

DOSSIÊ

Violência na/da escola: da urgência de estudá-la e da necessidade de caminhos para superá-la

Editores

Artur José Renda Vitorino e Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Apoio

Bolsa de pesquisa do Ministério da Educação (MEC).

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.

Recebido

21 ago. 2024

Versão final





22 out. 2024

Aprovado

22 jan. 2025

Violência, escola e sociedade: percepções, retrocessos e perspectivas na Amazônia Ocidental

Violence, school and society: perceptions, setbacks and perspectives in Brazilian Western Amazon

Iolete Ribeiro da Silva¹ , Rafael Fonseca de Castro² , Marli Lúcia Tonatto Zibetti³ , Élide Furtado do Nascimento⁴ 

¹ Universidade Federal do Amazonas, Curso de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Manaus, AM, Brasil.

² Universidade Federal de Rondônia, Curso de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Porto Velho, RO, Brasil. Correspondência para: R. F. CASTRO. E-mail: <castro@unir.br>.

³ Universidade Federal de Rondônia, Curso de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Porto Velho, RO, Brasil.

⁴ Universidade Federal do Acre, Curso de Pedagogia. Cruzeiro do Sul, AC, Brasil.

Como citar este artigo: Silva, I. R. et al. Violência, escola e sociedade: percepções, retrocessos e perspectivas na Amazônia Ocidental. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 30, e14214, 2025. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v30a2025e14214>

Resumo

Considerada aquela que “vem de fora” e interfere na dinâmica interna do espaço escolar, a violência, em suas variadas manifestações, tem aumentado sistematicamente na sociedade brasileira, exigindo investigações com o objetivo de melhor compreender suas especificidades em cada contexto para a implementação de ações de enfrentamento. Este artigo apresenta elementos conceituais e históricos que ajudam a pensar a temática em seus aspectos mais amplos, bem como sustenta-se em entrevistas realizadas com professores e gestores de escolas de três cidades de três dos quatro estados que compõem a Amazônia Ocidental do Brasil: Cruzeiro do Sul, no Acre; Manaus, no Amazonas e Porto Velho, em Rondônia; participantes da Pesquisa Nacional “Preconceito e Violência nas Escolas”, em relação com informações do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, que apresenta dados de um questionário respondido por gestores escolares na Prova Brasil. As análises relacionadas evidenciam a complexidade e a gravidade dos problemas de violência e de preconceito enfrentados no cotidiano escolar; expressam a necessidade de implementar ações integradas envolvendo escola, família e poder público, com foco na prevenção e conscientização acerca das causas da violência e no fortalecimento dos vínculos comunitários. As impressões de professores e gestores em diálogo com dados atuais sobre violência na escola, sugerem que não há ações contínuas de médio e longo prazo elaboradas pelo Estado, voltadas ao enfrentamento da violência nas instituições escolares pelas vias da conscientização e da educação, sendo colocadas em prática atualmente. Em contrapartida, o aumento da militarização das escolas nos estados do Acre, do Amazonas e de Rondônia revela uma ação do Estado validada como principal estratégia de enfrentamento à violência escolar.

Palavras-chave: Educação escolar. Sociedade. Violência.

Abstract

Violence, considered to be that which “comes from outside” and interferes in the school environment internal dynamics, in its various manifestations, is systematically increasing in Brazilian society, which requires research aimed at better understanding its specificities in each context in order to implement actions to address it. This article presents conceptual and historical elements that help to think about the topic in its broadest aspects, as well as analyses interviews conducted with teachers and school administrators from three cities of Western Amazon of Brazil’s four states: Cruzeiro do Sul/AC, Manaus/AM and Porto Velho/RO, participants in the National Survey “Prejudice and Violence in Schools”, in relation to analyses of Brazilian Yearbook of Public Security, which presents data from a questionnaire answered by school administrators in the “Prova Brasil” exam. The related analyses highlight the complexity and severity of the problems concerning violence and prejudice faced in everyday school life, expressing the need for integrated actions involving schools, families and State authorities, with a focus on prevention, awareness and strengthening of community ties. The impressions of teachers and administrators, in dialogue with current data on violence in Brazilian schools, suggest that there are no ongoing medium- and long-term actions by the State aimed at confronting violence in schools through awareness-raising and education. On the other hand, the schools militarization increase in Acre, Amazonas and Rondônia states reveals a State action validated as the main strategy for confronting school violence.

Keywords: Educational psychology. Society. Violence.

Introdução

A violência é umas das grandes preocupações das pessoas em todo o mundo. Os problemas ligados a esse fenômeno são numerosos e complexos em decorrência da sua multicausalidade e pluridimensionalidade. Geralmente associada aos seus efeitos físicos, a violência é também social e simbólica, podendo ser explicada em termos objetivos e subjetivos. Destaca-se, aqui, a relevância da perspectiva interseccional para sua compreensão, pois ela pode ser o retorno da segregação, da desigualdade social, do racismo, da precarização das relações de trabalho e do acesso desigual à terra – dentre outras violações de direitos.

A compreensão do que é violência e a forma como as pessoas reagem a ela depende de valores sociais, crenças, regras culturais, normas legais e circunstâncias históricas, que estabelecem parâmetros no contexto interpessoal, institucional e social. A espetacularização da violência tem produzido naturalização, banalização, objetificação das pessoas, perseguição a determinados grupos, racismo, sexismo, misoginia, capacitismo, xenofobia, marginalização, eliminação de toda qualidade humana superior àquelas eleitas pela sociedade como subalternas e exploráveis. A violência acontece na sociedade; logo, a escola é uma instituição social que não está imune a ela. Enquanto sistema aberto que sofre influência do contexto social externo, a escola também é afetada pela violência no seu entorno.

Como fenômeno complexo, a violência no âmbito escolar exige a compreensão da sua gênese e das dinâmicas políticas e culturais próprias de cada região. Os sentidos atribuídos a ela pela sociedade local nas escolas e as políticas que buscam responder a essas manifestações são alguns dos elementos que merecem atenção para que se possa entender a violência no contexto escolar. Propõe-se, então, neste trabalho, analisar como professores de escolas públicas de Ensino Médio de três cidades de três dos quatro estados que compõem a Amazônia Ocidental do Brasil – Cruzeiro do Sul, no Acre (AC); Manaus, no Amazonas (AM) e; Porto Velho, em Rondônia (RO) – compreendem a violência no âmbito escolar.

Inicialmente, será realizada uma breve aproximação histórica com o contexto amazônico para estabelecer conexões com os sistemas de educação pública da região. Na sequência, descrever-se-á a pesquisa realizada e, por fim, as percepções dos pesquisadores são apresentadas, problematizando o que consideram retrocessos e perspectivas dentro da temática anunciada.

Contextos de violência na região amazônica brasileira: primeiras aproximações

A Amazônia (não só a brasileira) sofreu um processo de colonização sangrento que produz efeitos até os dias atuais e que se perpetua, de acordo com Gadelha (2002), em modelos de desenvolvimento centrados na expropriação dos recursos naturais e na exploração dos povos. A escravização de indígenas e negros foi um dos mecanismos mais violentos, de subjugação e extermínio da história da Amazônia. Esse modelo colonial perdura em diferentes formas de exploração e de domínio de coletivos e pessoas, hierarquizados em razão do grupo étnico de pertencimento, do gênero, da classe social, da religião ou do local de moradia, como indicam os estudos de Alvares, Narita e Rodrigues (2023).

O pensamento geopolítico sobre a Amazônia está articulado a dois temas centrais deste trabalho: violência e educação escolar. Carneiro e Duarte (2022) explicam que, desde a colonização, os diferentes modelos de desenvolvimento da Amazônia não priorizaram a construção de políticas públicas garantidoras de direitos, e foi somente na segunda metade do século XX, de acordo com Becker (2005), que se passou a defender um uso não predatório dos recursos naturais e que o interesse pelos saberes das populações tradicionais da Amazônia que possuem conhecimento secular sobre como lidar com o trópico úmido cresceu. Entretanto, esse interesse surgiu na mesma perspectiva predatória, só que o discurso predominante passa a ser denominado “desenvolvimento sustentável”.

Os efeitos cada vez mais intensos das mudanças climáticas fizeram reverberar um discurso de defesa da proteção do bioma Amazônia – que ainda não surtiu resultados. Os ciclos naturais de seca e cheia com intervalos cada vez mais curtos e consequências cada vez mais intensas e extremas geram enormes prejuízos às populações locais. O contexto geral de ataques aos territórios – a lideranças, a ativistas e a comunidades indígenas –, intensificado nos últimos anos, é contingente com uma série de medidas legislativas que desmontam as políticas de proteção constitucional dos povos indígenas e da Amazônia, atreladas ao crescimento dos garimpos ilegais, dos assassinatos de defensores de direitos dos povos amazônidas e do número de mortes por causas evitáveis (Associação Yanomami; Associação Wanasseduume Ye'kwana, 2022).

Além de tudo, não se pode perder de vista o sofrimento ético, político e econômico vivenciado na pandemia de COVID-19, intensificado por imensas desigualdades que, em conjunto com a política de morte durante o período pandêmico, transformou o Amazonas em um campo experimental que normalizou o uso de medicamentos e tratamentos não científicos que só contribuíram para a promoção de uma espécie de extermínio, como deflagram Torres, Silva e Ferreira (2023). Esse conjunto de iniquidades evidenciam que é preciso superar o que Álvaro Maia afirmou, ainda na década de 1940, ao se referir ao modo de vida dos ribeirinhos: “essa gente [...] vive sem esmorecer e cresce sem gemer [...]. Aqui não há política, não há remédios, não há professores, não há médicos” (Silva, 2017, p. 33).

A desigualdade social sustenta a produção de disparidades entre a Amazônia e o restante do país, confirmada pela taxa de informalidade no mercado de trabalho, atualmente superior a 50% – sendo que as mulheres e as pessoas negras são a maioria dos informais (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023). Em contextos de informalidade no mercado de trabalho, a população mais vulnerável sofre com limitações de acesso à assistência à saúde, à escolarização e à moradia. Lira, Silva e Pinto (2009, p. 153), ao analisarem o desenvolvimento da Amazônia no final do século XX e início do século XXI, demonstram que,

[...] a evolução econômica regional decorreu de um modelo desenvolvimentista desequilibrado em termos espaciais e setoriais, e que por conta disto o

desenvolvimento atual se mantém heterogêneo e desigual no espaço intra-regional, com a coexistência de eixos dinâmicos de desenvolvimento e áreas sem perspectivas de desenvolvimento na Amazônia.

Para Castro (2012), a profusão de discursos que associam sustentabilidade e a Amazônia, produzidos em universos conceituais diversos, que alicerçam um processo de modernização que desconsidera a organização de grupos sociais, a presença de etnias e de saberes tradicionais ancorados em outras visões de mundo, tem levado à oferta de políticas públicas frágeis e pouco universais, que não chegam a todos os amazônidas, como é o caso da educação nos estados da Região Norte do Brasil e seus municípios.

Esse breve panorama explicita a fragilidade das políticas públicas de educação nos três estados aqui analisados e as violências decorrentes dessa ausência de políticas de Estado. São diversas violações de direitos que se interseccionam e ampliam a vulnerabilidade de estudantes e profissionais de educação. As pessoas que desejam acessar o Ensino Médio e o Ensino Superior, em comparação ao restante do país, ainda enfrentam dificuldades e desafios nos estados da Região Norte. No Ensino Médio, a taxa de escolarização bruta está dez pontos percentuais abaixo da média nacional e apresenta uma alta distorção idade-série: 31,2%. Além disso, as taxas de evasão escolar são altas: 10% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023). Com relação ao Ensino Superior, além da baixa tendência de ingresso nessa etapa, com taxa de escolarização de apenas 31,7%, a probabilidade de os jovens da região amazônica concluírem a graduação é baixa. São muitos os obstáculos relacionados à oferta, à permanência e à terminalidade nas diferentes etapas da Educação Básica e no Ensino Superior na Região Norte.

Apesar de a violência no contexto escolar não ser um fenômeno recente, ela tem apresentado novos contornos e se intensificado. Tiroteios ao redor das escolas, interrupções de aulas, ameaças do crime organizado a professores, conflitos entre estudantes, queixas em relação à saúde mental, ideação suicida, automutilação, depressão, ansiedade e uso abusivo de medicamentos afetam toda a comunidade escolar.

Diversos estudos abordam os impactos da violência sobre estudantes, entre os quais a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), de 2019, que entrevistou estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Esse trabalho mostra que, no Acre, no Amazonas e em Rondônia, um em cada quatro estudantes de 13 a 17 anos já se sentiu humilhado por provocações de colegas, e que as violências foram mais motivadas por questões relacionadas à aparência do corpo, à aparência do rosto e ao racismo (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021). A violência sexual foi relatada por 15% a 17% dos escolares da mesma faixa etária, que disseram que alguma vez na vida, e contra a vontade deles, foram tocados, manipulados, beijados ou passaram por situações de exposição de partes do corpo. No caso das meninas, as ocorrências atingem quase o dobro do observado entre os meninos. Já o percentual de estudantes em escolas cujo diretor presenciou ou ouviu falar, “sempre” ou “algumas vezes”, de situações de violência no entorno da escola, nos 12 meses anteriores à pesquisa, alcançou, por tipo de violência: 50,0% para assaltos e roubos nas redondezas; 26,7% para tiros ou tiroteios; 61,7% para vendas de drogas; 24,5% para agressão física; 23,7% para assassinatos e 27,7% para violência sexual. A ocorrência de violência no entorno da escola levou à suspensão das aulas ou fez com que mais de 10,0% dos alunos respondentes deixassem de frequentá-la porque não se sentiam seguros no trajeto da casa para a escola e dessa para casa (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021).

Quais são os efeitos da violência nos estudantes? De acordo com a PeNSE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021), mais de 23% dos adolescentes em Rondônia e no Amazonas com

idades entre 13 e 17 anos relataram sentir que a vida não vale a pena ser vivida. Trinta e três por cento em Rondônia e 31% no Amazonas se sentiram tristes, “na maioria das vezes” ou “sempre”, nos 30 dias que antecederam a pesquisa. Rondônia tem a terceira maior taxa desses indicadores no país e observa-se que a quantidade de meninas que disseram se sentir dessa maneira foi mais que o dobro da de garotos – 33% e 13%, respectivamente. Quase 30% dos adolescentes disseram sentir que ninguém se importava com eles e, aqui, mais uma vez, o número de meninas foi maior: aproximadamente 40% das respondentes meninas e 20% dos meninos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021).

Para dar visibilidade aos profissionais de educação que atuam ao longo de muitos anos no espaço escolar e poder refletir sobre como eles são impactados por esse conjunto de violências, o presente manuscrito objetiva analisar como professores e professoras compreendem a violência que impacta as escolas e refletir sobre as percepções deles acerca do que tem sido feito nos estados do Acre, Amazonas e Rondônia como forma de enfrentar as diversas violências, cada vez mais cotidianas. Apesar de os participantes sinalizarem propostas de ação com foco no envolvimento da comunidade e de formação de parcerias, percebe-se que o Estado tem recorrido ordinariamente à militarização das escolas ou à constituição das chamadas escolas cívico-militares.

A pesquisa

Este estudo tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Bauer; Gaskell, 2017) que analisou dados da 17ª edição do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (ABSP) (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023) e registros de entrevistas realizadas com professores de uma escola pública de Ensino Médio de Cruzeiro do Sul, uma de Manaus e uma de Porto Velho – resultados da Pesquisa Nacional “Preconceito e Violência nas Escolas”^{5,6}, realizada em 2014 para o Governo Federal. Os lócus das análises são os três referidos municípios.

O Acre é um estado que, em 2022, possuía 830.018 habitantes, distribuídos em 22 municípios. Até 2023, contava com 9.361 professores trabalhando em uma rede de educação com 1.577 escolas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Cidades, c2024). O município de Cruzeiro do Sul, localizado no interior do Acre, possuía, em 2022, 91.888 habitantes. Segundo dados do censo de 2023, 17.799 estudantes foram matriculados naquele ano no Ensino Fundamental e 5.308 no Ensino Médio, totalizando 23.392 estudantes atendidos por 779 e 294 docentes, respectivamente.

O estado do Amazonas, por seu turno, em 2022 contava com uma população de 3.941.613 habitantes, distribuídos entre 62 cidades. Em 2023, 34.054 docentes lecionavam o Ensino Fundamental e 10.841, o Ensino Médio, totalizando 44.895 professores atuando entre 5.239 escolas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Cidades, c2024). Com relação a Manaus, a sua capital, o censo de 2022 indicava uma população de 2.063.689 pessoas e um total de 968 estabelecimentos de ensino para atender 426.703 estudantes, com 11.844 professores atuando no Ensino Fundamental e 4.674 no Ensino Médio à época (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Cidades, c2024).

Rondônia possuía, em 2022, 1.581.196 habitantes entre 52 municípios. Em sua rede escolar, 10.256 docentes atuantes no Ensino Fundamental e 3.998 no Ensino Médio distribuíam-se entre 1.180 escolas. Em Porto Velho, capital do estado, havia 460.434 pessoas em 2022. Sua rede de

⁵ A referida pesquisa também coletou dados em Palmas, no Tocantins, mas optou-se por não incluí-los nas análises em função de estarem demasiadamente díspares dos registros referentes aos outros municípios.

⁶ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas, CAAE número 18708213.3.1001.5541, parecer 493.357.

educação contava, em 2023, com 2.930 docentes trabalhando no Ensino Fundamental e 1.159 no Ensino Médio entre 291 estabelecimentos de ensino, para atender um total de 93.397 estudantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Cidades, c2024).

Em cada cidade, os pesquisadores visitaram uma escola indicada pelas secretarias municipais. Para a coleta dos dados, foram realizadas rodas de conversa (Moura; Lima, 2014) com os professores nas escolas visitadas em cada município. Moura e Lima (2014) defendem que a roda de conversa é uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela conversa e, ao mesmo tempo, produz dados. As rodas de conversa correram em 2014: em Porto Velho foi realizada no mês de maio; em Cruzeiro do Sul aconteceu no mês de julho e, em agosto, em Manaus, sendo conduzidas a partir de três questões disparadoras: 1) Quais foram as situações de violência vividas na escola?; 2) Quais foram as situações de preconceito vividas na escola? e; 3) Como essas situações podem ser enfrentadas?

Todos os professores de cada escola foram convidados a participar, sendo o critério de inclusão atuar como docente em cada instituição. Não participaram do estudo aqueles que estavam ausentes nos dias das rodas de conversa (independentemente dos motivos) ou os que estavam presentes, mas que não aceitaram cooperar. No total, integraram as rodas de conversa 16 professores em Cruzeiro do Sul, 12 em Manaus e 10 em Porto Velho – totalizando 38 professores. Todas as rodas foram filmadas e gravadas por bolsistas. Para as análises, foram considerados os eixos temáticos que orientaram os diálogos.

A análise temática é apontada por Rosa e Mackedans (2021) e Braun e Clarke (2006) como um método analítico pouco demarcado e reconhecido, mas amplamente utilizado na área da Psicologia. Para Braun e Clarke (2006), o principal benefício desse tipo de análise é a sua flexibilidade, além do fato de ela fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo, de dados. Além disso, Rosa e Mackedans (2021) defendem que, nesse tipo de análise, temas e padrões podem ser identificados por indução ou dedução.

Os dados de cada cidade foram agrupados por proximidade de conteúdos de maneira a sistematizar as respostas dos professores, que foram assim categorizadas: (a) vivências de violência; (b) vivências de preconceito; (c) impressões sobre a violência e (d) formas de enfrentamento. Em seguida, os resultados foram reunidos para comparação das temáticas mencionadas nas cidades participantes da pesquisa, conforme será descrito e discutido a seguir.

Resultados e Discussão

Os resultados das análises das percepções dos professores participantes capturadas e registradas nas rodas de conversa serão apresentadas em diálogo com outras pesquisas sobre o tema e em relação com os dados atuais do ABSP.

Violência na escola: contexto

A violência nas escolas é uma expressão de um contexto macrossocial, refletindo aspectos mais amplos da desigualdade social e da incitação ao ódio. Determinantes como pobreza, desigualdade e falta de acesso a direitos básicos podem contribuir para uma cultura de violência. Trata-se de um problema que afeta muitos estudantes e muitas comunidades escolares no Brasil e que pode assumir variadas formas, como brigas físicas, agressão psicológica e até atentados à vida, como sinalizam Stelko-Pereira e Williams (2010).

Ao analisar o ABSP, chama a atenção o fato de a violência na escola figurar como uma das categorias analisadas em um estudo que mapeia os dados da segurança pública no país (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023). As informações referentes à violência escolar foram mapeadas a partir da edição de 2021 da Prova Brasil e trazem a percepção de diretores escolares sobre as situações de violência e as condições de segurança nas escolas em que trabalhavam. O aumento da violência no país e sua intensificação nas escolas aparece no número alarmante de episódios de atentados à vida nessas instituições: 2.466 gestores indicaram que a escola já tinha precisado lidar com esse tipo de violência por mais de uma vez.

Considerando que a violência na escola tem sua marcação geográfica, os dados apresentados nas Figuras 1, 2 e 3 trazem a percepção dos gestores a respeito dos aspectos físicos e das condições de segurança das escolas. A Figura 1 mostra que, apesar de sobressair nos três estados a percepção de que as escolas apresentam mecanismos adequados de segurança, também é alto o percentual de escolas com aspectos inadequados:

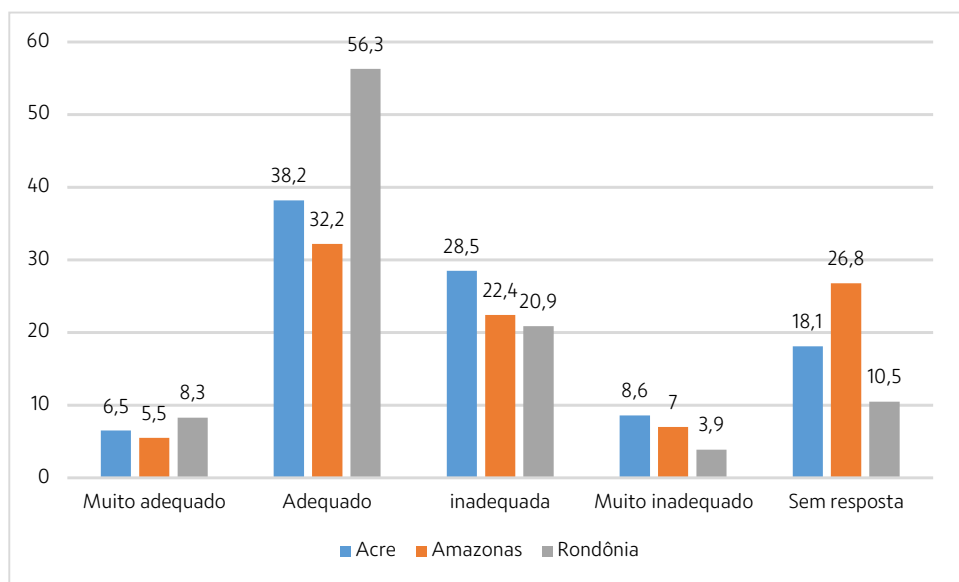


Figura 1 – Percepção de diretores sobre a segurança das escolas onde trabalham (Acre, Amazonas e Rondônia).
Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023).

Os muros ao redor da escola buscam sinalizar segurança, mas também podem indicar a insegurança com que a escola precisa lidar e a necessidade de isolá-la da sociedade, considerada violenta. Conforme dados do ABSP, apenas 5,5% dos gestores do AM, 6,5% dos do AC e 8,3% dos de RO consideravam muito adequadas as condições de segurança na entrada e na saída da escola (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023). Outro dado que expressa as condições de trabalho e de segurança nas escolas aparece em relação à interrupção do calendário escolar por motivo de violência. Nos três estados, houve incidentes de violência que comprometeram o andamento do calendário escolar: uma vez em Rondônia, quatro vezes no Acre e 43 vezes no Amazonas.

Os dados do relatório “Preconceito e Violência nas Escolas” mostram que a localização da escola é um aspecto importante a ser considerado na análise da violência, pois ela se torna uma pequena amostra do que ocorre no contexto social local. Logo, as ações de enfrentamento deveriam

ser pensadas nas dimensões macro e micro dos fenômenos sociais e não apenas no espaço micro escolar. A escola do AC estava situada em um dos bairros periféricos de Cruzeiro do Sul, considerado um dos mais violentos da cidade. De acordo com os professores, a escola iniciou um trabalho de enfrentamento à violência e ao preconceito; contudo, teve que interromper o projeto por conta de ameaças a estudantes e a seus pais. Conforme relatos a respeito das percepções da violência, há certo estigma em relação ao bairro, que se estende à escola.

A escola do Amazonas, conhecida como “Quarentão” por conta de suas 40 salas de aula e seu aspecto físico semelhante ao de um presídio, estava localizada na Zona Norte de Manaus, no perímetro urbano. Atendia educandos de outros bairros, principalmente os de baixa renda. De acordo com um dos professores, nos primeiros anos de sua atuação na instituição foi um terror trabalhar lá. Os professores denunciaram que a própria visão da secretaria estadual de educação reforçava o preconceito em relação a essa instituição escolar: “*até hoje, na SEDUC, a impressão é de que esta escola não presta, só tem vagabundo, ladrão*” (Manaus/AM).

A escola de Rondônia atendia bairros da periferia de Porto Velho. Conforme relatos dos participantes, os problemas da periferia eram drogas, violência e desestrutura familiar, fatores e conflitos sociais externos que impactavam diretamente na escola. Os bairros localizados na Zona Leste de Porto Velho eram fortemente estigmatizados pela população do município.

As situações das três escolas confirmam a necessidade de se considerar sua localização geográfica, visto que, conforme Stelko-Pereira e Williams (2010, p. 48), “a violência escolar pode ocorrer dentro do espaço físico da escola, no trajeto casa-escola [...] e, mesmo na própria residência e bairro do aluno, como em situações nas quais conflitos mal resolvidos dentro da instituição gerem violência em outros espaços”. Para além da localização, que extrapola os muros, com o aumento do acesso à internet a violência na escola passou a não ter uma localização precisa, sendo também virtual, como nas situações em que mensagens agressivas são encaminhadas entre estudantes por meio eletrônico (internet e/ou celular).

A estreita relação da violência com o contexto social e o cotidiano escolar foi percebida também pelos professores quando esses enunciaram suas impressões sobre as causas da violência nas escolas. As opiniões deles foram agrupadas em duas categorias: as que atribuem a violência às condições estruturais das escolas e aquelas que culpabilizam as famílias dos estudantes. Quanto à primeira categoria foram mencionadas por docentes nas três cidades participantes, tanto em relação à sobrecarga de atribuições, que os impede de dar mais atenção aos estudantes, como à falta de profissionais (pedagogos, psicólogos, assistentes sociais) e de espaços físicos para atividades diversificadas.

*[...] às vezes, a escola acumula uma sobrecarga de trabalho e é igual quando o professor não dá conta de dar tanta atenção pro seu aluno, mas não é que ele não queira dar atenção; o professor ele tem que planejar aula, corrigir prova e **ele não tem tanto tempo pra aquele olhar diferente para os alunos e a escola**, acredito, é também essa mesma coisa né?! **A escola não tem essa estrutura de acompanhar esse aluno que necessita de assistente social, psicóloga...** e a escola não tem estrutura (Cruzeiro do Sul/AC, grifo nosso).*

*Aqui na nossa escola, ninguém tem apoio pedagógico. Na realidade, toda vez que começa o ano letivo, o apoio pedagógico é, no máximo, uma pedagoga. Aqui, a gente tem duas pedagogas que apoiam a gente, mas cadê o restante do apoio pedagógico. **Um colégio com 1.500 alunos, que é o que tem aqui, não dá pra duas pessoas tomar de conta.** Não dá. A gente precisa do que? De apoio pedagógico (Manaus/AM, grifo nosso).*

*Tem professores que têm sobrecarga de até 30 turmas e trabalha três turnos. A escola tem 2.700 alunos, atende muitos bairros e tem poucos técnicos. **A arquitetura prejudica a interação e disciplina; faltam salas de aula e espaços para outras atividades além de uma sala temática** (Porto Velho/RO, grifo nosso).*

De acordo com uma revisão sistemática realizada por Silva e Negreiros (2020, p. 336), a violência pode ser compreendida de formas distintas, dependendo da cultura e do momento histórico em que se expressa: “[a] falta de diálogo, de uma escuta democrática, de investimentos na educação, de existir uma precarização do trabalho, uma insatisfatória formação continuada e outros tantos, também são consideradas formas de violência e poderão desencadear outras expressões de violência”. Já a atribuição de responsabilidade às famílias para justificar a violência foi explicitamente enunciada pelos docentes de Cruzeiro do Sul e de Manaus:

*A realidade social de muitos alunos aqui é a **desestruturação familiar**, a maioria são criados por avós, porque os pais são separados e isso tem sido bastante relevante quando se vê isso refletir no comportamento dos alunos (Cruzeiro do Sul/AC, grifo nosso).*

*Nós sentimos aqui **a ausência muito grande da família**. [...] **A diferença, em sala de aula, é muito grande**, o aluno que traz a tarefa ele participa. Nós observamos que os **pais têm um nível de escolaridade maior**, eles estão ali, se preocupam com os filhos, as tarefas vêm prontas, eles vêm, participam das reuniões, são os mesmos. Mas a maioria está só, eles vêm, querem receber o boletim, assinam por eles, tem pai e mãe, mas assim, o pai vive com alguém, a mãe vive com alguém. Mora com irmão, com a irmã, tio, avó. É muito difícil ver um aluno que tem pai e mãe morando tudo junto, que são casados, vivem bem. Não. A maioria, nós temos alunos que os pais moram no interior, eles moram sozinhos, um irmão cuida do outro. Um irmão de 15 cuida do outro de 14, 13, 12 anos. Assim é a realidade dos alunos da nossa escola (Manaus/AM, grifo nosso).*

Segundo Lyra, Constantino e Ferreira (2023), a culpabilização das famílias é um grande problema quando se lida com situações que envolvem violência, pois, além de pouco contribuir para o entendimento dos atos abusivos contra uma criança ou adolescente, prejudica e inviabiliza o diálogo e potencializa a ocorrência de mais violência. Para esses autores, é fundamental responsabilizar os que praticam atos violentos, pois a responsabilização, ao contrário da culpabilização, “[...] permite entender o contexto em que ocorrem as relações violentas e, assim, traçar estratégias que impliquem a família na garantia dos direitos de crianças e adolescentes” (Lyra; Constantino; Ferreira, 2023, p. 173).

Vivências de violência e preconceito na escola

O ABSP apresenta as percepções dos diretores escolares entrevistados sobre os tipos de violência que aconteceram poucas vezes em suas instituições e aqueles mais frequentes (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023). Os resultados são destacados nas figuras a seguir. Na Figura 2, é possível observar os tipos de violência que os diretores referiram vivenciar com certa frequência à época da entrevista, entre os quais destacam-se o bullying em 1º lugar, a depredação da escola em 2º, roubos e furtos em 3º e a discriminação em 4º:

Ao considerar os tipos de violência que apresentavam maior incidência nas escolas (Figura 3), foram percebidas assimetrias nos três diferentes estados, mas também ocorrências que se aproximam: 1º) depredação do espaço escolar; 2º) roubo ou furto no AC e AM; 3º) evasão do espaço escolar e 4º) bullying. Na Figura 3, estão em evidência as situações de violência que mais ocorriam nas escolas, segundo os gestores:

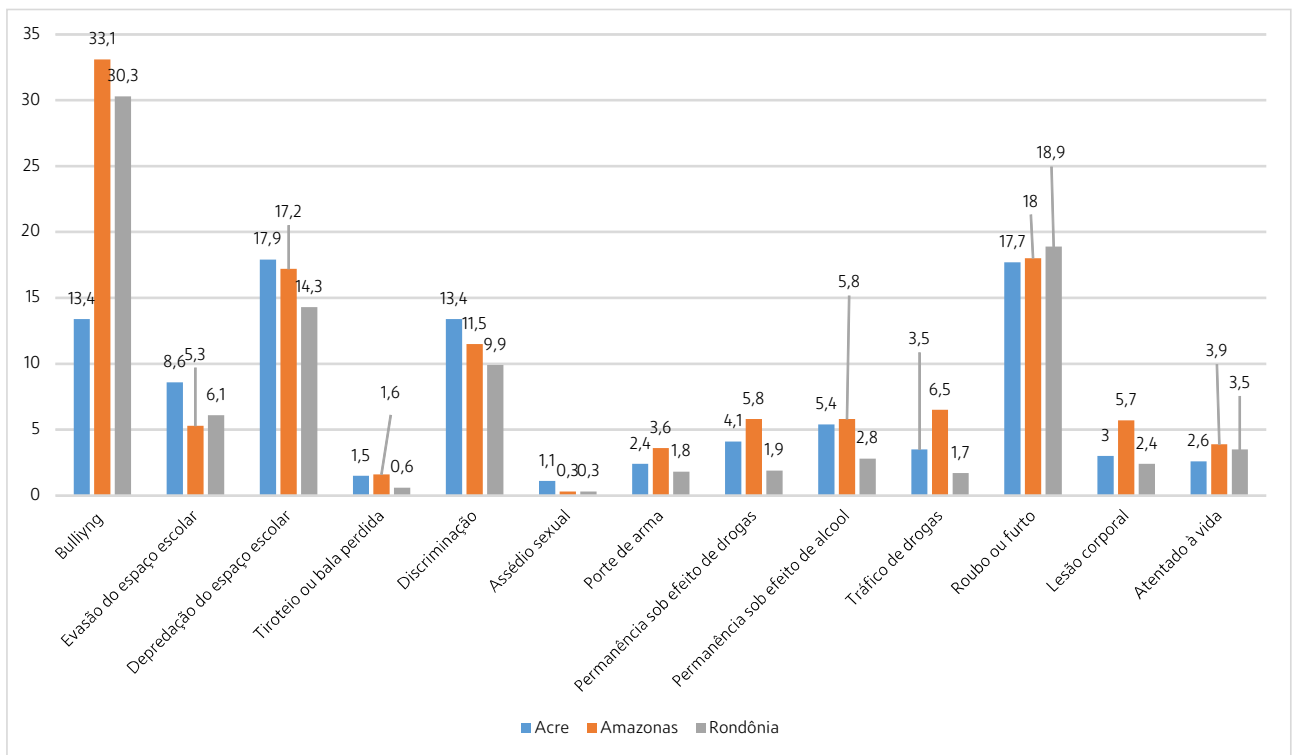


Figura 2 – Percepção de diretores sobre situações de violência na escola – poucas vezes.
 Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023).

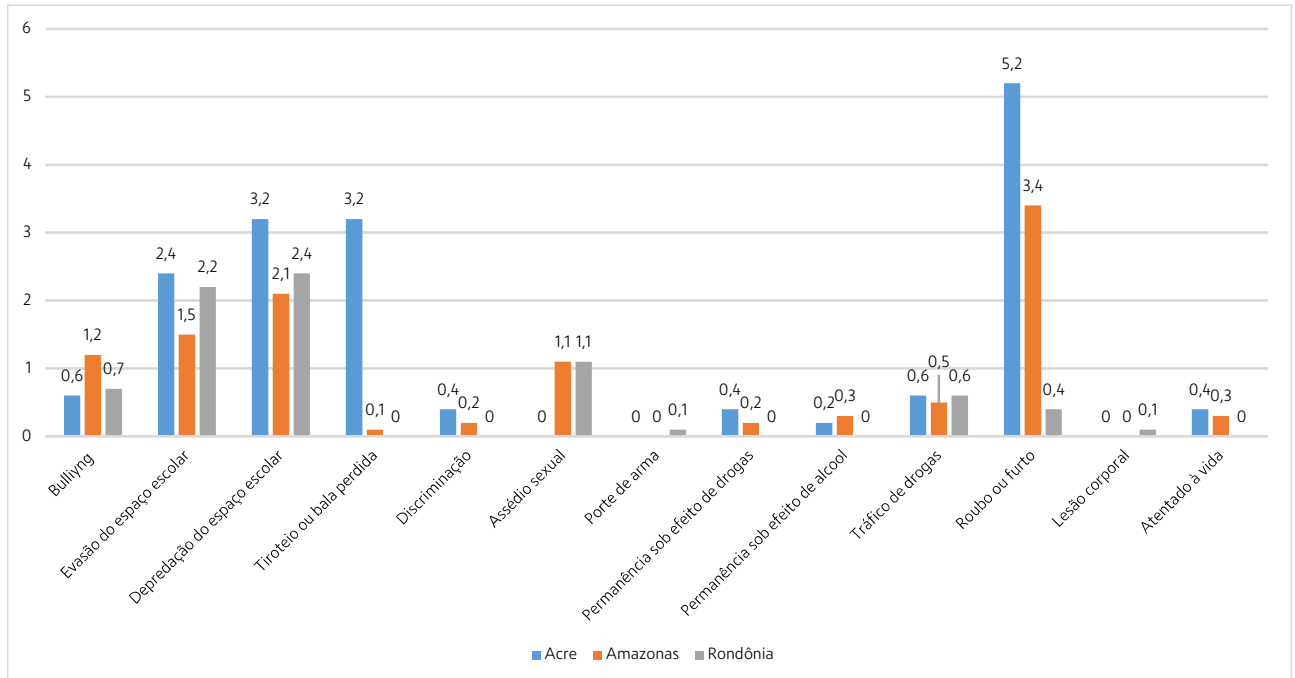


Figura 3 – Percepção de diretores sobre situações de violência nas escolas – várias vezes.
 Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023).

Essas tipologias de violência também foram apontadas pelos professores ouvidos nas rodas de conversa. Os dados foram reunidos em três categorias que explicitam os tipos de violência

vivenciadas pelos docentes nos espaços escolares: violência física e verbal, exploração e assédio sexual e violência decorrente do envolvimento com drogas:

*Eu já presenciei na escola onde trabalhei um coleguinha que trouxe, que **prometeu trazer uma faca pra matar a colega no outro dia e fez isso. Ele esfaqueou.** A coleguinha saindo correndo e ele esfaqueando (Cruzeiro do Sul/AC, grifo nosso).*

*Em 2003, **tinha um estudante aqui que ele vendia as meninas para namorar;** para ter qualquer coisa com elas, teria que pagar pra ele (Manaus/AM, grifo nosso).*

*Aqui, temos um problema sério que são as drogas trazidas para dentro da escola para ser vendida aqui dentro. **Crianças são utilizadas pelos traficantes para vender droga aqui.** Não podemos ver o que eles têm na bolsa porque podemos sofrer retaliação lá fora (Porto Velho/RO, grifo nosso).*

Os excertos acima destacados são exemplos das situações descritas pelos docentes que participaram da pesquisa; porém, é importante observar que, nas três cidades, foram vivenciadas situações semelhantes. Em relação à violência física e verbal, apontam-se situações extremas como a citada pela docente de Cruzeiro do Sul, mas também são recorrentes nas narrativas as brigas e os xingamentos no interior da escola e no seu entorno, bem como a utilização de mídias sociais para agendar confrontos que são gravados e divulgados pelos estudantes. Quanto à exploração e ao assédio sexual, também são citadas situações de violência sexual no âmbito familiar e que precisam ser denunciadas pela escola, além de ocorrências de exploração, como a descrita pela docente de Manaus.

As vivências enunciadas pelos/as docentes em relação às drogas envolvem situações em que os estudantes são explorados pelo tráfico, seja como usuários ou como distribuidores. Essas ocorrências têm gerado situações de insegurança em toda a comunidade escolar, pois envolvem ameaças a docentes e funcionários e interferem em todos os aspectos da dinâmica escolar.

O estudo de Ribeiro et al. (2015) também indicou a prevalência de violência física em escolas, com um índice de 85,4%, seguida de violência psicológica (incluindo a violência verbal), com 62,5%, e, embora menor que as outras, a prevalência de violência sexual também foi expressiva, com 34,7%.

Nas vivências de preconceitos nas escolas, as respostas dos/as docentes foram agrupadas em duas categorias: contra a escola e as populações periféricas e decorrentes de expressões de sexualidade que não se alinham à heteronormatividade. Nas três cidades, os docentes ouvidos relataram terem vivenciado situações preconceituosas em relação às escolas localizadas em regiões periféricas. Os problemas sociais que afetam as comunidades dessas regiões geram visões depreciativas contra essas populações, o que se estende às escolas e aos estudantes que nelas estudam:

*Aí então, um refrão que diz que entra burro e sai ladrão, ou seja, **tudo que não presta na sociedade tem nesta escola.** Criminalidade só existe aqui, ou seja, tudo só existe aqui. A gente sabe que não é verdade, até nas particulares top tem [...] (Manaus/AM, grifo nosso).*

*Há por ser uma escola de periferia que atende uma população moradora da periferia. **As pessoas da cidade têm preconceito com o bairro** (Porto Velho/RO, grifo nosso).*

***A gente sofre preconceito até mesmo dos colegas da faculdade.** Uma vez um chegou pra mim e disse: "Tu tá trabalhando onde?"; daí eu disse: "No [nome da escola]"; daí ele disse: "hum..." (Cruzeiro do Sul/AC, grifo nosso).*

O levantamento realizado por Assis et al. (2023) indica como a vulnerabilidade dos territórios marcados pelo descaso público, como a falta de infraestrutura e a ausência de serviços básicos, ou

aqueles ocupados por grupos ligados à criminalidade, afetam a vida escolar de crianças e jovens. Essas condições criam espaços de insegurança no entorno da escola e pioram o desempenho escolar, incidindo, potencialmente, em ações de violência. Por outro lado, os autores destacam que mesmo escolas em territórios de alta vulnerabilidade, marcadas por desigualdades sociais e violência extramuros, podem criar espaços seguros por meio de gestões acolhedoras que aceitem os estudantes oriundos de famílias pobres, mediante relações pautadas no respeito e na tolerância.

Em relação às expressões de sexualidade, os preconceitos foram citados nas rodas de conversa por docentes das escolas de Manaus e de Porto Velho. É importante observar que, nas próprias falas dos professores, é possível perceber preconceitos e dificuldades em lidar com as diferenças no cotidiano escolar, conforme evidenciam os excertos a seguir:

[...] *eu trabalho no terceiro ano há um bom tempo e eu tenho vários homossexuais estudando, tanto meninos quanto meninas. E, numa vez, um deles veio todo vestido de mulher e não queria ser chamado pelo nome de homem de jeito nenhum, só queria ser chamado de mulher. **Eu chamei ele na minha mesa e perguntei: “filho, você não precisa disso, não precisa se expor desta forma. Todos aqui vão respeitar dessa forma do jeito que você quer ser. Você não precisa se expor desta forma, como é que você quer que as pessoas te respeitem se você estimula este preconceito?** (Manaus/AM, grifo nosso).*

*Quando moço e moça assumem sua homossexualidade. Por exemplo, **eu não consigo chamar Letícia pelo nome que ela quer que eu chame. Letícia tem trejeitos masculinos, mas eu a chamo de flor Letícia. Um moço tem trejeitos femininos, cheio de piercing e vem com a sobrancelha ultra-mega-tiradinha, melhor que a minha, e eu o chamo de João** (Porto Velho/RO, grifo nosso)*

*A gente tem que falar de uma forma geral. Primeiro, eu tenho alunos que são homossexuais, eu não sou. Nem por isso, eu vou denegrir a imagem deles, **mas eu não quero que ele faça aquela pantomima que homossexual costuma fazer. Isso eu não vou aceitar, ele tem a vida dele, mas, na sala de aula, tenho que por meu domínio, entendeu?** Eu tenho que colocar o meu domínio (Manaus/AM, grifo nosso).*

Nas vivências descritas pelos professores, evidenciaram-se diferentes situações relacionadas às expressões da sexualidade dos estudantes no cotidiano escolar, com as quais os docentes não estavam preparados para lidar, uma vez que as abordagens relatadas apontaram para a culpabilização dos próprios estudantes pelo preconceito do qual eram vítimas, tanto por parte dos colegas quanto dos próprios docentes – que se recusavam a respeitar expressões que se diferenciavam dos padrões socialmente aceitos.

Cecchetto *et al.* (2023) explicam que, na adolescência, os jovens estão experimentando sua sexualidade e tentando compreender as posições sociais de ser homem e de ser mulher na estruturação de suas identidades. Por estarem começando a vivenciar relações amorosas, eles se questionam sobre a sexualidade deles e dão espaço a experimentações que os ajudam a entendê-la. Existem os que constroem relações heterossexuais e os que se engajam em relações homossexuais, bissexuais ou pansexuais, e a democratização social amplia a compreensão sobre a necessidade de respeitar as diferentes orientações sexuais e identidades de gênero. Ainda, segundo esses autores, “a escola, na contramão da discriminação, pode ser um espaço de acolhimento para todos os adolescentes e suas escolhas” (Cecchetto *et al.*, 2023, p. 147).

A seguir, serão trazidas as análises a respeito da categoria temática “enfrentamento da violência”.

Enfrentamento da violência

Conforme discutido nos tópicos anteriores, os diferentes tipos de violência têm marcado a vida escolar de muitos estudantes e professores. Mas o que tem sido feito para lidar com essa situação? O ABSP (2023) traz um levantamento dos temas trabalhados em projetos escolares de enfrentamento à violência, conforme apresentado na Figura 4.

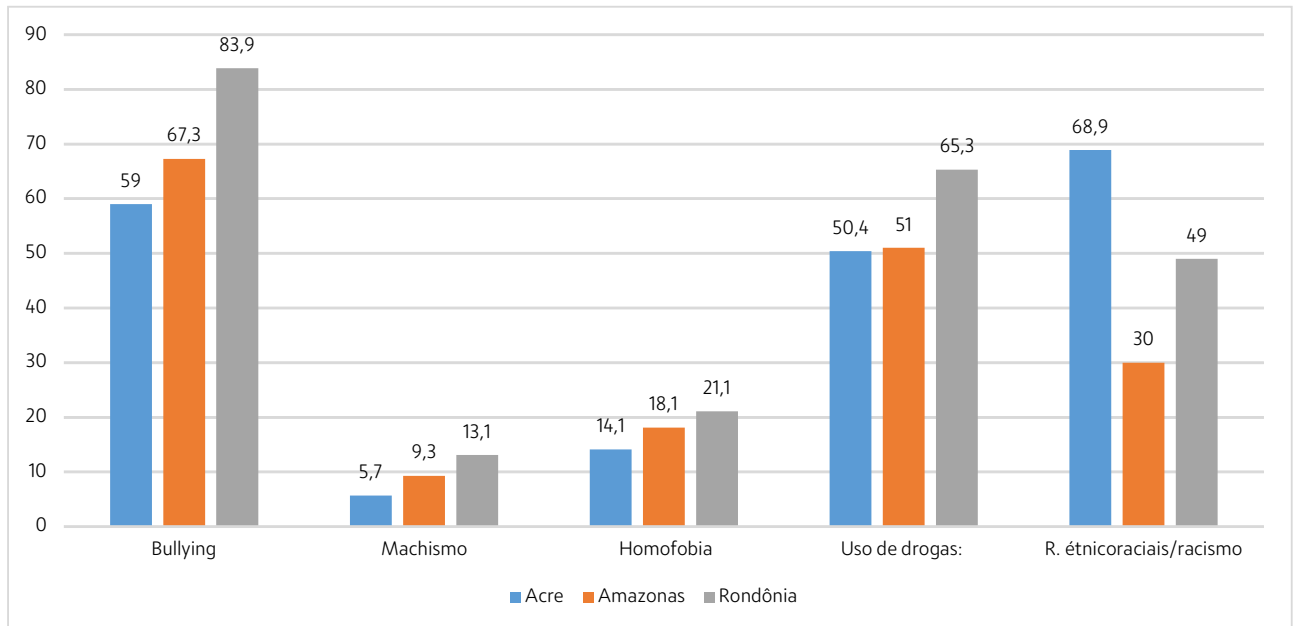


Figura 4 – Temas de projetos de enfrentamento à violência nas escolas participantes da pesquisa. (Acre, Amazonas e Rondônia).

Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023).

Apesar de gestores e professores terem mencionado que diferentes tipologias de violência e preconceito ocorriam nas escolas, as ações de enfrentamento em vigor à época estavam centradas nos temas 1º) bullying; 2º) uso de drogas e 3º) racismo. O estudo de Gonçalves e Sposito (2002) analisou, há mais de duas décadas, as principais iniciativas públicas adotadas no Brasil para tentar reduzir a violência nas escolas. Os projetos temáticos apareceram como uma das estratégias utilizadas. Além disso, os autores identificaram vários tipos de medidas que obtiveram resultados positivos, apesar da falta de continuidade de ações dessa natureza. Entre as principais ações, destacaram: 1) abertura das escolas para a comunidade, com a criação de conselhos escolares e a realização de atividades culturais, esportivas e de lazer nos finais de semana; 2) formação de professores e desenvolvimento de projetos nas escolas, trabalhando temáticas como direitos humanos, ética e mediação de conflitos; 3) articulação entre educação e segurança pública, com a participação da polícia em algumas iniciativas, como o Programa “Anjos da Escola”, em Belo Horizonte/MG; 4) envolvimento de diversos atores sociais, como organizações não governamentais e movimentos sociais, em parceria com o poder público.

Especificamente com relação aos diálogos nas rodas de conversas sobre as formas de enfrentamento da violência nas escolas, as percepções dos participantes apontaram diferentes possibilidades, agrupadas em três categorias: 1) ações ligadas à escola; 2) ações ligadas à família e 3) ações centradas em atividades esportivas, culturais ou de conscientização.

Em relação às ações ligadas à escola, os professores apontaram, majoritariamente, a necessidade de maior acompanhamento, pela instituição, dos estudantes que faltam ou que apresentam comportamentos “inadequados”; porém, ressaltaram a falta de profissionais para auxiliar no cumprimento dessa tarefa.

[...] *deveria exigir bastante aquilo que diz a LDB sobre o compromisso da escola no acompanhamento dos desistentes, dos alunos que faltam, dos que somem... a gente sabe que numa cidade de poucos habitantes a gente conversa e acaba sabendo das coisas, né?! Quem falou, onde é que foi, com quem está. Então, a gente vê que, às vezes, há uma negligência da escola no papel que compete a ela, no que diz a LDB, não é só a sala de aula, mas **tem a responsabilidade extraescolar, na comunidade** (Cruzeiro do Sul/AC, grifo nosso).*

Precisamos de equipe técnica mais completa: psicóloga, assistência social... que façam contato com a família. Só temos uma orientadora por turno. Orientadora não dá conta de atender a todos (Porto Velho/RO, grifo nosso).

○ assistente social: **nós precisamos muito de um assistente social!** Olha, um aluno tá gazetando! É tão bom saber quantos alunos não estão vindo, aí se tem a assistente social para ir lá na residência o que está acontecendo? Se esse jovem está morando aqui, desde quando, se os pais estão cientes, né? (Manaus/AM, grifo nosso).

○ aluno **precisava de um psicólogo**, eu tinha que fazer todo o trâmite. Na ficha do aluno, não pede o telefone correto, o endereço. Os pais, no ato da matrícula, não oferecem condições para que a gente chegue até eles também (Manaus/AM, grifo nosso).

Entre os professores de Cruzeiro do Sul e de Manaus, também foram solicitadas ações relacionadas à família e à religião visando ao enfrentamento de situações de violência:

[...] *então, a responsabilidade eu acredito que não é somente da escola, mas também de **fora, deve ser uma coisa discutida em conjunto: a família, a comunidade e os alunos*** (Cruzeiro do Sul/AC, grifo nosso).

*Eu tenho uma metodologia que, quando eu começo minha aula, aqui na escola, **com 27 anos de serviço, eu nunca deixei de falar da Bíblia**, sabe? Então, eu faço um sermão de 15 minutos e, por 15 minutos, tenho a sala atenta a mim, falando da questão de como é bom exercitar esse lado mais humano* (Cruzeiro do Sul/AC, grifo nosso).

[...] **a família é à base de tudo**. O problema também nos lares é isso, quando falta a presença do pai é a mãe [...]. Tem casos de que a criança se revolta. Eu faço um trabalho aqui desde o ano passado chamado “Projeto Caminhando com Jesus”. Por que que eu comecei a fazer esse projeto? Eu comecei só a falar, mas depois veio a prática e o meu foco era fazer um trabalho espiritual, em primeiro lugar, pra trazer a paz pra eles. E também é uma coisa cultural em termos de dança, cantata: cantar, dançar, fazer teatro e deu tanto aluno! Na parte da manhã e da tarde, a classe ficou cheia, não houve bagunça, não houve violência (Manaus/AM, grifo nosso).

[...] *a questão da educação sistemática. Tem situações que nós estamos tomando como se nós fôssemos da família do aluno. Família é família. Mas claro que o certo é que a família deve estar inserida juntamente com a escola. **A escola não trabalha se o pessoal da família não acompanhar os seus filhos*** (Manaus/AM, grifo nosso).

Quanto às ações relacionadas à oferta de outras atividades aos estudantes como forma de enfrentamento das situações de violência, foram citadas, como sugestões de ações que deveriam ser implementadas pelos docentes de Cruzeiro do Sul e de Porto Velho, atividades culturais, esportivas e de conscientização:

*Eu acho que deveria haver políticas, a meu ver, que insiram esses alunos. Pra esse aluno chegar todo dia na escola com **modalidades esportivas** para que preenchesse o tempo dele, pra ele não ficar com nenhum tempo vazio pra ele (Cruzeiro do Sul/AC, grifo nosso).*

*É negligência do poder público, porque se trabalha apenas políticas públicas de punição para tratar os adolescentes, em vez de **fazer uma conscientização para trabalhar uma mudança de mentalidade**. Não é só o professor na sala de aula, o professor não pode tudo, mas é antes uma questão do poder público que vê uma política de punição, mas não vê ali uma prevenção, sensibilização, mudança de mentalidade [...] (Cruzeiro do Sul/AC, grifo nosso).*

*Precisa ter espaços de interação saudável não violenta entre jovens para diminuir o problema da violência nas escolas. Nós gostamos de interagir entre adultos. Às vezes, falta oportunidade de interagir em bons grupos. Lideranças em sala de aula. Carismáticos. Às vezes, dominam pela violência. Se a escola desenvolvesse esses alunos para envolvê-los em coisas boas... **Grupos de dança, coisas que eles gostem** (Porto Velho/RO, grifo nosso).*

*Líderes precisam ser resgatados para deixar de ser liderança negativa para serem liderança positiva. Eles seguem os líderes. **A escola deve ter atividades para aproveitar as lideranças para algo de bom** (Porto Velho/RO, grifo nosso).*

As ações almeçadas pelos professores expressam a necessidade de enfrentamento das violências que afetam a escola tanto em âmbito estrutural institucional, quanto da sociedade em geral, embora o foco seja dado à família. Os docentes também apontaram para a necessidade de envolvimento de outras instâncias sociais, a exemplo das religiões e do poder público, com a finalidade de garantir o direito desses alunos ao lazer e à cultura e também para lidar com o grave problema da violência.

Considerações Finais

Com o objetivo de pensar, de forma mais ampla, o problema da violência escolar em três estados da Região Norte do Brasil, o presente artigo analisou dados do ABSP, juntamente com relatos de professores que participaram de rodas de conversa em três escolas de Ensino Médio de Cruzeiro do Sul, Manaus e Porto Velho, discutindo-os à luz da realidade da região e em diálogo com produções recentes sobre o tema.

Os resultados das análises indicam que as desigualdades sociais que afetam a região, decorrentes da exploração histórica sofrida desde a colonização, contribuem para que os diferentes tipos de exclusão e preconceitos, principalmente em regiões geográficas de maior vulnerabilidade, resultem em realidades de acentuada violência nas escolas, não diferindo de dados apontados por outros estudos realizados em diferentes regiões do país.

Por outro lado, como respostas aos casos de violência nas escolas, constatou-se a ocorrência de dois tipos de projetos. Os primeiros são desenvolvidos no interior das instituições e acabam abordando aspectos superficiais dessa problemática, uma vez que são iniciativas pontuais, das próprias escolas ou de alguns gestores, que não possuem continuidade nem resultados efetivos. Outro tipo de projeto tem sido proposto pelos governos e encontrado a aprovação de representativa parcela da população: a militarização da educação, com a implantação das denominadas escolas cívico-militares. Até o momento da elaboração deste trabalho, já havia duas escolas militarizadas no pequeno município de Cruzeiro do Sul, sete em Porto Velho e 30 em Manaus; a maioria implantada a partir de 2016, ano em que iniciou um expressivo e explícito movimento voltado à militarização de escolas públicas no país, intensificado entre os anos de 2018 e 2022 pelo Governo Federal.

Diante do exposto, é urgente considerar as consequências da violência nas escolas, principalmente para as pessoas que vivenciam o cotidiano escolar. Reconhecer a difícil realidade dos jovens que adoecem, que interrompem seus processos de escolarização ou que entram para o sistema de justiça por não encontrarem na escola a proteção que dela se espera. Além disso, essa situação também tem produzido adoecimento docente.

O enfrentamento da violência não recebe a devida atenção do Estado, e os relatos dos professores participantes da pesquisa, que completa dez anos, não estão distantes dos dados recentes sobre a violência na escola. Isso indica que mais de uma década se passou sem que uma política de Estado efetiva fosse implementada nos estados investigados. A via da educação e da conscientização, que reconhece as mazelas sociais como produtoras de violência, não parece convergir para o interesse das políticas educacionais de governo no Brasil.

Referências

- Alvares, T. O.; Narita, B. S.; Rodrigues, M. C. A geopolítica da Amazônia e a integração latino-americana. *Revista USP*, n. 136, p. 83-102, 2023.
- Assis, S. G. et al. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In: Assis, S. G. et al. (org.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CDEAD/ENSP, 2023. p. 43-70, Doi: <https://doi.org/10.7476/9786557082126.0004>.
- Associação Yanomami; Associação Wanasseduume Ye'kwana. *Yanomami sob ataque: garimpo ilegal na terra indígena Yanomami e propostas para combatê-lo*. [S. l.]: Associação Yanomami; Associação Wanasseduume Ye'kwana, 2022. Disponível em: <http://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/yanomami-sobataque-garimpo-ilegal-na-terra-indigena-yanomami-e-propostas-para>. Acesso em: 5 jun. 2022.
- Bauer, M. W.; Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- Becker, B. K. Geopolítica da Amazônia. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 53, p. 71-86, 2005. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000100005>.
- Braun, V.; Clarke, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- Carneiro, A.; Duarte, A. C. Como as grandes corporações de base extrativista lidam com os povos por elas impactados? Uma revisão da bibliografia internacional. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v. 17, n. 2, p. e20200087, 2022. Doi: <https://doi.org/10.1590/2178-2547-BGOELDI-2020-0087>.
- Castro, E. Amazônia: sociedade, fronteiras e políticas. *Caderno CRH*, v. 25, n. 64, 2012. Doi: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v25i64.19327>.
- Cecchetto, F. et al. Gênero, sexualidade e raça: dimensões da violência no contexto escolar. In: Assis, S. G. et al. (org.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CDEAD/ENSP, 2023. p. 43-70. Doi: <https://doi.org/10.7476/9786557082126.0004>.
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023*. São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/>. Acesso em: 7 abr. 2024.
- Gadelha, R. M. A. F. Conquista e ocupação da Amazônia: a fronteira Norte do Brasil. *Estudos Avançados*, v. 16, n. 45, p. 63-80, 2002. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142002000200005>.
- Gonçalves, L. A. O.; Sposito, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 101-138, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FsRWdSHj4MwjXVKfMmLzsh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Cidades. *Cidades e estados do Brasil*. Brasília: IBGE, c2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2024.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)* 2019. Brasília: IBGE, 2021.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Brasília: IBGE, 2023.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar 2023*. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- Lira, S. R. B.; Silva, M. L. M.; Pinto R. S. Desigualdade e heterogeneidade no desenvolvimento da Amazônia no século XXI. *Nova Economia*, v. 19, n. 1, p. 153-184, 2009.
- Lyra, G. F. D.; Constantino, P.; Ferreira, A. L. Quando a violência familiar chega até a escola. In: Constantino, P.; Avanci, J. Q.; Njaine, K. (org.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CDEAD/ENSP, 2023. Doi: <https://doi.org/10.7476/9786557082126.0008>.
- Moura, A. F.; Lima, M. G. Reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014.
- Ribeiro, I. M. P. et al. Prevalência das várias formas de violência entre escolares. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 28, n. 1, p. 54-59, 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0194201500010>.
- Rosa, L. S.; Mackedanz, L. F. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 16, e8574, 2021. Doi: <https://doi.org/10.7867/1809-0354202116e8574>.
- Silva, E. H. B.; Negreiros, F. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Psicopedagogia*, v. 37, n. 114, p. 327-340, 2020. Doi: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20200027>.
- Silva, I. R. *Psicologia Escolar: possibilidades de atuação profissional*. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2017.
- Stelko-Pereira, A. C.; Williams, L. C. A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010.
- Torres, M. S.; Silva, I. R.; Ferreira, B. O. Dialogicidade e ensino superior em tempos de pandemia: o caso da psicologia da Universidade Federal do Amazonas. In: Lemos, F. C. S. et al. (org.). *Psicologia social, educação e análise institucional: diálogos entre Paulo Freire, Gregório Barenblitt, Bell hooks, Gilles Deleuze e Félix Guattari*. Curitiba: CRV, 2023.

Colaboradores

Conceituação, Curadoria de dados, Aquisição de financiamento, Investigação, Administração de projetos, Recursos, Validação, Visualização, Escrita – rascunho original: I. R. SILVA. Investigação, Metodologia, Administração de projetos, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita – rascunho original, e Escrita – revisão e edição: R. F. CASTRO. Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Validação, Visualização, Escrita – rascunho original: M. L. T. ZIBETTI e É. F. NASCIMENTO.