

**O NÃO-IDENTICO NO  
CAMPO DA EXTENSÃO  
UNIVERSITÁRIA: VIOLÊNCIA  
SEXUAL INFANTIL E  
ESCOLA PÚBLICA**

**THE NON-IDENTICAL IN THE FIELD OF UNIVERSITY EXTENSION: CHILD  
SEXUAL VIOLENCE AND PUBLIC SCHOOLING**

Ciências Humanas • 10/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783226457](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783226457)

---

Rosi Giordano<sup>2</sup>

---

## RESUMO

O ensaio analisa, a partir da Teoria Crítica da Sociedade, inflexões teórico-metodológicas produzidas no âmbito de um projeto de extensão desenvolvido junto a escolas públicas da região metropolitana de Belém. A opção metodológica por um contato efetivo com o cotidiano escolar permitiu reconhecer diferentes formas de violência, entre elas situações de violência sexual infantil tornadas visíveis em uma das instituições participantes, que, no interior da experiência extensionista, constituíram-se como problema teórico-crítico. Tais experiências reorientaram alguns dos objetivos previstos para a ação extensionista, impondo à universidade pública o enfrentamento de contradições sociais vinculadas a determinações estruturais mais amplas, irredutíveis ao planejamento e à intervenção previamente definidos. Para analisá-las, mobilizamos as categorias do *não-idêntico*, da barbárie e da crítica da racionalidade administrada, discutindo a responsabilidade ético-política da universidade pública ante a persistência da violência na escola contemporânea.

**Palavras-chave:** Extensão universitária. *Não-idêntico*; Violência sexual infantil; Escola pública; Teoria Crítica da Sociedade.

## ABSTRACT

This essay analyzes, from the perspective of the Critical Theory of Society, theoretical-methodological inflections produced within the scope of an extension project developed with public schools in the metropolitan region of Belém. The methodological option for effective contact with everyday school life made it possible to recognize different forms of violence, among them situations of child sexual violence made visible in one of the participating institutions, which, within the extension experience, became a theoretical-critical problem. These experiences reoriented some of

the objectives initially planned for the extension action, imposing on the public university the need to confront social contradictions linked to broader structural determinations, irreducible to previously defined planning and intervention. To analyze them, we mobilize the categories of the non-identical, barbarism, and the critique of administered rationality, discussing the ethical-political responsibility of the public university in the face of the persistence of violence in contemporary schools.

**Keywords:** O mesmo conteúdo de palavras-chave; porém em inglês.

## **1. A IRRUPÇÃO DO NÃO-IDÊNTICO NO CAMPO DA EXTENSÃO**

A violência contra crianças e adolescentes constitui um fenômeno estrutural da sociedade brasileira, atravessando historicamente diferentes instituições sociais, entre elas, a escola pública. Apesar dos avanços jurídico-normativos consolidados a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), sua permanência no espaço escolar evidencia que a escola não está à margem das contradições que organizam a sociedade brasileira. Ao contrário, a violência que nela se manifesta deve ser compreendida como expressão mediada de uma formação social marcada pela desigualdade, pela exclusão e pela naturalização de práticas violentas. Desse modo, o fosso entre a ampliação formal dos direitos e sua efetivação concreta não se revela apenas na insuficiência das políticas escolares, mas na persistência de determinações sociais que atravessam a instituição escolar. Tal contradição exige abordagens capazes de ultrapassar descrições estritamente empíricas ou administrativas, de modo a apreender as mediações histórico-sociais que sustentam a permanência da barbárie no interior de uma sociedade que se pretende civilizada.

É nesse horizonte que se inscreve o presente ensaio, elaborado a partir de experiências vivenciadas no âmbito de um projeto de extensão desenvolvido junto a escolas públicas da região metropolitana de Belém. Voltado à problematização da formação educacional brasileira e de suas permanências históricas, o projeto tinha como horizonte inicial discutir desigualdades, autoritarismo e formas de exclusão inscritas na constituição histórica da escola no Brasil. No decorrer da ação extensionista, contudo, a opção metodológica por um contato efetivo com o cotidiano escolar tornou possível reconhecer dimensões da realidade que não estavam tematizadas no planejamento inicial. Em uma das instituições participantes, situações relacionadas à violência sexual infantil converteram-se em problema teórico-crítico, exigindo a reconfiguração dos modos de escuta, registro e intervenção do projeto.

Essa inflexão introduzida no percurso do projeto levou-nos a deslocar o modo como nos aproximamos da realidade escolar. A abertura ao cotidiano das escolas públicas permitiu-nos reconhecer formas concretas de sofrimento, silenciamento e vulnerabilidade que não estavam tematizadas nos objetivos inicialmente delineados, embora o projeto já se orientasse por leituras críticas sobre colonização, racismo, desigualdade e permanências autoritárias na formação educacional brasileira. Tais formas de sofrimento tampouco se deixavam apreender integralmente pelos instrumentos e procedimentos ordinariamente mobilizados em ações extensionistas – planejamentos de atividades, roteiros de observação, registros de campo, rodas de conversa, questionários, materiais formativos e relatórios –, exigindo uma escuta mais atenta aos sinais fragmentários, indiretos e nem sempre verbalizados da violência.

Foi no interior desse movimento que a categoria do *não-idêntico* – tal como formulada por Adorno (2009), em *Dialética Negativa* – adquiriu centralidade analítica, ao permitir compreender aquilo que resiste às classificações abstratas, às formas institucionais de administração da violência e às tentativas de racionalização do sofrimento social. Como afirma o autor, “[...] os objetos não se dissolvem em seus conceitos” (Adorno, 2009, p. 12), indicando que a realidade não se deixa apreender integralmente por esquemas conceituais que pretendem classificá-la.

Essa exigência de abertura ao objeto impôs à ação extensionista uma atenção metodológica aos elementos mínimos e dispersos da experiência escolar: silêncios, hesitações, falas interrompidas, dificuldades de nomeação e sinais indiretos de sofrimento não podiam ser tratados como aspectos marginais, pois neles se condensavam formas de violência que escapavam tanto ao planejamento inicial quanto às categorias institucionais ordinariamente disponíveis.

Desse modo, o encontro com situações concretas de violência revelou os limites das formas ordinárias de apreensão da realidade escolar, exigindo uma atenção teórico-metodológica capaz de reconhecer o sofrimento social em sua singularidade e em suas determinações históricas. Essa questão articula-se à compreensão desenvolvida por Adorno e Horkheimer (1985), em *Dialética do Esclarecimento*, de que a racionalização moderna não necessariamente suprime a barbárie. Ao contrário, as formas históricas do esclarecimento podem conservar, em seu próprio movimento, possibilidades de regressão social. No prefácio da obra, os autores afirmam que, muito embora a liberdade na sociedade seja inseparável do pensamento esclarecedor, “[...] o próprio conceito

desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 13). É nesse sentido que a permanência da violência contra crianças e adolescentes no interior da escola pública – instituição de uma sociedade democrática formalmente orientada pela proteção, pela formação e pela garantia de direitos – evidencia que a barbárie não se situa fora da sociedade administrada, mas pode ser por ela reorganizada sob formas institucionais, burocráticas e socialmente toleradas de silenciamento do sofrimento.

Com base nesse horizonte teórico, especialmente nas contribuições de Adorno (1995; 2009), Adorno e Horkheimer (1985) e Benjamin (1987; 2011), o ensaio discute as inflexões teórico-metodológicas produzidas no âmbito da ação extensionista diante da violência sexual infantil tornada visível no campo empírico escolar. Além desta introdução e das considerações finais, o texto organiza-se em três movimentos principais. O primeiro, *Raízes coloniais da barbárie na educação brasileira*, discute a formação histórica da educação brasileira e suas articulações com processos de colonização, exclusão e dominação social. O segundo, *Extensão universitária e limites da racionalidade administrada*, analisa a extensão universitária como mediação crítica entre a universidade e a realidade social concreta. O terceiro, *O não-idêntico no campo empírico: violência, escola pública e ruptura metodológica*, examina as inflexões produzidas pela abertura metodológica ao cotidiano escolar, problematizando os limites das formas institucionais de enfrentamento da violência e as tensões entre proteção integral, racionalidade administrativa e sofrimento social. Por fim, nas *Considerações finais: À flor da terra*, retomamos esse percurso para reafirmar a potência crítica da extensão universitária quando esta se deixa interpelar por aquilo

que, no campo empírico, resiste à identificação imediata, exigindo da universidade pública escuta, reflexão e responsabilidade ético-política.

## **2. RAÍZES COLONIAIS DA BARBÁRIE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

As situações de violência identificadas ao longo do desenvolvimento do projeto de extensão não emergem em um vazio histórico. Inscrevem-se, ao contrário, em um processo mais amplo de formação social marcado pela colonização, pela desigualdade estrutural, pela exclusão educacional e pela permanência de formas históricas de dominação. A compreensão das diferentes formas de violência que atravessam a escola contemporânea exige, portanto, ultrapassar leituras que as tomam como fenômenos isolados ou desvinculados da formação histórica da sociedade brasileira. Refletir sobre a educação brasileira implica reconhecer que ela esteve, desde o período colonial, profundamente articulada a mecanismos de controle cultural, disciplinamento social e administração das diferenças. Nesse sentido, a organização da educação no Brasil colonial vinculou-se diretamente ao projeto colonizador português, sobretudo por meio da atuação jesuítica. Conforme destaca Villalta (1997), a catequese e a instrução constituíram instrumentos fundamentais de consolidação da ordem colonial, não apenas pela difusão da fé cristã, mas também pela imposição de padrões culturais europeus às populações indígenas e africanas. Assim, a educação assumiu função simultaneamente religiosa, política e civilizatória, operando como mecanismo de disciplinamento e domesticação social das formas de vida consideradas incompatíveis com a racionalidade colonial.

A formação educacional brasileira, nesse contexto, articulou-se ao controle da circulação do saber, à restrição do acesso à leitura e à manutenção de profundas desigualdades entre diferentes grupos sociais. Ao discutir as relações entre língua, instrução e leitura no Brasil colonial, Villalta (1997) evidencia que a limitação do acesso à cultura escrita, a precariedade da instrução escolar e as restrições impostas à circulação dos livros expressavam permanências históricas assentadas na violência e na discriminação. Ao retomar a carta de Pero de Magalhães Gandavo sobre os povos indígenas do litoral brasileiro, o autor explicita o ideal colonizador português baseado na submissão política, religiosa e cultural, haja vista que “[...] superar a ‘desordem’” implicava fazer “[...] obedecer a um Rei, difundindo uma Fé e fixando uma Lei” (Villalta, 1997, p. 332). Ainda segundo o autor, tal lógica produziu profundos impactos sobre a instrução escolar e a circulação dos livros, uma vez que a Coroa portuguesa procurou controlar língua, instrução e livros como forma de manutenção da obediência e da dependência colonial.

*Língua, instrução e livros, além disso, foram vítimas e evidências de que as terras brasílicas fizeram-se a porção mais preciosa do Império colonial português sem, contudo, tornarem-se um imenso Portugal. Vítimas, porque a Coroa procurou controlá-los para manter a obediência, o que, na Colônia, exigia 'dependência' – com tal tutela mais incisiva no que toca à imposição da língua portuguesa, a instrução escolar e à circulação de livros, já gravados na Metrópole, prejudicaram-se sobremaneira. Ao mesmo tempo, como a instrução escolar e os livros rareavam e, em muitos espaços falavam-se 'línguas gerais' de origem tupi, evidenciava-se a distância que separava a Colônia do Reino, sinalizando que a primeira era menos 'civilizada' e, por conseguinte, justificando a preservação do vínculo colonial (Villalta, 1997, p. 333).*

A imposição linguística, a repressão de saberes tradicionais e o controle das práticas culturais integravam, assim, um amplo movimento de homogeneização social. A escola nascente não se constituía como espaço universal de formação humana, mas como instrumento seletivo de administração da ordem colonial. A alfabetização restringia-se a grupos específicos, enquanto amplas parcelas da população permaneciam excluídas dos processos formais de escolarização. A educação brasileira constituiu-se, desse modo, sob fortes marcas de desigualdade e exclusão, cujos efeitos atravessam a modernidade e alcançam a escola contemporânea.

Saviani (2013) observa que o desenvolvimento das ideias pedagógicas no Brasil conviveu, durante séculos, com formas extremamente restritas de escolarização. Embora os debates em torno da instrução pública tenham se intensificado ao longo da história brasileira, amplas parcelas da população permaneceram excluídas do acesso à educação formal, entre elas mulheres, escravizados, negros livres, pardos e crianças abandonadas. Mesmo com a significativa expansão das matrículas ao longo do século XX, a ampliação quantitativa da escolarização não suprimiu desigualdades historicamente constitutivas da educação brasileira. Com base em dados apresentados por Marcílio (2005)<sup>3</sup> e pelo IBGE<sup>4</sup> (2003), afirma o autor:

*[...] no caso do Brasil, o desenvolvimento das ideias pedagógicas conviveu, durante aproximadamente quatro séculos, com atividades educativas extremamente restritas. Segundo informação de Maria Luiza Marcílio (2005, p. 3), quando se deu a expulsão dos jesuítas, em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas. Nas duas últimas décadas do Império, multiplicaram-se os projetos e propostas em torno da instrução pública, e os debates foram intensos, mas a cobertura escolar permaneceu em níveis bastante exíguos. Foi apenas no século XX que ocorreu um salto significativo na expansão escolar, quando a matrícula geral passou de 2.238.773 alunos, em 1933, para 44.708.589 em 1998 (BRASIL, 2003, p. 106) (Saviani, 2013, p. 443-444).*

Os dados apresentados por Saviani evidenciam que a expansão da escolarização brasileira ocorreu em meio à permanência de profundas desigualdades sociais e formas persistentes de exclusão educacional. A ampliação institucional da escola não eliminou as contradições estruturais da sociedade brasileira, tampouco suprimiu as múltiplas formas de violência inscritas na experiência educativa nacional. Tal constatação permite deslocar a análise da escolarização de uma perspectiva ingenuamente progressiva para uma compreensão crítica de suas ambivalências históricas.

É nesse ponto que as contribuições da Teoria Crítica da Sociedade tornam-se fundamentais, ao problematizarem a crença no progresso contínuo da civilização e das instituições modernas. À luz da Teoria Crítica formulada por autores da primeira geração frankfurtiana, a expansão dos sistemas escolares e das formas modernas de racionalização não pode ser interpretada como realização automática da emancipação humana.

Em *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) problematizam as implicações do progresso ao questionarem quem efetivamente dele se beneficia e a que custo. A subjugação dos povos indígenas constitui exemplo expressivo de como o projeto civilizatório moderno pôde converter-se em mecanismo de dominação e violência, invertendo o próprio objetivo do esclarecimento “[...] de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores”, pois “[...] a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 19).

Nessa perspectiva, a persistência da violência na escola contemporânea não pode ser compreendida como simples desvio das promessas civilizatórias modernas, mas como expressão das contradições imanentes à própria modernidade. Conforme observa Löwy (2005, p. 14), Benjamin é “[...] um crítico revolucionário da filosofia do progresso, um adversário marxista do ‘progressismo’, um nostálgico do passado que sonha com o futuro, um romântico partidário do materialismo”. A crítica benjaminiana rompe, assim, com a concepção linear e triunfalista da história ao recusar a identificação automática entre progresso técnico e emancipação humana. A modernidade deve ser compreendida a partir de suas próprias contradições históricas, uma vez que o avanço técnico,

científico e institucional convive continuamente com formas renovadas de violência, exclusão e sofrimento social.

A ampliação dos sistemas escolares, das legislações protetivas e das políticas públicas não eliminou as formas históricas de barbárie que continuam a manifestar-se no interior das próprias instituições responsáveis pela proteção social. É nesse cenário histórico que as situações de violência identificadas no campo empírico do projeto de extensão devem ser compreendidas. A violência sexual infantil tornada visível em uma das escolas participantes não pode ser interpretada como acontecimento isolado, desvinculado da formação histórica da sociedade brasileira. Ao contrário, revela permanências estruturais de violência e dominação que atravessam a constituição da educação nacional e expõem os limites das promessas modernas de civilização, progresso e proteção integral.

### **3. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E LIMITES DA RACIONALIDADE ADMINISTRADA**

A extensão universitária ocupa lugar central no debate contemporâneo em torno da função social da universidade pública brasileira, especialmente após a curricularização da extensão nos cursos de graduação e o conseqüente fortalecimento do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O percurso que conduziu à consolidação dessa indissociabilidade foi historicamente construído em meio a disputas conceituais, políticas e institucionais que atravessaram a própria constituição da universidade brasileira.

Conforme observa Feloniuk (2025, p. 2), “[...] a origem das extensões brasileiras é estrangeira, vinda dos Estados Unidos e da Europa”.

Segundo o autor, as experiências iniciais possuíam caráter predominantemente assistencialista e reduzida elaboração teórica. Apenas posteriormente, a partir das experiências e formulações produzidas no contexto brasileiro, a extensão passou a consolidar-se como um dos pilares fundamentais da universidade, articulada de modo indissociável ao ensino e à pesquisa.

Essa indissociabilidade foi formalmente reconhecida pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), por sua vez, reafirmou a extensão como uma das finalidades da educação superior, voltada à relação entre universidade e sociedade. Tal processo, contudo, não ocorreu de maneira linear, nem esteve isento de disputas políticas e conceituais. Nesse percurso, destacam-se as experiências extensionistas desenvolvidas por Paulo Freire junto ao Serviço de Extensão Cultural (SEC), criado em 1962, na então Universidade do Recife. As ações conduzidas por Freire contribuíram decisivamente para a construção de uma concepção de extensão fundada no diálogo, na problematização da realidade social e na democratização do conhecimento. Em *Extensão ou comunicação?*, obra originalmente escrita a partir de experiências de trabalho educativo junto a camponeses latino-americanos, Freire (2024) problematiza práticas extensionistas baseadas na transmissão verticalizada do saber e na transformação dos sujeitos em objetos da ação educativa. Segundo o autor, a ação extensionista frequentemente envolve “[...] a necessidade que sentem aqueles que a fazem de ir até a ‘outra parte do mundo’, considerada inferior, para, à sua maneira, ‘normalizá-la’” (Freire, 2024, p. 20). Ao criticar práticas marcadas pela invasão cultural, pelo autoritarismo e pela domesticação, Freire defende uma perspectiva dialógica fundada na comunicação, na escuta e na participação crítica dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Como observa o autor, o próprio termo “extensão” carrega, em seu “campo associativo”, relações com “transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação” (Freire, 2024, p. 20), evidenciando os riscos autoritários presentes em práticas educativas verticalizadas.

O desenvolvimento institucional dessa concepção crítica de extensão foi profundamente atingido pelo golpe civil-militar de 1964, que submeteu universidades e práticas educativas a um projeto autoritário e tecnocrático voltado à contenção do pensamento crítico. Ainda assim, conforme observa Gadotti (*apud* Fontenele, 2024, p. 3), a partir do final da década de 1970 e ao longo dos anos 1980 emergiram “[...] novos movimentos populares, sindicais, organizações da sociedade e novas contribuições que trouxeram para a agenda pública a extensão na perspectiva da educação popular, do compromisso com a sociedade e seus segmentos subalternizados”.

Foi no interior do processo de redemocratização da sociedade brasileira que a extensão universitária retomou, sob novas mediações históricas, sua aproximação crítica com a realidade social. Tal percurso contraditório permite compreendê-la não apenas como diretriz normativa ou exigência curricular, mas como prática social, política e eticamente implicada nas contradições históricas da sociedade brasileira.

Em oposição ao extensionismo criticado por Freire, compreendemos a extensão universitária como experiência de comunicação, escuta e aproximação crítica com as tensões presentes no cotidiano social, especialmente no interior da escola pública. Foi nesse horizonte que desenvolvemos o projeto sobre o qual aqui nos debruçamos,

realizado em duas instituições públicas de educação básica situadas na região metropolitana de Belém. Inicialmente, o projeto buscava problematizar aspectos históricos da formação educacional brasileira, discutindo desigualdades, permanências autoritárias e limites da constituição histórica da escola no país. As atividades envolveram observações do cotidiano escolar, rodas de conversa, debates e ações formativas voltadas à comunidade escolar, buscando aproximar universidade e escola pública a partir de uma perspectiva crítica da educação.

Assinalamos anteriormente que a inserção no campo empírico, mediada pela extensão, nos constrangeu a operar deslocamentos significativos no percurso da ação desenvolvida. Essa inflexão permite reconhecer a potência formativa, investigativa e pública do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: a extensão não comparece, aqui, como atividade acessória, mas como mediação concreta por meio da qual a universidade se vê interpelada pela realidade social. Diante de situações concretas que se impuseram no cotidiano escolar, especialmente aquelas relacionadas à violência e à vulnerabilidade social, diversas ações inicialmente previstas precisaram ser reorientadas. A experiência tornou visíveis, assim, tensões irreduzíveis às formas ordinárias de planejamento, registro e administração institucional da realidade escolar.

Em diálogo com Adorno (2020), compreendemos que práticas educativas reduzidas à adaptação institucional e à racionalidade técnica tendem a enfraquecer a dimensão crítica da formação. Conforme afirma o autor, “Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização” (Adorno, 2020,

p. 28). Nessa perspectiva, a experiência realizada evidenciou que a aproximação entre universidade e escola pública implica confrontar contradições sociais que não se deixam reduzir às formas abstratas de gestão institucional, nem às expectativas inicialmente inscritas no próprio planejamento da ação extensionista. A extensão universitária deve, portanto, constituir-se como espaço crítico de problematização das contradições históricas que sustentam a persistência da barbárie na sociedade contemporânea.

#### **4. O NÃO-IDÊNTICO NO CAMPO EMPÍRICO: VIOLÊNCIA, ESCOLA PÚBLICA E RUPTURA METODOLÓGICA**

Se até aqui a extensão universitária foi compreendida como mediação crítica entre universidade e realidade social, foi a opção metodológica por um contato efetivo com o cotidiano escolar que nos permitiu explicitar a radicalidade dessa mediação. Tal abertura permitiu reconhecer situações não previstas no planejamento inicial, exigindo da coordenação do projeto – e, por meio dela, da própria universidade – a reconfiguração do percurso inicialmente delineado.

Conforme já assinalado, a ação extensionista voltava-se, em um primeiro momento, à problematização da formação histórica da educação brasileira e de suas permanências autoritárias. Entre as situações que tensionaram esse horizonte inicial, destacaram-se aquelas relacionadas à violência sexual infantil, identificadas em uma das instituições participantes, as quais se converteram em problema teórico-crítico impondo-nos, assim, uma inflexão metodológica e ética ao percurso da ação desenvolvida.

Essa conversão do vivido em problema teórico-crítico exige compreender a relação entre campo empírico e reflexão conceitual

de modo não hierárquico: nem a teoria pode simplesmente impor ao real suas categorias previamente disponíveis, nem a experiência empírica pode ser tomada como evidência imediata e autossuficiente. Assim, em *Temas básicos da sociologia*, Adorno e Horkheimer afirmam: “Diante da investigação sociológica empírica, é tão necessário o conhecimento profundo dos seus resultados quanto a reflexão crítica sobre seus princípios” (Adorno; Horkheimer, 1978, p. 122). Tal formulação permite compreender que as situações visibilizadas no cotidiano escolar não deveriam ser apenas registradas como ocorrências do campo, mas interpretadas criticamente em suas mediações históricas, sociais e institucionais. Foi precisamente essa exigência que impôs à ação extensionista uma inflexão metodológica: a de reconhecer – nas formas fragmentárias de sofrimento, silenciamento e vulnerabilidade – um problema que ultrapassava os objetivos inicialmente delineados e reclamava outra forma de escuta, registro e intervenção.

Nessa perspectiva, dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), sistematizados pelo Observatório da Criança e do Adolescente/Fundação Abrinq, permitem dimensionar a amplitude das notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes de até 19 anos, conforme indicado na Tabela 1.

**Tabela 1.** Notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes de até 19 anos de idade, por faixa etária e recorte territorial, 2024

Recorte territorial	Menores de 1 ano	1 a 4 anos	5 a 9 anos	10 a 14 anos	15 a 19 anos
Brasil	976	10.122	13.829	25.860	10.01

Região Norte	110	717	1403	4.276	1.341
Pará	45	267	634	1.641	652
Belém/DA	26	157	371	721	248

△ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/o-nao-identico-no-campo-da-extensao-universitaria-violencia-sexual-infantil-e-escola-publica?noblockage>

**Fonte:** Elaboração própria, com base em dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), sistematizados pelo Observatório da Criança e do Adolescente/Fundação Abrinq. Dados de 2024 atualizados em 12 mar. 2026.

Os dados indicam que, em todos os recortes territoriais considerados, excetuado Ananindeua – cujo número reduzido de notificações exige cautela interpretativa –, a faixa de 10 a 14 anos concentra a maior parte dos registros. Em 2024, essa faixa respondeu por 25.860 notificações no Brasil, 4.276 na Região Norte, 1.641 no Pará e 721 em Belém. Tais números devem ser lidos como notificações oficialmente registradas, atravessadas por subnotificação, silenciamento e dificuldades de identificação e nomeação e não como expressão integral da ocorrência da violência sexual contra crianças e adolescentes. Nesse sentido, os dados permitem dimensionar a gravidade social do fenômeno, ao mesmo tempo que indicam os limites dos próprios registros diante do sofrimento singular que atravessa o cotidiano escolar.

É nesse movimento – entre a atenção rigorosa ao que o campo empírico torna visível e a reflexão crítica sobre os limites das categorias disponíveis – que tais situações podem ser analisadas à

luz da crítica formulada por Adorno (2009) ao pensamento identificador, isto é, à tendência de reduzir o particular às formas abstratas do conceito. Adorno afirma, em *Dialética Negativa*: “Para o conceito, o que se torna urgente é o que ele não alcança, o que é eliminado pelo seu mecanismo de abstração, o que deixa de ser um mero exemplar do conceito” (Adorno, 2009, p. 15). Em outras palavras, a realidade social não se deixa absorver integralmente pelos conceitos que procuram apreendê-la, exigindo do pensamento abertura permanente à experiência concreta.

A violência sexual infantil apresentou-se, assim, como aquilo que resistia à identificação imediata, exigindo uma atenção teórico-metodológica ao *não-idêntico* (Adorno, 2009). O sofrimento tornado visível pela imersão no campo empírico impôs a necessidade de revisão dos esquemas interpretativos mobilizados pela prática extensionista e pela teoria que a orientava. Já não se tratava de confirmar expectativas inicialmente delineadas, mas de reconhecer, no cotidiano escolar, a presença de elementos silenciados que não se deixavam capturar pelos conceitos previamente formulados.

Aproximamo-nos, assim – por meio da inflexão metodológica produzida no encontro com o campo empírico – do que Adorno denomina *primazia do objeto*. Em oposição às formas de pensamento que submetem a realidade a categorias previamente estabelecidas pelo sujeito, Adorno (1995) sustenta que o objeto conserva sempre um excedente que resiste à identificação conceitual completa. Nesse sentido, a primazia do objeto não significa abandono da mediação conceitual, mas reconhecimento crítico de que o sofrimento social e as experiências históricas concretas ultrapassam continuamente os esquemas abstratos de interpretação. Nas palavras do autor:

Os pensamentos que são verdadeiros devem renovar-se incessantemente pela experiência da coisa, a qual, não obstante, só neles recebe sua determinação. [ ... ] Onde o pensamento filosófico, mesmo em textos importantes, não atinge o ideal de incessante renovação a partir da coisa, sucumbe. **Pensar filosoficamente é, assim, como que pensar intermitências, ser perturbado por aquilo que o pensamento não é.** No pensar enfático, os juízos analíticos, embora seja preciso servir-se deles inevitavelmente, tornam-se falsos. **A força do pensamento de não nadar a favor da própria corrente é a de resistir contra o previamente pensado.** (Adorno, 1995, p. 21. Grifo nosso)

A passagem acima permite compreender que a *primazia do objeto* não implica simples submissão imediata ao dado empírico, mas exige que o pensamento se renove incessantemente pela experiência da coisa, deixando-se perturbar por aquilo que escapa ao previamente pensado. Essa exigência mostrou-se decisiva no campo empírico, pois o sofrimento social identificado no cotidiano escolar não se apresentava de modo plenamente organizado, transparente ou imediatamente classificável. Por isso, a abertura ao objeto requeria uma forma de interpretação capaz de lidar com elementos fragmentários sem dissolvê-los em categorias já estabilizadas.

Nesse ponto, a noção adorniana de *fantasia exata* nos permitiu precisar a exigência metodológica colocada pelo campo empírico. Não se tratou de abandonar o rigor da análise em favor de uma interpretação livre da experiência, mas de reconhecer que certos objetos exigem uma forma de pensamento capaz de permanecer junto ao material empírico e, ao mesmo tempo, reorganizá-lo criticamente em constelações de sentido. Ao discutir a psicologia

social em Adorno, Crochík (2008) observa que a expressão *fantasia exata* designa precisamente a relação entre filosofia e ciência: o termo *exata* corresponde aos dados obtidos pela ciência, enquanto *fantasia* remete à forma pela qual esses dados podem ser agrupados para a obtenção de sentido. A fantasia é, portanto, *exata* porque não se emancipa da coisa; mantém-se vinculada aos seus vestígios, contradições e fragmentos, exigindo do pensamento uma atividade interpretativa capaz de articulá-los criticamente em constelações de sentido.

Em *Atualidade da filosofia*, Adorno afirma que a filosofia deve dispor “[...] seus elementos, os que recebe das ciências, em constelações cambiantes [...] até que encaixem em uma figura legível como resposta” (Adorno, 1991, p. 89, tradução nossa). Essa exigência interpretativa supõe atenção aos elementos mínimos e dispersos da realidade, pois, para o autor, a decomposição do real em pequenos elementos “carentes de toda intenção” constitui um dos pressupostos fundamentais da interpretação filosófica, sendo válida, para além do âmbito da psicanálise, a virada freudiana em direção à “escória do mundo dos fenômenos” (Adorno, 1991, p. 91, tradução nossa). Tal formulação permite compreender a *fantasia exata* não como invenção subjetiva, mas como composição rigorosa de elementos fragmentários da realidade. No caso analisado, tratava-se de acolher sinais, silenciamentos, hesitações e dificuldades de nomeação como elementos de uma experiência social que resistia à captura imediata, exigindo da ação extensionista uma escuta crítica e metodologicamente atenta ao *não-idêntico*.

As situações tornadas visíveis no cotidiano escolar evidenciaram, desse modo, que determinadas formas de violência resistiam às tentativas de enquadramento conceitual, administrativo e

institucional. Em diversos momentos, o sofrimento social manifestou-se de forma fragmentada, indireta e atravessada por silenciamentos, medos e dificuldades de nomeação. A violência apareceu por meio de sinais dispersos, falas interrompidas, tensões cotidianas e experiências que escapavam às formas tradicionais de visibilidade institucional. Nesse sentido, o campo empírico exigiu da ação extensionista não apenas capacidade técnica de intervenção, mas disposição para reconhecer aquilo que insistia em permanecer irreduzível aos mecanismos formais de classificação e administração da violência.

O contato com situações relacionadas à violência sexual infantil tornou visíveis tensões profundas entre os dispositivos jurídico-institucionais de proteção integral e as condições concretas de enfrentamento da violência no cotidiano escolar. Embora a legislação brasileira tenha consolidado importantes mecanismos normativos de proteção à infância e à adolescência, a experiência empírica revelou que a existência formal de protocolos, fluxos institucionais e procedimentos administrativos não elimina, por si só, a permanência do sofrimento social. Em muitos casos, a própria administração institucional da violência tende a converter experiências concretas de sofrimento em registros formais, encaminhamentos burocráticos e procedimentos técnicos frequentemente incapazes de apreender a complexidade das situações vividas pelas crianças.

Nesse contexto, o campo empírico explicitou, incontornavelmente, a contradição constitutiva da escola pública e sua atualização ante as situações de violência que a atravessam. Se, por um lado, a escola constitui um dos poucos espaços capazes de identificar sinais de violência e acionar mecanismos de proteção, por outro, encontra-se

submetida a condições históricas de precarização, sobrecarga institucional e insuficiência estrutural que limitam sua capacidade concreta de enfrentamento. Professoras, equipes gestoras e demais profissionais da escola frequentemente se veem diante da necessidade de responder a situações extremamente complexas sem dispor, contudo, das condições materiais, institucionais e subjetivas necessárias para lidar com experiências atravessadas por sofrimento intenso e vulnerabilidade social. Em determinados momentos, situações de violência permaneceram sem encaminhamento adequado, evidenciando limites institucionais de acolhimento e enfrentamento. Em convergência com os achados produzidos no campo empírico da pesquisa, levantamento conduzido pela Fundação Carlos Chagas, em parceria com o Ministério da Educação, e divulgado pela Agência Brasil, revelou que 71,7% dos gestores de escolas públicas participantes relataram dificuldades para dialogar, no ambiente escolar, sobre o enfrentamento às violências, como *bullying*, racismo e capacitismo. Realizado com 136 gestores de 105 escolas públicas, o levantamento subsidiou a elaboração do *Guia de Clima Escolar Positivo para Equipes Gestoras*. Embora o estudo ainda não estivesse disponível, à época da redação deste ensaio, em forma de relatório acadêmico publicado, seus resultados reforçam aspectos também identificados pela experiência extensionista, particularmente aqueles relacionados à sobrecarga das equipes escolares, à insuficiência de formação específica e à naturalização da violência. Como observa Adriano Moro, coordenador da pesquisa, “[...] lidar com situações de violências é uma questão complexa e que exige preparo, apoio e ações bem planejadas”. O autor acrescenta que, em muitos casos, adultos da escola interpretam agressões como “brincadeiras”, o que reduz a gravidade das situações e pode conduzir à omissão

justamente quando crianças e adolescentes mais necessitam de apoio e intervenção (Moura, 2026).

Em diálogo com Crochík (1996), compreendemos que as formas de violência presentes na escola não podem ser analisadas apenas como resultantes de desvios individuais ou problemas comportamentais isolados, pois expressam contradições sociais mais amplas, constitutivas de uma formação social marcada pela dominação, pela competição e pelo enfraquecimento da experiência formativa. Suas reflexões sobre preconceito e estereotipia social auxiliam a compreender mecanismos que dificultam o reconhecimento da violência e do sofrimento humano em sua singularidade. Ao afirmar que “a experiência individual [...] é obstada pelo preconceito” (Crochík, 1996, p. 49), o autor indica que aquilo que desorganiza esquemas prévios tende a ser racionalizado para preservar formas estabilizadas de interpretação da realidade. Ainda que a violência sexual infantil identificada no projeto extensionista não corresponda ao preconceito em sentido estrito, a dinâmica institucional observada opera segundo lógica semelhante: a tendência de enquadrar o real em categorias previamente organizadas, neutralizando aquilo que ameaça desestabilizar a ordem interpretativa já consolidada.

A violência sexual infantil, ao tornar-se visível durante as atividades extensionistas, rompeu essa estabilidade, impondo ao projeto uma inflexão teórico-metodológica que se recusou a tratar o sofrimento concreto apenas como dado administrável ou variante do previsto.

A experiência vivida no campo empírico evidenciou, ainda, que tal violência não pode ser compreendida exclusivamente a partir de categorias jurídicas, psicológicas ou administrativas isoladas de suas

determinações históricas e sociais mais amplas. A visibilização dessas situações expôs permanências históricas de dominação, desigualdade e naturalização da violência que atravessam a formação social brasileira desde o período colonial. A violência deixa, desse modo, de aparecer como anomalia externa à ordem social para revelar-se como expressão das próprias contradições imanentes à sociedade contemporânea.

Nesse ponto, a crítica de Adorno e Horkheimer (1985) ao esclarecimento permite compreender que a barbárie não constitui simples resíduo arcaico superado pelo progresso civilizatório, mas permanece inscrita nas próprias formas históricas da racionalidade moderna. Como afirmam os autores, ao se referirem ao pensamento esclarecedor, “[...] o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 13).

Nesse sentido, a crítica benjaminiana da violência permite problematizar os limites das respostas estritamente jurídicas e administrativas ao sofrimento social. Não se trata de negar a importância dos dispositivos legais de proteção, sobretudo quando se considera a gravidade da violência sexual infantil e a necessidade de responsabilização e encaminhamento institucional. Trata-se, antes, de reconhecer que o direito, ao organizar procedimentos, fluxos e formas de intervenção, também tende a converter a violência em objeto de administração. Em *Para uma crítica da violência*, Benjamin afirma que “[...] o interesse do direito em monopolizar a violência com relação aos indivíduos não se explicaria pela intenção de garantir os fins de direito mas, isso sim, pela intenção de garantir o próprio direito” (Benjamin, 2011, p. 127). A

formulação evidencia que os mecanismos jurídicos não são exteriores às relações históricas de poder: ainda quando necessários, podem preservar formas de dominação ao reduzir experiências concretas de sofrimento a categorias, registros e procedimentos que nem sempre alcançam a singularidade da violência vivida.

Na mesma direção, em *Sobre o conceito de História*, Benjamin afirma: “Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura” (Benjamin, 1987, p. 225). A passagem explicita que as instituições produzidas pela modernidade, inclusive aquelas vinculadas à formação e à transmissão cultural, carregam, em seu interior, marcas das violências e exclusões historicamente sedimentadas.

A racionalidade administrada, ao reduzir problemas sociais complexos a procedimentos técnicos de gestão e encaminhamento institucional, neutraliza a singularidade concreta do sofrimento humano e obscurece as mediações históricas que sustentam a persistência da barbárie. O sofrimento infantil é irredutível às classificações institucionais disponíveis, bem como às categorias inicialmente formuladas pelo projeto extensionista. As situações vivenciadas no cotidiano escolar excederam os mecanismos formais de interpretação e administração da violência, revelando os limites das tentativas de dissolução da experiência concreta em conceitos abstratos, protocolos e definições estabilizadas.

A irrupção da violência sexual infantil no campo empírico produziu efeitos sobre toda a equipe envolvida nas atividades extensionistas e fez com que a experiência desenvolvida deixasse de operar apenas

como mediação entre conhecimento acadêmico e realidade social para confrontar-se com situações concretas que tensionavam os limites das categorias teórico-metodológicas inicialmente mobilizadas pelo projeto. O contato com situações de violência e vulnerabilidade social deslocou percepções previamente estabilizadas acerca da escola pública, da infância e das formas institucionais de proteção social.

Nesse sentido, o projeto inicial deixou de configurar-se como espaço de aplicação de conhecimentos previamente constituídos para apresentar-se como experiência crítica capaz de tensionar certezas teóricas e expor a persistência da barbárie no interior da vida social contemporânea. A irrupção da violência sexual infantil no campo empírico não apenas deslocou os objetivos inicialmente formulados pelo projeto, mas tornou visíveis os limites das formas tradicionais de interpretação da violência e da própria racionalidade administrada que organiza grande parte das respostas institucionais contemporâneas ao sofrimento humano.

A prática desenvolvida pôde, assim, preservar sua dimensão crítica ao permitir que a realidade concreta – marcada pela violência, pelo sofrimento e pelas contradições sociais – desorganizasse parcialmente o planejamento inicial, impondo novas exigências conceituais, metodológicas e ético-políticas ao próprio projeto. Nesse sentido, a categoria adorniana do *não-idêntico* adquiriu densidade concreta, deixando de constituir apenas uma categoria filosófica abstrata, convertendo-se em exigência de atenção ao que resiste à administração total da experiência e insiste em expor, no interior da vida social contemporânea, a permanência histórica da barbárie.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: À FLOR DA TERRA

O percurso desenvolvido neste ensaio buscou compreender as inflexões teórico-metodológicas produzidas no âmbito de uma ação extensionista realizada junto a escolas públicas da região metropolitana de Belém. Partimos da compreensão de que a violência contra crianças e adolescentes não pode ser tomada como ocorrência isolada ou como desvio circunstancial da vida escolar, mas como expressão de contradições históricas que atravessam a formação social brasileira e se atualizam no interior das instituições responsáveis pela formação, proteção e transmissão cultural.

A retomada das raízes históricas da educação brasileira permitiu situar a escola pública no interior de uma formação marcada pela colonização, pela desigualdade, pelo controle cultural e pela permanência de formas diversas de dominação. Nesse quadro, a violência sexual infantil tornada visível no campo empírico não se apresentou como anomalia externa à ordem social, mas como manifestação concreta da barbárie que persiste no interior da sociedade contemporânea e de suas instituições. A escola, nesse sentido, não se encontra à margem das contradições sociais; ao contrário, é atravessada por elas, ao mesmo tempo em que pode constituir um dos poucos espaços capazes de reconhecer sinais de violência e acionar mecanismos de proteção.

Evocamos, nesse ponto, a canção *O que será (À flor da terra)*, de Chico Buarque (1976), como mediação estética para pensar aquilo que atravessa a vida social sem se deixar nomear imediatamente. A imagem do que está à *flor da terra* nos remete a algo que não permanece simplesmente oculto, mas que também não se oferece de maneira transparente às formas instituídas de visibilidade,

registro e administração. Nesse sentido, ela permite pensar o sofrimento social que emergiu no cotidiano escolar por meio de sinais dispersos, silenciamentos, hesitações e dificuldades de nomeação. A violência, nesse contexto, manifesta-se como presença inquietante, exigindo uma escuta capaz de reconhecer aquilo que ainda não encontrou forma plena de enunciação.

A experiência extensionista analisada evidenciou, ainda, que a existência formal de dispositivos jurídicos, protocolos e fluxos institucionais não elimina, por si só, a permanência do sofrimento social. Embora indispensáveis, tais mecanismos tornam-se insuficientes quando reduzem experiências concretas de violência a registros, encaminhamentos e procedimentos administrativos incapazes de apreender a complexidade das situações vividas pelas crianças. Nesse aspecto é que a crítica à racionalidade administrada torna-se decisiva: a proteção não pode ser convertida apenas em gestão burocrática do sofrimento, sob pena de obscurecer as mediações históricas e sociais que sustentam a persistência da violência.

A inserção no campo empírico mostrou, ainda, um dos pontos centrais deste ensaio: a extensão universitária não se limita à aplicação de conhecimentos previamente constituídos, nem à transposição de saberes acadêmicos para a escola. Quando compreendida como mediação crítica entre universidade e realidade social, ela permite que o próprio planejamento inicial seja tensionado pela experiência concreta, fazendo com que a universidade seja interpelada por aquilo que o campo revela e que não se deixa reduzir às categorias previamente mobilizadas. No caso analisado, a violência sexual infantil tornada visível no cotidiano escolar deslocou os objetivos inicialmente formulados pelo projeto,

impôs novas exigências éticas e metodológicas à equipe extensionista e revelou a necessidade de revisão das categorias mobilizadas para compreender a realidade escolar.

Nesse movimento, a categoria adorniana do *não-idêntico* adquiriu densidade concreta, deixando de ser apenas um conceito filosófico, mas uma resposta à exigência de atenção ao sofrimento que não se deixa capturar integralmente por categorias abstratas, estatísticas, protocolos ou formas institucionais de administração. As falas interrompidas, os silenciamentos, os sinais dispersos e as dificuldades de nomeação exigiram uma escuta capaz de reconhecer a resistência do real à identificação imediata. A experiência extensionista tornou visível, assim, aquilo que frequentemente permanece obscurecido pelas formas ordinárias de registro e gestão da violência.

Podemos, assim, concluir que a potência crítica da extensão universitária reside precisamente em sua capacidade de expor a universidade ao que desestabiliza seus próprios esquemas de compreensão e intervenção. Ao articular ensino, pesquisa e extensão, a universidade pública não apenas se aproxima da realidade social, mas é por ela interpelada. Sua responsabilidade ético-política consiste em sustentar práticas formativas, investigativas e públicas capazes de reconhecer o sofrimento social em sua singularidade, sem dissolvê-lo em categorias previamente estabilizadas. Diante da persistência histórica da barbárie, a extensão crítica reafirma a necessidade de uma universidade que não se limite à administração técnica da realidade, mas que assuma a tarefa de produzir pensamento, escuta e resistência diante das formas de violência que atravessam a vida social contemporânea.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Actualidad de la filosofía**. Barcelona: Paidós, 1991, pp. 73-102.

ADORNO, Theodor W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Paz e Terra: Rio de Janeiro/São Paulo, 2020.

ADORNO, Theodor W. Sobre sujeito e objeto. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995, p. 181-201.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos de Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1978.

BENJAMIN, Walter. Para uma crítica da violência. In: BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem: 1915-1921**. Organização, apresentação e notas de Jeanne Marie Gagnebin. Trad.: Susana Kampff Lages; Ernani Chaves. São Paulo: Livraria Duas Cidades; Editora 34, 2011, p.117-151.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** (Obras Escolhidas, 1), São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 maio 2026

BRASIL. **LEI nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BUARQUE, Chico. O que será (À flor da terra). In: BUARQUE, Chico. **Meus caros amigos.** Rio de Janeiro: Philips/Phonogram, 1976.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas em Psicologia, nº 3.** 1996. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a04.pdf>. Acesso em: 08 maio de 2026.

CROCHÍK, José Leon. T. W. Adorno e a Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade,** v. 20, n. 2, p. 297-305, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/xGsx8Lc4xZJnTHwFCtXHVF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2026.

FELONIUK, Wagner. História do conceito de Extensão Universitária: aspectos normativos e políticos da atuação universitária brasileira na sociedade. **InterAção.** Santa Maria, v. 16, n. 2, p. 1-25, abr./jun. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/interacao/article/view/88748>. Acesso em: 22 dezembro de 2025.

FONTENELE, Iolanda Carvalho. A curricularização da extensão no Brasil: história, concepções e desafios. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 27, e97067. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2024.e97067>. Acesso em: 02 Jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2024.

GIORDANO, Rosely. **Raízes da Educação Brasileira: reflexões e ações para uma educação emancipatória.** Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX, 2025). Universidade Federal do Pará, Belém, 2025, p. 4. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1SG3MfkowObahKoQX81HTTaCwq64m5fFf/view>. Acesso em: 04 de maio de 2026.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de História”.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MOURA, Bruno de Freitas. **Enfrentamento à violência é desafio para 71,7% dos gestores de escolas.** *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 6 maio 2026. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2026-05/enfrentamento-violencia-e-desafio-para-717-dos-gestores-de-escolas>. Acesso em: 10 maio 2026.

OBSERVATÓRIO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE/FUNDAÇÃO ABRINQ. **Notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes de até 19 anos de idade.** Fonte: Ministério da Saúde/SVS – Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN). Dados de 2024 atualizados em 12 mar. 2026. São Paulo: Fundação Abrinq, 2026.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013 (Memória da Educação).

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: NOVAIS, Fernando A. (coord. geral da coleção); MELLO e SOUZA, Laura de (Org.). **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras. 1997. (História da vida privada no Brasil; 1), p. 331-385.

---

<sup>1</sup> Docente da Universidade Federal do Pará, do Instituto de Ciências da Educação, *Campus* Belém. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

<sup>2</sup> Trabalho realizado com financiamento da Pró-Reitoria de Extensão da UFPA.

<sup>3</sup> MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

<sup>4</sup> BRASIL. **Estatísticas do Século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.