

# EDUCAÇÃO COMO FORMA DE VIOLÊNCIA

EDUCATION AS A FORM OF VIOLENCE

Ciências Humanas • 19/03/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/773899470](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/773899470)

André Leandro Monte Pinto

## **RESUMO**

O ato de educar é um dos mais relevantes trabalhos que podem ser desenvolvidos na sociedade. Contudo, um educador pode, com a melhor das intenções, mobilizar os ferramentais educativos como uma espécie de violência sobre os educandos ao enfatizar sua didática em apenas um modelo/discurso educacional e por meio de avaliações que reduzam o educando ao momento de um teste ou uma prova. Dessa forma, o presente trabalho argumentativo, por meio de uma revisão narrativa e por meio de dados secundários, coletados em algumas pesquisas empíricas, interpretados sob a ótica de Johan Galtung sobre educação para paz, busca uma reflexão com relação ao cumprimento do comando constitucional do artigo 205 e da norma prescrita no artigo 2º da lei de diretrizes e bases da educação nacional, lei 9.394/96, que enfatizam que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa do educando.

**Palavras-chave:** Educação; Violência Escolar; Johan Galtung; Artigo 205 da CRFB; Artigo 2º da LDB.

## **ABSTRACT**

The act of educating is one of the most important endeavors that can be carried out in society. However, even with the best intentions, an educator may use educational tools as a form of violence against students by emphasizing their teaching practice through only one educational model or discourse and by means of assessments that reduce the student to a test or an examination they take. Thus, this argumentative paper, through a narrative review and secondary data collected from certain empirical studies, interpreted from Johan Galtung's perspective on education for peace, seeks to promote reflection on compliance with the constitutional mandate set forth in Article 205 and the rule prescribed in Article 2 of the National Education Guidelines and Framework Law (Law No.

9.394/96), both of which emphasize that education is aimed at the full development of the student as a person.

**Keywords:** Education; School Violence; Johan Galtung; Article 205 of the CRFB; Article 2 of the LDB.

## 1. INTRODUÇÃO

A literatura na área da Educação, na área da Psicologia Geral e na área da Psicologia Educacional é vasta em tratar do tema violência escolar. Não são escassos os estudos e artigos empíricos e os artigos de revisão de literatura que tratam sobre situações como *bullying*, violência escolar e de experiências adversas relacionadas à aprendizagem. Contudo, pouco se fala sobre a possível mobilização do ato de educar, por parte do educador, como uma espécie de violência sobre os educandos.

É possível encontrar autores como Tiffany Jones que versam sobre discursos educacionais, neste caso, discursos educacionais focados na educação sexual. Para Jones (2011), existem quatro modelos/discursos educacionais que são representados pelo discurso conservador, discurso liberal, discurso crítico e o discurso pós-moderno. Segundo Jones (2011), o discurso conservador transmite saberes e sexualidades dominantes, é adepto do essencialismo biológico, adota uma metodologia das ciências da natureza, os educandos são treinados, no caso da educação sexual, para abstinência até o casamento e fala-se em ex-gays. No caso da educação tradicional/conservadora, é o modelo que treina os jovens para reproduzirem a ordem instaurada. Ainda, segundo Jones (2011), existe o discurso liberal, que treina o indivíduo para ser mão de obra no mercado de trabalho, reproduz os ideais da classe dominante, o educador é visto como um facilitador do conhecimento, que deve

estar focado nas técnicas do bom profissional. Já o discurso crítico identifica marginalidades, desigualdades e questiona as relações de poder, e o discurso educacional pós-moderno concentra-se na reflexão e no questionamento da ordem social dominante ao considerar que o espaço cultural é um espaço de abertura para mudanças.

Na mesma linha de pensamento, é possível falar que existem concepções didáticas distintas. As concepções didáticas podem ser divididas em tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural (MAIO; CHIUMMO, 2012). As avaliações podem ser agrupadas, no mínimo, em três concepções. A primeira coloca a avaliação como um mecanismo de classificação e exclusão, a segunda coloca a avaliação como um mecanismo de punição, na qual o educador vai obrigar os educandos a estudar, e a terceira concepção de avaliação é a de um mecanismo ou ferramental formativo, no qual o educando vai desenvolver o máximo de suas potencialidades (ANGÉLICA, 2017).

O art. 6º da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88) elenca a Educação como um direito social, um tipo de direito que exige um atuar positivo estatal, exige um fomento por parte do Estado para sua implementação. Mas qual tipo de educação a carta magna brasileira está a falar? Uma educação técnica, uma educação para o mercado ou uma educação reflexiva?

Art. 6º São direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Quando se olha para os artigos 205 e 206, incisos I, II e III da CRFB/88 é possível observar que:

Art. 205. A **educação**, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

Os artigos da CRFB/88 mencionados acima estabelecem princípios norteadores da educação que, conforme estipula o comando constitucional, devem estar a favor do educando, em prol de sua autonomia, em prol da realização de todo seu potencial para a vida em sociedade, para o exercício da cidadania e para o trabalho.

Da mesma forma, o artigo 2º da lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) estipula que:

*Art. 2º A **educação**, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o **pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Uma vez mais, é possível observar que a educação, no estado brasileiro, é norteada pela liberdade, com o objetivo do desenvolvimento do potencial, das habilidades do educando, enquanto ser humano que expressa sua personalidade, que é autor, trabalhador e cidadão.

Assim sendo, o presente artigo de revisão narrativa, dedica-se a discorrer sobre os tipos de avaliação da aprendizagem mais comumente utilizados como provas e testes (exames) e sobre as diversas formas de violência presentes no âmbito educacional. Também, este trabalho de pesquisa, dedica-se a investigar casos recentes na literatura que demonstram a mobilização do ato de educar como uma forma de violência, interpretados sob a ótica das

ideias de educação para paz de Johan Galtung. A pergunta norteadora do trabalho é: **seria possível dizer que o educador poderia mobilizar o ato de educar, com a melhor das intenções, como uma espécie de violência sobre os educandos?**

A hipótese inicial de trabalho é que tanto a escola, quanto a universidade e suas práticas pedagógicas, podem ser espaços institucionalizados de reprodução de violências, e o ato de educar pode, com a melhor das intenções, ser mobilizado sobre os educandos como uma espécie de violência.

Dessa forma, este trabalho é composto pelo Capítulo 1, destinado à “Introdução” do trabalho e integrado pelo item “A Escola e a Universidade como espaços de exclusão”. Dão sequência à pesquisa o Capítulo 2, destinado ao “Referencial Teórico”, o Capítulo 3, destinado à “Metodologia”, o Capítulo 4, destinado aos “Resultados e Discussões” e, por fim, o Capítulo 5, destinado às “Considerações Finais”.

### **1.1. A Escola e a Universidade com ambientes de exclusão**

Como já assinalado, não é raro encontrar, na literatura especializada da Educação e da Psicopedagogia, a presença de textos que exibem diversas violências, que ocorrem no meio social, como *bullying*, *ciberbullying*, agressões físicas, sexismo, homofobia e até mesmo violência sexual sendo reproduzidas no ambiente institucionalizado da Escola e da Universidade. Contudo, não há muitos artigos que se referem ao uso do ferramental pedagógico como uma forma de violência.

Em uma pesquisa empírica, realizada em 2017, predominantemente qualitativa, que buscou compreender os impactos de políticas

públicas educacionais, por meio dos sentidos de escolarização que crianças com histórico de fracasso escolar exprimiam, Gracino (2018) coletou dados junto a três alunos com histórico de fracasso escolar, em uma escola pública municipal, situada em uma cidade de médio porte no estado São Paulo, e concluiu que aspectos metodológicos do processo de ensino e aprendizagem podem contribuir para experiências negativas e traumáticas no ambiente escolar.

Em seu trabalho de pesquisa, Gracino (2018) descreve, minuciosamente, o processo de seleção da instituição de ensino e dos três alunos com histórico de fracasso escolar, participantes da pesquisa. Em síntese, foi selecionada a instituição por meio de amostragem intencional, sendo escolhida a instituição de ensino com a menor nota do município no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

*A opção de trabalhar com a escola que apresentou o menor índice no IDEB está associada a questões fundamentais do processo de escolarização dos estudantes. Entende-se que os repasses de verbas ou investimentos, bem como as políticas educacionais, são inseridas de forma a ignorar a realidade da escola e o contexto em que está inserida. Esse cenário prejudica ainda mais as escolas que recebem resultados negativos nas avaliações externas, pois na lógica produtivista, as escolas que obtêm os melhores resultados, recebem, também, mais investimentos, depreciando o desempenho dos estudantes (Gracino, 2018, p. 60).*

Na coleta de dados junto aos três alunos participantes selecionados, foram empregadas as técnicas de pesquisa da sessão lúdica, da entrevista semiestruturada, métodos visuais e entrevista reflexiva.

Como resultado da coleta de dados, foi possível observar que as crianças com histórico de fracasso escolar relatam problemas e traumas experienciados com alguns tipos de avaliações como provas, nas quais o educando tem que provar o saber, provar que sabe, em determinado momento, em um determinado instante. É possível observar, também, que os alunos com histórico de fracasso escolar introjetam sentimentos de incapacidade.

*Também mencionaram aspectos do processo de avaliação [...]. Destacam que as provas se configuram como um processo exaustivo e sentem-se desconfortáveis com o modelo de avaliação que as professoras recorrem. “Só mostrava [a prova] que eu não sabia” (Jasmim) (Gracino, 2018, p. 88).*

Em síntese, pode-se afirmar que os estudantes com histórico de fracasso escolar criam uma expectativa negativa em relação à escola, visto que o contexto escolar gera situações desfavoráveis para a construção do conhecimento [...] (Gracino, 2018, p. 99).

Além disso, os educandos, desde pequenos, não estabelecem um envolvimento com o conteúdo ministrado nas aulas, pois estão mais preocupados em realizar expectativas externas e não internas. Não há perspectivas de desenvolvimento do seu ser, mas sim um desejo de se tornar algo que é externo à realidade dos educandos. A

educação passa, então, ser útil para algo e não uma ferramenta que permite o desenvolvimento de cada ser, no máximo de suas características e potencialidades.

*As crianças não estão na escola porque constroem relações genuínas com o saber e o conhecimento. Antes, se esforçam para atender questões externas a elas, criando uma perspectiva utilitarista sobre a educação e a escola. Com o notório insucesso que algumas crianças apresentam nessa empreitada, surgem expectativas negativas no estudante com relação à escola que aparece sempre com pretextos de aprendizagem que são externos à criança (Gracino, 2018, p. 99).*

Gracino (2018) aponta que existem outros fatores que contribuem para o sentido negativo de escolarização expresso pelas crianças com histórico de fracasso escolar como, por exemplo, investimentos insuficientes por parte do poder público na Educação, o uso da cópia como recurso pedagógico preponderante para o aprendizado, a formação continuada de professores ineficiente, as estruturas físicas educacionais precárias e até uma certa falta de paciência dos educadores que, por vezes, recorrem a gritos nas aulas (GRACINO, 2018).

*Quando perguntamos na sessão lúdica para Margarida a respeito da professora de artes, sua matéria preferida, ela responde: “Ela é um pouquinho bravinha, mas ela... ela grita com os outros as vezes” (Margarida). Durante a entrevista reflexiva com Margarida, ouvimos gritos de professores na sala de aula. Neste momento, a estudante olhou para a porta, apontou para fora da sala e me disse: “Oh, tá vendo, grita oh” (Margarida) (Gracino, 2018, p. 85). Na sessão lúdica desenvolvida com o estudante Gabriel, ele fala das aulas de reforço que fazia no ano anterior e destaca como era o comportamento da professora: “Ela grita muito. [...] Ainda, se ela gritar no microfone, a cidade inteira ouve ela” (Gabriel) (Gracino, 2018, p. 85).*

Há que se observar, assim, que uma parte importante para constituição do sentido negativo de escolarização, expresso pelas crianças com histórico de fracasso escolar, é composto por práticas pedagógicas como, por exemplo, o uso do recurso da cópia, as avaliações constituídas majoritariamente por provas e um possível desequilíbrio por parte de alguns professores que recorrem à verbalização por meio de gritos.

Em uma outra pesquisa, desenvolvida em 2017 e publicada em 2019, que mapeou fatores que dificultam a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, Santos e Pessoa (2019) concluíram que diversas práticas no interior da Universidade podem estar associadas à exclusão de educandos com deficiência, desde práticas pedagógicas, configurando barreiras atitudinais, quanto

barreiras arquitetônicas ou físicas, decorrentes da estrutura concreta da Universidade.

No trabalho, Santos e Pessoa (2019) desenvolveram uma pesquisa empírica, predominantemente qualitativa, que envolveu duas Universidades, uma Pública e outra Particular, situadas em uma cidade de médio porte no interior do estado de São Paulo. Perceberam um maior número de críticas oriundas de pessoas que estudavam na Universidade Pública, mas fizeram a ressalva de que tal fato pode ser resultado do maior nível de criticidade dos educandos. Contudo, em ambas Universidades, tanto na Pública, quanto na Particular, receberam críticas semelhantes dos educandos com deficiência. Em síntese, os educandos relataram recursos pedagógicos não adaptados, barreiras arquitetônicas e barreiras atitudinais como, por exemplo, comportamentos e práticas excludentes, discriminatórias por parte dos professores e outros funcionários.

*Como recursos não-adaptados, foram elencados a ausência de adaptação em laboratórios de saúde, equipamentos pedagógicos que não permitem a operacionalização, sistemas de relatórios que não consideram as especificidades dos estudantes e softwares que ainda não foram submetidos a nenhum tipo de adaptação (Santos; Pessoa, 2019, p. 434).*

Os alunos entrevistados relataram, também, que muitos professores não apresentam empenho em mudar, em adaptar as aulas para se

fazerem entendidos e que, muitas vezes, o educando com deficiência é que tem que achar uma solução diante da barreira atitudinal ou se conformar.

*Eu tive um professor que teve certo problema, porque ele passava tudo na lousa, não usava o XXX [cita a plataforma online]... e aí complicava um pouco. Mesmo conversando, ele não mudou a didática. (Estudante 7, Jornalismo, Universidade Particular) (Santos; Pessoa, 2019, p. 435).*

Além da falta de adaptação das aulas ao contexto de cada deficiência, ao contexto, na verdade, de cada individualidade apresentada pelos educandos, uma vez que a deficiência não está na pessoa, mas surge na interação de uma característica da pessoa com as barreiras do mundo externo, no caso, uma barreira atitudinal por parte dos professores, existe um preconceito expresso e também um preconceito velado sobre a função do educando com deficiência na sociedade.

*Eu tive muitos questionamentos com os professores, percebo e senti preconceito... [...] Uma professora disse: 'pra que a gente vai formar e mandar estagiário cego pra escola? Pra tirar xerox?' Outra fala de outro professor: 'vai fazer piso tátil pra uma pessoa cega?' E por aí vai... esses foram os que mais me marcaram. (Estudante 2, Pedagogia, Universidade Pública) (Santos; Pessoa, 2019, p. 436).*

Somada à falta de adaptações físicas e estruturais das Universidades, tanto da Pública quanto da Particular, na pesquisa de Santos e Pessoa (2019), foi possível notar o preconceito existente com relação aos indivíduos que possuem individualidades que, na interação com características externas, constituem barreiras. Esses indivíduos são chamados de pessoa com deficiência, mas a deficiência não está nelas, mas sim nas barreiras constituídas pelo meio e pelas atitudes dos demais indivíduos da sociedade. Contudo, ficou muito claro nas entrevistas, que ocorre uma certa responsabilização aos próprios estudantes por suas supostas limitações.

*Constatou-se, nas falas dos participantes, relatos de responsabilização aos próprios estudantes por suas supostas limitações. Ao que parece, isso também acaba gerando uma aceitação das barreiras impostas pela sociedade, como se a deficiência representasse um desvio à ordem (no sentido dos padrões normativos), sendo, dessa maneira, responsabilidade exclusiva do próprio sujeito se adaptar à realidade institucional. Em outras palavras, é como se os estudantes, em alguns momentos, registrassem um sentimento de culpa por supostas “falhas”, desconsiderando um contexto mais amplo que corrobora nos processos de exclusão das pessoas com deficiência (Santos; Pessoa, 2019, p. 435). Esse sentimento que vai sendo incorporado, de responsabilização do próprio indivíduo em adaptar-se, vai consolidando uma postura resignada e acrítica. Paulatinamente, os estudantes relatam que desistem de fazer reivindicações de seus direitos e buscam se conformar frente às práticas pedagógicas e as ações discriminatórias (Santos; Pessoa, 2019, p. 435).*

É possível observar, assim, que o acesso ao conhecimento em nível de educação superior, desenvolvido tanto na Universidade Pública quanto na Particular pesquisada, parece não ser efetivo, constituindo, inclusive, um direcionamento contrário ao que preceitua o art. 27 da Lei 13.146/15, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, mais conhecida pelo nome Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD).

Art. 27. A **educação** constitui **direito da pessoa com deficiência**, assegurados **sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida**, de forma a **alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades** físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

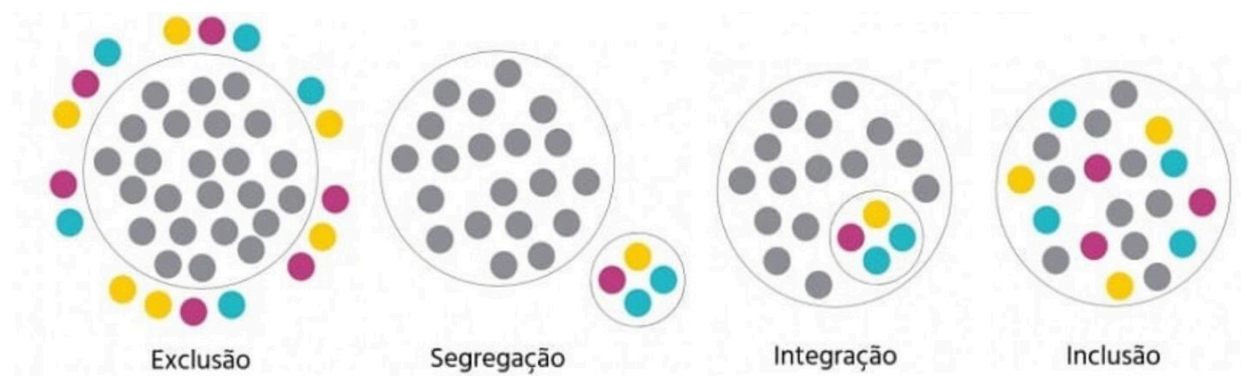
Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, **colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.**

Dessa forma, é importante ter em mente que, ainda que o estudo de Santos e Pessoa (2019) possua um número baixo de participantes e não permita generalizações descontextualizadas, na pesquisa, sob a ótica dos estudantes com deficiência, inúmeros são os fatores que contribuem para evasão no ensino superior, tanto em Universidade Pública, quanto em Universidade Particular pesquisadas. Dentre os fatores, é possível mencionar a falta de preparo e flexibilidade de alguns professores no trato com os educandos. Muitos professores, por exemplo, que recorreram ao uso de *slides*, ou quadro visual por toda a carreira, não apresentam nenhuma vontade em adaptar a aula a uma individualidade de alguém que não enxerga, o que configura uma barreira atitudinal. Outros professores, em meio à dificuldade de se reinventarem, não possuem um preparo para lidar com educandos que possuem uma audição reduzida ou não

escutam, e o ato de educar acaba por ficar somente no plano teórico.

Cabe mencionar, ainda, que no caso dos educandos com deficiência, é necessário que haja o rompimento do paradigma médico ou visão patológica do indivíduo para que se possa avançar para um paradigma social ou visão das potencialidades do indivíduo. No modelo médico, o olhar para o indivíduo fica concentrado na patologia ou nos agentes mórbidos, o olhar médico aponta para um *déficit*, uma visão pontual e determinista com foco na deficiência. No modelo social, o olhar para o indivíduo fica concentrado nas suas potencialidades e a deficiência não é um atributo do indivíduo, mas sim um resultado da interação entre suas características pessoais e a sociedade em que vive.

Além disso, deve-se passar do paradigma da integração escolar para o paradigma da inclusão escolar. Historicamente, a escola sempre se constituiu como um ambiente de exclusão. Primeiramente, a escola era para aqueles que correspondiam a um determinado padrão e os diferentes ficavam excluídos. Posteriormente, iniciou-se o processo de segregação, no qual as crianças com deficiência começaram a ingressar, começaram a ser aceitas nas escolas, porém ficavam segregadas numa classe especial. Depois, passou-se para a fase da integração, na qual todas as crianças estão na escola, com deficiência ou não, mas ainda sim não há uma inclusão total das crianças com deficiência. Por último, chegase ao estágio da inclusão como verificado na imagem abaixo:



Fonte: Stumpf (2021)

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico do presente trabalho é composto pelas ideias de Johan Galtung sobre educação para paz. Para Galtung (2018), existem ao menos dois tipos de violência, a direta e a indireta. Há autores que versam, na linha conferida pelo “triângulo de Galtung”, que a concepção de violência de Galtung é composta por três tipos de violência que são a direta, a estrutural e a cultural. Isso pode ser explicado pelo fato de, em 1969, Galtung se referir a dois tipos de violência e, a partir de 1990, fazer referência também ao terceiro tipo. Neste trabalho de pesquisa, adota-se a divisão entre dois tipos de violência, a direta (visível) e a indireta (invisível). A violência direta é representada por tudo aquilo que é perceptível, tanto em condutas de agressão física como um empurrão, um tapa, um soco, quanto por um olhar atravessado, um olhar de superioridade, uma ameaça verbal ou um gesto demarcador de uma classe. Ainda, para Galtung (2018), existe também a violência indireta que pode ser cultural ou estrutural. A violência indireta na sua face estrutural ocorre, por exemplo, quando há morte por desnutrição, pois as estruturas sociais demandam recursos financeiros mínimos. A violência indireta, na sua face cultural, é o alicerce da violência indireta estrutural, pois a cultura pode mascarar ou invisibilizar as estruturas de dominação. O dominado pode, inclusive, acreditar e repetir os

argumentos do dominador e também pode sonhar em ser o dominador, pois não consegue refletir fora do sistema de dominação.

**Figura 1** – O “Triângulo da Violência” de Galtung



Fonte: Amaral (2015)

Para Johan Galtung, fundador do Instituto para a Pesquisa da Paz, em Oslo, na Noruega, a ausência de guerra não é sinônimo de paz, a ausência de guerra é somente a paz negativa, que ocorre com a ausência de conflitos diretos, com a ausência da violência perceptível. A ausência de guerras ou conflitos é a paz negativa, mas isso não significa que a violência acabou, pois existem outros tipos de violência, como a cultural e a estrutural que dão alicerce a outros tipos de violência.

*No triângulo da violência o autor distingue três vértices: o da violência direta, o da violência estrutural e o da violência cultural – os dois primeiros conceitos apresentados ainda em 1969 e este último já em 1990. Para o autor, a violência direta é então o ato intencional de agressão, com um sujeito, uma ação visível e um objeto. Já a violência estrutural é indireta, latente, decorre da própria estrutura social que organiza seres humanos e sociedades – por exemplo, a repressão, na sua forma política, e a exploração, na sua forma económica (Cravo, 2023, p. 462 apud Galtung, 1969). E, por último, a violência cultural é o sistema de normas e comportamentos subjacente a – e legitimador das – violências estrutural e direta; ou seja, a cosmologia social que nos permite olhar para a repressão e a exploração como normal ou natural e, por isso, mais difícil de desenraizar (Cravo, 2023, p. 462 apud Galtung, 1990).*

Para o sociólogo norueguês, deve-se buscar a paz positiva que é construída por meio da educação, através do combate das estruturas do sistema que geram desigualdades entre homens e mulheres, entre homossexuais e heterossexuais, entre negros e brancos. A paz positiva é construída no dia a dia quando são combatidos preconceitos e visões privilegiadas de grupos dominantes na sociedade (CRAVO, 2023).

Galtung pretendia romper com três concepções relacionadas ao conceito de paz. Primeiramente, pretendia o sociólogo norueguês

romper com a concepção de paz enquanto utopia ingênua. Em segundo lugar, pretendia romper com a tradição da concepção de paz enquanto pensamento não científico e, em terceiro lugar, com a concepção de paz enquanto pacificação de conflitos de larga escala (CRAVO, 2023).

Para o sociólogo nórdico, o conflito pode ser resultado do não costume em argumentar, do não costume em se posicionar ou se defender de modo comunicativo e, assim, no lugar dos indivíduos realizarem um exercício comunicativo, partem para os mecanismos de violência direta (FLICKINGER, 2018).

### **3. METODOLOGIA**

O presente trabalho de pesquisa é predominantemente qualitativo e pode ser classificado como um ensaio acadêmico, no qual prevalece o movimento argumentativo em detrimento do movimento inferencial. Não obstante, o movimento argumentativo deste artigo é sustentado por uma revisão narrativa e por dados secundários coletados em pesquisas empíricas sobre violência escolar, sobre avaliação escolar e sobre discursos e modelos educacionais. Nas palavras de Pereira (2013):

*Como instância de produção de conhecimento, o ensaio acadêmico necessariamente deve articular pensamento e escrita, enunciando um problema e, em seguida, exercitando o juízo de modo que explore ponderações, posições possíveis e conclusões plausíveis. **O movimento argumentativo será o recurso pelo qual o autor vai estabelecer a negociação com seu leitor** (Pereira, 2013, p. 225, grifo meu). A literatura continua sendo literatura e a ciência continua sendo ciência. O recurso metafórico não deve suplantar o exercício de uma intelecção conceitual (no caso da filosofia) ou proposicional (no caso da ciência). É indispensável o exercício do juízo e da argumentação, ainda que não tanto pelo que se julga (porque é um ensaio), mas pelo exercício do juízo e do argumento (Pereira, 2013, p. 225).*

A metodologia utilizada para a elaboração do artigo consistiu em uma busca de artigos científicos na plataforma *Google acadêmico*. A escolha desta plataforma ocorreu com base no fato de que ela remete o pesquisador a inúmeras outras plataformas como a *SciELO*, o portal de periódicos da capes e a outros portais de universidades públicas e privadas. A escolha por artigos se deu pela natureza deste texto acadêmico, que geralmente não é muito extenso e trata do tema de forma vertical, com profundidade e, muitas vezes, de forma empírica. Optou-se, também, por filtrar os artigos mais recentes, e foram selecionados os artigos dos últimos cinco anos sobre “violência escolar”, “avaliação escolar”, “avaliação da aprendizagem”, “discursos educacionais” e “Johan Galtung”.

Inicialmente, em dezembro de 2023, foram pesquisados artigos publicados nos últimos 5 anos, que retratassem situações de “violência escolar”, sendo selecionados a dissertação de mestrado intitulada “Sentidos de escolarização para crianças com histórico de fracasso escolar”, publicada em 2018, e o artigo denominado “Fatores que dificultam a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior”, publicado em 2019. A seleção destes dois trabalhos de pesquisa levou em consideração o critério de se procurar na literatura por trabalhos empíricos, predominantemente qualitativos, atuais, que dessem espaço a vozes, por vezes, subalternizadas como, por exemplo, educandos com histórico de fracasso escolar e aprendentes com deficiência.

Posteriormente, em janeiro e fevereiro de 2024, ocorreu a escolha dos demais textos incorporados à bibliografia deste trabalho. Cabe ressaltar que, como dados empíricos tomados nesta pesquisa como dados secundários, dados extraídos de outras pesquisas, constam somente os que se encontram nas pesquisas “Sentidos de escolarização para crianças com histórico de fracasso escolar” e “Fatores que dificultam a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior”. No mais, o percurso metodológico percorrido é, por opção do pesquisador, predominantemente narrativo e argumentativo, o que torna impossível o recurso a grandes generalizações. No entanto, é possível inferir tendências que podem representar resultados semelhantes em pesquisas que guardem alguma aproximação com o contexto e com as variáveis presentes nos trabalhos analisados.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Para esta etapa do trabalho de pesquisa, destinado à discussão dos resultados e dados coletados, inicialmente, será apresentada uma exposição sobre o tema “avaliação escolar” e sobre o conceito de múltiplas inteligências, de Howard Gardner. Por conseguinte, será realizado um debate que relaciona a lente interpretativa do referencial teórico aos dados secundários coletados nas pesquisas já apresentadas, com concepções sobre avaliação da aprendizagem.

A maior parte das pessoas já passou, em algum momento da vida, por avaliações de professores que, em suma, buscavam aferir a aprendizagem de algo estudado ou ministrado. Segundo Luckesi (2000), o ato de avaliar deve ser inclusivo e não pode ser confundido com exames. Nos exames, existe uma lógica classificatória e excludente, sendo um instrumento predominantemente quantitativo, mas nas avaliações prevalece o qualitativo e o objetivo é a formação do indivíduo no seu melhor (LUCKESI, 2000).

*A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (Luckesi, 2010, p.7)*

A avaliação da aprendizagem é um recurso pedagógico útil e necessário, consistente num processo dialógico, no qual o professor e o educando constroem uma relação, a avaliação não deve ser usada como um instrumento de poder, de submissão dos educandos à vontade do professor (LUCKESI, 2000).

Para Luckesi (2000), é necessária uma disposição psicológica para ser avaliador e estar apto a acolher o educando em seu estado e em seu modo de ser, pois não é possível avaliar alguém com uma opinião pré concebida.

*O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a disposição de acolher. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer (Luckesi, 2000, p. 7).*

Outra reflexão necessária, segundo Luckesi (2000), é sobre o uso dos instrumentos de avaliação, se estão a serviço do ato de educar ou se estão a serviço dos desejos do professor, do medo e da punição.

*Como nós nos utilizamos dos instrumentos de avaliação, no caso da avaliação da aprendizagem? Eles são utilizados, verdadeiramente, como recursos de coleta de dados sobre a aprendizagem de nossos educandos, ou são utilizados como recursos de controle disciplinar, de ameaça e submissão de nossos educandos aos nossos desejos? Afinal, aplicamos os instrumentos com disposição de acolhimento ou de recusa dos nossos educandos (Luckesi, 2000, p. 5)?*

No mesmo sentido de pensamento, é possível falar que a avaliação deve ser uma ferramenta construtiva no processo de ensino-aprendizagem, que vai muito além de um mecanismo de aprovação ou reprovação, a avaliação deve ser capaz de medir qualitativamente tanto o conteúdo, quanto o desenvolvimento de habilidades e potencialidades para a vida em sociedade. O professor só saberá que ensinou quando os educandos tenham aprendido. Não se trata do professor ensinar e o educando entender, mas sim do professor se fazer entendido.

*[...] avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu SER pede (Luckesi, 2000, p. 7). [...] A prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames (Luckesi, 2000, p. 7). [...] Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção (Luckesi, 2000, p. 7).*

Um outro autor de relevo que cabe ser mencionado é Howard Gardner que diz que existem múltiplas inteligências. Dessa forma, inteligência não seria uma propriedade única, mas estaria na capacidade de entender, de relacionar diversos campos e competências do saber humano. Segundo Hennemann (2012), para Gardner, existem, no mínimo, oito tipos de inteligências ou competências, e alguns indivíduos desenvolvem mais umas competências do que outras.

Existe a inteligência ou competência linguística que consiste na capacidade de usar palavras na sua forma escrita ou oral e pode ser estimulada por meio do “contar e escrever histórias/narrativas”, por meio de discussões sobre determinado assunto e pela produção, por exemplo, do jornal da escola ou da faculdade (HENNEMANN, 2012).

Existe a inteligência/competência lógico-matemática que consiste na capacidade de usar números e fazer medições e raciocínios quantitativos, podendo ser estimulada por meio da resolução de problemas e jogos matemáticos, por meio de experimentos práticos e pela interpretação e uso de dados, por meio do uso do raciocínio dedutivo e pela integração da matemática com outras áreas curriculares (HENNEMANN, 2012).

Há também a inteligência/competência espacial que consiste na capacidade de perceber o mundo visuo-espacial e transformá-lo, podendo essa competência ser estimulada por meio do uso de mímica, recursos visuais, criação de vídeos, alteração de lugares na sala de aula e por meio do uso de fluxogramas, cartogramas, gráficos e mapas mentais (HENNEMANN, 2012).

Há também a inteligência/competência corporal-cinestésica que consiste na capacidade de usar o corpo e as mãos para expressão e produção de algo, podendo ser estimulada por meio do uso de dança e jogos, por meio de teatro, viagens e do uso do corpo para se concentrar e relaxar (HENNEMANN, 2012).

Outra inteligência/competência é denominada musical ou sonora e é exibida pelo fato do indivíduo ter a capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais, podendo ser estimulada por meio do aprendizado através de canções, de poemas, da escrita de músicas e da integração da música com outras áreas do conhecimento (HENNEMANN, 2012).

Outra inteligência/competência é denominada interpessoal e consiste na capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos das pessoas. A inteligência

interpessoal pode ser estimulada por meio do desenvolvimento de atividades de cooperação, por meio da disponibilização de tempo para socialização dos saberes, por meio da promoção de debates, de festas e através de pesquisas com outras pessoas, quando uma necessita da resposta da outra pessoa (HENNEMANN, 2012).

Existe também a inteligência intrapessoal que consiste na capacidade de se conhecer e agir com base no autoconhecimento e essa competência pode ser estimulada por da reflexão interior, por meio de diários de história do aprendizado pessoal e através do desenvolvimento da autorresponsabilidade, controle e gestão da própria aprendizagem (HENNEMANN, 2012).

Há também a inteligência naturalista que consiste na capacidade de conhecer e discriminar questões referentes à fauna, flora e meio ambiente. Essa competência pode ser estimulada por meio de atividades que envolvam o plantio de árvores, colheita e produção de alimentos e estímulo ao consumo de produtos ecológicos e orgânicos em detrimento dos industrializados (HENNEMANN, 2012).

Por último, ainda é possível falar em uma nona competência denominada inteligência espiritual, que consiste na capacidade de auto-aceitação, o indivíduo compreende suas limitações e imperfeições e, por conseguinte, torna-se mais generoso e menos punitivo consigo mesmo quando percebe que errou. Este tipo de competência pode ser estimulada por meio da colaboração com ONG's, através da participação em retiros espirituais, por meio da organização de campanhas solidárias, por meio da aprendizagem do ponto de vista do outro e através da pesquisa e do respeito de diferentes religiões (HENNEMANN, 2012).

Assim sendo, o professor deve observar todos os tipos de inteligências e toda a fundamentação teórica sobre avaliação ao aferir os conhecimentos dos educandos. Também é válido ressaltar que, quando se trata da educação básica, o art. 24, inciso V, alínea “a”, da lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) estabelece princípios norteadores do processo de avaliação.

*Art. 24. A **educação básica**, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:*

*V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:*

*a) **avaliação contínua e cumulativa** do desempenho do aluno, com **prevalência dos aspectos qualitativos** sobre os quantitativos e dos **resultados ao longo do período** sobre os de eventuais provas finais.*

Além disso, cabe mencionar também que, além da avaliação contínua e cumulativa, garantida para educação básica pelo art. 24, inciso V, alínea “a”, da LDB, há previsão expressa, no art. 53, inciso III, da lei 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura ao educando o direito de questionar critérios avaliativos e possibilidade de recorrer às instâncias escolares superiores.

*Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:*

*igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*

*direito de ser respeitado por seus educadores;*

***direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;***

Todas as preocupações com relação ao ato de avaliar são muito importantes, pois o processo avaliativo pode ser construtivo e positivo ou se transformar em um instrumento de violência e exclusão, que reverberará na formação do indivíduo cidadão e trabalhador.

*Ser cidadão é participar de uma sociedade, tendo direito a ter direitos, bem como construir novos direitos e rever os já existentes. Participar é ser parte e fazer parte – com seu fazer, sua interferência criativa na construção da sociedade, os indivíduos configuram seu ser, sua especificidade, sua marca humana (Rios, 1998, p. 99). [...] a avaliação tem se constituído em um momento, ou momentos determinados, da prática e não algo que nela se dá continuamente. Essa forma de trabalhar a avaliação revela uma concepção que a vê isolada e fragmentariamente no processo pedagógico. Mais ainda: que a concebe como instrumento de medida e controle (Rios, 1998, p. 99)*

Dessa forma, é importante ressaltar que, além da dimensão técnica, a avaliação possui uma dimensão moral e política. Essas dimensões devem ser mediadas pela ética, no sentido de que não podem desprezar o contexto social e político no qual estão inseridos, e a avaliação deve dar lugar ao processo avaliativo (RIOS, 1998). O processo avaliativo é um olhar permanente que visa formar o cidadão democraticamente e desenvolver o máximo de suas potencialidades (RIOS, 1998).

O debate que se levanta, neste momento da pesquisa, está relacionado, basicamente, às posturas metodológicas de ensino-aprendizagem tradicionais, conduzidas por professores que, muitas vezes, não estão preparados para lidar com educandos que apresentam inúmeras características que os diferenciam, seja no

caso dos educandos com histórico de fracasso escolar, seja no caso dos aprendentes com deficiência. Parece que quanto mais a Escola e a Universidade tentam homogeneizar e aumentam seu aparelho burocrático, por mais vezes ocorre o insucesso. Será que a Escola e a Universidade estão preparadas para lidar com as inúmeras formas de aprender? Mais ainda, será que a Escola e a Universidade estão preparadas para lidar com o processo avaliativo dos mais diversos tipos de aprendizagem?

Na pesquisa que versa sobre os “Sentidos de escolarização para crianças com histórico de fracasso escolar”, ao escutar a fala dos subalternizados, os alunos que fracassaram em meio a um contexto escolar ditado por metas inspiradas numa lógica empresarial e capitalista, evidenciam que introjetam um sentimento de incapacidade e, por conseguinte, não alcançam o pleno desenvolvimento.

Na pesquisa que mapeou “fatores que dificultam a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior” restou claro que a falta de preparo dos profissionais da educação configuram barreiras atitudinais com relação aos educandos com deficiência.

Ao interpretar esses dados secundários por meio da lente teórica de Johan Galtung sobre educação para paz, é possível notar que tanto as barreiras relacionadas ao comportamento e atitudes dos professores com relação aos educandos com deficiência, quanto aos métodos de avaliação aplicados aos alunos com histórico de fracasso escolar, configuram uma espécie de violência estrutural que, na verdade, tem por objetivo colocar o educando em um padrão. Sobre violência estrutural, nunca é demais lembrar:

*Se atentarmos ao cenário desse tipo de violência estrutural, identificaremos, no mínimo, duas exigências básicas: a adaptação forçada do projeto de vida pessoal às pretensões perseguidas pela instituição; e o domínio de uma lógica institucional que restringe ou, no caso extremo, sufoca a autonomia e liberdade de seus integrantes (Flickinger, 2018, p. 441).*

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho de pesquisa, caracterizado como um ensaio acadêmico, de caráter predominantemente argumentativo, fez uso da metodologia da revisão narrativa para tratar do assunto violência escolar. Inicialmente, a ideia era tratar do tema violência escolar de forma ampla, mas quando ocorreu o início da consulta em bases de artigos científicos, como o *Google acadêmico* e *Scielo*, foram encontrados artigos científicos atuais que versavam, na perspectiva dos educandos, sobre situações de fracasso escolar e fatores que dificultavam a permanência de alunos com deficiência no ensino superior.

Dessa forma, deu-se o início da formulação da pergunta de pesquisa, orientada na suspeita de que o ato de educar poderia ser mobilizado como uma forma de violência.

O referencial teórico, que é a lente interpretativa dos dados secundários e textos do trabalho, foi composto pelas ideias de educação para paz de Johan Galtung e, ao final da análise, a

hipótese inicial de trabalho foi corroborada, uma vez que ficou demonstrado, empiricamente, por meio de dados secundários, que o ato de educar pode ser mobilizado pelos professores como uma forma de violência estrutural.

Restou configurado, por meio da análise dos dados, interpretados através da lente teórica de educação para paz de Johan Galtung, que profissionais da educação, a Escola e a Universidade podem agir como executores de homogeneização, aplicando metodologias avaliativas que desconsideram a diversidade e as múltiplas formas de aprender e que, por conseguinte, podem provocar o insucesso no que tange o pleno desenvolvimento do educando.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artmed, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 01-07, abr. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

AMARAL, Rodrigo Augusto Duarte. Considerações sobre a violência pela ótica de Johan Galtung: alguns aspectos do terrorismo e o advento da intolerância. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 19, p. 101-116, 14 out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/7661>. Acesso em: 22 jan. 2024.

ANGÉLICA, Maria. **O que é e quais os tipos de avaliação da aprendizagem?** 2017. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/o-que-e-e-quais-os-tipos-deavaliacao-da-aprendizagem>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 07 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 12 jan. 2024.

CRAVO, Teresa Almeida. Johan Galtung e os estudos para a paz. **Em Torno do Pensamento de Luís Moita: Humanismo e Relações Internacionais**, Lisboa, p. 455-465, 2023. OBSERVARE. Universidade Autónoma de Lisboa. <http://dx.doi.org/10.26619/978-989-9002-28-9.34>. Disponível em: <https://repositorio.ual.pt/handle/11144/6447>. Acesso em: 25 jan. 2024.

FLICKINGER, Hans-Georg. Johan Galtung e a violência escolar. **Roteiro**, Jaoçaba, v. 43, n. 2, p. 433-448, 30 ago. 2018. Universidade do Oeste de Santa Catarina.

GRACINO, Marina Carvalho da Silva. **Sentidos de escolarização para crianças com histórico de fracasso escolar**: análise a partir do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (pnaic). 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente - Sp, 2018. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1100>. Acesso em: 21 jan. 2024.

HENNEMANN, Ana Lúcia. **A aprendizagem e as inteligências múltiplas**. 2012. Disponível em: <https://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2012/07/aprendizagem-e-as-inteligencias.html>. Acesso em: 27 jan. 2024.

Johan Galtung e a violência escolar. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v43i2.16095>. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592018000200433&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592018000200433&script=sci_abstract&tlng=en). Acesso em: 06 jan. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?**

MAIO, Waldemar de; CHIUMMO, Ana. Fundamentos da Matemática. In: **Didática da matemática**. Rio de Janeiro: LTC, 2012. 180 p.

JONES, Tiffany. A Sexuality Education Discourses Framework: conservative, liberal, critical, and postmodern. **American Journal Of Sexuality Education**, London, v. 2, n. 6, p. 133-175, 10 jun. 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/233313621\\_A\\_Sexuality\\_Ed](https://www.researchgate.net/publication/233313621_A_Sexuality_Ed)

ucation\_Discourses\_Framework\_Conservative\_Liberal\_Critical\_and\_Postmodern. Acesso em: 12 nov. 2023.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 18, n. 52, p. 213-244, mar. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782013000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D6Hyj3DHR3Dznk3nKVy5ZPC/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SANTOS, Isabela Samogim; PESSOA, Alex Sandro Gomes. Fatores que Dificultam a Permanência de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S.L.], v. 20, n. 4, p. 430-439, 20 dez. 2019. Editora e Distribuidora Educacional. <http://dx.doi.org/10.17921/24478733.2019v20n4p430-439>. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgskroton.com.br/article/view/7466>. Acesso em: 26 jan. 2024.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da avaliação. **Proposições**, [S.L.], v.9, n. 3, p. 94-101, 27 nov. 1998. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1985/27-artigos-riosta.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

STUMPF, Marta Müller. **Inclusão e cultura deficiente**. 2021. Equipe Horizontes. Disponível em: <https://clinicahorizontes.com.br/inclusao-e-cultura-deficiente/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

---

Orientador: Rodrigo Sartori