado pelas escolas. Aqui a liberdade tem sentido de impor os interesses privados sobre o coletivo-público.

De forma atrelada e organicamente indissociável da ideia de liberdade, está a noção de **respeito**. A Unesco a entende como sendo papel de todos, subjetivamente, respeitar as diferenças dos demais indivíduos, promovendo a tolerância e o diálogo. Para o Governo Federal, o respeito é entendido sobretudo como respeito às crenças hegemônicas de seu *ingroup*, pois seus documentos deixam transparecer, a todo momento, que seus autores enunciam de uma posição de grupo dominante – as *maiorias* – e se autoproclamam os defensores dos valores tradicionais, da tradição, da família tradicional, do Patriotismo e Civismo baseado na tradição, e assim por diante. Ao assumirem como identidade privilegiada e exclusiva a **defesa a tradição**, o Governo Federal atua como eliminador dos grupos cujos valores destoam da tradição, assume posição de intolerância em assuntos específicos, marca certas

ideias alienígenas como inimigas a serem combatidas, e os integrantes do *outgroup* forasteiro como inatamente maus e incorrigíveis, restando apenas a hostilidade e a recusa ao diálogo. É o caso das questões de gênero e da diversidade sexual. A moral sexual de tradição religiosa é inegociável. Por isso a relutância contra, inclusive, a promoção do pensamento crítico: este pode *desconstruir* as bases das crenças do *ingroup*, cujas ideias baseiam-se em preconceitos preestabelecidos, recebidos em bloco pela tradição, e que não resistiriam, como diria Adorno (2019), ao contato com a realidade, com a experiência real com os indivíduos do *outgroup*. Para a Unesco, a tradição é um elemento importante da cultura, é definidora de identidades dos grupos étnicos, e deve ser respeitada, mas na medida que permite a convivência tolerante e democrática. A tradição não é interpretada como dogmática, mas passível de ser transformada e adaptada na medida que as exigências da coletividade demandar. Se a tradição secular e antiquíssima dos sacrifícios humanos e de animais mudou para o sacrifício do bem simbólico (o dinheiro do dízimo), a tradição misógina do assassinato por apedrejamento da esposa adúltera mudou para o divórcio, então, de acordo com as premissas enunciadas pela Unesco, a tradição de odiar orientações sexuais diversas, raças e etnias também pode se adaptar às exigências da convivência democrática contemporânea. É uma questão de *elaboração do passado*, de uma *verdadeira experiência* com o outro estigmatizado, e uma formação para a *emancipação* intelectual crítica (ADORNO, 2019). Se nas famílias e igrejas parece ser árduo que estas orientações sejam acatadas, na escola pública é possível, provável e deve ser *inegociável*. A escola assume, por sua vez, não seu papel ingenuamente heroico (que não tem), mas sua função na engrenagem que ativa a roda dialética com as famílias, igrejas e sociedade.

Em seguida, e ligado aos conceitos de liberdade, respeito e tradição, temos o conceito de **família**. Notamos ao longo da análise dos enunciados uma peculiar recorrência quando os documentos se referiam à noção de família. No que tange ao documental da Unesco, a família era sempre referida no sentido mais amplo e genérico dos responsáveis pelos filhos-discentes, sem nenhuma característica discriminante, ou algo que chamasse nossa atenção. Contudo, quanto ao documental do Governo Federal, compreendemos que o conceito de família era aplicado com uma entonação diferente, mais marcante, apontando destinatários específicos e sendo ideologicamente orientado. A expressão *respeito aos direitos da família* carrega uma

responsividade quase que direta àqueles que estariam violando esses direitos, por meio do desrespeito aos valores, crenças, fé, religiosidades e morais específicas. Isso foi muito evidenciado pelo documento do Fórum sobre Violência (BRASIL, 2021f; 2021h). Ali, a família possui um único modelo, o modelo da *família tradicional cristã de direita*, composta de um casal heteroafetivo e seus filhos. O enunciado: “não é apenas um direito dos pais que são cristãos ou dos pais que são de direita” (BRASIL, 2021f, 03:11:38), posiciona abertamente a ideologia de seus autores, pois explicitou seu público-alvo preferencial, aos quais todos signos ideológicos são cuidadosamente escolhidos, modulados, entonados e dirigidos. Não se trata de política pública educacional de Estado, mas de pregação partidária direcionada a seu nicho privado.

Para o documento do Fórum, assim como para os ex-ministros Weintraub e Damares Alves, a *ideologia de gênero* seria uma das ferramentas mais usadas para desrespeitar os direitos humanos e as famílias. Tratar-se-ia de violência escolar institucional impor teorias que desrespeitassem os valores das maiorias, compostas de famílias tradicionais cristãs de direita, teorias estas motivadas por questões político-partidárias e ideológicas como a teoria de gênero. Ainda se acusou que a violência da ideologia de gênero tem por objetivo declarado destruir essas famílias tradicionais cristãs brasileiras. O documento descredibilizou e taxou como não-naturais todas as formas diversas de papel de gênero e diversidade sexual que discrepe do modelo cisgênero. Associou o trabalho dos estudiosos de gênero às práticas mais abjetas, como amputação de genitais, suicídio, pedofilia, orgias sexuais, incesto e destruição da família. Obviamente os autores sabiam a quem dirigiam seus enunciados e modularam seu estilo e a escolha de cada signo ideológico preocupados com a recepção e avaliação de seus destinatários.

Percebemos que este é um discurso intolerante a qualquer outro modelo ou composição de família. É claramente uma demarcação de território ideológico e exclusão de todos os agrupamentos familiares que estão desalinhados com o modelo tradicional cristão. A nosso ver, a associação de características abjetas das famílias LGBTQIA+ em conjunto com a ideia de que a ideologia de gênero visa destruir as famílias verdadeiras e tradicionais, encaixa-se na conhecida ideia de criação do inimigo, associando-o ao “homem mau” infantil, da qual os pais usam para amedrontar as crianças. Tal ideia faz parte do mecanismo paranoico da mania de perseguição, a qual Adorno chamou atenção (ADORNO, 2019).

A seguir, podemos afirmar com base nos dados analisados que também a palavra **gênero** é totalmente refratada por cada esfera ideológica, da Unesco e do Governo Federal. Para a Unesco há o entendimento que gênero é uma construção tanto social como dissociada dos papéis tradicionais aplicados ao sexo biológico. O exercício da sexualidade é prerrogativa subjetiva, mesmo que haja pressão sociocultural pelo cumprimento de comportamentos preestabelecidos. Cabe aqui, o respeito à diversidade sexual e à liberdade para estudar o tema, elaborando todo o passado que construiu formas opressivas sobre cada gênero. Já para o Governo Federal gênero é visto como sinônimo de sexo biológico, malgrado dois de seus autores discordarem. Há o entendimento naturalizante deste tema, um dogma acatado como um dado objetivo da biologia e da fisiologia humanas. Portanto, tudo o que se distancia deste modelo de sexualidade é perversão, não-natural, doentio, distorcido, patológico, deletério, nocivo e pestilento. Contudo, devido ao princípio da realidade, da qual ninguém, por mais que queira pode escapar, pessoas LGBTQIA+ são reais, concretas, visíveis e podem se comunicar sobre seus sentimentos. Não obstante esse ‘dado objetivo’, os preconceituosos lidam com essa realidade conferindo a estes as características de contaminação, quer dizer, crianças inocentes e com sua sexualidade normal podem ser infectadas pela ideologia de gênero, especialmente nas escolas, e esse grande perigo alimenta a mentalidade paranoica de que as famílias e a sã sexualidade sagrada e natural estão sob constante perigo. Para Adorno,

[...] quanto maior a preocupação de um sujeito com as “forças do mal” no mundo – como mostrado por sua prontidão para pensar e acreditar na existência de fenômenos como excessos eróticos selvagens, complôs e conspirações e o perigo de catástrofes naturais –, mais fortes seriam seus próprios anseios inconscientes de sexualidade e destrutividade (ADORNO, 2019, p. 156-157).

Acreditamos que, sob a análise documental procedida, os gays brasileiros assumiram o papel do judeu alemão, como fontes de ameaça delirante e paranoica, no que tange a procedência de todos os problemas escolares, claro, segundo o Governo Federal em questão. É interessantíssimo que, em um fórum oficial de governo, com sete palestrantes, secretários de Estado e dois ministros, a única forma abordada de violência institucional na escola seja a doutrinação da ideologia de gênero. E, quando se fala em *problema*, diz Adorno, surge uma implicação teórica necessária: todo

*problema* pede uma *solução*. Na medida em que os próprios LGBTQIA+ são carimbados como um problema, assim como o foram os judeus, eles são transformados em objetos. Longe de serem considerados sujeitos, são tratados como termos de uma equação matemática. Pedir uma solução do problema LGBTQIA+, que atuam com sua ideologia de gênero nas escolas, resulta em reduzi-los a um *material* para manipulação (ADORNO, 2019). Não há defesa contra a violência de gênero nas escolas com essa mentalidade, disseminada a partir de cima, dos ministérios, secretarias e gestores. Aliás, aqui está uma de suas fontes, esta sim, mais virulentas e doentias.

Nossa **tese** original afirmava que as orientações para políticas públicas de combate à violência escolar, materializadas em discursos documentais da Unesco e da gestão 2019-2022 do governo federal, não convergiam entre si. Com base em todas análises e considerações, a *nossa tese original foi confirmada*. Parece-nos que, não apenas o Governo Federal da gestão 2019-2022 se opôs ideologicamente aos tratados, acordos e convenções internacionais assinadas sobre o combate as várias formas de Violência Escolar, mas, bem além disso, se contrapôs a décadas de estudos acadêmicos e pesquisas científicas, e promoveu um real retrocesso, regredindo a mentalidade de dezenas de milhões de brasileiros às condições mais primitivas de ódio tribal àqueles que se diferenciam religiosa, cultural e sexualmente. Somando isso a seguidos decretos de liberação e ampliação do acesso a armas de fogo e munição, temos uma mistura que, sem sombra de dúvidas, hostilizou os ambientes escolares, assim como os familiares, propiciando aquilo que Adorno alertou como *retorno à barbárie*. Não podemos cansar de repetir, que há apenas poucos meses, um adolescente com braçadeira nazista assassinou crianças e adultos em duas escolas, usando armas de fogo legalizadas de seu pai, aqui, em uma cidade muito próxima de nossa universidade.

Nossa pesquisa, em seus recortes epistemológicos e suas limitações de objeto, pôde confirmar essa divergência com o organismo internacional Unesco no caso específico do combate à Violência Escolar. Este fato gera algumas implicações, da qual a que mais nos chama a atenção é acerca da agressividade contra um grupo minorizado específico, os LGBTQIA+, e tudo o que a eles se associe, como seus apoiadores, seus estudiosos e as lideranças, civis ou políticas, que os defendem. Nos preocupa sobremaneira acerca das consequências na formação do clima escolar. Como

podemos observar, uma das conclusões mais contundentes de nossa tese foi que *as formas sutis de violências cotidianas tendem a escalar e a evoluir para formas mais abertas, verbais e físicas*. Promover um clima escolar de não violência é fundamental para se superar a tradicional cultura de guerra e competição das salas de aula. E, ao menos sobre a violência de gênero, demonstramos dados documentais que mostram um possível incremento deste formato de violência, através da manutenção dos estereótipos e preconceitos que fomentam um clima de medo, perseguição e ódio.

Por fim, há uma dupla interpretação do conceito de **violência**. Para a Unesco, todas as formas de desrespeito aos direitos humanos ratificados pela Declaração Universal de Direitos Humanos, assim como os demais tratados internacionais, é violência. Não há valor cultural ou tradição que possa ser justificada caso esta fira a dignidade ou ameace de eliminação a vida humana. O Governo Federal parece não ver, de forma alguma, que a manutenção da tradição homofóbica, por exemplo, seja uma forma de perpetuar os estereótipos de gênero e os preconceitos a eles ligados. E que são justamente os preconceitos que, como alertou Adorno, chegam a certos indivíduos com *prontidão para a ação*, e que dão concretude às violências simbólicas, verbais, sexuais, físicas, patrimoniais, institucionais e aos massacres. Aliás, por trás dos massacres escolares, observamos atitudes de adesão a ideários radicais, e reação a violências sofridas e acumuladas ao longo do tempo. Logo, o movimento primordial para o combate às formas de violências escolares se dá na reformulação das mentalidades, elaborando o passado da construção dos papéis de gênero, e quebrando o ciclo de formação e manutenção dos preconceitos. Entender como as microviolências sutis do cotidiano participam diretamente na formação progressiva de um ambiente escolar hostil, e como esse clima favorece a materialização agressiva das crenças preconceituosas, é tema para uma nova pesquisa, a qual esta presente tese lança luzes.

Falando em sutilezas, finalizamos este relatório de tese chamando a atenção para uma extremamente tênue, delicada e inicial forma de violência, na qual é a palavra sua vítima. Mikhail Bakhtin afirmou, em sua obra *Estética da Criação Verbal*, que

[...] decorre da natureza da palavra, que sempre quer ser *ouvida*, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém numa compreensão *imediate*, mas abre caminho sempre mais e mais à frente (de forma ilimitada). **Para a palavra (e conseqüentemente para o homem), não existe nada mais terrível do que a irresponsividade** (BAKHTIN, 2020, p. 333, grifo nosso).

Se o ser humano é seu texto, não ser respondido em suas palavras equivale a não existir, e ser lançado na não-existência é a mais bárbara forma de exclusão, uma verdadeira e sutil violência. Jamais mensuramos suas consequências.

## FONTES DOCUMENTAIS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Protocolo interministerial é assinado para promover cultura de paz nas escolas**. 2019c. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/82801-protocolo-interministerial-e-assinado-para-promover-cultura-de-paz-nas-escolas>>>. Acessado em 15 mar 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. 2. ed. Brasília, 2021e. Disponível em: <<[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO\\_observaes\\_14072021convertido2.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf)>>. Acessado em 23 ago 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH). Secretaria Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA). **Fórum Nacional sobre Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes**. 2021f. Disponível em: <<[https://www.youtube.com/watch?v=PXW5S9ID\\_M4](https://www.youtube.com/watch?v=PXW5S9ID_M4)>>. Acesso em 29 abr 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH). Secretaria Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA). **Fórum Nacional sobre Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes**. 2021g. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=tNutCbebXq8>>>. Acesso em 29 abr 2021b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH). Secretaria Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA). **Fórum Nacional sobre Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes**. E-book do Fórum. 2021h. Disponível em: <<<https://sxpolitics.org/ptbr/mmfdh-publicacao-sobre-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-2021/12083>>>. Acesso em 15 nov 2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria-Geral. Lei nº 14.164/2021. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher**. 2021i. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm)>>. Acesso em 07 fev 2022.

\_\_\_\_\_. **Protocolo de intenções que entre si celebram o Ministério da Educação e o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**. Brasília, 20 de novembro de 2019. (íntegra do documento nos anexos).

MULLER, Jean-Marie. **Não Violência na Escola**. 2.ed. Trad. Tônia Van Acker. UNESCO. São Paulo: Palas Athena, 2017.

SPW. **Sexuality Policy Watch**. MMFDH: Publicação sobre Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes 2021. 2021. Disponível em:<<<https://sxpolitics.org/ptbr/mmfdh-publicacao-sobre-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-2021/12083>>>. Acessado em 15 nov 2021.

UNESCO. **Cultura de paz**: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003.

ADORNO, Theodor W. **Aspectos do novo radicalismo de direita**. Trad. Felipe Catalani. São Paulo: Unesp, 2020.

\_\_\_\_\_. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ALBUQUERQUE, Florrie Fernandes. **O bullying nas revistas**: a representação social do bullying em *Veja* e *Isto É* de 2001 a 2012. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Recife, 2015.

ALVES, Letícia. **“Sai o kit gay e entra a leitura em família”, diz Weintraub sobre programa**. Poder 360. Publicado em 07 de janeiro de 2020. Disponível em: <<<https://www.poder360.com.br/governo/sai-o-kit-gay-e-entra-a-leitura-em-familia-diz-weintraub-sobre-programa/>>>. Acessado em 14 mar 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Freudismo**: um esboço crítico. 2.ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2017.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Prefácio a edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

\_\_\_\_\_. **Para uma Filosofia do Ato**. Toward a Philosophy of the Act. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Austin, University of Texas Press, 1993.

BARIFOUSE, Rafael. **STF aprova a criminalização da homofobia**. BBC Brasil. Reportagem de 12 de fev 2019. Disponível em: <<[https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47206924#:~:text=O%20Supremo%20Tribunal%20Federal%20\(STF,a%20ser%20co%20nsiderada%20um%20crime.](https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47206924#:~:text=O%20Supremo%20Tribunal%20Federal%20(STF,a%20ser%20co%20nsiderada%20um%20crime.)>> Acessado em 18 nov 2022.

BASILIO, Ana Luiza. **Massacre de Suzano é o oitavo em escolas do Brasil desde 2002**. 2019. Disponível em: <<<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/massacre->

de-suzano-e-o-oitavo-em-escolas-do-brasil-desde-2002/>>. Acessado em 08 jun. 2020.

BBC NEWS BRASIL. **Tiros em Suzano**: 10 casos de massacres em escolas que chocaram o mundo. Disponível em: <<<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47558612>>>. Acesso em 12 set 2019.

\_\_\_\_\_. **Quem é Milton Ribeiro, novo ministro da educação escolhido por Bolsonaro**. 2020. Disponível em: <<<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53371442>>>. Acessado em 15 fev 2022.

\_\_\_\_\_. Documentário mostra gêmeo criado como menina após perder pênis. **G1**. 2010. Disponível em: <<<http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2010/11/documentario-conta-drama-de-gemeo-criado-como-menina-apos-perder-penis.html>>>. Acessado em 23 jul. 2021.

BERNARDO, André. Opus Dei completa 90 anos com pedido de perdão a membros que se 'sentiram incompreendidos'. BBC News Brasil. 2018. Disponível em: <<<https://www.bbc.com/portuguese/geral-45710970>>>. Acessado em 15 out 2021.

BORGES, Caroline. **Com aumento de casos neonazistas, SC cria promotoria para identificar grupos interestaduais**. G1. Publicado em 17 nov 2022. Disponível em: <<<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2022/11/17/promotoria-que-investiga-neonazistas-presos-em-sc-foi-criada-ha-1-mes-e-ja-apura-4-casos-de-apologia.ghtml>>>. Acessado em 19 jan 2023.

BRAIT, Beth (org). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BOURGUIGNON, Natalia. **Jovens usam rede aberta para falar sobre massacres como de Aracruz**. A Gazeta. Publicado dia 03 dez 2022. Disponível em: <<<https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/jovens-usam-rede-aberta-para-falar-sobre-massacres-como-de-aracruz-1222>>>. Acessado em 27 jan 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>>. Acessado em 16 dez 2021.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Chris Tonietto, biografia**. 2021a. Disponível em: <<<https://www.camara.leg.br/deputados/204462/biografia>>>. Acessado dia 24 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>>. Acessado em 13 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República do Brasil**, Brasília, 27 jun. 2014. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm#art3)>> Acessado em 14 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). **Diário Oficial da República do Brasil**, Brasília, 09 nov. 2015. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm)>>. Acessado em 15 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. [2018a]. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. **Diário Oficial da República do Brasil**, Brasília, 15 mai. 2018. [2018a]. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm)>>. Acessado em 15 abr. 2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Currículo Assessora especial Inez Augusto Borges**. 2021b. Disponível em:<<<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/gabinete-do-ministro/CURRICULOAssessoraEspecialInezAugustoBorges.pdf>>>. Acessado em 20 out 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Quem é Quem**: Milton Ribeiro. 2020b. Disponível em:<< <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/gabinete-do-ministro>>>. Acessado em 15 fev 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**: Diretrizes das Escolas Cívico-Militares. 2. ed. Brasília, 2021c. Disponível em: << [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO\\_observaes\\_14072021convertido2.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf)>>. Acessado em 23 ago 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Protocolo interministerial é assinado para promover cultura de paz nas escolas**. 2019c. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/82801-protocolo-interministerial-e-assinado-para-promover-cultura-de-paz-nas-escolas>>>. Acessado em 15 mar 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Escola de Todos quer assegurar melhor convívio no ambiente de ensino**. Portal MEC. Publicado em 23 set 2019. 2019d. Disponível em: << <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/80611-escola-de-todos-quer-assegurar-melhor-convivio-no-ambiente-de-ensino?Itemid=164>>>. Acessado em 20 jun 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. **Quem é quem:** Currículo da Secretária Nacional de Proteção Global Mariana Nêris. 2019a. Disponível em: << <https://www.gov.br/mdh/pt-br/composicao/quem-e-quem/CurriculumMMFDHMarianaNeris.pdf>>>. Acessado em 12 out 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. **Programação do Fórum Nacional sobre violência institucional contra crianças e adolescentes.** 2021d. Disponível em: << <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/abril/forum-nacional-debate-violencia-institucional-contra-criancas-e-adolescentes/ProgramaodoFrumNacionalsobreViolnciaInstitucionalcontraCrianaseAdolescentes.pdf>>>. Acessado em 25 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Fórum Nacional debate violência institucional contra crianças e adolescentes.** 2021e. Disponível em: <<<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/abril/forum-nacional-debate-violencia-institucional-contra-criancas-e-adolescentes>>>. Acessado em 20 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH). Secretaria Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA). **Fórum Nacional sobre Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes.** 2021f. Disponível em: <<[https://www.youtube.com/watch?v=PXW5S9ID\\_M4](https://www.youtube.com/watch?v=PXW5S9ID_M4)>>. Acesso em 29 abr 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH). Secretaria Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA). **Fórum Nacional sobre Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes.** 2021g. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=tNutCbebXq8>>>. Acesso em 29 abr 2021b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH). Secretaria Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA). **Fórum Nacional sobre Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes.** E-book do Fórum. 2021h. Disponível em: << <https://sxpolitics.org/ptbr/mmfdh-publicacao-sobre-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-2021/12083>>>. Acesso em 15 nov 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **ODS:** metas nacionais dos objetivos de desenvolvimento sustentável. Brasília: IPEA, 2018b.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto n.10.004 de 05 de setembro de 2019.** 2019b. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm)>>. Acessado em 27 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.591 de 6 de julho de 1992.** 1992. Disponível em: << [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm)>>. Acessado em 16 dez 2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Código Civil.** Lei n. 10.406 de 10 de janeiro de 2002. Disponível em:

<<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10406compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm)>>. Acessado em 16 mar 2022.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria-Geral. Lei nº 14.164/2021. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.** 2021i. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm)>>. Acesso em 07 fev 2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº2265 de 20 de setembro de 2019.** Diário Oficial da União – DOU, de 09/01/2020. 2020. Disponível em:<<<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2.265-de-20-de-setembro-de-2019-237203294?fbclid=IwAR0c1UN2eC9KE7yT2xIHA2C-9f3ACFE4gJGXhM8fo8Xqr-CRkIPZoA9rjAY>>>. Acessado em 13 out. 2021.

CADI BRASIL. **Biografia de Maurício Cunha.** 2021. Disponível em: <<<https://cadi.org.br/team/biografia-mauricio-cunha/>>>. Acessado em 12 nov 2021.

CARA, Daniel. **O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental.** Disponível em: <<<https://campanha.org.br/acervo/relatorio-ao-governo-de-transicao-o-ultraconservadorismo-e-extremismo-de-direita-entre-adolescentes-e-jovens-no-brasil-ataques-as-instituicoes-de-ensino-e-alternativas-para-a-acao-governamental/>>>. Acesso em 31 mar 2023.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da Leitura no Mundo Ocidental.** Vol.2. Trad. Cláudia Cavalcanti; Fulvia Moretto; Guacira Machado; José Soares. São Paulo: Ática, 2002.

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência 2021.** São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <<<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>>>. Acessado em: 17 mar 2022.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura (1880-1980).** Trad. Osvaldo Biato; Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995.

CHADE, Jamil. **Novo dicionário do Itamaraty.** Publicado em julho de 2019. Disponível em: <<<https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/novo-dicionario-do-itamaraty/#cover>>>. Acessado em 06 abr 2022.

CNN BRASIL. **Abraham Weintraub: Ministro da Educação acumulou polêmicas em 14 meses no cargo.** Publicado em 18 junho de 2020. Disponível em: <<<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/abraham-weintraub-ministro-da-educacao-acumulou-polemicas-em-14-meses-no-cargo/>>>. Acessado em 14 mar 2022.

\_\_\_\_\_. **Milton Ribeiro anuncia exoneração do Ministério da Educação.** Publicado em 28 mar 2022. Disponível em: <<

<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/milton-ribeiro-anuncia-exoneracao-do-ministerio-da-educacao/>>>. Acessado em 07 abr 2022.

COMITEPAZ. Comitê paulista para a década da cultura de paz. **Resolução 58/11 – ONU**. Trad. Tônia Van Acker. Associação Palas Athena. 2003. Disponível em: <<<http://www.comitepaz.org.br/ResONU5811.htm>>>. Acessado em 05 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Comitê paulista para a década da cultura de paz. **60º Fórum celebração do dia internacional da não violência**. 2014. Disponível em: <<<http://comitepaz.org.br/index.php/60o-forum-celebracao-do-dia-internacional-da-nao-violencia/>>>. Acessado em 11 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Comitê paulista para a década da cultura de paz. **VII - A UNESCO e a cultura de paz**. Disponível em: <<<http://comitepaz.org.br/index.php/category/publicacoes/>>>. Acessado em 08 jun. 2020.

CONSELHO DA EUROPA. **Referências**: manual para o combate do discurso de ódio online através da educação para os direitos humanos. Trad. Maria João Dornelas. Versão online desta publicação: <<[www.gulbenkian.pt](http://www.gulbenkian.pt)>>. Gulbenkian, 2016.

\_\_\_\_\_. **Alternativas**: agir contra o discurso de ódio através de contranarrativas. Trad. Maria João Dornelas. IPDJ, 2017.

DECOTELLI, Kely Cristina Magalhães. **Uma cartografia das múltiplas cenas de ‘violência’ na escola**: o acontecimento bullying e a produção da judicialização da vida escolar. Tese. Programa de pós graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Rio de Janeiro, 2015.

D’OLIVEIRA, Rafael. **Drag queen visita crianças em escola mineira; conselheiro tutelar reage e aciona MPF**. BHAZ. 2017. Disponível em: <<<https://bhaz.com.br/noticias/minas-gerais/drag-queen-escola-minas/#gref>>>. Acessado em 23 jul. 2021.

DURKHEIM, Émile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa** (*Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, 1912). Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ELICHIRIGOITY, Maria Teresinha Py (UCPel-UFF). **A formação do sentido e da identidade na visão bakhtiniana**. Rio de Janeiro: Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: literatura, língua e identidade, n.34, p.181-206, 2008.

ESCAVADOR. **Gilson Passos de Oliveira**. Currículo pessoa física. 2022. Disponível em: <<<https://www.escavador.com/sobre/4328576/gilson-passos-de-oliveira>>>. Acessado em 17 fev 2022.

ESTADÃO. **Tudo sobre: Damares Alves**. Disponível em: <<<https://tudo.sobre.estadao.com.br/damares-alves>>>. Acessado em 19 set 2021.

FARACO, Carlos Alberto (URPR). **Bakhtin e Filosofia**. São Paulo: Bakhtiniana, maio/agosto 2017. p.45-56.

FERREIRA, Bruno. **Relembre as polêmicas da Ministra Damares sobre a comunidade LGBT**. Observatório G. UOL. Publicado em 08 agosto de 2019. Disponível em: <<<https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/relembre-as-polemicas-da-ministra-damares-sobre-a-comunidade-lgbt>>>. Acessado em 14 mar 2022.

FREIRE, Sabrina. **MEC envia ofício às escolas para combater 'doutrinação' partidária**. Poder 360. Publicado em 23 set 2019. Disponível em: <<<https://www.poder360.com.br/governo/mec-envia-oficio-as-escolas-para-combater-doutrinacao-partidaria/>>>. Acessado em 16 mar 2022.

G1. **Realengo, Janaúba e outros: episódios de ataques em escolas no Brasil**. 2019. Disponível: <<<https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/episodios-de-ataques-em-escolas-no-brasil.ghtml>>>. Acessado em 08 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Número de evangélicos aumenta 61% em 10 anos, aponta IBGE**. 2012. Disponível em:<<<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/06/numero-de-evangelicos-aumenta-61-em-10-anos-aponta-ibge.html>>>. Acessado em 25 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Com massacre no Texas, EUA perderam mais crianças que policiais em serviço por armas de fogo em 2022**. 2022. Disponível em: <<<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2022/05/30/com-massacre-no-texas-eua-perderam-mais-criancas-que-policiais-em-servico-por-armas-de-fogo-em-2022.ghtml>>>. Acessado em 21 jul 2022.

\_\_\_\_\_. **Uma professora morre e três ficam feridos em ataque a escola estadual em SP; aluno também se feriu**. 2023. Disponível em: <<<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/27/professores-e-alunos-sao-esfaqueados-dentro-de-escola-estadual-na-zona-sul-de-sp-diz-pm.ghtml>>>. Acessado em 31 mar 2023.

GALVÃO, Walder. Rhuan Maycon, menino que foi esquartejado, teve pênis cortado há um ano. **Correio Brasiliense**. 2019. Disponível em: <<[https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/06/03/interna\\_cidadsf,759663/rhuan-maycon-sofria-maus-tratos-antes-de-morrer.shtml](https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/06/03/interna_cidadsf,759663/rhuan-maycon-sofria-maus-tratos-antes-de-morrer.shtml)>>. Acessado em 23 jul. 2021.

GIMENES, Nilson Roberto da Silva. **Bullying escolar e o direito à liberdade religiosa**. Dissertação. Tese. Programa de pós graduação em direito público. Universidade Federal da Bahia - UFBA. Salvador, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. São Paulo: Vozes, 2015.

KLAJNER, Henrique. **Auto-estimulação e adolescentes**. São Paulo: Marco Zero, 2005.

KUHL, Nathalia. **Damares defende “príncipes e princesas” um ano após “rosa e azul”**. Metrôpoles. Publicado em 02 jan 2020. Disponível em: <<<https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/um-ano-apos-rosa-e-azul-damares-posta-principes-e-princesas>>>. Acessado em 18 nov 2022.

LEITÃO, Joyce Oliveira. **UNESCO**. 2020. Disponível em: <<<https://www.infoescola.com/geografia/UNESCO/>>>. Acessado em 08 jun. 2020.

LISBOA, Maj Inf Caio de Vargas. **A integração das capacidades relacionadas à informação que atuam sobre o público, comunicação social e operações psicológicas, desde o tempo de paz, no nível estratégico-operacional, a luz do conceito da comunicação estratégica**. Especialização. Pós Graduação em Ciências Militares com ênfase em Defesa Nacional. Escola de Comando e Estado-Maior do Exército – Escola Marechal Castello Branco. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<<https://bdex.eb.mil.br/jspui/handle/123456789/8520>>>. Acessado em 20 fev 2022.

LOUREIRO, Robson. **Bullying e trote universitário: considerações dialéticas sobre educação e civilização na barbárie**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO JÚNIOR, Luiz Bosco Sardinha. **Representações sociais da violência e da indisciplina escolar na imprensa brasileira**. Dissertação. Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista - UNESP. Assis, 2011.

\_\_\_\_\_. **A construção do bullying nos discursos científicos produzidos no contexto brasileiro**. Tese. Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista - UNESP. Assis, 2016.

MANTOVANI, Flávia. **Para filósofo francês, violência é método ultrapassado**. Folha de São Paulo. Publicado em 01 dez 2005. Disponível em: <<<https://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/noticias/ult263u4045.shtml>>>. Acessado em 01 abr 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATOS, Thayza Alves. **A América de Columbine e o cinema de school shooting**. Dissertação. Programa de pós graduação em História. Universidade de Brasília - UnB. Brasília, 2017.

MENDONÇA, Ana. **‘Todo jornalista deveria ter João 8:32 carimbado na testa’, afirma Bolsonaro**. 2020. Estado de Minas – Política. Disponível em: <<[https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/02/20/interna\\_politica,1123332/todo-jornalista-deveria-ter-joao-8-32-carimbado-na-testa-afirma-bol.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/02/20/interna_politica,1123332/todo-jornalista-deveria-ter-joao-8-32-carimbado-na-testa-afirma-bol.shtml)>>. Acessado em 03 fev 2022.

MOISÉS, José Álvaro. **Putin não parece estar vencendo a guerra de narrativas**. Jornal da USP. Publicado em 09 mar 2022. Disponível em: <<<https://jornal.usp.br/radio-usp/putin-nao-parece-estar-vencendo-a-guerra-de-narrativas/>>>. Acessado em 06 abr 2022.

MORAIS, Pamela. **Ideologia de gênero**: o que é e qual a polêmica por trás dela? Politize. 2018. Disponível em: <<<https://www.politize.com.br/ideologia-de-genero-questao-de-genero/>>>. Acessado em 23 jul. 2021.

MOTTA, Cláudia. **Mais de 6 mil militares atuam em cargos civis no governo Jair Bolsonaro**. RBA, Rede Brasil Atual. 18 maio de 2021. Disponível em: <<<https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2021/05/militares-governo-bolsonaro-6-mil-cargos-civis/>>>. Acessado em 25 fev 2022.

MOURA, Rafael Moraes. **Investigação deve chegar a núcleo do ‘gabinete do ódio’**. Jornal Estadão online. 2020. Disponível em: <<<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/05/30/investigacao-deve-chegar-a-nucleo-do-gabinete-do-odio.htm>>>. Acessado em 02 jun 2020.

MULLER, Jean-Marie. **Não Violência na Escola**. 2.ed. Trad. Tônia Van Acker. UNESCO. São Paulo: Palas Athena, 2017.

NEWTON, Ted. Noah Webster History. Noah Webster House e West Hartford Historical Society. Disponível em: <<<https://noahwebsterhouse.org/noahwebsterhistory/>>>. Acessado em 17 nov 2022.

OBSERVATÓRIO DA DEMOCRACIA. **Ângela Vidal Gandra da Silva Martins**. 2019. Disponível em: <<<https://observatoriodademocracia.org.br/infografico/angela-vidal-gandra-da-silva-martins/>>>. Acessado em 15 out 2021.

OLIVEIRA, Maj Art Gilson Passos de. **A integração das operações psicológicas estratégicas com as táticas**. Dissertação. Mestrado em Ciências Militares. Escola de Comando e Estado-Maior do Exército. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<<https://redebie.decex.eb.mil.br/pergamumweb/vinculos//00004f/00004fc6.pdf>>>. Acessado em 20 fev 2022.

OLIVEIRA, Angélica de Araújo. **Os conceitos de violência e paz do internacional ao local**: uma análise do programa escola da família. Dissertação. Faculdade de História, Direito e Serviço Social. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Franca, 2008.

OLIVEIRA, Deyvid Alan da Silva de. **A relação televisão e violência nas escolas**: uma abordagem do discurso dos professores. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Educação, Comunicação e Artes - CECA. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Cascavel, 2017.

OLIVEIRA, Elida. **Bullying, indisciplina e solidão**: o clima nas escolas brasileiras revelada pelo PISA 2018. Disponível em: <<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/04/bullying-indisciplina-e-solidao-o->>>

clima-nas-escolas-brasileiras-reveladas-pelo-pisa-2018.ghtml>>. Acesso em 10 dez 2019.

ONU. **UNESCO**: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. 2020. Disponível em: <<<https://nacoesunidas.org/agencia/UNESCO/>>>. Acessado em 08 jun 2020.

PINTO, Flora Côrtes Daemon de Souza. **Sob o signo da infâmia: jovens homicidas/suicidas e as estratégias comunicacionais de inscrição *post mortem***. Tese. Programa de pós graduação em Comunicação Social. Universidade Federal Fluminense - UFF. Niterói, 2014.

PINZANI, Alessandro; REGO, Walquiria. Ministério da Educação. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo 1: Pobreza e Cidadania**. SECADI. MEC. 2015. Disponível em: <<<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-1/violencia-simbolica.html>>>. Acessado em 03 nov 2022.

PODER360. **PF registra o maior número de novas armas em 13 anos**. Publicado em 25 fev 2021. Disponível em: <<<https://www.poder360.com.br/brasil/pf-registra-o-maior-numero-de-novas-armas-em-13-anos/>>>. Acessado em 17 mar 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RBA, Rede Brasil Atual. **Bolsonaro nega racismo em reunião do G20 e provoca indignação**. 2020. Disponível em: <<<https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2020/11/bolsonaro-nega-racismo-em-reuniao-do-g20-e-provoca-indignacao/>>>. Acessado em 03 fev 2022.

ROSSETTI, Magdalena. **La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad**. CEPAL Série Políticas Sociales 199. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2014.

RUDIN, Mike. **Por que o bilionário George Soros é odiado pela direita radical**. BBC News. Publicado em 15 set 2019. Disponível em: <<<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-49657144>>>. Acessado em 06 abr 2022.

SANTOS, Izequias Estevam dos. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 8.ed. Niterói: Impetus, 2011.

SANTOS JÚNIOR, Jairo José. **O conceito de bullying escolar: um contraponto sociológico frente ao discurso hegemônico**. Dissertação. Programa de pós graduação em ciências sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Natal, 2017.

SANTOS, Cleber Borges dos. **Dificuldades de aprendizagem: contribuições do programa de apoio pedagógico do CMF na melhoria de alunos não concursados**.

Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Tese. 2016. Disponível em: <<<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21772>>>. Acessado em 07 mar 2022.

SÃO PAULO. Prefeitura de Sorocaba. **Manual das Escolas Cívico-Militares**. 2020. Disponível em: <<<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/respostapedidoecimfinal.pdf>>>. Acessado em 04 mar 2022.

SBP. **Academia Brasileira de Pediatria**. Diretorias 1997-2021. Disponível em: <<<https://www.sbp.com.br/academia-brasileira-de-pediatria/institucional/diretorias/>>>. Acessado em 09 out. 2021.

\_\_\_\_\_. SBP se manifesta sobre identidade e sexualidade infantil. **Sociedade Brasileira de Pediatria**. 2017. Disponível em: <<<https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-se-manifesta-sobre-identidade-e-sexualidade-infantil/>>>. Acessado dia 25 out. 2021.

SILVA, Caio André. **Masculinidades e Violência em narrativas de vida de jovens em conflito com a lei**. Dissertação. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista - UNESP. Assis, 2014.

SHIBA, Akemi. **Alerta: perigos da ideologia e tratamento de afirmação de gênero**. 2020. Disponível em: <<<https://articulacaoconservadora.org/alerta-perigos-da-ideologia-e-tratamento-de-afirmacao-de-genero/>>>. Acessado em 28 set. 2021.

SILVA, Ellery Henrique Barros da; SOUSA, Yamila Larisse Gomes de; NEGREIROS, Fauston; FREIRE, Sandra Elise de Assis. **Clima escolar: uma revisão sistemática de literatura**. Revista Nufen, vol. 13, n. 01, Belém, jan/abr 2021. Disponível em: <<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912021000100007#:~:text=Entende%2Dse%20por%20clima%20escolar,rela%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20institui%C3%A7%C3%A3o%20de%20ensino.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912021000100007#:~:text=Entende%2Dse%20por%20clima%20escolar,rela%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20institui%C3%A7%C3%A3o%20de%20ensino.)>> Acessado em 19 jan 2023.

SINEPEMG. **Paulo Freire é terceiro teórico mais citado em trabalhos acadêmicos no mundo**. 2018. Disponível em: <<<https://sinep-mg.org.br/posts/paulo-freire-e-terceiro-teorico-mais-citado-em-trabalhos-academicos-no-mundo>>>. Acessado em 14 mar 2022.

SOARES, Jussara. **Bolsonaro acusa Doria de tentar quebrar a economia**. 2020. Tribuna do Norte. Disponível em: <<<http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/bolsonaro-acusa-doria-de-tentar-quebrar-economia/479910>>>. Acessado em 03 fev 2022.

SOBRAL, Adail (PUC-SP). **O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito**. São Paulo: Bioethikos - v.3, n.1. Centro Universitário São Camilo. p.121-126. 2009.

SOPRANA, Paula. **Bolsonarismo pós-derrota emite sinais clássicos da extrema direita global, diz professor**. 2023. Disponível em: <<

<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/11/bolsonarismo-pos-derrota-emite-sinais-classicos-da-extrema-direita-global-diz-professor.shtml>>. Acessado em 05 fev 2023.

SPW. Sexuality Policy Watch. **MMFDH: Publicação sobre Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes 2021**. Disponível em: <<<https://sxpolitics.org/ptbr/mmfdh-publicacao-sobre-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-2021/12083>>>. Acessado em 15 nov 2021.

SUZANAVIER. “**Ideia de posse**” é o principal motivo de agressão de homens contra mulheres, afirma pesquisador. RBA, Rede Brasil Atual. Publicado em 28 fev 2011. Disponível em :<< <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/ideia-de-posse-e-o-principal-motivo-de-agressao-de-homens-contra-mulheres-afirma-pesquisador/>>>. Acessado em 18 nov 2022.

TCU. Tribunal de Contas da União. **Memorando n.57/2020-Segesex de 17 de julho de 2020**. Disponível em: <<<https://www.conjur.com.br/dl/levantamento-tcu.pdf>>>. Acessado em 25 fev 2022.

TRUCCO, Daniela; INOSTROZA, Pamela. **Las Violencias en el espacio escolar**. CEPAL, UNICEF. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2017.

TSE. Tribunal Superior Eleitoral. **Deputado Francischini é cassado por propagar desinformação contra a urna eletrônica**. Publicado em 28 outubro de 2021. Disponível em:<<<https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2021/Outubro/plenario-cassa-deputado-francischini-por-propagar-desinformacao-contra-o-sistema-eletronico-de-votacao>>>. Acessado em 07 out 2022.

TUVUCA, Marcelo. **Em cerimônia em Brasília, Bolsonaro fala sobre “luta do bem contra o mal”**. CNN BRASIL. Publicado em 05 abr 2022. Disponível em: <<<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/em-cerimonia-em-brasilia-bolsonaro-fala-sobre-luta-do-bem-contra-o-mal/>>>. Acessado em 07 abr 2022.

UNESCO. **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

\_\_\_\_\_. **A cultura da paz e a bienal de Luanda**. Publicado em 05 jul 2021. Disponível em: <<<https://pt.UNESCO.org/news/cultura-paz-e-bienal-luanda>>>. Acessado em 29 mar 2022.

\_\_\_\_\_. **Countering online hate speech**. UNESCO Series on internet freedom. France: UNESCO, 2015.

\_\_\_\_\_. **Violência Escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial**. Série Educação 2030. Brasília: UNESCO, 2019.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Unicef Brasil, 1990. Disponível em: << <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>>. Acessado em 08 fev 2022.

VARA, Diego. **Registro de novas armas no Brasil bate recorde e cresce mais de 300%**. O Globo. Publicado em 22 fev 2022. Disponível em: << <https://exame.com/brasil/registro-de-novas-armas-no-brasil-bate-recorde-e-cresce-mais-de-300/>>>. Acessado em 02 mar 2022.

VETTORAZZO, Lucas. **Atacado por Mamãe Falei, padre Lancellotti critica ricos em novo livro**. Veja. Publicado em 07 mar 2022. Disponível em: << <https://veja.abril.com.br/coluna/radar/atacado-por-mamae-falei-padre-lancellotti-critica-ricos-em-novo-livro/>>>. Acessado em 01 ago 2022.

VISÃO MUNDIAL. **Visão e Valores**. 2021. Disponível em: << <https://visaomundial.org.br/visao-e-valores>. Acessado em 20 set 2021.

VERENICS, Marina. **Confuso, Bolsonaro afirma existir 'inimigo interno' no País e alerta para a possibilidade de agressões**. Carta Capital. Publicado em 08 jul 2022. Disponível em: << <https://www.cartacapital.com.br/politica/confuso-bolsonaro-afirma-existir-inimigo-interno-no-pais-e-alerta-para-a-possibilidade-de-agressoes/>>>. Acessado em 10 nov 2022.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZANFER, Gustavo. **Liberdade de expressão não pode ser usada para violar direitos fundamentais**. Jornal da USP. Publicado em 15 de mar 2021. Disponível em: << <https://jornal.usp.br/atualidades/liberdade-de-expressao-nao-pode-ser-usada-para-violar-direitos-fundamentais/>>>. Acessado em 16 mar 2022.