ENTRE O ANTIGO E O NOVO — CAMINHOS PARA UMA ESCOLA MAIS HUMANA NA INFÂNCIA

GABRIELA MELO ROMUALDO

RESUMO:
Este artigo discute a complexidade da violência escolar no contexto brasileiro, abordando suas múltiplas dimensões — violência na escola, violência contra a escola e violência da escola — e sua relação com fatores sociais, culturais e históricos. Com base em autores como Charlot (2002), Debarbieux (2002), Abramovay (2003; 2005) e Priotto (2008), o texto destaca como a violência escolar é influenciada por desigualdades estruturais, práticas institucionais excludentes e falhas na formação docente. Além disso, propõe a valorização do brincar, da escuta ativa e de práticas democráticas como estratégias para transformar a escola em um espaço acolhedor e inclusivo. A pandemia de COVID-19 intensificou desafios emocionais e pedagógicos, reforçando a necessidade de uma educação baseada no afeto, no diálogo e no respeito aos direitos da criança. Por fim, defende-se uma abordagem integrada, envolvendo toda a comunidade escolar, para enfrentar a violência e promover um ambiente educativo mais humano e equitativo.

PALAVRAS-CHAVE: Violência escolar; Educação brasileira; Brincar; Escuta ativa; Direitos da criança; Formação docente.

ABSTRACT:
This article discusses the complexity of school violence in the Brazilian context, addressing its multiple dimensions — violence in school, violence against the school, and violence by the school — and its relationship with social, cultural, and historical factors. Drawing on authors such as Charlot (2002), Debarbieux (2002), Abramovay (2003; 2005), and Priotto (2008), the text highlights how school violence is influenced by structural inequalities, exclusionary institutional practices, and shortcomings in teacher education. Moreover, it advocates for the appreciation of play, active listening, and democratic practices as strategies to transform schools into welcoming and inclusive spaces. The COVID-19 pandemic has intensified emotional and pedagogical challenges, reinforcing the need for an education based on affection, dialogue, and respect for children's rights. Finally, the article argues for an integrated approach involving the entire school community to address violence and foster a more humane and equitable educational environment.

KEYWORDS: School violence; Brazilian education; Play; Active listening; Children's rights; Teacher education.

INTRODUÇÃO

Compreender a educação brasileira em tempos de mudança — marcados pela pressão de novas tecnologias e transformações sociais — exige refletir também sobre a complexa realidade da violência nas escolas. Muitas instituições se adaptam a essas mudanças sem tempo para refletir, escutar ou sentir. Nesse contexto, surge a pergunta: é necessário romper com o antigo para seguir adiante ou seria possível — e até desejável — construir pontes entre o passado e o futuro que almejamos?

Rousseau (2001) afirmava que “o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe”, pensamento que continua atual e nos convida a refletir: como criar um ambiente escolar capaz de preservar a essência da criança — curiosa, afetiva e potente — em uma sociedade marcada por tantas formas de violência?

A violência escolar vai muito além de conflitos interpessoais entre alunos. Trata-se de um fenômeno multifacetado, profundamente enraizado nos contextos sociais, culturais e históricos em que a escola está inserida. De acordo com Charlot (2002), Debarbieux (2002), Priotto (2008) e Abramovay (2005), essa violência pode ser analisada a partir de três dimensões principais:

Violência na escola: Presente no cotidiano da instituição, envolve práticas violentas entre membros da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares), mas não se relaciona diretamente com a função educativa da escola. Inclui agressões físicas e verbais, bullying, desacato, furtos e uso de substâncias.

Violência contra a escola: Refere-se a ataques ao patrimônio ou aos representantes da instituição, como vandalismo, depredação e roubos.
Violência da escola: Diz respeito a práticas institucionais que causam sofrimento aos seus membros, configurando uma violência simbólica ou estrutural.
Essa complexidade se intensifica pela relação direta com o ambiente social mais amplo. Segundo Priotto e Boneti (2009) e a pesquisa de Priotto (2008), muitos entendem a violência escolar como reflexo de questões familiares — como desestruturação ou ausência de afeto e limites — que se prolongam para além do lar, alcançando a escola e sendo influenciadas por fatores socioeconômicos e processos de exclusão. Professores reconhecem esses impactos ao relatarem que violências vividas pelos alunos em casa, inclusive abusos, afetam significativamente seu comportamento e aprendizado. Além disso, episódios de violência comunitária, como tiroteios e assaltos nos arredores da escola, agravam o ambiente escolar, tornando- o mais hostil.
É fundamental reconhecer, no entanto, que a escola não é apenas um espaço que sofre os efeitos da violência, mas também pode ser um agente que a perpetua. A chamada "violência da escola" manifesta-se em situações como fracasso escolar, conteúdos descontextualizados, discriminações (como o racismo), autoritarismo, exclusão por repetência e evasão, e na forma como a indisciplina é tratada. Segundo Priotto e Boneti (2009), enquanto a indisciplina pode causar incômodo por violar normas sem necessariamente gerar dano, a violência implica sofrimento direto. Quando a escola falha em compreender e lidar adequadamente com a indisciplina, pode acabar exercendo violência institucional.
Para Abramovay (2003) e Priotto (2008), fatores como a desvalorização dos professores, a ausência de apoio e preparo profissional, e a falta de escuta democrática agravam esse cenário. Embora muitos docentes atribuam a origem da violência a fatores externos, as pesquisas mostram que a escola também tem responsabilidade nesse processo. Além disso, falhas estruturais nos serviços de saúde e na formação médica, como a baixa valorização da avaliação do desenvolvimento infantil, podem contribuir para vulnerabilidades que afetam as crianças antes mesmo de ingressarem no ambiente escolar.
Diante de tal complexidade, a pergunta sobre romper com o passado ou construir pontes assume novos significados. Como proteger a essência da criança em meio a esse contexto? A resposta pode estar em recuperar dimensões fundamentais do desenvolvimento humano, frequentemente negligenciadas por um modelo escolar excessivamente pragmático. A ludicidade e o brincar, historicamente subestimados na educação tradicional, revelam-se essenciais para o crescimento intelectual e emocional, favorecendo a criatividade, a imaginação e a resolução de conflitos. Segundo Fortuna (2000), o ambiente lúdico potencializa a aprendizagem exploratória, fortalece a interação social (intersubjetividade) e permite a experimentação de comportamentos sem riscos, sendo crucial para a construção de sentido sobre o mundo e sobre si mesmo.
Mais do que utilizar jogos para transmitir conteúdos, trata-se de adotar uma postura que acolhe o inesperado, estimula a co-responsabilidade no processo educativo e valoriza a escuta ativa do aluno, promovendo um espaço de confiança mútua.
Enfrentar a violência escolar de forma eficaz requer ir além da atenção aos conflitos entre estudantes. É necessário adotar uma abordagem integrada, que envolva todos os membros da comunidade escolar — alunos, professores, funcionários, pais e direção — em práticas democráticas e participativas. Isso implica romper com posturas autoritárias e a ausência de escuta, ao mesmo tempo em que se constroem caminhos pautados no diálogo, na valorização das diferenças e no apoio contínuo à formação docente.
Transformar a escola em um espaço de proteção exige reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, desnaturalizando sua vitimização e enfrentando as desigualdades estruturais. A construção de uma educação mais justa e humana passa pela democratização da gestão escolar e pela valorização de práticas que respeitem e estimulem a criatividade, a afetividade e a dimensão relacional dos sujeitos. Em vez de uma escolha entre romper ou preservar,

talvez o caminho mais promissor esteja na integração: unir a potência transformadora do novo com a sabedoria e humanidade que, muitas vezes, foram deixadas de lado nas estruturas tradicionais.

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E INFÂNCIA SILENCIADA

Compreender a complexidade da violência no ambiente escolar exige ir além dos dados estatísticos e dos relatos cotidianos, aprofundando-se nas definições e estratégias de enfrentamento propostas pelas pesquisas na área. Conforme Priotto e Boneti (2009), a violência escolar é um fenômeno multifacetado, profundamente relacionado ao contexto social, cultural e histórico. Envolve comportamentos agressivos e antissociais praticados por diferentes membros da comunidade escolar
— incluindo alunos, professores, funcionários, familiares e até mesmo pessoas externas — dentro do espaço da escola.

Uma contribuição significativa para a análise desse fenômeno vem da tipologia desenvolvida por Charlot (2002) e Debarbieux (2002), posteriormente ampliada por Priotto (2008). Os autores identificam três níveis distintos de violência: a violência na escola, que se refere aos conflitos cotidianos, como brigas entre estudantes ou atritos em sala de aula; a violência contra a escola, que engloba atos como vandalismo, furtos e depredações ao patrimônio institucional; e a violência da escola, caracterizada por práticas institucionais que, direta ou indiretamente, prejudicam seus próprios membros.

Como citado previamente, a violência da escola manifesta-se de múltiplas formas: despreparo profissional dos educadores, ausência de estímulos adequados, imposição de conteúdos desconectados dos interesses e realidades dos alunos, preconceitos e abuso de autoridade por parte dos agentes escolares. Ainda segundo Charlot (2002) e Priotto (2008), também são manifestações dessa violência simbólica a desvalorização da escola e dos professores, o desinteresse discente, a falta de sentido da permanência escolar e a inexistência de espaços democráticos para escuta e negociação. Esse tipo de violência, muitas vezes invisível, contribui para o agravamento de tensões internas que acabam se expressando em formas mais visíveis, como agressões físicas e psicológicas. A evasão e a repetência escolar, por exemplo, podem ser interpretadas como expressões da exclusão gerada por um sistema educacional atravessado por profundas desigualdades sociais (Priotto e Boneti, 2009).

A violência na escola, por outro lado, inclui desde agressões físicas entre alunos — reconhecidas como frequentes nas pesquisas — até formas de violência psicológica, como o bullying, caracterizado por xingamentos, apelidos pejorativos e exclusão social. Embora muitas vezes naturalizado no contexto adolescente, esse tipo de agressão tem impactos significativos sobre a saúde emocional dos alunos e pode ser um indicativo de episódios de violência física, como apontam Maia, Araújo e Santos Júnior (2012) e Santos e Rodrigues (2013). Além disso, os próprios professores relatam vivenciar episódios de violência verbal e enfrentam dificuldades recorrentes para manter a ordem e o respeito em sala de aula.

Como já abordado, é importante considerar que a violência escolar também é influenciada por fatores externos. A presença de violência comunitária nos arredores da escola, bem como a violência doméstica, afeta diretamente o comportamento dos estudantes e a rotina institucional. Pesquisas como a de Finkelhor, Ormrod e Turner (2007) revelam que crianças expostas à violência familiar têm maior probabilidade de vivenciar situações violentas também no ambiente escolar e comunitário. Essa dinâmica evidencia como a escola, muitas vezes, não apenas reflete, mas também reproduz as formas de violência estruturais presentes na sociedade. Nesse cenário, a ausência de limites, a carência de afeto no ambiente familiar e a delegação da função educativa exclusivamente à escola são percepções recorrentes entre docentes.

Diante desse panorama, os estudos e relatos dos atores escolares convergem na defesa de ações integradas, que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar — alunos, educadores, familiares, funcionários e equipe gestora. Escolas consideradas menos violentas costumam promover relações mais democráticas e contam com uma ges-

tão ativa e acessível. A formação continuada dos profissionais é um fator essencial para que consigam atuar eficazmente tanto na prevenção quanto na mediação de conflitos. As estratégias, contudo, precisam ser contextualizadas, levando em conta as especificidades socioculturais de cada instituição.

A promoção de práticas democráticas deve estar presente na rotina escolar e não se restringir a programas pontuais. Tais práticas devem ser incorporadas, por exemplo, ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), garantindo sua efetividade a longo prazo. Reconhecer as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e investir em políticas de proteção e cidadania são medidas fundamentais para transformar a escola em um espaço de acolhimento e segurança.

O QUE VEM DE CASA E O PAPEL DA ESCOLA: UM COMPROMISSO COM OS DIREITOS DA CRIANÇA

Os dados do ChildFund Brasil (2025), em parceria com a The LEGO Foundation, apontam que mais de 90% das agressões contra crianças no Brasil ocorrem dentro do próprio lar. Essa realidade impõe à escola o desafio de se tornar um espaço de acolhimento, especialmente para crianças que chegam carregando dores profundas, muitas vezes invisíveis.

Embora a família desempenhe um papel essencial na formação infantil, é injusto e simplista atribuir a ela sozinha a responsabilidade pelos desafios enfrentados no ambiente escolar. Cabe à escola refletir sobre o seu papel: estamos respeitando o tempo e as necessidades da infância? Estamos oferecendo um ambiente seguro, afetivo e coerente com o que as crianças realmente precisam para aprender e se desenvolver?

O educador belga Ovide Decroly (2005) afirmava que "a criança é um ser vivo antes de ser um pensador". Essa perspectiva reforça a importância de priorizar o bem- estar, a segurança e o afeto antes mesmo dos conteúdos escolares. Não se constrói aprendizagem sem vínculo. Avaliar apenas leitura e escrita é negligenciar competências fundamentais como empatia, escuta, criatividade e cooperação — todas indispensáveis à formação humana e à vida em sociedade.

Nesse contexto, é imprescindível lembrar que a educação não é um favor, mas um direito fundamental, garantido pela Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). A escola deve assegurar esse direito de maneira plena, garantindo dignidade, liberdade de expressão e oportunidades para que cada criança se desenvolva de forma integral. Isso inclui criar espaços onde possam se expressar, conviver e aprender com liberdade, segurança e respeito.

Mais do que ensinar conteúdos, a escola deve ser território de cuidado, proteção e formação cidadã. Um espaço que acolhe, escuta e garante que toda criança tenha o direito de ser plenamente criança.

ESCUTA E AFETO APÓS A PANDEMIA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

A pandemia de COVID-19 trouxe impactos profundos para o contexto educacional, atingindo tanto as crianças quanto os educadores. Para os pequenos, o afastamento social e a interrupção das atividades escolares comprometeram não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional e social. O isolamento afetou vínculos com colegas, dificultou a expressão e a escuta, e, muitas vezes, retirou da criança o apoio afetivo que a escola representa em sua trajetória de crescimento.

Para os educadores, os desafios foram igualmente intensos. A rápida adaptação ao ensino remoto, somada à responsabilidade de manter o processo de aprendizagem e cuidar do bem-estar emocional das crianças, exigiu um esforço considerável. Muitos profissionais relataram esgotamento físico e emocional, evidenciando a urgência de oferecer apoio psicológico e condições dignas de trabalho àqueles que sustentam a base do sistema educacional.

Diante desse cenário, a reconstrução da escola pós-pandemia exige mais do que a retomada de conteúdo. Requer uma escuta ativa, afetuosa e intencional. Uma escola que deseja ser transformadora precisa reconhecer, como propõe Edwards (2018), as "cem linguagens" da infância, conforme destacadas por Loris Malaguzzi, permitindo que a criança se expresse plenamente — seja por meio da fala, do corpo, do desenho ou do brincar, que não deve ser visto como pas-

satempo, mas como linguagem legítima da criança.
Paulo Freire (2019) nos lembra que ensinar não é transferir saber, mas construir sentidos conjuntamente. É preciso abandonar o controle excessivo e abrir espaço para a escuta, para o inesperado e para a invenção. Isso exige coragem, mas, acima de tudo, sensibilidade e presença.
Reimaginar a escola após a pandemia é também um ato de cuidado: com as crianças, com os educadores e com o próprio processo educativo. Que o retorno ao convívio não seja apenas uma retomada de rotinas, mas uma oportunidade para renovar os vínculos, valorizar o brincar, e escutar — com o coração e com o pensamento — cada sujeito que habita esse espaço.

DISCUSSÃO SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR
O papel do professor ultrapassa a simples transmissão de conteúdo. Ele é, acima de tudo, alguém que cuida, média processos de aprendizagem e, essencialmente, escuta. Para que as práticas pedagógicas se tornem mais sensíveis e pautadas na escuta, é fundamental que o educador compreenda sua função ampliada, indo além da instrução formal e assumindo o diálogo como eixo central de sua atuação, como propõe Freire (2019). Bell Hooks reforça essa perspectiva ao destacar

"a pedagogia do amor é a chave para ensinar com coração, para que os estudantes aprendam não apenas com a mente, mas com o corpo, o espírito e a emoção." (HOOKS, 2000)

Essa concepção de amor pedagógico implica um compromisso com o desenvolvimento integral da criança, levando em conta suas dimensões emocionais, cognitivas e afetivas. Assim, o educador precisa priorizar a criação de vínculos antes da abordagem de conteúdos, pois, como já mencionado, não há aprendizagem significativa sem a construção de uma relação de confiança. A presença docente, segundo Hooks (2000), deve ser constante e próxima, contribuindo para um ambiente seguro e receptivo, onde a criança perceba que suas emoções e pensamentos são legítimos e valorizados. Em uma sociedade onde a infância é frequentemente silenciada, cabe ao professor garantir espaços onde essa voz seja ouvida, exercendo uma escuta atenta, afetuosa e intencional. Como enfatiza a autora:

"Ensinar é um ato de amor e solidariedade, onde o aprendizado surge da construção coletiva" (HOOKS, 2000).

Adotar essa postura também é uma forma de preservar a essência infantil – curiosa, sensível e criativa – frequentemente impactada por um contexto social marcado por violências diversas. A violência escolar, por sua vez, é um fenômeno complexo, com raízes muitas vezes relacionadas a vivências familiares e a condições estruturais como a exclusão social, a carência de oportunidades e a influência dos meios de comunicação. Educadores relatam que muitas crianças chegam à escola já afetadas por privações em suas casas, como a ausência de afeto, a negligência, o uso de drogas por responsáveis ou mesmo a violação de seus direitos básicos. Essas experiências repercutem diretamente no comportamento e na aprendizagem, representando um desafio diário para os professores.
Enfrentar essas questões exige preparo e suporte. Muitos docentes expressam sentimento de impotência e desvalorização após situações de conflito, o que, além de afetar sua saúde emocional, os leva a refletir sobre a permanência na profissão. Diante disso, torna-se urgente que a formação básica inclua uma dimensão emocional, capacitando o professor a reconhecer e lidar com as emoções dos alunos, promovendo relações saudáveis e respeitosas. Iniciativas de prevenção à violência devem ser contextualizadas, considerando as especificidades de cada escola e os contextos de vida dos estudantes e suas famílias. O envolvimento ativo de toda a comunidade escolar – professores, alunos e responsáveis – tem se mostrado uma estratégia potente para mediar conflitos e prevenir situações de violência.
Outro aspecto essencial da atuação docente é sua capacidade de ser um facilitador da aprendizagem, proporcionando vivências que respeitem os tempos, os interesses e as singularidades de cada criança. Em vez de impor conteúdos de forma padronizada,

cabe ao educador criar oportunidades para que os alunos descubram o mundo, construam saberes e assumam o protagonismo de suas jornadas. Essa concepção está alinhada às ideias de pensadores como Ovide Decroly, Emmi Pikler e Loris Malaguzzi, que valorizam o tempo próprio da infância, bem como seus modos únicos de se expressar, se movimentar e interagir com o ambiente. Como destaca Decroly:

"a escola deve brotar da vida das crianças, de seus desejos e curiosidades, sendo uma continuação da vida, e não apenas uma preparação para ela" (DECROLY, 2005).

Seus "centros de interesse" propõem caminhos que respeitam a natureza viva e ativa da criança, reforçando que garantir afeto, cuidado e segurança é tão fundamental quanto qualquer conteúdo.
A avaliação restrita a leitura e escrita desconsidera habilidades essenciais à convivência e ao desenvolvimento humano, como empatia, criatividade, escuta e cooperação. O processo educativo, conforme criticado por Freire, não deve se basear na lógica da "educação bancária", mas sim ser uma construção conjunta de significados. Como afirma o autor: "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2019). Isso exige do professor a renúncia ao controle absoluto da sala de aula e a abertura para a escuta, o erro e o inusitado.
Nesse contexto, o brincar adquire status de linguagem legítima da infância – uma das "cem linguagens" de que fala Malaguzzi, conforme citado por Edwards (2018). O tempo dedicado ao brincar não é tempo perdido, mas um investimento essencial no desenvolvimento integral da criança. Incorporar o brincar de forma significativa, no entanto, ainda é um desafio. Muitos profissionais ainda percebem o brincar como oposto ao estudo ou o utilizam de maneira funcionalista, como uma ferramenta para garantir a aprendizagem de conteúdos formais, o que pode esvaziar seu sentido. Outros adotam uma abordagem que sacraliza o jogo a ponto de impedir qualquer mediação adulta, enfraquecendo o papel pedagógico da escola. Há também o risco de um hedonismo pedagógico, onde o "sentir-se bem" é priorizado a ponto de comprometer a construção de vínculos e responsabilidades coletivas.
Para evitar esses extremos, é necessário que a escola, em uma perspectiva construtivista e interacionista, reconheça o brincar como forma legítima de conhecimento, utilizando-o como suporte e contexto para o desenvolvimento, respeitando sua lógica própria e intervindo de maneira ética e sensível. Uma prática pedagógica inspirada pelo lúdico não se resume ao uso de jogos, mas incorpora as características essenciais do brincar – como criatividade, espontaneidade e atenção ao processo – em todas as suas ações. Isso implica abrir espaço para que o aluno seja reconhecido como sujeito ativo e protagonista, e que o professor possa observar, interpretar e aprender com a brincadeira. Por meio da observação do brincar, o docente tem acesso privilegiado ao universo afetivo, social e cognitivo da criança, compreendendo melhor seus modos de aprender, se relacionar e formular hipóteses.
Para que essa dimensão lúdica esteja verdadeiramente integrada à sala de aula, é necessário que o educador também se permita brincar, reconhecendo o valor dessas experiências e incorporando-as à sua prática. A aposta no brincar como eixo estruturante da educação infantil exige, portanto, uma formação continuada consistente, que promova o desenvolvimento das competências socioemocionais do professor e o capacite para acolher, escutar e interagir com as crianças de maneira significativa.

CENTROS DE INTERESSES

Aprofundar a discussão sobre a "escola viva", proposta por Ovide Decroly (2005), e conectá-la aos desafios contemporâneos da educação infantil permite estabelecer paralelos significativos com a literatura anteriormente mencionada. A abordagem de Decroly, centrada na valorização da vida, dos desejos e das curiosidades infantis, dialoga com pesquisas que destacam tanto a importância do brincar quanto a necessidade de compreender e enfrentar a complexidade da violência escolar.
Nessa linha, a concepção de uma escola que emerge da própria vivência das crian-

ças, como defendia Decroly (2005), reforça a ideia de que o brincar é elemento central no desenvolvimento humano. Ainda que, historicamente, a escola tenha separado o brincar do aprender, tratando-o como algo secundário ou pouco produtivo, os estudos apontam que ele é, de fato, uma forma legítima e profunda de aprendizagem. Como já observado por Piaget (1995), a ação — essência do brincar
— constitui a unidade básica tanto do desenvolvimento quanto do processo de aprender.

A proposta dos "centros de interesse" elaborada por Decroly (2005) encontra eco nessa perspectiva, ao tomar a curiosidade da criança como ponto de partida para a construção do conhecimento. O brincar, como citado anteriormente, favorece a aprendizagem em contextos seguros e motivadores, promovendo a experimentação e a construção de significados. No ambiente lúdico, como aponta Bruner (1976), o aprendizado ocorre de forma mais fluida e engajada. Não se trata apenas de utilizar jogos como estratégia didática, mas de reconhecer o brincar como espaço de desenvolvimento da imaginação, da linguagem, da criatividade e da convivência. Através da intersubjetividade e da reflexão, o brincar impulsiona a formação da autonomia e da capacidade de pensar sobre si mesmo e sobre o outro. Nesse processo, tanto adultos quanto pares exercem papel mediador, como indica o conceito de "andaime" desenvolvido por Bruner (2001), característico de abordagens construtivistas.

Uma escola que valoriza a escuta, a curiosidade e a expressividade da criança também representam um contraponto fundamental frente à realidade da violência escolar. Como discutido anteriormente, é essencial distinguir suas diferentes manifestações: a violência na escola (relacionada a conflitos interpessoais), contra a escola (atos de agressão ao patrimônio), e da escola (violência simbólica ou institucional). Esta última se expressa por meio da imposição de conteúdos desconectados da realidade dos alunos, práticas excludentes, autoritarismo, discriminações e pela ausência de escuta ativa por parte da instituição. Charlot (2002), Debarbieux (2002) e Abramovay (2003, 2005) alertam para o papel que o próprio funcionamento escolar pode desempenhar na produção de violência, especialmente quando há despreparo docente, desvalorização da profissão e ausência de suporte institucional adequado. A concepção educativa de Decroly, ao se estruturar com base no interesse real da criança, busca justamente enfrentar essa falta de sentido que muitas vezes marca a experiência escolar, uma característica da violência simbólica já destacada. Os estudos voltados à prevenção da violência nas escolas apontam que ações efetivas devem ser interdisciplinares, contínuas e envolver toda a comunidade escolar — alunos, famílias, professores e equipe gestora — em práticas baseadas no diálogo, na escuta mútua e na negociação de conflitos. Ainda que muitos profissionais da educação tendam a atribuir as causas da violência unicamente a fatores externos, como questões familiares, é essencial reconhecer a responsabilidade institucional e buscar formas de superá-la.

Nesse sentido, retomar os princípios da escola viva, integrando o brincar como linguagem principal da infância, contribui para a construção de um ambiente escolar mais justo e acolhedor. Como mencionado anteriormente, a ludicidade promove vínculos, estimula o pensamento crítico e favorece o engajamento dos estudantes. Aliar essa perspectiva a uma gestão democrática e participativa fortalece o papel da escola como espaço de proteção e cidadania, especialmente para crianças e adolescentes, reconhecidos como sujeitos de direitos.

Por fim, inspirar-se nos fundamentos de Decroly e nas abordagens que compreendem o brincar como dimensão estruturante da aprendizagem oferece caminhos potentes para transformar a escola em um espaço verdadeiramente humano, no qual se combate à exclusão, se enfrenta a violência institucional e se constroem bases sólidas para um futuro educativo mais participativo e significativo.

CONCLUSÃO:

Por uma Escola Mais Humana - Aprender com o Passado para Transformar o Presente

Construir uma escola verdadeiramente humana no Brasil exige mais do que romper com estruturas ultrapassadas — requer es-

cuta atenta às marcas do passado e compromisso com um presente que valorize o cuidado, o respeito e a pluralidade da infância. As contribuições de pensadores como Decroly, Malaguzzi e Hooks, já exploradas, oferecem caminhos para reimaginar uma educação centrada na criança como sujeito de direitos, que aprende na relação consigo, com o outro e com o mundo.

Nesse processo, a escuta ganha lugar de destaque. É por meio dela que educadores podem reconhecer e acolher as experiências e emoções das crianças, promovendo relações mais justas e respeitosas. O educador precisa estar preparado para lidar com a diversidade das infâncias, e isso só é possível com formação continuada que inclua competências socioemocionais e compreensão do desenvolvimento infantil.

Ao mesmo tempo, é urgente enfrentar os desafios que atravessam o cotidiano escolar, como a violência — presente em diferentes formas e que, muitas vezes, compromete o ambiente de aprendizagem e pertencimento. Estudos apontam que as escolas brasileiras ainda carecem de preparo para prevenir e lidar com essas situações, sendo fundamental a construção de estratégias integradas que articulem família, escola e comunidade.

Como já discutido, a violência pode se manifestar de maneira simbólica ou estrutural dentro da própria escola, muitas vezes alimentada por práticas excludentes, currículos descontextualizados e relações hierarquizadas. Superar esse quadro requer uma gestão democrática que promova a participação ativa dos diferentes sujeitos da comunidade escolar e incentive o diálogo como instrumento de transformação.

Nesse contexto, valorizar o brincar é um dos caminhos para ressignificar o cotidiano escolar. O brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas uma linguagem essencial da infância, capaz de mobilizar pensamento, afetividade e criatividade. Como já explorado, autores como Piaget, Bruner, Fortuna e Winnicott defendem o papel central do brincar no desenvolvimento humano. Para que essa dimensão esteja verdadeiramente presente na escola, é necessário que o adulto também se autorize a brincar — não de forma artificial, mas com genuína escuta e presença.

Uma escola mais humana nasce do compromisso ético com a infância e da disposição para reinventar as práticas cotidianas. Trata-se de garantir que cada criança tenha o direito de ser escutada, respeitada e valorizada em sua singularidade. Ao promover ambientes seguros e afetivos, fortalecer vínculos e investir em formação qualificada, estaremos mais próximos de uma educação que acolha, proteja e inspire.

Aprender com o passado e ouvir as infâncias do presente são gestos potentes de resistência e cuidado. São também a base para a construção de uma escola pública que se comprometa com a liberdade, a criatividade e a justiça social como princípios inegociáveis do processo educativo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. Escola e violência. Brasília: Unesco, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam et al. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília, DF: Unesco: BID, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). Violência nas escolas: situação e perspectiva.

Boletim 21, Unesco, v. 1, p. 3-12, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação. Brasília,
DF: Autor,2010. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNER, Jerome; JOLLY, Alison; SYLVA, Kathy (Orgs.). Play: its role in development and evolution. New York: Penguin Books, 1976.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, 2001.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

CHILDFUND BRASIL; THE LEGO FOUNDATION. Relatório sobre a violência infantil no Brasil. 2025. Disponível em: https://www.childfundbrasil.org.br. Acesso em: 20 fev. 2025.

DEBARBIEUX, Éric. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília, DF: Unesco, 2002. p. 57-87.

DECROLY, Ovide. Educação e centros de interesse. Porto: Ed. Presença,
2005.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Reggio Emilia: Reggio Children, 2018.

FALK, Judit (Org.). Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy.
São Paulo: Omniciência, 2022.

FINKELHOR, David; ORMROD, Richard K.; TURNER, Heather A. Re- victimization patterns in a national longitudinal sample of children and youth. Child Abuse & Neglect, v. 31, p. 479-502, 2007. Disponível em: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014521340700083X. Acesso em: 10 fev. 2025.

FORTUNA, Tânia Regina. Aventuras psicopedagógicas na sala de aula: a contribuição do construtivismo piagetiano. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 13,n. 31, p. 19-24, 1994.

FORTUNA, Tânia Regina. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. F.; DALLA ZEN, M. I. H. (Orgs.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164. (Cadernos de Educação Básica, 6).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

G1. Violência escolar mais do que triplica em 10 anos. G1 Educação, 15 abr. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/04/15/violencia- escolar-mais-do-que-triplica-em-10-anos.ghtml. Acesso em: 20 fev. 2025.

HOOKS, Bell. Teaching to transgress: education as the practice of freedom.
New York: Routledge, 2000.

MAIA, L. D. L. Q. G. N.; ARAÚJO, A.; SANTOS JÚNIOR, A. D. S. O entendimento da violência escolar na percepção de adolescentes. Revista Médica de Minas Gerais, v. 22, n. 2, p. 166-173, 2012. Disponível em:http://www.rmmg.org/artigo/detalhes/98. Acesso em: 10 fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York: ONU, 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em: 20 fev. 2025.

PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Básicos, 1995. 6 f.

PRIOTTO, Elis Palma. Violência escolar: políticas públicas e práticas educativas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 26,
p. 161-179, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da educação. São Paulo: Martin Claret,
2001.

SANTOS, J. M.; RODRIGUES, P. J. M. O diálogo como possibilidade de mediação da violência na escola. Práxis Educativa, v. 8, n. 1, p. 273-294, 2013. Disponível em: http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4383879. Acesso em: 12 jan. 2025.