UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DAS VIOLÊNCIAS AO PROTAGONISMO ESTUDANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL

SARA FONSECA

RIO CLARO – SP
2026

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DAS VIOLÊNCIAS AO PROTAGONISMO ESTUDANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL

SARA FONSECA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Dra. Joyce Mary Adam

RIO CLARO - SP
2026

F676v

Fonseca, Sara
Das violências ao protagonismo estudantil: : contribuições da Pedagogia Institucional / Sara Fonseca. -- Rio Claro, 2026
222 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Joyce Mary Adam

1. Educação. 2. Violência escolar. 3. Grêmios escolares. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa contribui para compreender as violências escolares pela Pedagogia Institucional, destacando escuta, participação estudantil e dispositivos de mediação de conflitos. Subsidia práticas de pertencimento e convivência democrática, articulando-se aos ODS 4 e 16.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research contributes to understanding school violence through the lens of Institutional Pedagogy, emphasizing listening, student participation, and conflict mediation mechanisms. It supports practices that foster belonging and democratic coexistence, in alignment with Sustainable Development Goals 4 and 16.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: DAS VIOLÊNCIAS AO PROTAGONISMO ESTUDANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL

AUTORA: SARA FONSECA
ORIENTADORA: JOYCE MARY ADAM

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM (Participaçao Presencial)
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Rio Claro - IB

Prof. Dr. FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE (Participaçao Virtual)
Departamento de Fundamentação da Educação / UFPB – Universidade Federal da Paraíba - PB

Prof. Dr. JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO (Participaçao Presencial)
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Rio Claro - IB

Rio Claro, 30 de julho de 2026.

Dedico esta dissertação aos meus filhos,
Filipe, Samuel e Alice, meus maiores amores,
que dão sentido à minha caminhada e tornam
cada conquista ainda mais significativa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que se fez fonte inesgotável de força, esperança e perseverança nos dias mais longos. Foi no silêncio da fé que encontrei a coragem necessária para vencer o cansaço físico e mental, encontrando caminhos mesmo quando o percurso parecia íngreme demais.

Ao meu pai, minha gratidão. Diante de todas as tempestades da vida, o senhor me ensinou, no silêncio do exemplo, valores que riqueza nenhuma neste mundo seria capaz de comprar. Com seus passos, aprendi a dignidade do trabalho e a beleza da honestidade. À minha mãe, entrego meu coração em forma de eterna gratidão. Obrigado pelo colo, pelo cuidado terno e pelo amor incondicional que me sustentaram desde o primeiro respirar. Muito do que há de melhor em mim hoje, eu devo à sua vida.

Às minhas irmãs, Nara, Lara, Miriam, Vívien, Márcia e Viviane, agradeço por serem minhas primeiras referências de mundo e pelo apoio constante em cada etapa da minha trajetória. Agradeço também aos meus sobrinhos e, de forma muito especial, à Isabella, pelo incentivo, pelo carinho e por estar sempre ao meu lado.

Agradeço ao meu sogro, Ronei, pelo apoio genuíno e por sua intercessão ao longo deste caminho. Minha gratidão imensa à minha sogra, Aldaiza, que se fez rocha firme e abrigo seguro nos momentos mais difíceis, quando o cansaço batia à porta e eu pedia socorro. Obrigado a ambos por estarem sempre presentes, segurando minhas mãos seja fisicamente, seja na força de suas orações.

Ao meu amor, Igor, dedico minha gratidão mais profunda. Na verdade, faltam palavras para traduzir o quanto você é o meu alicerce. Obrigado por ser meu parceiro de vida, por dividir comigo o peso e a doçura da nossa rotina familiar e por ser esse pai tão gigante, presente e dedicado aos nossos filhos. Você não apenas acompanhou, mas viveu na pele cada etapa desta pesquisa; acolheu meus medos e inseguranças com paciência e acreditou no meu potencial quando eu mesma duvidava de mim. Esta conquista não é minha, ela é nossa.

Aos meus filhos, Filipe, Samuel e Alice, a razão absoluta de tudo o que eu sou e faço. Vocês dão o verdadeiro sentido à minha caminhada e iluminam meus dias. É olhando nos olhos de cada um de vocês que renovo, diariamente, a minha motivação e a certeza de que a educação tem o poder de transformar vidas e desenhar novos futuros.

Aos amigos de longa data e àqueles que o mestrado me proporcionou o privilégio de conhecer, obrigada por transformarem esse processo em um lugar mais leve. De maneira muito especial, agradeço ao amigo Felipe e às amigas Tamyres, Ananda, Jaqueline, Érika, Mariana, Meyriellen, Letícia e Simone. Obrigada pela interlocução preciosa, pelas leituras generosas deste texto,

pelos cafés compartilhados e por fazerem deste processo solitário algo humano, caloroso e significativo.

Agradeço imensamente a toda a equipe da escola Aparecida Bonilha pelo apoio diário, pela cumplicidade e pelo suporte indispensável para que este trabalho acontecesse.

À minha orientadora, Profª. Drª. Joyce Mary Adam, expresso minha admiração e gratidão pelo acolhimento generoso e pela confiança depositada em mim desde o primeiro momento. Sua paciência, sabedoria e compromisso ético com a pesquisa foram meu farol e continuam sendo minha maior inspiração acadêmica.

À Prof.ª Dr.ª Maria Antônia Ramos de Azevedo, por sua participação na banca de qualificação; ao Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão, por gentilmente aceitar integrar a banca de defesa; e ao Prof. Dr. Fernando Andrade, por acompanhar esta pesquisa desde a qualificação até a defesa, expresso minha profunda gratidão pela generosidade e pelas valiosas contribuições oferecidas. Foi uma grande honra contar com a presença de pesquisadores que tanto enriqueceram este trabalho e contribuíram para sua construção.

Aos estudantes do Grêmio Estudantil, minha mais sincera gratidão por aceitarem caminhar comigo nesta pesquisa. Obrigada pela confiança, pela coragem de compartilhar suas histórias e por transformarem cada encontro em uma oportunidade de aprendizado. Agradeço também ao professor responsável pelo Grêmio, pela parceria, pela disponibilidade e por acreditar na proposta desta investigação desde o início. Sem a participação de vocês, este trabalho simplesmente não existiria.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Agradeço também, toda a equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp – campus Rio Claro, em especial à Eliana, pela prontidão e valioso apoio institucional.

Olhar para trás e concluir esta etapa é ter a certeza de que nenhuma história bonita é construída sozinha. Esta dissertação não é o ponto final de um esforço individual, mas o fruto maduro de uma caminhada inteiramente coletiva, banhada por afetos e aprendizados que tornaram o impossível, real.

"O que eu revolto é contra as injustiças."

— Carolina Maria de Jesus

"É necessário sempre acreditar que o sonho é possível."

— Racionais MC's

RESUMO

A presente pesquisa investigou a violência escolar em uma escola estadual no interior de São Paulo, tendo como referencial teórico central a Pedagogia Institucional (PI). Participaram do estudo 14 estudantes integrantes do Grêmio Estudantil e o professor responsável pelo acompanhamento do grupo. A pesquisa adotou a metodologia de pesquisa-ação, permitindo a participação ativa dos sujeitos na produção dos dados. Estes foram coletados por meio de rodas de conversa, observações, registros em diário de campo e vivências à luz da PI. Para analisar os dados, recorreu-se à Análise Crítica do Discurso, considerando o discurso em suas três dimensões: o texto, a prática discursiva e a prática social, relacionando as falas dos estudantes com contextos de poder, relações institucionais e estruturas sociais. Os resultados evidenciaram que as violências escolares não podem ser compreendidas apenas como comportamentos individuais, mas como fenômenos relacionados às condições institucionais que organizam a vida escolar. As análises revelaram situações de agressão verbal, exclusão, sofrimento emocional, silenciamento e fragilização dos vínculos escolares. Os dados também demonstraram que a ampliação da circulação da palavra favoreceu processos de elaboração dos conflitos, fortalecimento dos vínculos coletivos, ampliação da participação estudantil e desenvolvimento do protagonismo dos participantes. Conclui-se que o enfrentamento das violências escolares demanda a construção de dispositivos institucionais capazes de promover escuta, participação, pertencimento e mediação dos conflitos, evidenciando a potência da PI para a construção de relações mais democráticas e humanizadoras no contexto escolar.

Palavras-chave: Violência escolar, Pedagogia Institucional, Mediação de conflitos, Prevenção de violência, Protagonismo estudantil.

ABSTRACT

This study investigated school violence in a public secondary school located in the countryside of São Paulo, Brazil, using Institutional Pedagogy as its main theoretical framework. Fourteen students from the Student Council and the teacher responsible for supervising the group participated in the research. The study adopted an action research approach, enabling participants to take an active role in the production of data. Data were collected through discussion circles, observations, field notes, and group activities inspired by Institutional Pedagogy. Data analysis was conducted through Critical Discourse Analysis, considering discourse in its three dimensions: text, discursive practice, and social practice, relating students' statements to power relations, institutional dynamics, and broader social structures. The findings indicate that school violence cannot be understood solely as individual behavior but must also be analyzed in relation to the institutional conditions that shape school life. The analyses revealed situations involving verbal aggression, exclusion, emotional distress, silencing, and weakened school bonds. The results also showed that expanding opportunities for dialogue promoted conflict mediation, strengthened collective bonds, increased student participation, and fostered student agency. The study concludes that addressing school violence requires the creation of institutional mechanisms that promote listening, participation, belonging, and conflict mediation, highlighting the potential of Institutional Pedagogy to foster more democratic and humanizing relationships in school settings.

Keywords: School violence; Institutional Pedagogy; Conflict mediation; Violence prevention; Student agency.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso 34
Figura 2 – Fluxograma da seleção dos estudos via portal da CAPES 47
Figura 3 – Palavras escritas pelos participantes da pesquisa sobre o que significa a escola em suas vidas 80
Figura 4 – Mapa da escola com os sentimentos atribuídos a cada ambiente pelo grupo 1 de participantes 99
Figura 5 – Mapa da escola com os sentimentos atribuídos a cada ambiente pelo grupo 2 de participantes 101
Figura 6 – Mapa da escola com os sentimentos atribuídos a cada ambiente pelo grupo 3 de participantes 103
Figura 7 – Sentimentos atribuídos aos encontros pelos participantes da pesquisa 109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de publicações de artigos sobre violência escolar no contexto brasileiro por ano, recuperados via portal da CAPES 47
Gráfico 2 – Estados de origem das pesquisas sobre violência escolar no contexto brasileiro, recuperados via portal da CAPES 48
Gráfico 3 – Publicações das áreas de estudos das pesquisas sobre violência escolar no contexto brasileiro 50
Gráfico 4 – Revistas científicas que publicaram sobre violência escolar no contexto brasileiro, recuperados de base de dados 51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceitos básicos/ Enquadramento teórico 34
Quadro 2 – Descrição dos artigos selecionados 52
Quadro 3 – Tipos de violência apresentados nos artigos sobre violência escolar 57
Quadro 4 – Experiência escolar e produção de sentidos.....115
Quadro 5 – Dinâmicas discursivas das violências no cotidiano escolar.....120
Quadro 6 – Violência como produção institucional e estrutural.....126
Quadro 7 – Protagonismo estudantil e deslocamentos discursivos.....135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17
SEÇÃO 1 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 19
1.1 A escolha do Grêmio Estudantil como campo de pesquisa 22
1.2 Contexto, Lócus e Participantes da Pesquisa 24
1.3 Procedimentos de Produção dos Dados 26
1.3.1 Rodas de conversa 27
1.3.2 Observação 27
1.3.3 Diário de campo 28
1.3.4 Vivências de grupo e dispositivos pedagógicos 29
1.4 Caminhos de Análise dos Dados 30
SEÇÃO 2 – A VIOLÊNCIA: CONCEITOS, HISTORICIDADE E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO 36
2.1 A complexidade da violência escolar: entre o sintoma social e o desafio educativo 39
2.2 Revisão Sistemática sobre a violência escolar (2014–2024) 44
2.2.1 Procedimentos metodológicos 45
2.2.2 Resultados e análises 46
2.2.3 Discussão 55
2.2.4 Síntese crítica 62
SEÇÃO 3 - A PEDAGOGIA INSTITUCIONAL: ORIGENS, FUNDAMENTOS E VERTENTES 63
3.1 A Pedagogia Institucional e o ambiente escolar 69
SEÇÃO 4 – UMA PERSPECTIVA COLETIVA DE PRODUÇÃO DE DADOS 76
4.1 Encontro 1 77
4.2 Encontro 2 78
4.3 Encontro 3 81
4.4 Encontro 4 82
4.5 Encontro 5 83
4.6 Encontro 6 85
4.7 Encontro 7 86
4.8 Encontro 8 88
4.9 Encontro 9 90
4.10 Encontro 10 90

4.11 Encontro 11 93
4.12 Encontro 12 96
4.13 Encontro 13 97
4.14 Encontro 14 98
4.15 Encontro 15 105
4.16 Encontro 16 107
SEÇÃO 5 – EXPERIÊNCIAS, RELAÇÕES E VIOLÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR: ANÁLISE DISCURSIVA E INSTITUCIONAL 110
5.1 Categorias analíticas: leitura e sistematização dos dados 112
5.1.1 Experiência escolar e produção de sentidos 114
5.1.2 Dinâmicas discursivas das violências no cotidiano escolar 118
5.1.3 Violência como produção institucional e estrutural 124
5.1.4 Protagonismo estudantil e deslocamentos discursivos 133
5.2 Lugar, Linguagem, Lei, Limite e Protagonismo: contribuições da Pedagogia Institucional para analisar as violências escolares 136
5.2.1 Lugar: pertencimento, reconhecimento e exclusão institucional 143
5.2.2 Linguagem: violência, silêncio e circulação da palavra 152
5.2.3 Lei e Limite: mediação, controle e produção institucional da violência 172
5.2.4 Protagonismo estudantil e dispositivos institucionais: possibilidades de transformação das violências 187
5.3 Violências escolares e condições institucionais: uma síntese interpretativa à luz da Pedagogia Institucional 195
SEÇÃO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE A VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL E OS MOVIMENTOS INSTITUINTES 198
REFERÊNCIAS 202
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 214
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 216
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 218

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa[1] examina a contribuição da Pedagogia Institucional (PI) para o enfrentamento da violência escolar. Em suas múltiplas faces e longe de ser um fenômeno restrito a atos isolados de indisciplina, a violência escolar é um dos desafios mais urgentes da educação contemporânea. Essa problemática manifesta-se como expressão de tensões sociais mais amplas, atravessadas por desigualdades históricas, precarização dos vínculos comunitários e fragilização das instituições responsáveis pela socialização das crianças e dos jovens. Como afirmam Charlot (2002) e Debarbieux (2006), a violência escolar não pode ser compreendida sem considerar os contextos simbólicos e estruturais que a produzem, pois ela se articula a processos de exclusão, estigmatização e ausência de espaços de escuta e participação.

No cotidiano escolar, os conflitos emergem em meio à fragmentação dos laços, à presença de práticas autoritárias e à escassez de arranjos coletivos capazes de transformar tensões em trabalho pedagógico. Sales, Fonseca e Adam (2016) destacam que, em sociedades marcadas pelo individualismo exacerbado e pela superficialidade das relações sociais, a negação do outro e a naturalização de comportamentos agressivos tornam-se elementos centrais da vida pública e, consequentemente, da vida escolar. Nessa perspectiva, a violência atravessa a escola não apenas como problema disciplinar, mas como sintoma institucional, que aponta para impasses profundos na construção da convivência democrática.

Diante desse quadro, torna-se necessário examinar caminhos que permitam compreender e enfrentar a violência escolar para além das respostas punitivas que historicamente têm caracterizado a gestão dos conflitos nas escolas. É nesse marco analítico que a PI se apresenta como uma abordagem fecunda. Desenvolvida na França por Fernand Oury e influenciada pelas Técnicas Freinet, pelas vivências de grupo de Kurt Lewin e pela psicanálise de Jacques Lacan, a PI concebe a escola como espaço simbólico no qual os sujeitos se constituem pela linguagem, pelas regras coletivas e pela partilha de responsabilidades. Seus quatro princípios estruturantes — Lugar, Lei, Limite e Linguagem — orientam a criação de dispositivos institucionais que permitem transformar o conflito em matéria de formação, promovendo vínculos, pertencimento e práticas democráticas.

Nesta pesquisa, a Pedagogia Institucional é compreendida como um referencial teórico-prático que permite analisar a escola para além de sua dimensão organizacional ou burocrática, considerando-a como uma instituição viva, atravessada por relações de poder, conflitos, afetos,

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

.

regras, lugares simbólicos e possibilidades de participação. Nesse sentido, a PI contribui para deslocar a compreensão da violência escolar de uma lógica centrada na culpabilização individual dos estudantes para uma leitura institucional das condições que produzem, intensificam ou mediam os conflitos. Seus quatro eixos — Lugar, Linguagem, Lei e Limite — serão retomados ao longo da dissertação não como categorias isoladas, mas como dimensões interdependentes da vida coletiva escolar, fundamentais para compreender a circulação da palavra, o pertencimento, a autoridade, a mediação dos conflitos e o protagonismo estudantil.

A presente dissertação se insere nesse campo de debates, articulando a violência escolar, a gestão democrática e a PI a partir de uma experiência de pesquisa-ação desenvolvida com o Grêmio Estudantil de uma escola estadual localizada em uma cidade do interior de São Paulo. A escolha pelo grêmio não foi aleatória: compreendido como um dispositivo institucional de fala, deliberação e participação, o Grêmio Estudantil constitui um espaço privilegiado para observar como os estudantes significam a violência, constroem estratégias coletivas de enfrentamento e ressignificam suas relações com a escola.

Ao longo desta investigação, buscou-se responder ao seguinte problema de pesquisa: por meio de quais dispositivos a PI contribui para o enfrentamento das violências escolares? Para responder a essa questão central, estabeleceu-se como objetivo geral examinar a contribuição da PI no enfrentamento de violências escolares. Desdobram-se desse objetivo geral, quatro objetivos específicos: I) Investigar as concepções dos estudantes sobre as violências; II) Aprofundar os estudos sobre a Pedagogia Institucional; III) Compreender as dinâmicas da violência escolar; IV) Elaborar estratégias de prevenção e gestão de conflitos, a partir da PI.

Do ponto de vista metodológico, o estudo fundamentou-se na pesquisa-ação existencial e integral (Barbier, 2002; Thiollent, 2011), abordagem que reconhece a implicação do pesquisador e valoriza a participação ativa dos sujeitos na produção dos dados. Entre abril e setembro de 2025, foram realizadas rodas de conversa, observações, registros em diário de campo e aplicação de vivências inspiradas nos princípios da PI. Esses procedimentos permitiram captar dimensões subjetivas e institucionais, possibilitando uma análise densa das percepções, dos afetos, dos conflitos e dos modos de convivência produzidos pelos estudantes.

A justificativa desta pesquisa reside na urgência de compreender a violência escolar como fenômeno complexo, que exige abordagens integradas e que ultrapassem as respostas disciplinares tradicionais. Ao articular a PI ao Grêmio Estudantil, a investigação problematiza o enfrentamento da violência escolar, deslocando-o da lógica da supressão do conflito para a construção de espaços institucionais de mediação e elaboração simbólica. Espera-se que os

resultados deste estudo contribuam para o fortalecimento de práticas democráticas nas escolas, apoiem gestores e professores no trabalho de prevenção e mediação de conflitos e ampliem o debate acadêmico sobre a relação entre violência escolar e protagonismo estudantil.

Quanto à organização, este trabalho está estruturado em seis seções, além da introdução, das referências, dos apêndices e dos anexos. A Seção I delineia o percurso metodológico da pesquisa, apresentando o contexto institucional, o lócus investigado, os participantes, os procedimentos de produção dos dados e as estratégias de análise adotadas. A Seção II dedica-se à discussão dos conceitos de violência, contemplando suas historicizações e implicações no contexto escolar, bem como uma revisão sistemática da literatura brasileira produzida entre 2014 e 2024.

A Seção III aborda as origens, os fundamentos e as principais vertentes da PI, explorando seus diálogos com a psicanálise, as vivências de grupo e as técnicas Freinet. A Seção IV reúne a descrição sistematizada dos encontros realizados ao longo da pesquisa, explicitando as vivências desenvolvidas, os principais acontecimentos e os desdobramentos observados durante o processo investigativo.

A Seção V apresenta a análise dos dados produzidos, articulando os discursos dos participantes aos referenciais da Análise Crítica do Discurso e da PI. Inicialmente, são discutidas as categorias analíticas construídas a partir dos dados empíricos e, posteriormente, desenvolve-se uma interpretação das experiências e das violências escolares à luz dos eixos do Lugar, da Linguagem, da Lei, do Limite e do protagonismo estudantil. Por fim, a seção apresenta uma síntese interpretativa das violências escolares como fenômenos relacionados às condições institucionais que organizam a vida coletiva na escola.

A Seção VI apresenta as considerações finais da pesquisa, retomando os principais resultados alcançados, suas contribuições para a compreensão das violências escolares e as potencialidades da PI para a construção de espaços escolares mais democráticos, participativos e acolhedores.

A pesquisa busca contribuir para a construção de contextos escolares mais democráticos e acolhedores, nos quais o conflito possa ser elaborado por meio de dispositivos institucionais, transformando-se em experiência formadora e em oportunidade de fortalecimento dos laços coletivos.

1. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para a presente investigação, recorreu-se à definição geral de pesquisa de Gil (2002, p. 17), que a concebe como “[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo

proporcionar respostas aos problemas que são propostos" e que se desenrola ao longo de fases de um processo, desde a formulação adequada do problema até a apresentação satisfatória dos resultados.

Dada a natureza do objeto investigado, optou-se pela pesquisa-ação para desenvolver esta pesquisa. Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação é definida como um modelo de pesquisa social em que pesquisadores e participantes estão envolvidos ativamente para solucionar um problema coletivo. Esse tipo de pesquisa exige uma relação participativa entre os pesquisadores e os participantes. É importante destacar que a presente pesquisa não se trata de uma "pesquisa participante". Segue-se aqui a posição de Thiollent (1986), que diferencia "pesquisa-ação" de "pesquisa participante". De acordo com o autor:

> [...] toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, tudo o que é chamado pesquisa participante não é pesquisa-ação. Isso porque pesquisa participante é, em alguns casos, um tipo de pesquisa baseado numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhor aceitos. Nesse caso, a participação é sobretudo participação dos pesquisadores e consiste em aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para a sua aceitação pelo grupo considerado (Thiollent, 1986 p. 15).

Para evitar ambiguidades, destaca-se, segundo Thiollent (1986), para ser considerada uma pesquisa-ação, são necessárias atividades práticas, relação participativa e flexibilidade. A atividade prática envolve uma ação significativa que merece investigação para ser conduzida e desenvolvida. Quanto à relação participativa, os pesquisadores desempenham um papel ativo no entendimento, acompanhamento e avaliação dos problemas e das ações desencadeadas para resolvê-los. Em relação à flexibilidade, a pesquisa-ação oferece uma abordagem metodológica mais maleável quando comparada com as pesquisas convencionais, que muitas vezes são limitadas a observações, análise de dados e experimentações formais.

Sob a perspectiva de Barbier (2007), a pesquisa-ação constitui uma abordagem em espiral, o que implica que cada avanço produz efeitos recursivos, decorrentes de uma reflexão contínua sobre a ação, de modo que cada etapa alcançada influencia e transforma as etapas subsequentes. Dessa forma, a pesquisa-ação não se organiza de maneira linear, mas como um ciclo no qual as ações são permanentemente analisadas e reinterpretadas. Em função das especificidades deste estudo, considerou-se a pesquisa-ação na modalidade existencial e integral, partindo-se do pressuposto de que a articulação entre essas duas vertentes enriquece o processo investigativo e interventivo.

À luz de Barbier (2007), a pesquisa-ação existencial é caracterizada por promover a criatividade, a afetividade, a escuta das minorias, a complexidade humana, o tempo de

maturação e o momento da descoberta. Ela aborda as situações-limite da existência tanto individual quanto coletiva, estendendo-se além da ciência para englobar a arte, a poesia, a filosofia, e as dimensões multiculturais e espirituais da vida. Assim, trata-se de um modelo de pesquisa-ação aberto e abrangente.

A pesquisa-ação integral, (Morin, 1992, v. 2, p. 21) "[...] visa a uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual em uma prática coletiva eficaz e instigadora, e de um discurso espontâneo em um diálogo esclarecido e até mesmo engajado".

Barbier (2007) ressalta que a pesquisa-ação é "uma maneira filosófica de existir e de fazer pesquisa interdisciplinar para um pesquisador implicado" (Barbier, 2007, p. 85). O autor apresenta algumas noções-chaves para uma pesquisa-ação que seja existencial e integral, ele as chama de noções-entrecruzadas, elas são: complexidade; escuta sensível; pesquisador coletivo; mudança; negociação e avaliação; processo e autorização.

No que diz respeito à complexidade, esta se define por uma constante autoecoregulação, reconhecendo a condição absoluta do "eu" e sua inserção em um conjunto no qual o ego se dissolve nas interações dos campos de energia que interferem. Segundo Morin (1990), o sujeito é simultaneamente autônomo e dependente. Nas palavras do autor: "É ser alguém provisório, vacilante, inseguro, é ser quase tudo para si e quase nada para o universo" (Morin, 1990, p. 89). Portanto, a complexidade aceita a contradição, o imprevisível, o desconhecido e a incerteza.

Em relação a escuta sensível, esta se firma na empatia, reconhecendo incondicionalmente o outro, sem comparar ou julgar. Para tanto, Barbier (2007, p. 94), argumenta que "O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para 'compreender do interior' as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos".

Segundo Barbier (2007), é no núcleo do pesquisador coletivo que são formuladas as estratégias de intervenção para o problema identificado. Portanto, o pesquisador coletivo almeja identificar, dentro do grupo investigado, os indivíduos que mobilizam o grupo, os líderes de opinião, suficientemente interessados em uma reflexão ligada à ação.

Uma vez que a pesquisa-ação se orienta pela transformação, sob o prisma de Barbier (2007), o pesquisador deve considerar que esse tipo de investigação envolve, inevitavelmente, um questionamento político. Por meio de suas ações, a pesquisa-ação incide sobre camadas profundas das questões sociais, frequentemente incômodas à ordem instituída, inclusive àquela reproduzida no próprio processo investigativo.

Embora o conflito seja inerente à pesquisa-ação, trata-se de um conflito criador. Dessa forma, a negociação é essencial ao longo desse processo, o autor defende que "[...] todo consenso deve ser criticado se ele não levantar mais questões", (Barbier, 2007, p. 110). A avaliação, embora distinta da negociação, caminha lado a lado na pesquisa-ação. O pesquisador avalia a ação em um movimento semelhante ao de um maestro regendo uma sinfonia do cotidiano, permanecendo "[...] na ordem do esmaecido, do incerto, do ambivalente e do equívoco, quer dizer, do sentido dinâmico da vida" (Barbier, 2007, p. 110).

Com relação ao processo, ele é "[...] uma rede simbólica e dinâmica, apresentando um componente ao mesmo tempo funcional e imaginário, construído pelo pesquisador a partir de elementos interativos da realidade, aberta à mudança e necessariamente inscrito no tempo e no espaço" (Barbier, 2007, p. 111).

Considerando o contexto educacional em que a presente pesquisa esteve inserida, a pesquisa-ação mostrou-se o caminho mais adequado a seguir, pois essa abordagem transcendeu as limitações acadêmicas e burocráticas das investigações convencionais. Além disso, ela permitiu que os participantes tivessem voz e participassem ativamente na solução dos problemas encontrados, proporcionando não apenas a coleta de dados, mas também a elaboração de estratégias e a implementação de ações práticas. Essa metodologia ofereceu flexibilidade e promoveu uma compreensão mais profunda e realista dos problemas estudados, gerando informações valiosas por meio da mobilização coletiva, que não seriam alcançadas por métodos tradicionais de pesquisa.

Por intermédio da pesquisa-ação, busca-se compreender de que maneira os princípios fundamentais da PI, os quatro Ls — Lugar, Lei, Limite e Linguagem — podem contribuir para a construção de um ambiente coletivo mais saudável. Desse modo, além de aprofundar o fenômeno da violência escolar, o estudo também pretende elucidar como os 4L podem orientar práticas de mediação e resolução de conflitos, promovendo uma convivência escolar baseada no respeito.

1.1 A escolha do Grêmio Estudantil como campo de pesquisa.

O Grêmio Estudantil constitui-se como a principal forma de organização dos estudantes no espaço escolar, representando um dispositivo institucional de participação estudantil. Sua relevância extrapola a dimensão pedagógica, situando-se também no campo político e social, uma vez que é assegurado pela legislação brasileira e se consolida como expressão concreta da gestão democrática no ambiente escolar.

Historicamente, os grêmios têm suas origens vinculadas ao movimento estudantil brasileiro, que, desde a década de 1930, se organiza por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE) e, posteriormente, da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Esses movimentos consolidaram o protagonismo juvenil como força política e educativa, ao reivindicarem o direito à voz e à participação ativa nas decisões institucionais. Entretanto, durante a ditadura civil-militar (1964–1985), os grêmios foram proibidos e substituídos pelos chamados "centros cívicos escolares", órgãos controlados pelo regime que buscavam neutralizar a participação política dos estudantes e enfraquecer a organização autônoma do movimento estudantil (Groppo, 2000).

Com o processo de redemocratização do país, em meados da década de 1980, os estudantes reconquistaram gradualmente o direito à livre organização. Nesse contexto, foi sancionada a Lei nº 7.398/1985, conhecida como Lei do Grêmio Livre, que garantiu aos alunos dos então 1º e 2º graus — hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio — o direito de se organizarem em grêmios estudantis livres, autônomos e sem intervenção da direção escolar (Brasil, 1985). Essa lei representou um marco histórico e simbólico na consolidação da democracia brasileira, ao reconhecer formalmente a liberdade de organização dos estudantes, em contraposição às práticas autoritárias vigentes durante o período da ditadura civil-militar.

O fortalecimento da participação estudantil na escola foi posteriormente reafirmado pela Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo 206, inciso VI, que o ensino deve ser ministrado conforme o princípio da gestão democrática do ensino público (Brasil, 1988). Tal diretriz legitima a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios, entre eles os estudantes, reconhecidos como sujeitos de direitos e corresponsáveis pela vida coletiva da escola.

Na sequência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) reforçou esse direito, ao garantir, em seu artigo 16, inciso V, a liberdade de organização e participação em associações estudantis, reconhecendo a importância do protagonismo juvenil na construção da cidadania (Brasil, 1990). Alguns anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) consolidou o princípio da gestão democrática como norte da educação pública. Embora não trate especificamente dos grêmios estudantis, a LDB consagra a escola como espaço de participação, diálogo e construção coletiva, em consonância com os direitos já assegurados pela legislação anterior (Brasil, 1996).

Em âmbito estadual, destaca-se a Lei nº 15.667/2015, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre a criação e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, regulamentando seu funcionamento e reafirmando o

compromisso com a cidadania e a formação política dos jovens (São Paulo, 2015). Essa legislação estadual ampliou o alcance da Lei do Grêmio Livre e fortaleceu a dimensão pedagógica e representativa dessas entidades no cotidiano escolar.

Além desses marcos legais, os grêmios regulam-se por estatutos próprios, elaborados e aprovados pelos próprios estudantes, e por regimentos escolares que devem respeitar os princípios de autonomia e representatividade. A legislação assegura, ainda, que cada escola constitua apenas um grêmio, evitando a fragmentação da representação estudantil e fortalecendo a unidade política e simbólica do movimento (Brasil, 1985).

Concluindo, a história dos grêmios estudantis no Brasil está diretamente ligada ao processo de democratização da sociedade e da escola. Enquanto espaço de formação política, o grêmio é, ao mesmo tempo, um direito garantido por lei e uma prática pedagógica transformadora, que materializa a gestão democrática e permite ao estudante o direito à palavra, à escuta e ao exercício real da participação social desde a educação básica — fundamentos que dialogam diretamente com os princípios da PI, o Lugar, a Lei, o Limite e a Linguagem como bases simbólicas da vida coletiva.

Sob a ótica da PI, o grêmio pode ser compreendido como um dispositivo coletivo de fala e de gestão das tensões, assim como os conselhos de classe e as assembleias, ele amplia o espaço institucional, criando um lugar em que os estudantes elaboram conflitos, discutem regras e propõem transformações na escola. Ao ser sustentado por uma gestão escolar aberta e dialógica, o grêmio torna-se instrumento de resistência às violências simbólicas e institucionais, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e politicamente engajados.

1.2 Contexto, Lócus e Participantes da Pesquisa

Por envolver seres humanos, especialmente suas vivências, experiências e sentimentos, o processo de produção de dados sucedeu-se somente após a submissão e a aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme indicado na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. A aprovação do CEP[2] aconteceu em abril de 2025, sob o número CAAE 85313124.4.0000.5465. Além disso, a pesquisa contou com o consentimento formal da gestão escolar — por meio de uma carta de anuência concordando com a realização da pesquisa —, dos responsáveis legais e dos próprios estudantes participantes, mediante a

[2] Disponível para consulta no Anexo A.

assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido[3] (TALE) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[4] (TCLE).

A escolha da instituição não ocorreu de forma aleatória, mas a partir de critérios previamente definidos em função dos objetivos da pesquisa. Considerou-se como condição fundamental a existência de um Grêmio Estudantil ativo que contemplasse estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, uma vez que a investigação buscava compreender as experiências e percepções de diferentes segmentos etários no interior da escola. Nesse sentido, foram realizados contatos com outras escolas estaduais do município; contudo, esta foi a única instituição que manifestou interesse e aceitou participar da pesquisa, atendendo aos critérios estabelecidos.

Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual localizada em um município no interior de São Paulo. Trata-se de uma instituição de ensino regular que atende 523 estudantes, distribuídos entre os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1ª a 3ª séries), organizados em 16 turmas, sendo 11 de Ensino Fundamental e cinco (5) de Ensino Médio.

A escola funciona em dois períodos: no turno da manhã concentram-se as turmas do Ensino Médio e do 9º ano, e, no período da tarde, as do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental. De acordo com dados oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC, 2025) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), a instituição apresenta IDEB de 4,8 nos anos finais e 4,0 no Ensino Médio, e IDESP de 2,81 e 0,85, respectivamente. Esses indicadores, inferiores às médias estaduais, refletem desafios estruturais característicos de escolas públicas situadas em territórios marcados por vulnerabilidade social.

O entorno da escola é composto majoritariamente por famílias de baixa renda, com acesso limitado a equipamentos culturais, esportivos e de lazer. A região é marcada por vulnerabilidade social, nela há presença de vivências de risco, como o tráfico de drogas e disputas entre grupos locais, fatores que impactam diretamente o cotidiano da comunidade e refletem no ambiente escolar.

A equipe gestora é composta por uma diretora, duas vice-diretoras e duas coordenadoras pedagógicas. O corpo docente é formado por 47 professores de diversas áreas do conhecimento, que atuam tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. A escola também oferece salas de recursos para alunos público-alvo da educação especial.

[3] Disponível para consulta no Apêndice A.
[4] Disponível para consulta no Apêndice B.

A estrutura física da escola é composta por nove salas de aula, uma sala de leitura, uma quadra coberta, um laboratório de informática, uma sala para docência, cozinha, despensa e refeitório, além de banheiros adequados para alunos e funcionários e dependências administrativas. Os espaços externos incluem áreas livres destinadas à convivência e atividades recreativas.

No que se refere aos recursos tecnológicos, a escola dispõe de banda larga de 100 Mbps, rede Wi-Fi distribuída em diferentes pontos, 10 computadores de uso administrativo, 28 computadores portáteis, 10 computadores e 30 tablets para uso discente, além de 10 aparelhos de som, 10 televisores, um projetor multimídia e seis impressoras multifuncionais (Transparência Educação SP, 2025).

Participaram diretamente da pesquisa 14 estudantes integrantes do Grêmio Estudantil, sendo quatro alunas do 9º ano do Ensino Fundamental; três alunas e um aluno do 2º ano; e cinco alunas e um aluno do 3º ano do Ensino Médio, com idades entre 14 e 18 anos. Do total, 12 participantes eram do sexo feminino e dois do sexo masculino. Também participou da pesquisa o professor responsável pela Sala de Leitura/Biblioteca, que atua como interlocutor entre a gestão da escola e o grêmio, acompanhando parte dos encontros e mediando a articulação com a gestão escolar.

As atividades ocorreram principalmente na Sala de Leitura, espaço cedido pela instituição para o desenvolvimento dos encontros, das vivências institucionais e dos momentos de observação. O ambiente era composto por mesas redondas e cadeiras, organização que favoreceu a disposição em roda e a circulação da palavra entre os participantes.

Os encontros foram realizados às terças-feiras no período da manhã, com duração média de uma hora e meia. Os horários foram definidos de forma flexível, de modo a evitar que os estudantes fossem sempre retirados das mesmas aulas. Assim, a cada semana, o horário do encontro era acordado coletivamente pelo grupo no encontro anterior.

O espaço mostrou-se propício à escuta e ao diálogo, favorecendo o engajamento dos participantes. Desde o início, tanto os estudantes quanto a equipe escolar demonstraram interesse e envolvimento com a proposta, reconhecendo a relevância de discutir a violência escolar e o potencial da PI na construção de relações mais democráticas e acolhedoras no cotidiano escolar.

1.3 Procedimentos de Produção dos Dados

A produção dos dados foi realizada por meio de observação, registros em diário de campo, fotos, registros dos participantes em crachás e cartolinas, rodas de conversa gravadas

em áudio e/ou vídeo, e pela aplicação de vivências e dispositivos pedagógicos. A combinação desses procedimentos possibilitou um olhar abrangente e profundo sobre a realidade investigada, favorecendo a triangulação das informações.

1.3.1 Rodas de conversa

As rodas de conversa constituíram-se como o principal dispositivo metodológico da pesquisa, permitindo a criação de um espaço contínuo de fala, escuta e elaboração coletiva entre os estudantes. Ao longo do período de abril a setembro de 2025, foram realizados dezesseis encontros, com frequência semanal. Todos os encontros foram registrados em áudio e, posteriormente, transcritos.

A partir desse material, procedeu-se à categorização analítica: (1) os tipos de violência identificados no cotidiano escolar, sentimentos atribuídos a escola e aos seus ambientes, sofrimento e desgaste emocional e protagonismo estudantil; (2) as concepções de violência produzidas pelos estudantes, isto é, os sentidos atribuídos ao fenômeno em suas narrativas.

Todas as rodas foram fundamentadas na PI, sustentadas pelos quatro princípios estruturantes — Lugar, Lei, Limite e Linguagem (Serpa e Silva, 2014). O Lugar foi assegurado pela criação de espaços legítimos de fala; a Lei, pelo respeito às regras coletivas de convivência; o Limite, pela definição clara do espaço de cada sujeito; e a Linguagem, como mediadora central do processo de elaboração coletiva.

Dessa forma, além de comporem a coleta de dados, as rodas de conversa constituíram-se como espaço formativo, com práticas pedagógicas e institucionais que visaram promover o protagonismo discente e uma escuta sensível.

A escuta psicanalítica esteve no centro das rodas de conversa, ao reconhecer o lugar do inconsciente nas relações escolares e acolher a fala dos estudantes para além do plano racional ou explícito. Essa perspectiva permitiu que emergissem dimensões subjetivas e afetivas frequentemente silenciadas no espaço escolar, revelando nuances essenciais à compreensão da complexidade que envolve a violência no contexto educacional.

As rodas de conversa também integraram práticas inspiradas nas técnicas de Freinet, como a valorização das produções autorais. Essas práticas possibilitaram que os alunos não apenas falassem sobre suas experiências, mas também expressassem suas ideias em produções concretas.

1.3.2 Observação

A observação permitiu acompanhar o cotidiano escolar e captar aspectos das interações e os comportamentos dos estudantes que, muitas vezes, não eram explicitamente conscientes, mas orientavam suas práticas cotidianas. Tal procedimento revelou-se fundamental para compreender o contexto em que as rodas de conversa foram inseridas e para identificar as vivências relacionais que atravessam o espaço escolar.

Conforme defendem Marconi e Lakatos (2003, p. 190), observar implica não apenas ver e ouvir, mas também examinar fatos e fenômenos para interpretá-los em sua complexidade. Assim, a observação buscou compreender os modos de estar e de se relacionar dos estudantes.

Durante o processo, foram observadas as interações entre os estudantes e suas narrativas sobre as violências, bem como reagiam diante de situações de conflito. A observação também incidiu sobre a maneira como os alunos se posicionavam diante das regras institucionais, as negociações que estabeleciam entre si e com os adultos, as iniciativas de mediação espontânea e os modos como lidavam com situações de exclusão, brincadeiras agressivas e disputas por reconhecimento.

Foram ainda observadas, dimensões como linguagem corporal, expressões emocionais - empatia, irritação, vergonha e medo, gestualidades e tons de voz. Outro ponto, foram os níveis de participação dos estudantes, cooperação, respeito, conflitos, protagonismo, engajamento, retraimento ou passividade.

Desse modo, observar contribuiu não apenas para a compreensão das práticas que circulam no ambiente escolar, mas também para reconhecer as possibilidades de transformação quando os sujeitos são convidados a falar, escutar e refletir sobre suas próprias experiências à luz dos princípios da PI.

Vale ressaltar que as observações da pesquisadora foram registradas durante as rodas de conversa em diário de campo e após o encontro em áudio.

1.3.3 Diário de campo

Os registros em diário de campo serviram como recurso sistemático de documentação das situações vividas e das reflexões críticas da pesquisadora. Nele foram anotadas impressões imediatas, reações dos participantes, detalhes do ambiente físico e emocional, além de insights analíticos que surgiam durante o processo. Esse material possibilitou recuperar nuances do trabalho empírico que, muitas vezes, não emergem nas falas gravadas, mas se revelam nos gestos, silêncios e atmosferas afetivas que atravessam as interações.

O diário constituiu-se não apenas como registro descritivo, mas como um instrumento reflexivo que favoreceu o diálogo constante entre o vivido e o teorizado. A escrita de campo permitiu à pesquisadora revisitar cada encontro, reler as cenas e reinterpretar os acontecimentos.

Nos registros, destacaram-se observações sobre a dinâmica grupal nas rodas de conversa, o posicionamento dos estudantes, os momentos de maior tensão e cooperação, e as reações frente às temáticas de violência e convivência escolar. Também foram anotadas as emoções mobilizadas, como entusiasmo, empatia, vergonha e desconforto, evidenciando o quanto os afetos participam da construção de sentidos no processo educativo.

O diário de campo cumpriu, ainda, uma função autoanalítica, permitindo à pesquisadora reconhecer seu próprio lugar no processo, suas expectativas, dúvidas, deslocamentos e aprendizados. Portanto, o diário de campo constituiu uma ferramenta essencial para a interpretação crítica e sensível da realidade observada.

1.3.4 Vivências de grupo e dispositivos pedagógicos

À produção dos dados incorporaram-se também as vivências de grupo, que favoreceram a compreensão do coletivo como uma totalidade viva, atravessada por tensões, alianças, afetos e conflitos. Essas vivências foram aplicadas ao longo das rodas de conversa, com o objetivo de estimular a cooperação, a escuta sensível e a circulação da palavra de forma mais democrática, abrindo espaço para a expressão singular de cada participante.

As vivências e os dispositivos pedagógicos utilizados foram inspirados nos princípios da PI, promovendo momentos de reflexão, criação e reorganização simbólica das relações. Assim, a produção dos dados não se restringiu à aplicação de instrumentos técnicos, mas se configurou como uma prática pedagógica institucionalizada, constituindo um processo vivo de investigação e reflexão sobre o cotidiano escolar.

Entre as atividades desenvolvidas, destacaram-se as dramatizações, nas quais os estudantes representaram situações do cotidiano escolar envolvendo conflitos, preconceitos e violências simbólicas e institucionais, o que possibilitou a reflexão crítica sobre suas próprias atitudes, bem como sobre as relações de poder que atravessam o espaço educativo. Um aspecto central dessa dinâmica foi a análise coletiva das situações fictícias, na qual os alunos discutiram diferentes possibilidades de mediação de conflitos, avaliando as implicações de cada posicionamento e construindo alternativas éticas e solidárias para o convívio no ambiente escolar.

Foi realizada também a atividade denominada “Planta afetiva da escola”, na qual os estudantes desenharam a planta do prédio escolar e marcaram, com palavras, cores e símbolos,

os sentimentos associados a cada espaço, locais de bem-estar, de exclusão, de tensão ou de acolhimento.

Por fim, a dinâmica da "Estátua viva sobre a escola" mobilizou o corpo e a expressão simbólica dos participantes. Os estudantes, em grupos, representaram com seus corpos cenas que sintetizavam como percebiam a escola: suas potências, seus limites e suas violências. Após cada apresentação, o grupo era convidado a interpretar as imagens e compartilhar sentimentos e interpretações, favorecendo a construção de uma leitura coletiva sobre o ambiente escolar.

Essas práticas configuraram-se como dispositivos de mediação simbólica, nos quais o grupo pôde reelaborar vivências, nomear violências naturalizadas e exercitar formas de convivência mais éticas e solidárias. As vivências revelaram aspectos inconscientes das relações escolares, dando visibilidade a conteúdos que, muitas vezes, permanecem silenciados.

Os encontros contribuíram não apenas para a produção dos dados, mas também para o processo formativo dos estudantes e da própria pesquisadora.

1.4 Caminhos de Análise dos Dados

A análise dos dados construídos ao longo das rodas de conversa foi realizada com base na Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough (2001) e Teun A. Van Dijk (2012). Essa abordagem transdisciplinar possibilitou examinar como os estudantes percebiam, compreendiam, experienciavam, comunicavam e reproduziam diferentes formas de violência no ambiente escolar. A escolha dessa abordagem se justifica pela necessidade de compreender a violência escolar não apenas como um fenômeno comportamental, mas de forma que se possa compreender sua complexidade nas interações humanas.

Outro aspecto relevante levado em conta ao optar pela ACD foi o seu viés de "opor-se à desigualdade social" (Van Dijk, 2012, p.113), segundo o autor, a ACD é "[...] um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representadas, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político" (Van Dijk, 2012, p. 113).

Além disso, ela fundamenta-se na premissa de que o discurso é inseparável das estruturas sociais, sendo simultaneamente moldado por elas e produtor de efeitos sociais. Para os analistas críticos, o discurso acadêmico e científico não é neutro; ele participa dos processos sociais e políticos, influenciando-os e sendo por eles influenciado. Assim, em vez de ocultar essa relação, a ACD defende que ela seja explicitada e tomada como objeto de análise. Trata-se de uma abordagem que se volta centralmente para problemas sociais e questões de poder,

buscando explicar como práticas discursivas contribuem para legitimar, naturalizar ou desafiar relações de dominação (Van Dijk, 2012).

Alguns princípios norteiam essa perspectiva: o discurso aborda problemas sociais; as relações de poder são construídas e expressas discursivamente; o discurso constitui e é constituído pela sociedade e pela cultura; há sempre um trabalho ideológico realizado pelos textos; o discurso é histórico; a relação entre texto e sociedade é mediada; a análise do discurso exige interpretação; e, finalmente, o discurso deve ser compreendido como forma de ação social (Van Dijk, 2012).

A partir desses fundamentos, a ACD mostrou-se adequada para revelar como as falas dos estudantes expressam relações de poder, desigualdade e resistência, permitindo compreender os efeitos subjetivos, institucionais e simbólicos que atravessam as práticas escolares e constituem diferentes manifestações de violência. Assim, a análise realizada neste estudo considerou o discurso em sua materialidade linguística (vocabulário, escolhas gramaticais, narrativas) e em seu contexto de produção e circulação, quem fala, a quem, sob quais condições e a partir de quais posições sociais.

Essa escolha dialoga com o entendimento de Lee e Petersen (2015), segundo os quais, na Pós-modernidade, investigar o discurso tornou-se fundamental para compreender o comportamento humano e a organização social. Tal movimento decorre de duas transformações centrais: uma mudança epistemológica, em que o conhecimento deixa de ser concebido apenas como busca por verdades absolutas e passa a envolver a análise de como elas são produzidas, e a crescente "textualização" da vida social, marcada pela centralidade da linguagem e dos meios de comunicação na constituição do sentido social e na dinâmica do poder.

Nesse cenário, a análise social contemporânea tende a se centrar no discurso, e a Análise Crítica do Discurso, conforme Salles e Dellagnelo (2019), constitui uma abordagem sociodiscursiva que interpreta fenômenos sociais a partir de evidências linguísticas empíricas. As autoras enfatizam que, de modo geral, os sujeitos não têm consciência do papel que o discurso exerce no controle e na modelagem da vida social. Por isso, a análise crítica busca tornar visíveis as ideologias que sustentam práticas discursivas aparentemente naturais, revelando estruturas de poder e desigualdade que permanecem não percebidas no cotidiano.

Assim, ao analisar as narrativas produzidas nas rodas de conversa, este estudo adotou a concepção tridimensional do discurso proposta por Fairclough (2001). Tal concepção, integra três tradições analíticas que se complementam na investigação discursiva: a tradição linguístico-textual, voltada à descrição minuciosa das escolhas lexicais, gramaticais e estruturais que compõem o texto; a tradição macrossociológica, que compreende o discurso

como parte das práticas sociais e das estruturas mais amplas de organização social; e a tradição interpretativa ou microssociológica, que enfatiza a forma como os sujeitos produzem e interpretam sentidos a partir de procedimentos compartilhados no cotidiano.

Segundo Fairclough (2001), embora os indivíduos produzam ativamente significados e organizem suas práticas de forma inteligível para os membros da comunidade, essas produções são, em grande parte, moldadas por estruturas sociais, relações de poder e pela própria natureza das práticas em que estão inseridos. Assim, os sujeitos nem sempre têm consciência de que seus modos de agir, interpretar e significar, estão atravessados por determinações sociais e ideológicas que ultrapassam a dimensão imediata da interação.

Ao mesmo tempo, a prática discursiva dos sujeitos também exerce efeitos sobre as estruturas e relações sociais, contribuindo para a manutenção, transformação ou contestação dos modos de organização social. Mesmo que esses efeitos não sejam plenamente conscientes para os participantes, eles constituem parte essencial das lutas simbólicas e materiais presentes na sociedade (Fairclough, 2001).

O autor também distingue duas dimensões analíticas: a descrição, que se refere ao exame textual propriamente dito, e a interpretação, que compreende tanto a análise da prática discursiva quanto da prática social mais ampla em que o discurso se insere. A análise crítica, portanto, exige articular esses níveis, considerando que os procedimentos e significados mobilizados pelos sujeitos são heterogêneos, atravessados por contradições e constantemente disputados no interior de conflitos que também se expressam discursivamente (Fairclough, 2001).

Ao empregar o termo *discurso*, Fairclough (2001) propõe que o uso da linguagem seja entendido como uma forma de prática social, e não como uma atividade individual ou como reflexo direto de circunstâncias situacionais. Essa perspectiva implica reconhecer que a linguagem constitui uma forma de ação por meio da qual as pessoas intervêm no mundo e nas relações com os outros, ao mesmo tempo em que representa esse mundo. A linguagem, nessa concepção, não é apenas expressão individual, mas está imersa em práticas sociais históricas e coletivas.

A partir disso, o autor afirma existir uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social. A estrutura social condiciona e limita o discurso em diferentes níveis: pelas relações sociais mais amplas, pelas instituições específicas, como a escola, pelos sistemas classificatórios e por normas discursivas e não discursivas que moldam modos de dizer. Ao mesmo tempo, o discurso contribui para constituir essas mesmas estruturas sociais, suas normas, convenções, relações e instituições.

Essa noção permite compreender que a linguagem participa da construção de identidades sociais, posições de sujeito e formas de relação entre os participantes de práticas discursivas. Fairclough (2001) descreve três funções principais nesse processo: uma função identitária, relacionada aos modos como identidades sociais são estabelecidas no discurso; uma função relacional, ligada às formas de representação e negociação das relações entre os participantes; e uma função ideacional, correspondente aos modos pelos quais os textos significam o mundo, seus processos e relações.

Para Fairclough (2001), a prática discursiva é, ao mesmo tempo, convencional e criativa. Ela reproduz identidades, relações sociais e sistemas de conhecimento, mas também é capaz de transformá-los. Como prática social, articula dimensões econômicas, políticas, culturais e ideológicas. No plano político, o discurso estabelece, mantém e transforma relações de poder e as formas de organização coletiva. No plano ideológico, o discurso constitui, naturaliza e transforma significados que se vinculam às posições sociais e às relações de poder. Essas dimensões não são independentes: a ideologia é inseparável das relações de poder, e o discurso atua como arena e instrumento nas disputas por poder.

Distingue-se ainda o que torna a prática discursiva especificamente discursiva. Embora a prática social e a prática discursiva se sobreponham, esta última se manifesta linguisticamente na forma de textos, falados ou escritos. Os eventos discursivos possuem sempre três dimensões: o texto, a prática discursiva e a prática social, representados na figura 1 (Fairclough, 2001). A dimensão textual, analisada linguística e descritivamente, relaciona-se aos elementos linguísticos concretos. Já a dimensão da prática discursiva diz respeito aos processos de produção, distribuição e consumo dos textos, que envolvem aspectos sociais e sociocognitivos: normas interiorizadas, convenções sociais, expectativas interpretativas. Por fim, a dimensão da prática social permite situar esses processos nas estruturas sociais mais amplas, suas relações e lógicas.

A análise da prática discursiva, portanto, busca compreender como os textos são gerados, circulam e são interpretados dentro de contextos sociais, políticos e institucionais específicos. Ela também investiga como esses processos se apoiam em recursos sociocognitivos compartilhados que orientam a produção e a interpretação dos sentidos. A preocupação central é estabelecer conexões explicativas entre formas normativas ou inovadoras de produção textual e as práticas sociais que lhes dão origem, bem como situá-las em sua relação com estruturas e redes sociais.

Figura 1: Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2001, 2008. p.101)

Embora a ACD não tenha um enquadre teórico único, a maioria dos tipos de ACD fará questionamentos sobre "[...] como as estruturas especificas do discurso são organizadas para reproduzir a dominação social" (Van Dijk, 2012, p. 116).

O autor também apresenta um conjunto de noções essenciais que permite delinear um quadro teórico no qual discurso, cognição e sociedade são articulados de maneira crítica, conforme sintetizado no quadro um 1 a seguir:

Quadro 1: Conceitos básicos/Enquadre teórico

EIXO ANÁLITICO: Macro versus Micro			
Membros-grupos	**Ações-processos**	**Contexto-estrutura social**	**Cognição pessoal e social**
O uso da linguagem ocorre sempre em pertencimento: indivíduos discursam como membros de grupos sociais, organizações ou instituições. Os grupos	Atos discursivos individuais são partes constitutivas de processos sociais mais amplos — como legislar, produzir notícias ou reproduzir racismo. O micro	Situações locais de interação são instâncias da estrutura social mais ampla. Contextos globais e locais se interligam e ambos impõem restrições ao discurso.	A interação discursiva depende de cognições pessoais (memórias, experiências individuais) e sociais (conhecimentos e opiniões compartilhadas).

também agem por meio de seus membros no discurso.	(interação) integra o macro (processos sociais).		Representações sociais governam ações coletivas.
EIXO ANALÍTICO: Poder como Controle			
Controle do Discurso Público		**Controle da Mente**	
O poder social se expressa como controle sobre formas de comunicação. Grupos dominantes controlam acesso aos discursos públicos (acadêmico, midiático, jurídico, político) e às regras que definem quem fala, quando e como. Esse controle inclui definir tópicos, gêneros discursivos, papéis comunicativos e limites do que pode ser dito.		O discurso influencia crenças e opiniões. O controle mental ocorre quando receptores dependem de fontes consideradas confiáveis, quando não possuem informações alternativas ou quando pressupostos implícitos estruturam interpretações. A manipulação discursiva molda modelos mentais e representações sociais, contribuindo para a reprodução da dominação.	

Fonte: Van Dijk (2012)

A escolha pela ACD dialoga diretamente com os fundamentos da PI, pois para ela a Linguagem é compreendida como dispositivo privilegiado de expressão do sujeito e de elaboração dos conflitos, uma vez que permite que o inconsciente se manifeste e seja simbolizado no coletivo. A circulação da palavra, sustentada pelos dispositivos institucionais — Lugar, Lei, Limite e Linguagem — constitui um espaço ético onde o sofrimento pode aparecer e ser acolhido. Assim, ao analisar os discursos produzidos nas rodas de conversa, a ACD permite captar não apenas o conteúdo das falas, mas os movimentos subjetivos, afetivos e institucionais que emergem quando os estudantes encontram um lugar legítimo de fala.

Desse modo, a análise empreendida privilegiou a identificação de discursos que evidenciavam: naturalizações da violência no cotidiano escolar; processos de silenciamento, estigmatização e invisibilização de sujeitos e experiências; marcas de poder, hierarquia e dominação nas interações; discursos de resistência, cuidado, elaboração e reconstrução coletiva do espaço escolar.

Considerou-se, ainda, a possibilidade de deslocamentos discursivos ao longo dos encontros, observando se, e como a participação nas rodas de conversa e a vivência dos dispositivos da PI favoreceram novas leituras, interpretações e significações sobre a violência e a convivência.

Assim, a ACD foi escolhida não apenas como um método de leitura dos dados, mas como uma forma de compreender o sujeito em sua relação com a instituição, permitindo articular a materialidade linguística, os processos subjetivos e as forças sociais que atravessam

a escola. Essa abordagem se mostrou fundamental para interpretar o fenômeno da violência escolar de modo complexo, crítico e profundamente comprometido com a ética da escuta e com a produção coletiva de um espaço escolar mais democrático.

2. A VIOLÊNCIA: CONCEITOS, HISTORICIDADE E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO.

Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), a violência é definida como 1: qualidade do violento, 2: ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo), ou intimidação moral contra (alguém), ato violento, crueldade, força; 3: força súbita que se faz sentir com intensidade, fúria, veemência.

O conceito de violência varia no tempo e no espaço, seguindo os padrões culturais de cada época ou grupo. Segundo Paviani (2016), a etimologia da palavra "violência", do latim "violentia", descreve a ação de violar a vontade de outra pessoa ou violar a si mesmo. Adicionalmente, esse termo sugere que algo está fora do comportamento natural, associando-se à força, impulsividade e ações intencionais que resultam em danos físicos, como ferimentos, tortura, morte, ou danos psicológicos, que geram humilhações e ameaças. De uma perspectiva mais filosófica, a prática da violência representa atos que contradizem a liberdade e a vontade de indivíduos, e é aí que sua dimensão moral e ética se manifesta.

Na Grécia antiga os conflitos eram resolvidos com uso da força, de acordo com Han (2021), nesse contexto, a violência era o meio utilizado para aliviar a alma, pois permitia a externalização do sofrimento. Os gregos nomeavam a tortura de ἀνάγκαι. ἀναγαῖος, que significa “necessário” ou “indispensável”, ela era considerada como uma lei da natureza ou destino.

Da mesma forma, a violência era onipresente na vida cotidiana da era Pré-moderna, Han (2021) aponta que ela fazia parte integral da comunicação e da prática social, não era apenas exercida, mas também era pública. O domínio dos líderes era demonstrado através de atos sangrentos e violentos, em espetáculos cheios de crueldades em praças públicas, tudo para demonstrar o poder e a supremacia dos líderes.

Na antiguidade romana, a violência não se escondia, para Han (2021), ela era parte constitutiva integral e central da comunicação social, infinitamente mais cruel do que as lutas dos gladiadores era a modalidade de morte damnatio ad bestias, na qual, criminosos eram lançados para serem devorados por animais famintos, além de ser uma diversão de massas, era um culto ao imperador, pois manifestava o poder e o domínio do governante, que usava da simbologia do sangue para sustentar sua soberania.

Já na idade moderna, Han (2021) aponta que é cada vez mais comum que a violência em sua forma brutal vá perdendo legitimidade em todos os níveis da sociedade. A violência da força brutal foi perdendo palco, as execuções acontecem em espaços sem plateia. Um exemplo da mudança topológica da violência são as câmaras de gás exangue que, sem chamar atenção, realizam uma aniquilação sem linguagem.

Com o fim da sociedade pré-moderna, a violência foi se deslocando do visível para o invisível, do físico para o psíquico, do frontal para o viral. Houve uma mudança de atuação, o que antes era da confrontação, agora atua na contaminação, não acontece um ataque direto, mas sim uma infecção encoberta. O autor destaca:

> Também a ciberguerra, a forma de guerra típica do século XXI, opera de forma viral. A rivalidade subtrai a violência de toda e qualquer visibilidade e publicidade, sendo que o próprio agressor se torna invisível. Os vírus digitais, que preferem infectar a atacar, dificilmente deixam rastros que possam levar aos propagadores. (Han, 2021, p. 21).

Ainda segundo Han (2021, p. 22), a internalização psíquica é um dos deslocamentos topológicos centrais da violência, pois as tensões que antes eram descarregadas para fora, agora estão sendo descarregadas dentro das pessoas.

Para Arendt (2002), a violência sempre desempenhou um enorme papel nos negócios humanos e ninguém que tenha se dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio a ela. Para a autora, quem quer que tenha procurado algum sentido nos registros, percebeu-se quase obrigado a enxergar a violência como um fenômeno constante.

De acordo com Sales, Fonseca, Adam (2016), a violência está relacionada a excessos, já que há uma aplicação de força excessiva, por parte de uma pessoa, instituição, seja na força bruta ou nos processos psicológicos e sociais de exclusão, está associada à ideia da desordem da razão, da moral e do social, impedindo o reconhecimento do outro, evocando a ideia de dominação do outro.

La Taille (2000) sugere que a violência não surge nas pessoas por ausência de moral ou fatores específicos do ambiente. Mas porque, em diferentes níveis, conectam essa atitude com as representações de si mesmas que mais valorizam, ou porque se tornar uma pessoa financeiramente bem-sucedida ou a de um consumidor pode legitimar o uso de comportamentos agressivos.

A violência tem diversas características, segundo Chauí (1998), e abrange qualquer atitude que utilize força para se combater a natureza de um ser, ela se manifesta nas relações interpessoais, criando marcas de opressão, medo, terror e intimidação, através da brutalidade, crueldade e abuso físico e/ou abuso psicológico.

Arendt (2002) expõe que a violência se diferencia do poder, da força ou do vigor, pois ela sempre precisa de instrumento, para a autora isso ficou evidente com a revolução da tecnologia, na fabricação dos instrumentos, foi especialmente notada na guerra com os conflitos armados. Ainda segundo a mesma autora, o poder nunca é de domínio exclusivo de uma pessoa, mas pertence a um grupo e permanece vivo enquanto o grupo estiver unido, desaparecendo a partir do momento em que o grupo deixa de existir.

A violência e o poder frequentemente aparecem juntos, mas são fenômenos distintos, quando combinados, o aspecto primário e preeminente será o poder. Para Arendt (2002), poder e violência são opostos, quando um domina completamente, o outro não se faz presente, onde o poder corre risco, a violência aparece e pode conduzir ao desaparecimento do poder.

A respeito da violência simbólica, Bourdieu (2012) declara que os dominados fazem uso das condições construídas do ponto de vista dos dominantes nas relações de dominação, enxergando-as como naturais. Os dominados incorporam a visão do dominador por não possuírem recursos para refletir sobre essa relação de modo independente, utilizando ferramentas de compreensão compartilhadas com os seus dominadores. Discutir a dominação ou violência simbólica é reconhecer que salvo uma revolta subversiva que mude a percepção e o julgamento dos dominados, eles tendem a adotar o ponto de vista dos dominantes sobre si mesmos.

Paviane (2016) enfatiza que o conceito de violência é tão abrangente que torna difícil explicar todas as suas manifestações. Mas, uma tipologia da violência possibilita representar suas diferentes nuances.

Diante das diversas nuances de violência presentes em nossa sociedade, é pertinente afirmar que a educação se apresenta como o melhor caminho a ser trilhado para confrontar as variadas manifestações da violência. E, considerando que a escola é a instituição responsável pela educação formal, é necessário que ela seja um espaço ativo na promoção da cidadania e de valores democráticos. Dessa forma, a escola deve formar cidadãos capazes de conviver democraticamente, dialogando de forma construtiva, respeitando as diferenças e solucionando conflitos de maneira pacífica.

Contudo, a escola tem enfrentado desafios significativos para alcançar esses objetivos. Segundo Barbieri, Santos e Avelino (2021, p 4):

> A violência está presente no ambiente escolar em ações corriqueiras, como apelidos, interrupções na fala, conversas paralelas, risadas e, em casos mais extremos, partindo para agressões físicas, porém estamos constantemente cercados pela violência simbólica, a qual por vezes não é percebida ou é tratada como algo natural, pelo fato de já ter-se enraizado em nossa sociedade.

Esse tipo de violência, de acordo com Barbieri, Santos e Avelino (2021), reflete a sociedade em que esses indivíduos estão inseridos, levando muitos a acreditar que situações violentas são as únicas vias possíveis para resolver conflitos, tornando seu uso parte natural do cotidiano de milhares de crianças e adolescentes. Muitos destes apenas reproduzem atitudes violentas, normalizando seu uso, sem enxergá-la como algo negativo e até praticando-a sem perceber, considerando-a algo comum. Os autores ressaltam que a violência, em todas as suas manifestações, traz consequências para toda a comunidade escolar. Os impactos da violência incluem problemas graves, como depressão, distúrbios comportamentais e risco de suicídio; além de comprometer o desenvolvimento educacional dos alunos, o que pode resultar em fracasso e abandono escolar.

Considerando que a escola tem por finalidade formar e humanizar o indivíduo como sujeito sócio-histórico, Peçanha (2013 p. 17) destaca que "A escola não deve ser lócus de eclosão e reprodução de conflitos sociais existentes na comunidade, pois é nela que o diálogo para a resolução dos problemas sociais deve iniciar-se", como contraponto à forma violenta para resolução de conflitos.

2.1 A complexidade da violência escolar: entre o sintoma social e o desafio educativo

Constata-se que a violência escolar tem se mostrado um fenômeno complexo e multifacetado, refletindo as tensões sociais e culturais da sociedade. A escola, instituição de educação formal, emancipadora de sujeitos, vem sendo palco de diversas violências que estão comprometendo o bem-estar de seus integrantes e prejudicando os processos educativos, bem como a formação integral dos educandos.

Esse fenômeno desafia gestores, professores e estudantes a lidarem com as angústias de conviver em um ambiente hostil e inseguro, permeado de múltiplas manifestações da violência, que vão desde as simbólicas até as físicas. A mídia brasileira simplifica a complexidade da violência escolar, exibindo narrativas que reforçam estereótipos negativos sobre estudantes e escolas, muitas vezes focando em casos isolados e em soluções punitivas, desconsiderando as causas estruturais e sociais que contribuem para a perpetuação da violência (Dias, 2017; Mattei, 2018).

Entregue ao debate público, a violência infanto-juvenil foi arrancada da esfera familiar e escolar. As análises que outrora eram cuidadosamente realizadas pelas pesquisas acadêmicas, agora estão em pauta por todos os segmentos da sociedade. Crianças e adolescentes com seus direitos negados, desprotegidos, rotulados como "violentos", "infratores", julgados e condenados pela sociedade, expostos como feridas abertas ao debate público. As reações da

sociedade apontam que “[...] na defesa da educação como direito de todo cidadão, não cabem crianças, adolescentes e jovens considerados infratores, violentos, desordeiros” (Arroyo, 2007, p.793).

É notório que a mídia destaca a violência em escolas públicas de contextos populares e considerando o seu poder de agente formador de consciência social, ela influencia diretamente as percepções da sociedade sobre esse fenômeno. Isso reforça a angústia social em torno do fenômeno e cria uma percepção negativa da infância e da adolescência popular (Arroyo, 2007).

A violência escolar não deve ser analisada de modo simplista como a mídia diversas vezes faz; Charlot (2002) e Debarbieux (2001) destacam a complexidade da violência escolar e alertam para a necessidade de um olhar para a relação intrínseca entre a violência escolar e os fatores sociais, institucionais e econômicos, apontando para a necessidade de compreender suas causas e implicações de maneira ampla, através de uma abordagem integrada e crítica, que não coloque em risco o direito à educação de todos os cidadãos.

Arroyo (2007) observou que os profissionais da educação muitas vezes têm uma visão restritiva e seletiva sobre quem tem direito à educação e à cidadania, reagindo à violência infanto-juvenil com a visão de que crianças, adolescentes e jovens rotulados como “infratores” frequentemente não têm esses direitos. O autor questiona se a escola tem de fato participado do debate público sobre a violência ou se tem se isolado, evitando confrontar esse tema por ser considerado inconveniente. Ele sugere que a escola deve participar ativamente desse debate, refletindo sobre como a violência impacta a função educativa e a imagem dos estudantes.

Conforme aponta o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a violência no ambiente escolar ou em suas proximidades já afetou mais de 150 milhões de adolescentes com idades entre 13 e 15 anos em diferentes países. No contexto brasileiro, 14,8% dos estudantes mencionaram ter faltado às aulas por se sentirem inseguros, 7,4% relataram ser alvos de bullying, e 19,8% reconheceram ter cometido algum ato de violência na escola. (Pitanga et.al., 2023).

Evidentemente, a violência escolar, configura-se como um problema complexo, desafiando as escolas a prevenir e gerir essas situações. Pois esta, torna o ambiente escolar afeta negativamente alunos e professores, com consequências graves, como o abandono da carreira docente e a evasão escolar, além de comprometer os processos de construção do conhecimento dos educandos (Dias, 2017).

A violência escolar exige uma análise profunda, pois é um fenômeno multifacetado que está além da superficialidade dos atos isolados. Na compreensão de Bernard Charlot (2002), a violência é como um sintoma de tensões subjacentes, interligadas às práticas cotidianas e às

vivências sociais que se reproduzem na escola, ele propõe uma análise tripartite da violência escolar, distinguindo a violência praticada dentro da escola, a violência contra a escola e a violência pela escola.

A primeira se manifesta nas relações entre os membros da comunidade escolar, como nos casos de bullying. A segunda dirige-se à instituição como um todo, exemplificada por atos de vandalismo. Já a terceira refere-se às práticas das instituições escolares que podem perpetuar a violência, como metodologias pedagógicas que reforçam hierarquias e desigualdades. Essas classificações demonstram como a violência escolar se manifesta em diferentes níveis e está intrinsecamente ligada às vivências sociais, políticas e culturais que atravessam a instituição escolar.

Além disso, o autor diferencia os conceitos de agressão, agressividade, transgressão e incivilidade, com o objetivo de mapear e compreender a complexidade das manifestações da violência na escola. Charlot (2002) define agressão como atos de violência física ou verbal com a intenção de causar danos ao outro. A agressividade para o autor é um conceito mais amplo, que envolve uma disposição ou tendência a agir de forma agressiva, manifestando-se em comportamentos que não são necessariamente violentos, mas que podem ser hostis e/ou desafiadores. Em relação à transgressão, refere-se a comportamentos que violam regras estabelecidas, mas que não são, necessariamente, ilegais. Já a incivilidade, abrange ações consideradas desrespeitosas ou inadequadas no contexto social.

Embora os comportamentos violentos tenham como ponto central a dualidade dos jovens, é importante destacar que eles são, em sua maioria, as principais vítimas. Assim, torna-se essencial considerar os fatores sociais, familiares e institucionais que frequentemente os colocam em situações de vulnerabilidade, levando-os a reproduzir a violência que vivenciam (Charlot, 2002). Em concordância com Charlot (2002), Debarbieux (2002, p. 27) menciona que

> [...] a violência, tanto para quem a comete quanto para quem é submetido a ela, é, na maioria das vezes, uma questão de violência repetida, às vezes tênue e dificilmente perceptível, mas que, quando acumulada, pode levar a graves danos e a traumas profundos nas vítimas, e a um sentimento de impunidade no perpetrador (embora devamos ter sempre em mente que certos perpetradores costumam ser, eles próprios, vítimas).

Portanto, o contexto sociocultural influencia a ocorrência do fenômeno, pois a violência escolar não é um evento isolado, ela está diretamente relacionada a questões sociais, familiares e econômicas que moldam o comportamento dos estudantes. Podendo assim, refletir as experiências vivenciadas por crianças e adolescentes fora da escola, como violência doméstica, falta de apoio familiar e desigualdade social (Mattei, 2018).

Em ambientes de exclusão social, a violência escolar é mais prevalente, isso refere-se a situações em que os estudantes são marginalizados, por fatores étnicos, socioeconômicos ou culturais, acarretando um sentimento de impotência manifestado em comportamentos violentos. A exposição ao risco também é um fator que pode levar os estudantes a sentir uma maior vulnerabilidade à violência, tanto como vítimas quanto como perpetradores (Debarbieux, 2001).

Considerando o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, os modos de ser e agir são aprendidos e internalizados ao longo do tempo. Nesse sentido, a violência integra o *habitus* de muitos estudantes, cujas experiências sociais e culturais os moldaram, levando-os a reagir de forma violenta em situações de conflito (Debarbieux, 2001). Destaca-se que é um consenso entre os pesquisadores que a violência escolar não pode ser vista isoladamente, mas deve ser enxergada dentro do contexto mais amplo da exclusão social. Segundo o autor, a prática de segregação presente nas escolas, como por exemplo a divisão em classes de níveis diferentes, pode esconder a violência e perpetuar a desigualdade, criando um ambiente onde a violência se torna uma resposta comum à marginalização.

Deste modo, compreende-se que a violência praticada dentro do contexto escolar pode ser vista como uma ruptura com a ordem social, sendo, na verdade, uma reprodução conformista das violências que os estudantes sofrem. Portanto, reconhecer que muitos problemas enfrentados por alunos de classes sociais desfavorecidas são resultado de uma violência simbólica, é fundamental para abordar questões de disciplina e comportamento no ambiente escolar (Debarbieux 2001).

Nota-se que são diversos os fatores que contribuem para a prevalência da violência na escola, dentre eles estão as interações entre professores e alunos. Pois a dinâmica de poder na sala de aula pode criar um ambiente onde a violência se torna uma resposta comum, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, refletindo as tensões sociais mais amplas. Debarbieux (2001) sugere que a cultura escolar não reconhece e não valida as experiências e identidades dos estudantes, gerando resistência contra a opressão social e cultural que eles sofrem.

Adam (2021) apresenta diferenças nas perspectivas da violência escolar entre os professores e os alunos. Os professores abordam o tema a partir de suas manifestações, incluindo agressões físicas, verbais e simbólicas, reconhecem que é importante compreender a violência como um fenômeno complexo, envolvendo as interações sociais e as relações de poder dentro do contexto escolar. Para eles, a violência é vista como um reflexo das vivências sociais mais amplas, podendo se manifestar nas relações entre alunos e professores.

Os alunos tendem a identificar a violência em situações mais concretas e vivenciadas, como agressões verbais e simbólicas. Eles mencionam exemplos específicos de violência, como bullying e preconceitos, que afetam suas experiências diárias na escola, também incluem a falta de respeito, tanto da parte dos alunos em relação aos professores quanto dos professores em relação aos alunos (Adam, 2021). Tanto Professores quanto alunos mencionaram a violência simbólica na pesquisa de Adam (2021), destacando que esta forma de violência permeia as relações escolares, afetando a convivência e o clima escolar.

A violência simbólica é um conjunto de fenômenos que muitas vezes não são reconhecidos como forma de violência pelos indivíduos que a vivenciam, manifesta através de significações e imposições que são percebidas como legítimas, mas que, na verdade, dissimulam relações de poder e dominação. Os indivíduos internalizam esses tipos de violência e se submetem a elas, isso ocorre porque essas imposições são apresentadas como normais e naturais (Debarbieux, 2001).

Segundo Adam (2021), as concepções de violência escolar são importantes para a construção de indicadores de efetividade dos programas de prevenção. Através dos indicadores pode-se compreender as diferentes dimensões e manifestações da violência no contexto educacional, permitindo uma abordagem mais eficaz e sensível às realidades vividas pelos estudantes. A autora enfatiza:

> Na discussão sobre a violência escolar destaca-se a complexidade do processo de reprodução e produção da mesma privilegiando as interações e inter-relações tanto organizacionais quanto interpessoais no âmbito do espaço escolar e em outras instituições que se vinculam diretamente a esse processo, sejam eles órgãos governamentais, família e comunidade, dessa maneira, considera-se que as análises de efetividade dos programas de prevenção da violência escolar precisam incorporar essa complexidade (Adam, 2021, p. 132).

É importante elucidar que a violência escolar não afeta apenas os alunos, mas também os professores e todos da escola. Dias (2017) ressalta que o clima de tensão e insegurança gerado pela violência contribui para o aumento do absenteísmo docente, a dificuldade em manter um corpo docente qualificado, além da perda de alunos. Um fator agravante é a falta de apoio da gestão escolar para lidar com essas situações, o que agrava o problema, dificultando a criação de um ambiente propício ao aprendizado.

As diferentes faces da violência escolar acarretam consequências negativas tanto para os alunos que a sofrem quanto para aqueles que a praticam, prejudicando a formação dos estudantes, além de afetar a saúde mental e emocional dos mesmos. Todo esse clima de violência vai gerando uma “angústia social face à violência na escola” (Charlot, 2002, p. 433).

O autor descreve a angústia social como uma sensação crescente de insegurança e medo em relação à violência escolar, alimentada por diversas transformações nas vivências dessa violência dentro do ambiente escolar. Vários fatores contribuem para essa angústia, como o agravamento de formas graves de violência, incluindo homicídios e estupros, que geram a percepção de que "não há mais limites" e de que qualquer tipo de violência pode ocorrer. Essa visão intensifica o medo e reforça a ideia de que a escola deixou de ser um ambiente seguro e previsível (Charlot, 2002).

A violência tem alcançado até mesmo escolas com crianças pequenas, desafiando a concepção social da infância como uma fase de inocência. Esses episódios geram incertezas sobre o futuro, questionando como essas crianças se desenvolverão ao longo da vida. Além disso, o aumento das invasões de indivíduos externos às escolas, antes vistas como espaços protegidos e sagrados, evidencia a vulnerabilidade do ambiente escolar a agressões externas.

As ameaças e provocações enfrentadas pelas equipes escolares contribuem para um clima de tensão constante, alimentando um estado permanente de apreensão e alerta (Charlot, 2002).

Assim, a angústia social persiste, e a violência no ambiente escolar é percebida como um problema estrutural. Apesar da existência de políticas e planos de combate à violência, a percepção de insegurança se espalha, afetando todo o sistema educacional. Esse fenômeno tem desafiado pesquisadores e sociólogos a criarem categorias e distinções conceituais sobre o fenômeno da violência, na tentativa de compreendê-lo e organizá-lo considerando suas múltiplas dimensões (Charlot, 2002).

Na busca por abordagens que auxiliem na compreensão e resolução do fenômeno da violência, destacou-se a PI, proposta originada na França com grande potencial para apoiar os profissionais da educação. A PI, promove práticas educativas voltadas à criação de ambientes mais democráticos, em que a participação ativa, o diálogo e a cooperação entre estudantes, educadores e demais membros da comunidade escolar.

Considerando a complexidade do fenômeno e a diversidade de interpretações teóricas, torna-se relevante analisar como a produção científica brasileira tem discutido a violência escolar. Para isso, realizou-se uma revisão sistemática da literatura no período de 2014 a 2024, com vistas a identificar tendências, abordagens e lacunas presentes nos estudos sobre o tema.

2.2 Revisão sistemática da produção científica sobre violência escolar no Brasil (2014–2024)

Para além da discussão conceitual, esta seção apresenta os resultados de uma revisão sistemática da literatura sobre violência escolar no Brasil, realizada com base no método PRISMA. Os objetivo foram mapear e analisar a produção científica nacional, no período de 2014 a 2024, buscando compreender as concepções predominantes, os enfoques metodológicos e as categorias mais mobilizadas nas pesquisas.

Diante da relevância e da complexidade do fenômeno, a presente revisão sistemática da literatura, realizada através da metodologia PRISMA (Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-Análises), conforme Galvão e Pansani (2015), tem como objetivo mapear a produção científica brasileira sobre violência escolar no período de 2014 a 2024. Através da análise da literatura busca-se traçar um panorama abrangente sobre o fenômeno, identificar as principais abordagens, metodologias e categorias de violência, bem como as lacunas e limitações dos estudos.

Esta revisão sistemática da literatura utilizou dados secundários, ou seja, informações já publicadas em artigos científicos. Dessa forma, não foi necessária a aprovação de um Comitê de Ética em Pesquisa. No entanto, foram tomados todos os cuidados para garantir a integridade dos dados e a correta identificação das fontes utilizadas. Espera-se contribuir para o avanço do conhecimento sobre a violência escolar no Brasil, para o aprimoramento das políticas públicas educacionais, resultando assim em ambientes escolares mais seguros, acolhedores e justos para todos os educandos.

2.2.1 Procedimentos metodológicos

O estudo trata-se de uma revisão sistemática da literatura e adotou os critérios do método PRISMA (Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-Análises). Conforme apontam Galvão e Pansani (2015), a revisão sistemática consiste em uma análise estruturada de uma questão claramente definida, na qual são empregados métodos sistemáticos e explícitos para localizar, selecionar e avaliar criticamente estudos relevantes, além de sintetizar e interpretar os dados provenientes dessas pesquisas. As autoras também destacam que o PRISMA é uma ferramenta valiosa para análise crítica de revisões sistemáticas já publicadas, ele pode ser aplicado como referência para relatar revisões sistemáticas que abrangem diferentes tipos de estudos, especialmente aqueles que envolvem a avaliação de intervenções.

Portanto, o método escolhido contribui para a qualidade e consistência deste estudo, apontando a frequência de publicações sobre violência escolar, analisando como os diferentes estudos definem e categorizam a violência escolar, as implicações das concepções para

intervenções escolares, identificar as lacunas e limitações nas produções científicas sobre o tema, objetivando promover um olhar mais estratégico para a construção de soluções eficazes.

A seleção dos artigos analisados baseou-se em critérios de elegibilidade definidos previamente. Foram incluídos artigos que abordassem a violência no contexto escolar brasileiro, publicados entre 2014 e 2024, de autoria nacional, revisados por pares, pertencentes à área de Ciências Humanas, redigidos em português e que apresentassem estudos empíricos. Os critérios de exclusão envolveram: capítulos de livros, teses, dissertações, artigos de revisão, estudos duplicados, produções de outras áreas do conhecimento e trabalhos cujo título e resumo não abordassem explicitamente o tema violência/escola.

A busca foi realizada por meio do Portal de Periódicos da CAPES, que oferece acesso a diversas fontes científicas reconhecidas nacional e internacionalmente. Utilizou-se o descritor "violência escolar" nos meses de novembro e dezembro de 2024. No levantamento, foram identificados artigos e revistas presentes em bases de dados indexadoras, como Redalyc, DOAJ, SciELO (Brasil, Peru e Preprint) e Dialnet. Também foram localizadas revistas incluídas em diretórios de periódicos científicos, como o Latindex. Além disso, alguns textos estavam disponíveis em repositórios acadêmicos, como PhilPapers e CLACSO, que não são considerados bases de dados indexadoras, mas funcionam como espaços de disseminação de produção científica em acesso aberto.

Os 39 artigos selecionados foram analisados integralmente para a coleta de dados e a elaboração de categorias analíticas. As categorias consideradas incluíram: título, ano de publicação, revista de veiculação, área de concentração, estado onde a pesquisa foi realizada, participantes do estudo, delineamento metodológico, instrumentos de pesquisa utilizados, principais resultados e observações relevantes.

2.2.2 Resultados e análises

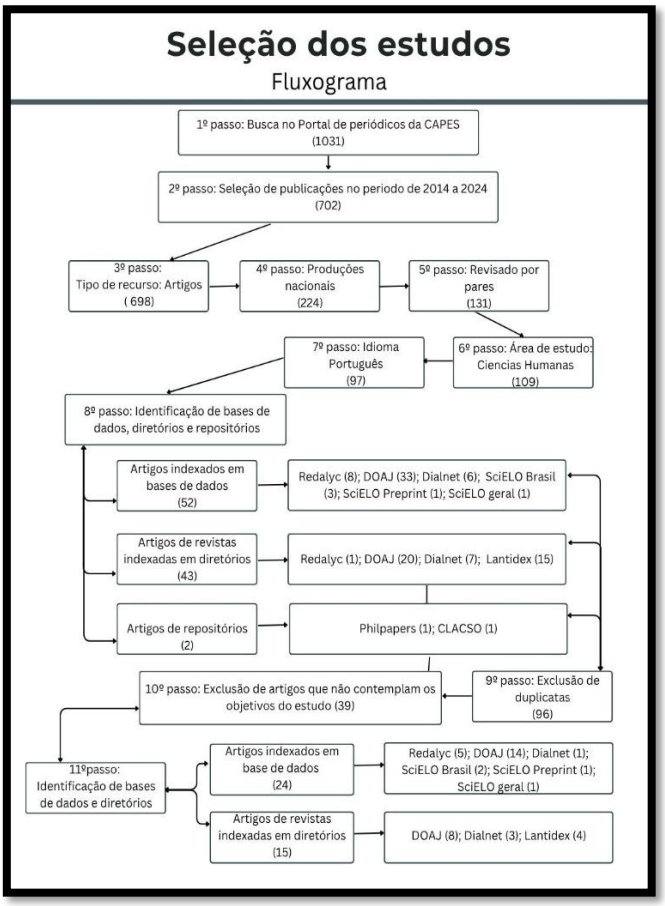
Após a busca no Portal da CAPES, foram identificadas 1.031 publicações. Aplicando o filtro de período entre 2014 e 2024, o número foi reduzido para 702 publicações. Considerando apenas artigos, restaram 698. Restringindo para produções nacionais, o total passou a ser 224. Ao aplicar o critério de revisão por pares, foram selecionados 131 artigos. Limitando à área de ciências humanas, o número chegou a 109. Considerando apenas os textos em português, obtiveram-se 97 publicações.

Os 97 artigos selecionados por meio do Portal de Periódicos da CAPES foram inicialmente baixados a partir de revistas e artigos indexados em diferentes bases de dados científicas. Desses, estavam indexados no DOAJ (33), na Redalyc (8), no Dialnet (6), na

SciELO Brasil (3), na SciELO Peru (1), na SciELO Preprint (1) e na SciELO geral (1). Além disso, foram recuperados artigos de revistas cadastradas em diretórios como o Latindex (15 revistas), DOAJ (20 revistas) e o Dialnet (7 revistas). Também foram identificados textos disponíveis em repositórios acadêmicos, como PhilPapers (1) e CLACSO (1), os quais não são considerados bases indexadoras, mas sim espaços de disseminação científica.

Após a leitura dos títulos e resumos dos 97 artigos inicialmente selecionados, foram excluídos 1 artigo duplicado, 1 dissertação, 1 artigo sem conexão com o tema e 55 artigos de revisão bibliográfica. Com isso, restaram 39 artigos empíricos, os quais foram lidos e analisados integralmente. Desses, 24 artigos estavam diretamente indexados em bases de dados científicas: DOAJ (14), Redalyc (5), SciELO Brasil (2), SciELO geral (1), SciELO Preprint (1) e Dialnet (1). Além disso, 15 artigos foram publicados em revistas indexadas em diretórios reconhecidos, como DOAJ (8 revistas), Dialnet (3 revistas) e Latindex (4 revistas). Essa distinção entre artigos diretamente indexados e aqueles vinculados a revistas indexadas demonstra a diversidade e a abrangência das fontes selecionadas para a composição do corpus da pesquisa.

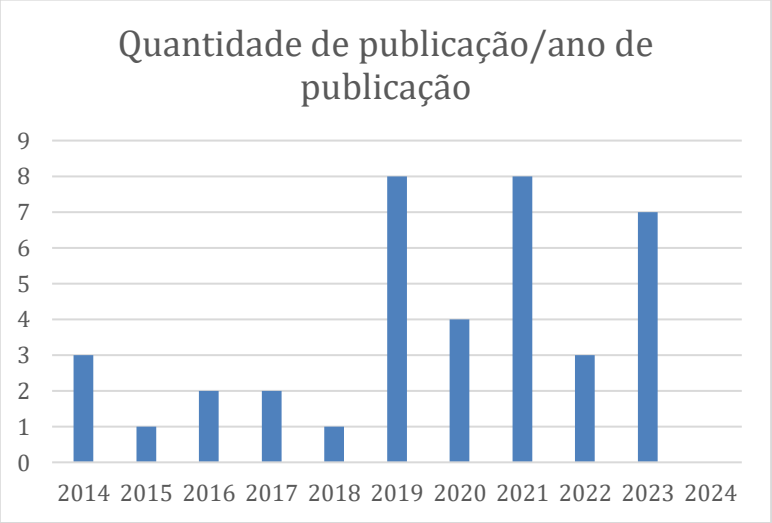
Figura 2: Fluxograma da seleção dos estudos via Portal de periódicos da CAPES.



Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos dados de produção científica sobre violência escolar no período de 2014 a 2024 (figura 3) revela um aumento gradual do interesse pela temática, com picos em 2019 e 2021. No entanto, observa-se flutuações na distribuição das publicações ao longo dos anos, o que pode ser justificado por fatores externos influenciando a produção de pesquisas, como a Pandemia de Coronavírus, que impactou a coleta de dados e a realização de trabalhos de campo, dificultando a condução de estudos sobre o tema e, consequentemente, afetando a quantidade de publicações. Embora a pandemia tenha sido mais intensa em 2020 e 2021, seus efeitos podem ter se prolongado nos anos seguintes, dificultando a retomada das pesquisas em ritmo acelerado, o que justifica a queda das publicações nos anos seguintes.

Gráfico 1: Quantidade de publicações de artigos sobre a violência escolar no contexto brasileiro por ano, recuperados via Portal de periódicos da CAPES.



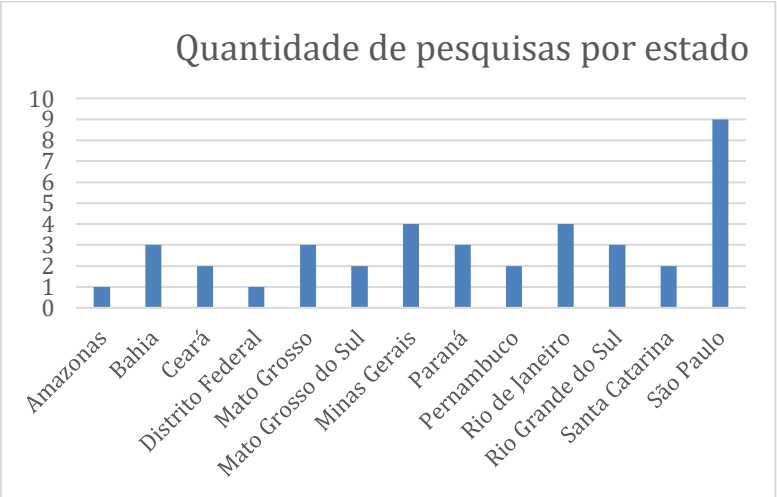
Fonte: Elaborado pela autora

A análise da distribuição geográfica das pesquisas sobre violência escolar no período de 2014 a 2024 (Figura 4) evidencia uma concentração significativa nos estados da região Sudeste, com destaque para São Paulo. Esse estado configura-se como o principal polo de produção científica sobre o tema, o que se relaciona à forte presença de universidades, programas de pós-graduação consolidados e centros de pesquisa dedicados às áreas da educação, sociologia e psicologia.

A Região Centro-Oeste apresenta um cenário intermediário, com uma produção científica menor em comparação com o Sudeste, mas superior à das regiões Norte e Nordeste. Já os estados do Norte e Nordeste demonstram uma desigualdade regional acentuada,

apresentando um número significativamente menor de publicações sobre a temática da violência escolar. Essa disparidade pode ser atribuída a diversos fatores, como menor investimento em pesquisa, dificuldades de acesso a dados e menor incidência de estudos sobre o tema nessas regiões.

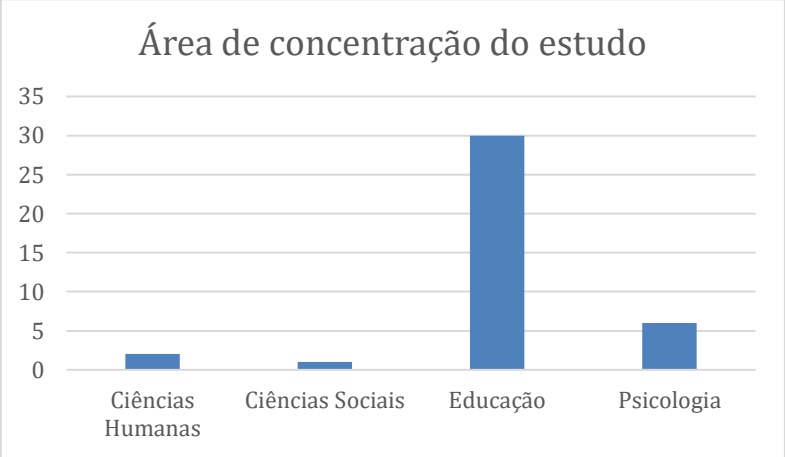
Gráfico 2: Estados de origem das pesquisas sobre a violência escolar no contexto brasileiros recuperados via Portal de periódicos da CAPES.



Fonte: Elaborado pela autora

A análise da distribuição das pesquisas por área de concentração dos estudos revela uma predominância dos estudos na área da Educação, com 30 produções científicas no período analisado. Essa concentração reflete a natureza intrínseca da violência escolar, que se manifesta no âmbito educacional e impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem. A área da Psicologia, com seis (6) estudos, demonstra o interesse da área em relação aos processos psicológicos envolvidos na violência escolar, como as causas, as consequências para as vítimas e agressores, e o desenvolvimento de intervenções psicológicas, assim como bullying. As áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais apresentam menos estudos, com dois (2) e um (1) estudo, respectivamente (Figura 5). Essa menor representatividade pode estar relacionada à natureza mais abrangente dessas áreas, que englobam uma diversidade de temas e abordagens.

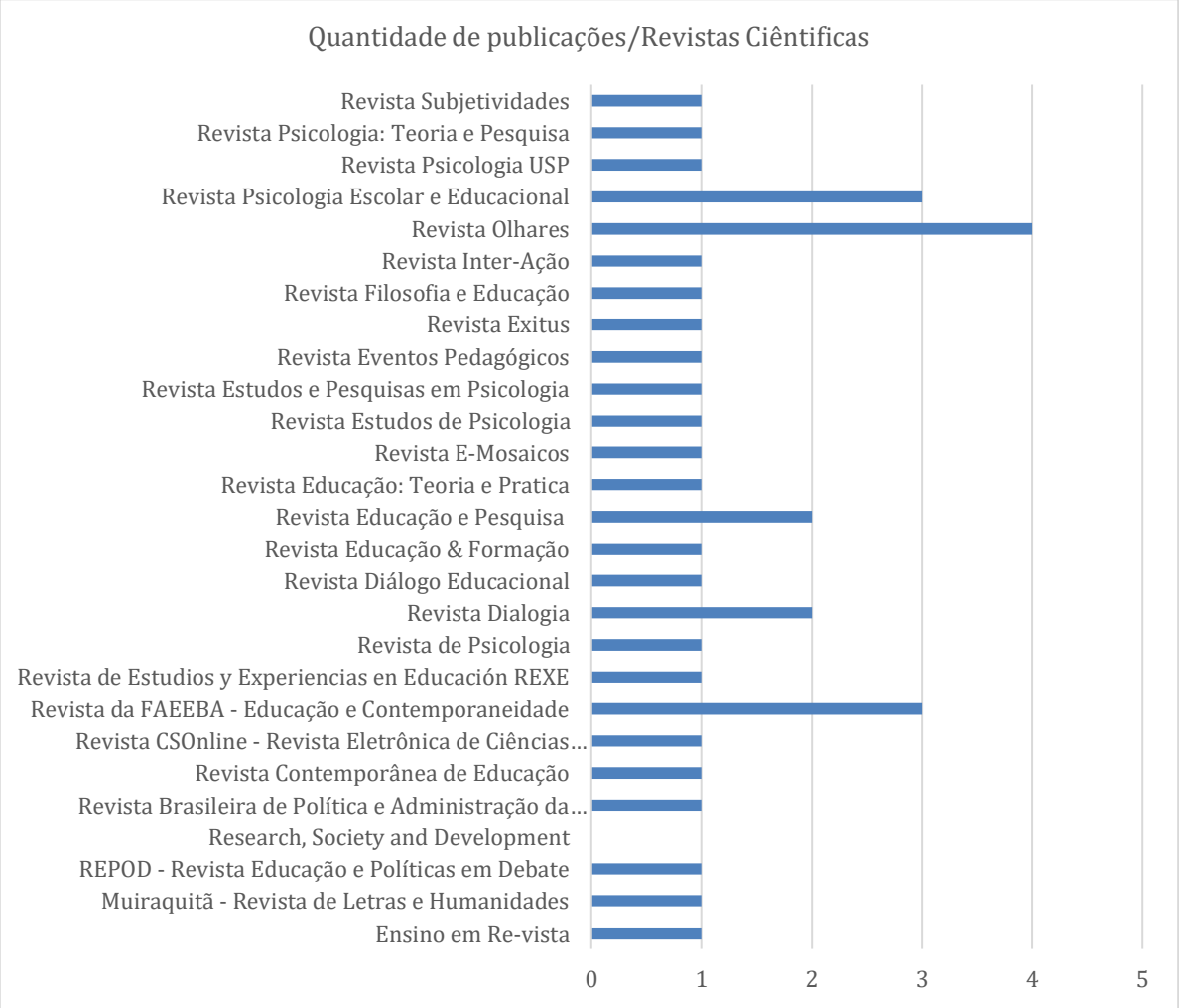
Gráfico 3: Publicações das áreas de estudos das pesquisas sobre a violência escolar no contexto brasileiro.



Fonte: Elaborado pela autora

A análise da distribuição das publicações sobre violência escolar em revistas científicas (Figura 6) revela uma ampla variedade de periódicos que abordam o tema, totalizando 27 revistas que publicaram artigos relacionados entre 2014 e 2024. Essa diversidade reflete a relevância do fenômeno como objeto de estudo em diferentes campos do conhecimento, com destaque para as áreas de educação e psicologia. A Revista *Olhares* lidera o número de publicações sobre o tema no período, com quatro artigos, seguida pela Revista *Psicologia Escolar e Educacional* e pela Revista *FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, ambas com três publicações cada. Já a Revista *Educação e Pesquisa* e a Revista *Dialogia* contribuíram com duas publicações cada. Os demais periódicos apresentaram uma publicação no período analisado. Essa pluralidade de revistas, que abrange desde publicações especializadas em educação até periódicos multidisciplinares, evidencia a complexidade do fenômeno da violência escolar e a importância de uma abordagem integrada para sua compreensão e enfrentamento.

Gráfico 4: Revistas científicas que publicaram sobre violência escolar no contexto brasileiro recuperados de base de dados.



Fonte: Elaborado pela autora

A maioria das pesquisas analisadas foram realizadas em escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, embora também tenham sido identificadas duas pesquisas envolvendo estudantes universitários. Em relação às investigações com professores, predominam estudos voltados para docentes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, embora alguns abranjam professores de toda a Educação Básica. Além disso, foram encontrados estudos que incluíram pais, responsáveis e familiares dos estudantes, assim como pesquisas envolvendo policiais militares atuantes em patrulhamentos escolares e programas de escolas militares. Também foram identificados estudos que abordaram equipes gestoras e funcionários das escolas, conforme apresentado na Quadro 2.

Das pesquisas analisadas, 10 foram realizadas exclusivamente com estudantes, enquanto 13 abordaram apenas professores. Outras cinco (5) incluíram tanto estudantes quanto

professores, e dois (2) focalizaram especificamente em estudantes universitários. Além disso, 1 pesquisa foi voltada exclusivamente para pais ou responsáveis, outra direcionada a policiais militares, e mais uma investigou a gestão escolar e estudantes. Também foi identificada uma (1) pesquisa que contemplou gestão escolar e professores, assim como outra que incluiu professores, estudantes e funcionários. Ainda, houve um (1) estudo que analisou a interação entre estudantes, professores, gestão escolar e policiais militares. Por fim, uma pesquisa abordou estudantes, professores, pais ou responsáveis, policiais militares e uma representante do sindicato dos professores.

Das pesquisas analisadas quanto ao delineamento metodológico, cinco (5) seguiram abordagem quantitativa, oito (8) utilizaram métodos mistos (qualitativos/quantitativos) e 23 foram qualitativas. Nas pesquisas quantitativas, foram empregadas diversas escalas, questionários e formulários. Entre as de abordagem mista, apenas uma utilizou a Escala de Maus-Tratos e Bullying, enquanto as demais combinaram escalas com questionários e entrevistas semiestruturadas; algumas também fizeram uso de questionários, formulários, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Já nas qualitativas, 15 utilizaram entrevistas, muitas delas associadas a questionários e/ou análise documental. Três dessas pesquisas incluíram grupos focais, e outras incorporaram métodos como história oral, registros em diários de campo, observação etnográfica, pesquisa-ação com oficinas de teatro e estudos de caso, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Descrição dos artigos selecionados.

Artigos			
Autor/ano	**Área de estudo**	**Participantes**	**Delineamento**
Giordani, Seffner, Dell'Áglio. (2017) [1]	Educação	16 professores e 60 alunos, 29 cursando o 6º ano do Ensino Fundamental e 31 o 1º ano do Ensino Médio.	Abordagem qualitativa, foram realizados dois grupos focais de alunos e um grupo de professores com roteiro semiestruturado.
Forlim, Pereira, Williams. (2014) [2]	Psicologia	348 alunos do ensino fundamental, no município de São Carlos – SP.	Escala de Vitimização e Autoria de Violência Escolar (EVE); Inventário de Depressão Infantil (CDI).
Valle, Pereira, Sá, Williams. (2015) [3]	Educação	634 estudantes de escolas públicas e privadas, abrangendo diferentes séries do ensino fundamental e médio.	Escala de Depressão Infantil (CDI); Escala de Engajamento Escolar (EEE). Escala de Vitimização e Autoria de Bullying.
Silva, Lima. (2022) [4]	Educação	Uma professora que vivenciou a violência escolar.	Abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas.

Crochíck. (2019) [5]	Psicologia	161 estudantes do segundo ano de uma universidade pública de São Paulo.	Questionário de dados pessoais; Escalas de itens tipo Likert, incluindo a escala do fascismo (escala F); Escala das características narcisistas de personalidade (escala N); Escala de manifestação de preconceitos (escala P).
Pereira, Freixa. (2021) [6]	Educação	História oral de 18 professores efetivos na cidade de Campinas-SP e 9 professores de Barcelona na Espanha.	Abordagem qualitativa, utilizando a história oral de vida como referencial teórico-metodológico.
Gomes, Bittar. (2021) [7]	Educação	Dez alunos com idades entre 15 e 17 anos e dez professores do Ensino Fundamental e Médio.	Abordagem qualitativa, utilizando a técnica de grupo focal para a coleta de dados.
Longo. (2019) [8]	Educação	19 alunos de cursos de licenciaturas, sendo dez homens e nove mulheres.	Abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas.
Sousa, Santos, Pereira, Chaves, Moreira, Pillon. (2019) [9]	Psicologia	1192 alunos do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental.	Informações sociodemográficas; Escalas padronizadas, como o Drug Use Screening Inventory (DUSI R); Escala de Violência Escolar – versão Estudantes (EVE).
Carvalho, Izbicki, Melo, (2014) [10]	Psicologia	50 adolescentes com uma média de idade de 11,3 anos, provenientes de duas turmas de Ensino Fundamental II.	Escala de Vitimização Escolar (EVE) e o LCASA. Após a identificação das vítimas, o perfil comportamental foi avaliado por meio do Youth Self-Report (YSR) e do Teacher's Report Form (TRF), que fazem parte do Sistema de Avaliação Empiricamente Validado (ASEBA).
Pâmela Esteves. (2019) [11]	Educação	147 alunos do Ensino Médio.	Abordagem quantitativa/qualitativa, utilizou questionários e entrevistas semiestruturadas.
Márques. (2022) [12]	Educação	27 alunos de 9º ano de uma escola pública de Minas Gerais.	Observação etnográfica; interação com alunos; questionários e desenhos.
Beserra, Sena, Corrêa, Silva, Resende, Gregório, Gomes, Ferriani. (2022) [13]	Ciências Humanas	Pais e familiares de alunos, sendo dois do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idade média de 30 anos.	Abordagem qualitativa, de caráter exploratória e descritiva, com a realização de entrevistas semiestruturadas.
Meneses, Pedrossian, Souza, Costa, Ferro. (2021) [14]	Educação	393 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, sendo 205 de escolas públicas e 188 de escolas particulares em Campo Grande/MS. Com uma média de idade de 14 anos.0	Abordagem mista, quantitativa e qualitativa. Os dados foram coletados por meio de uma escala que abordava variáveis relacionadas à violência escolar, incluindo maus-tratos e bullying.
Mefano, Lopes, Vermelho, (2023) [15]	Educação	217 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em cinco escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro.	Abordagem quantitativa e qualitativa, utilizou formulário de caracterização da escola; questionário sobre violência.
Ricardo Bedendo. (2020) [16]	Ciências Sociais	Cinco policiais militares no município de Juiz de Fora/MG.	A pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas para coletar dados.
Leajanski, Pimentel. (2020) [17]	Educação	Diretora do Colégio; Diretora Auxiliar do Colégio; Agente Educacional II; Cinco estudantes do Ensino Médio.	Abordagem qualitativa, utilizou entrevistas semiestruturadas.

Pinheiro, Belo, Feijão, Pereira. (2020) [18]	Psicologia	744 professores de escolas públicas de um município cearense. Eles lecionavam na educação infantil e no ensino fundamental.	Questionário Demográfico; Questionário de Vitimização; Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho; Escala de Danos Relacionados ao Trabalho:
Monteiro, Pissaia, Veiga. (2019) [19]	Ciências Humanas	Dois alunos do Ensino Fundamental II.	Relatos coletados a partir dos registros do diário de campo de um docente.
E. Santos, S. Santos. (2019) [20]	Educação	10 professores de cinco escolas da Brasilândia, no município de São Paulo.	Abordagem qualitativa, utilizando a técnica de Grupo Focal.
M. F. Silva, M. F. G. Silva. (2020) [21]	Educação	20 estudantes e cinco professores de escolas municipais.	Abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa-ação. Foram realizadas oficinas com estudantes e professores, sobre o Teatro do Oprimido; Observação Participante; Questionários.
Luna, Pereira, Alves, Silva, Nunes. (2023) [22]	Educação	46 professores de escolas em Guaiúba no Ceará.	Escala de Violência Escolar (EVE); Questionário sobre Práticas de Intervenção; Questionário sobre Crenças e Percepção de Autoeficácia.
Lopes, Rossato. (2023) [23]	Educação	Estudantes: 92% na escola de tratamento e 92% na escola controle antes do programa, aumentando para 95% na escola de tratamento após a implementação; Professores: 8% dos respondentes na escola de tratamento e 8% na escola controle antes do programa, com pequenas variações após a implementação; Diretora da Escola; Policiais militares que atuavam nas escolas.	Pesquisa Quase-Experimental: O estudo comparou uma escola que recebeu o programa (grupo de tratamento) com uma escola similar que não recebeu (grupo controle): Questionário autoaplicável de vitimação antes e depois da intervenção; Análise de documentos e notícias sobre o programa Escola Segura; Entrevistas semiestruturadas com a diretora da escola e policiais militares envolvidos na implementação.
Ferreira, Cunha. (2014) [24]	Educação	Três professores do ensino fundamental de uma Escola Estadual no município de Sinop, Mato Grosso (MT).	Estudo de casos, utilizando entrevistas semiestruturadas.
Plessim. (2023) [25]	Educação	12 educadores que lecionam em uma Escola Municipal no município Duque de Caxias, na Baixada Fluminense.	Abordagem qualitativa, utilizando entrevistas.
Santos, Souza, Dias. (2023) [26]	Educação	24 professores de escolas públicas de duas cidades da Bahia, Brasil.	Abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas.
Caetano, Galinari, Bazon. (2023) [27]	Psicologia	102 estudantes do 9º ano do ensino fundamental, idades entre 13 e 16 anos.	Questionário de Comportamentos Juvenis (QCJ); Escalas de Medição.
Ferreira, Barbosa, Barros. (2023) [28]	Educação	Um professor da rede estadual paulista	Abordagem qualitativa e quantitativa, através de depoimentos Narrativos (Auto)biográficos de um professor e análise documental.
Galuch, Pavani, Sanches, Czyzewski, Numazawa. (2021) [29]	Educação	240 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 23 professores. Em oito escolas da região noroeste do Paraná.	Questionário sociodemográfico; Entrevistas; Caracterização das Escolas.
Duboc, Pimentel, Carneiro, Matos.	Educação	12 professores do Ensino Fundamental II, da rede estadual	Abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas.

(2021) [30]		no município de Feira de Santana – Bahia.	
Marques, Senger. (2021) [31]	Educação	Dois gestores e nove professores de uma escola pública no município de Chapecó – Santa Catarina.	Abordagem qualitativa, utilizando a metodologia de Estudo de Caso, com observações e entrevistas.
Santos, Silva. (2021) [32]	Educação	149 alunos; 39 pais/responsáveis; 12 professores; nove policiais; uma representante do Sindicato dos Professores do Distrito Federal.	Abordagem mista, qualitativa e quantitativa. Utilizou revisão Bibliográfica; observação direta; aplicação de questionários; realização de entrevistas semiestruturadas.
Silva, Dias, OgasawaraOliveira, Belém. (2021) [33]	Educação	121 alunos e 12 professores de quatro escolas públicas em Salvador – Bahia.	Abordagem qualitativa com aportes quantitativos, utilizou entrevistas semiestruturadas e questionários.
Dalcastagner, Nunes. (2019) [34]	Educação	29 alunos de 9º ano, sete professores e dois gestores de duas escolas municipais de Brusque – Santa Catarina.	Abordagem qualitativa de caráter exploratório. Utilizou de observações e entrevistas semiestruturadas.
Medeiros, Tiellet. (2019) [35]	Educação	41 sujeitos, entre professores, coordenadores e diretores efetivos da Secretaria Municipal de Educação de Cáceres – Mato Grosso.	Abordagem qualitativa e quantitativa de caráter descritivo. Utilizou questionário semiestruturado e fontes documentais.
Meneses, Pedrossian, Levandoski. (2018) [36]	Educação	Seis professores, no município de Campo Grande – Mato Grosso do Sul.	Abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas.
Araújo, Urnau. (2017) [37]	Educação	Dois professores, dois alunos do Ensino Médio e dois funcionários de uma escola pública Amazônia.	Abordagem qualitativa e utilizou entrevistas semiestruturadas e análise documental.
Jaderson Kleveston Schneider. (2016) [38]	Educação	54 professores da Educação Básica no município de Porto Alegre/RS	Abordagem qualitativa e utilizou entrevistas semiestruturadas.
Damke, Ruiz. (2016) [39]	Educação	10 professores do Ensino Fundamental II, em diferentes regiões da rede pública do município de Naviraí/MS	Abordagem qualitativa e utilizou questionários e análise documental.

Fonte: Elaborado pela autora

Neste segmento, os resultados foram organizados conforme os critérios sugeridos pelo PRISMA. Em seguida, serão exploradas as principais discussões derivadas desses resultados, as limitações identificadas nos estudos analisados, os delineamentos metodológicos utilizados e as áreas de pesquisa relacionadas à violência escolar no contexto brasileiro.

2.2.3 Discussão

A partir desta revisão sistemática, realizada com base em estudos publicados entre 2014 e 2024 no Portal de Periódicos da CAPES, evidenciou-se uma crescente incidência de publicações sobre violência escolar no contexto brasileiro, especialmente a partir de 2019. É

importante destacar que essa tendência se refere especificamente ao recorte temporal adotado nesta pesquisa, não podendo ser generalizada para períodos anteriores, nos quais a produção científica sobre o tema pode apresentar outras configurações. Esse movimento, observado no conjunto dos estudos analisados, indica um aumento do interesse acadêmico pela temática nesse período, o que pode estar relacionado tanto à intensificação das problemáticas vivenciadas no cotidiano escolar quanto à ampliação das preocupações com seus impactos no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, no processo de construção do conhecimento, na saúde mental dos professores e na segurança da comunidade escolar.

Essa recente intensificação das pesquisas dialoga com balanços anteriores já realizados no país, como o de Marilia Pontes Spósito, que, em seu artigo "Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil", analisou a produção acadêmica desde os anos 1980 até o início dos anos 2000. O trabalho de Sposito destaca que, desde então, a violência escolar já se configurava como um problema complexo e multifacetado, despertando crescente interesse de pesquisadores de diferentes áreas e apontando a necessidade de estudos que articulassem as dimensões sociais, institucionais e subjetivas do fenômeno.

O panorama identificado nesta revisão sistemática atual, portanto, reafirma e atualiza esse diagnóstico, evidenciando que a violência permanece como um dos grandes desafios contemporâneos das escolas brasileiras, cujas manifestações exigem análises críticas e abordagens interdisciplinares.

A concentração das publicações na região Sudeste, especialmente no estado de São Paulo, reflete a maior presença de universidades e centros de pesquisa. Ainda assim, essa concentração limita a compreensão das particularidades da violência escolar em outras regiões do país, como Norte e Nordeste, cujas realidades socioeconômicas e culturais demandam maior atenção investigativa.

O fato de a violência escolar estar intrinsecamente relacionada à Educação justifica a predominância da grande maioria dos estudos estarem voltados a essa área. No entanto, é necessário ampliar as pesquisas para outras áreas do conhecimento, de modo que o fenômeno seja analisado com maior integração interdisciplinar, visando favorecer o entendimento das complexas relações entre violência, fatores psicológicos, vivências sociais e aspectos culturais presentes nas escolas brasileiras.

A predominância de estudos com abordagem qualitativa demonstra uma preocupação em aprofundar o conhecimento sobre os aspectos subjetivos e relacionais da violência escolar. A utilização de entrevistas, grupos focais, história oral e observações etnográficas permitiu

revelar narrativas complexas sobre como estudantes, professores e outros atores escolares vivenciam e percebem a violência de maneira profunda.

Quanto aos participantes, destaca-se que os professores e estudantes são os mais pesquisados, devido ao papel central que desempenham no ambiente escolar e à relevância de suas vivências e perspectivas para compreender as vivências da violência no contexto escolar.

A seguir, o Quadro 2 apresenta as categorias de análise que representam os tipos de manifestações de violência escolar identificadas nos artigos revisados. A violência é um fenômeno multifacetado, com manifestações diversas que refletem sua complexidade. Nesse sentido, as categorias elaboradas oferecem um panorama dos resultados obtidos, permitindo compreender as diferentes perspectivas e interpretações sobre a violência escolar nos estudos analisados. Esse mapeamento possibilita uma contextualização mais ampla do tema, facilitando o entendimento das diversas nuances abordadas nos artigos revisados.

O número de identificação dos artigos na Quadro 2 será usado no Quadro 3 para facilitar a identificação do estudo.

Quadro 3 – Tipos de violência apresentados nos artigos sobre violência escolar

Artigos		
Categorias de análise	**Quantidade**	**Número do artigo de acordo com a Quadro 1**
Violência Física	30	1,2,3,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,24,26,27,28,29,31,32,33,34,36,38,39
Violência Psicológica	27	2,3,5,6,7,8,9,10,11,12,14,15,19,20,21,22,24,27,29,30,31,32,33,34,35,36,39
Bullying	18	2,3,5,6,11,13,14,15,16,17,26,27,29,30, 32,33,34,36
Violência Verbal	18	1,6,7,11,13,14,15,16,18,20,22,23,24,28,32,34,35,38
Violência simbólica	13	4,8,11,14,16,20,21,25,26,28,31,35,37
Violência estrutural	8	8,10,12,15,16,28,31,37
Violência social/intrafamiliar	7	1,3, 7,19,25,38,39
Violência Sexual	6	2,15,23,27,32,39
Violência à escola/patrimonial	6	4,8,9,17,23,32,35,37,39
Violência Relacional	4	3,10,11,25
Violência Institucional	3	8,28,35
Violência virtual	2	7,34
Violência de gênero	1	33

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme apresentado no Quadro 3, a violência física (30) é o tipo mais citado nos estudos, seguida pela violência psicológica (27), bullying (18) e violência verbal (18). Outras categorias, como violência simbólica (13), estrutural (8), social/intrafamiliar (7), sexual (6) e patrimonial/à escola (6), também aparecem, embora com menor frequência. Já as categorias de violência relacional (4), institucional (3), virtual (2) e de gênero (1) são menos recorrentes, indicando que esses tipos específicos têm recebido menos atenção nos estudos analisados.

Segundo Dalcastagner e Nunes (2019), a violência física pode ser identificada por atos que resultam em danos corporais, como lesões, mordidas, fraturas, inchaços, hemorragias, queimaduras, ferimentos, hematomas ou mutilações, podendo, em casos extremos, levar ao óbito. Podendo se manifestar em diferentes níveis de gravidade, a intensidade das agressões é influenciada pela força empregada pelo agressor.

Nos estudos de Ferreira (2023), evidencia que a violência escolar se intensificou no período pós-pandemia, refletindo desigualdades sociais e estruturais que já estavam presentes anteriormente, mas que se agravaram com o retorno presencial à escola. Além disso, as políticas públicas mais recentes, influenciadas pelo neoliberalismo, têm contribuído para a perda de sentido da escola como espaço de pertencimento, isso contribui para o aumento das relações violentas. Uma vez que a lógica neoliberal é a competitividade e o individualismo, ambos legitimam a violência como meio de expressão aceito socialmente.

Diante desse cenário, os estudantes utilizam diferentes formas de violência como forma de expressão e uma delas é a violência psicológica, que segundo E. Santos e S. Santos (2019), embora esse tipo de violência não se manifeste fisicamente, provoca danos emocionais e mentais profundos em suas vítimas. O agressor ataca por meio de insultos, discriminação, desvalorização e pressões emocionais que geram sofrimento psicológico. Os impactos dessas práticas, prejudicam a autoestima, o desempenho acadêmico, o desenvolvimento emocional dos envolvidos e as relações interpessoais.

É necessário que a escola encontre estratégias para prevenção e mediação de conflitos, a fim de evitar os diferentes tipos de violências e seus danos à comunidade escolar. A pesquisa de Pereira e Freixa (2021), sobre justiça restaurativa, mostra a eficácia da mediação de conflitos na redução da violência e na promoção de um ambiente escolar harmonioso, principalmente quando conduzida pelos próprios alunos. O alto índice de participação estudantil (69,32%) no papel de mediadores reforça o engajamento dos estudantes e sua capacidade de resolução de conflitos. No entanto, para a mediação ser efetiva, a formação em técnicas restaurativas deve contemplar toda a comunidade escolar, estudantes, professores e gestores, de forma horizontal e garantir o protagonismo estudantil.

Quanto à categoria de análise bullying, de acordo com Forlim *et al.* (2014), ele é caracterizado por situações recorrentes em que uma pessoa é submetida a ações intencionais e negativas por parte de seus colegas, podem ser ações físicas, psicológicas ou sexuais. Frequentemente, acontece um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima, que não encontra meios eficazes para se defender. As autoras destacam que, estudantes são tanto alvos quanto autores de bullying têm uma chance significativamente maior de desenvolver sintomas depressivos em comparação com aqueles que são apenas vítimas ou autores. Variáveis como sexo, idade, reprovação escolar e ser exclusivamente vítima não foram significativos para prever a depressão, indicando que a dinâmica do bullying é um fator mais determinante.

Já em relação a violência verbal, Giordani *et.al.* (2017) explicam que se refere a um conjunto de agressões que se manifestam através da comunicação, incluindo xingamentos, ameaças e comentários depreciativos que visam humilhar ou intimidar os outros. Esse tipo de violência prevalece nas interações entre os alunos e nas relações entre professores e alunos, o que torna a escola um ambiente conflituoso e tem impacto negativo na dinâmica escolar.

Conforme elucidou Longo (2019), a violência simbólica se apresenta através de práticas e comportamentos que desvalorizam ou desumanizam os estudantes, muitas vezes de maneira implícita ou naturalizada. No ambiente escolar ela ocorre por meio da cultura escolar e das metodologias pedagógicas que favorecem uma aprendizagem homogênea e passiva, desconsiderando a diversidade dos alunos, como por exemplo, a imposição de normas rígidas, avaliações padronizadas e a ausência de reconhecimento das singularidades e especificidades dos estudantes. Esses tipos de práticas contribuem para a construção de um ambiente opressor e hostil, limitando o potencial dos estudantes e reforçando desigualdades sociais e educacionais.

Nesse sentido, uma formação pedagógica que capacite os profissionais da educação para lidarem com o fenômeno da violência escolar pode contribuir para desnaturalizar diversos comportamentos e práticas de violência. A pesquisa de Longo (2019), sobre violência escolar na formação docente, evidencia lacunas significativas no preparo dos futuros professores para lidar com essa temática, com uma abordagem nos cursos de licenciatura superficial, discussões ancoradas no senso comum e sem o aprofundamento teórico, carência de disciplinas específicas sobre o tema. Também se identificou uma diversidade de percepções entre os alunos, os quais associaram a violência escolar a fatores socioeconômicos, como pobreza e desemprego. A pesquisa aponta para a necessidade de reformulação curricular, visando uma abordagem mais consistente e aprofundada sobre a violência escolar na formação docente.

A violência estrutural, segundo Longo (2019), se refere aos fatores sociais, econômicos e culturais que sustentam e aumentam desigualdades dentro da sociedade, refletindo

diretamente no contexto escolar, limitando o acesso a recursos e oportunidades educacionais, criando um ambiente propício à exclusão e à perpetuação de disparidades. Ao favorecer determinados grupos sociais em detrimento de outros, as estruturas sociais e políticas reforçam a marginalização e a desvalorização de populações vulneráveis. Esse ciclo de opressão, originado fora das escolas, ecoa nas instituições de ensino, aprofundando as desigualdades e restringindo as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes marginalizados.

Em relação a isto, práticas discriminatórias são frequentemente naturalizadas no ambiente escolar, conforme elucidam os estudos de Márques (2022), revelando uma interseção entre violência escolar e racismo estrutural. O enfrentamento do racismo no ambiente escolar é dificultado pelo reconhecimento de sua existência por parte de alunos e professores. Enquanto isso, a estigmatização do corpo negro e a normatização da branquitude reforçam relações de poder desiguais dentro da escola, onde características brancas são associadas à legalidade e características negras, à não-legalidade. Além disso, a pesquisa aponta para uma desconexão entre as diretrizes educacionais que promovem diversidade e a experiência concreta dos estudantes negros, cujas vivências continuam marcadas pela exclusão e pela violência racial. São urgentes, políticas educacionais que promovam verdadeiramente uma escola inclusiva e enfrentem o racismo estrutural.

Sobre a violência intrafamiliar, de acordo com Plessim (2023), se trata de práticas abusivas que acontecem dentro do ambiente familiar, onde membros de uma mesma família exercem comportamentos de agressão física, emocional ou psicológica uns sobre os outros. Esse tipo de violência pode ocorrer de diversas formas, incluindo agressões físicas, insultos, humilhações, controle coercitivo e até abusos sexuais. Já a violência social, Monteiro *et. al.* (2019), consideram formas de agressão e opressão que se manifestam dentro de contextos comunitários e sociais, impactando o convívio e as interações entre indivíduos. Essa violência pode incluir práticas de exclusão, discriminação, e criminalidade, como tráfico de drogas e gangues, que criam um ambiente de medo e insegurança.

Nesse sentido, os estudos de Giordani (2017) destacaram a inter-relação entre violência escolar e violência intra e extrafamiliar. Os resultados da pesquisa enfatizam a necessidade de intervenções e ações da gestão escolar em promover relações sociais saudáveis. A pesquisa também revelou que as representações dos participantes sobre a violência são fundamentais para a formulação de políticas educacionais eficazes.

Para Damke e Ruiz (2016), a violência sexual se descreve como qualquer ato em que uma pessoa, utilizando sua posição de poder e através de força física, coerção ou intimidação psicológica, força outra pessoa a participar de atividades sexuais contra sua vontade, ou a

submete a situações sexuais que a tornem vítima, em que o agressor busca tirar proveito da situação.

A violência à escola, conforme Sousa *et. al.* (2019), é caracterizada por ações de depredação e vandalismo dirigidas à instituição escolar e seus integrantes, como professores e funcionários, através de práticas como destruição de propriedades, pichações e intimidações, evidenciando um reflexo de insatisfação ou conflitos que podem envolver tanto a comunidade escolar quanto fatores externos ou sociais. Já a violência patrimonial, Sousa *et. al.* (2019) afirma que se refere a atos que danificam ou destroem bens materiais pertencentes a outros alunos ou à escola, e qualquer ato que comprometa a integridade dos bens sociais ou pessoais no ambiente escolar.

Com relação à violência relacional, Plessim (2023) ressalta que se trata de agressões manifestadas nas interações entre indivíduos e incluem intimidação, abuso verbal e exclusão social, criando vivências de poder desiguais, podendo levar à marginalização e ao comprometimento das experiências sociais e emocionais dos estudantes.

Em consonância com Longo (2019), a violência institucional, é caracterizada por meio de práticas, normas e estruturas impostas que promovem opressão, exclusão ou desvalorização dos indivíduos. No contexto escolar, ela se manifesta na organização das escolas, nas metodologias de ensino padronizadas e nas relações hierárquicas de poder entre educadores e alunos.

Para enfrentar essa questão, é necessário a participação ativa de toda a comunidade escolar, escutar as percepções dos alunos, funcionários, professores, entre outros da comunidade, promovendo um ambiente harmonioso e acolhedor. Araújo e Urnau (2017), em seus estudos, destacam a violência invisível no ambiente escolar, evidenciando como práticas institucionais e relações hierárquicas podem gerar sofrimento psicológico sem serem reconhecidas como formas de violência, como imposições autoritárias e políticas educacionais mal implementadas, que contribuem para um ambiente de alienação e desgaste emocional. Outro fator apresentado na pesquisa é a culpabilização excessiva dos alunos pelos episódios de violência, isentando a escola de sua responsabilidade, reforçando a estigmatização da comunidade escolar, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Portanto, é essencial compreender como os significados da violência são construídos e reproduzidos, tocando em suas raízes estruturais.

Dalcastagner e Nunes (2019) descrevem a violência virtual como atos de desrespeito e agressões que acontecem por meio de plataformas digitais, que podem envolver calúnias, maledicências e ataques fora do ambiente físico da escola, mas que ainda impactam os alunos

dentro do contexto escolar, refletindo a crescente influência da tecnologia nas interações sociais, ressaltando que podem ter efeitos prejudiciais semelhantes às formas tradicionais de violência.

Ademais, a violência de gênero, que é definida por Silva *et. al.* (2021) como qualquer ato que resulta ou tem potencial para causar dano físico, sexual ou psicológico, perpetrado contra uma pessoa em razão de seu gênero, na escola, manifesta-se principalmente através de estereótipos que geram hierarquias, pelas quais alunos podem ser discriminados ou intimidados com base em normas de gênero. Além disso, a violência de gênero também se relaciona com a dificuldade de abordar abertamente questões de sexualidade, uma vez que o ambiente escolar frequentemente se caracteriza por uma cultura heteronormativa.

A análise das categorias de violências nos estudos recuperados evidencia lacunas importantes na abordagem de certos tipos de violência no contexto escolar. A violência de gênero, por exemplo, é mencionada em apenas um estudo, o que pode indicar barreiras no enfrentamento desse tema nas escolas. Do mesmo modo, a violência virtual aparece em apenas dois trabalhos, apesar da hiperconectividade dos adolescentes e do impacto crescente das interações digitais no cotidiano escolar. Tais ausências revelam que, embora as pesquisas avancem em alguns aspectos, ainda é necessário ampliar o escopo das investigações para abarcar dimensões menos exploradas, de modo a oferecer uma compreensão mais abrangente da complexidade do fenômeno da violência escolar.

2.2.4 Síntese crítica

O estudo de revisão sistemática realizado a partir do método PRISMA permitiu mapear a produção científica brasileira sobre violência escolar entre 2014 e 2024, revelando a relevância crescente do tema, sobretudo a partir de 2019. Os trabalhos analisados evidenciam que a violência escolar é um fenômeno multifacetado, marcado por diferentes manifestações – com destaque para a violência física, psicológica, o bullying e a violência verbal –, mas também por lacunas significativas em categorias ainda pouco exploradas, como a violência de gênero e a violência virtual.

A concentração da produção científica na região Sudeste aponta desigualdades regionais que limitam a compreensão das especificidades do fenômeno em contextos como o Norte e o Nordeste, onde condições socioeconômicas e culturais podem incidir de modo distinto na experiência da violência escolar; no caso do estado de São Paulo, considera-se que a maior presença de universidades e centros de pesquisas, podem ter influenciado o interesse acadêmico pelo tema, o que justifica o maior volume de estudos nessa região. Além disso, observou-se a

predominância de estudos qualitativos, evidenciando a preocupação em compreender dimensões subjetivas e relacionais da violência, mas também indicando a necessidade de uma maior diversificação metodológica e interdisciplinar.

Os resultados apontam que estudantes e professores são os principais sujeitos investigados, o que se justifica pelo lugar central que ocupam no cotidiano escolar. Contudo, ainda se faz necessária uma ampliação dos olhares para outros atores e dimensões institucionais, de forma a contemplar a complexidade das vivências que sustentam a violência no espaço escolar.

Constata-se, portanto, que a violência escolar permanece como um desafio estrutural, atravessado por fatores sociais, culturais, econômicos e psicológicos. Para além da descrição de suas manifestações, impõe-se a urgência de refletir sobre estratégias que favoreçam a construção de uma cultura de paz e de respeito mútuo no ambiente escolar.

Diante disso, torna-se fundamental considerar propostas pedagógicas inovadoras que possibilitem o enfrentamento da violência de maneira democrática, coletiva e transformadora. Nesse sentido, a PI surge como um caminho promissor, ao propor dispositivos que reconfiguram as relações escolares e possibilitam novas formas de convivência e de gestão dos conflitos, temática que será desenvolvida na próxima seção.

3. A PEDAGOGIA INSTITUCIONAL: ORIGENS, FUNDAMENTOS E VERTENTES

Nas décadas de 1930 e 1940, surgiram os movimentos de Pedagogia, Psicoterapia e Psiquiatria Institucional, iniciados por um grupo de psiquiatras e educadores. Gueli (2010), destacou, nesse movimento, os irmãos Jean Oury e Fernand Oury, um psiquiatra e o outro educador. J. Oury é reconhecido como um dos fundadores da Psicoterapia Institucional, enquanto F. Oury é considerado um dos pioneiros da PI.

A Psicoterapia Institucional teve suas experiências iniciadas no hospital psiquiátrico de Saint-Alban durante a Segunda Guerra Mundial, pelo psiquiatra François Tosquelles, em colaboração com outros psiquiatras como Balvet, Chaurand, Bonaffé e Daumézon. Segundo Ramos (2021), essas experiências fomentaram práticas e reflexões consistentes sobre o sistema de cuidado e encorajaram uma renovação nas áreas educacionais e assistenciais.

Com o amadurecimento da Psicoterapia Institucional, surgiram o nascimento e a difusão de teorias e práticas da PI entre as décadas de 1960 e 1980. Três vertentes se destacaram nos fundamentos da PI: a primeira vertente foi impulsionada pela conscientização das limitações de uma organização do trabalho baseada nos princípios de Taylor e pelo interesse contemporâneo nas vivências de grupos (Gueli, 2010 *apud* Anzieu, 1974), formando a base da escola de

pensamento liderada por Kurt Lewin. A segunda vertente, da psicologia social aplicada, engloba a psicoterapia de Carl Rogers, a socioterapia de Jacob Moreno e as contribuições da clínica psicanalítica, representada por figuras como Sigmund Freud e Wilfred Bion. Enfim, a terceira vertente, com a contribuição das pedagogias libertária, montessoriana, freinetiana e da tradição anarquista, pela qual "[...] o grupo é concebido como autogestão até mais do que autorregulação" (Gueli, 2010 apud Ardoino e Lourau, 1994, p. 7).

Traçaremos brevemente a trajetória da terceira vertente do movimento, desde suas origens no movimento Freinet até a cisão entre Oury e Fonvieille. Gueli (2010) expõe que no início da década de 1960, priorizou-se a mediação nas atividades socioterapêuticas e buscou-se criar instituições dentro de contextos educativos e assistenciais, com o objetivo de repensar métodos e práticas educativas. Pedagogos e educadores da PI revisitaram questões críticas da Psicoterapia Institucional, trazendo-as de volta para suas práticas pedagógicas.

Esses movimentos convergem no contexto educacional em torno de ideais de uma pedagogia progressista, igualitária e laica, aliada à conscientização da dimensão política e os riscos de uma transmissão de conhecimento elitista. Esse ideal evoca a tradição alemã do "camarada mestre" e o legado libertário de Freinet (Gueli, 2010 *apud* Schimid, 1936).

A PI divide-se em duas correntes: a psicanalítica e a autogestionária. A principal diferença entre essas duas correntes está no fato de que a corrente de Fernand Oury se mantém tradicionalmente associada à perspectiva psicanalítica, enquanto a corrente de Georges Lapassade está na ênfase política autogestionária (Gueli, 2010 *apud* Imbert, 2008).

Os professores envolvidos na abordagem de Fernand Oury trabalhavam em colaboração com psiquiatras da Associação de Psicoterapia Institucional, combinando técnicas de observação clínica das aulas e nos trabalhos com alunos com deficiências, distúrbios de impulsividade e humor. Eles utilizavam os métodos pedagógicos de Freinet, como o conselho cooperativo. O foco dessa corrente estava voltado à coleta de dados que seriam analisados à luz da psicanálise. No entanto, essa corrente não tinha um componente sociológico, apesar de existir uma espécie de protesto contra a "escola do quartel" (Gueli, 2010 *apud* Ardoino e Lourau, 1994, p. 7).

Conforme Lobrot (1967), a abordagem de Georges Lapassade era composta por psicossociólogos e professores com experiência em técnicas de grupo, atraídos pela não-diretividade de Rogers e pelas teses revolucionárias da esquerda, como as relativas à autogestão. Essa corrente criticava as instituições como essencialmente más, atacando e desafiando as "instituições externas" (regulamentos, tarefas, horários). A maior proposta dessa vertente autogestionária era gerar atos instituintes. A força motriz por trás da reorganização das

instituições modificáveis residia no potencial do grupo de classe formado por professores e alunos, juntamente com todo o corpo de operadores escolares.

Segundo Lapassade (1967, p. 223), até meados da década de 1960, a noção de instituição era vaga e associada principalmente ao local físico de atendimento ou educação. Durante o Colloque de Royaumont em 1962, Georges Lapassade introduziu a "análise institucional" como uma forma social concreta. Nos anos seguintes, essa ideia evoluiu para uma perspectiva processual, centrada na dinâmica e transformação contínua das práticas institucionais.

Em relação ao movimento Freinet, Gueli (2010) diz que foi inspirado nos princípios da autonomia e cogestão da turma pelos alunos. Como Freinet tinha sofrido um ferimento na Primeira Guerra Mundial e ficou privado de um dos pulmões, conduzir uma sala de aula do modo tradicional era inviável devido às suas limitações. No entanto, embora o ferimento sofrido na Primeira Guerra Mundial — que comprometeu um de seus pulmões — tenha influenciado suas condições de atuação em sala de aula, sua proposta pedagógica se ancora, sobretudo, em uma concepção teórico-política. Freinet, de orientação marxista, compreendia o trabalho como práxis pedagógica, defendendo uma educação vinculada à vida, à cooperação e à produção coletiva. Nesse sentido, suas práticas não emergem apenas de uma adaptação às circunstâncias pessoais, mas de um posicionamento crítico em relação ao modelo escolar tradicional e às formas de ensino desvinculadas da realidade dos estudantes.

Desenvolveu, então, métodos que tornaram os alunos ativos no processo de aprendizagem. Alguns exemplos são: o texto livre, a correspondência interescolar, o conselho cooperativo, a organização de um pequeno jornal em sala de aula para ser vendido fora da escola, que favoreceu as atividades de escrita, matemática e desenho. No ateliê da escola, os trabalhos eram desenvolvidos de forma transversal, incluindo as famílias dos alunos (Gueli, 2010).

Desde sua experiência em 1939 como professor substituto, Fernand Oury compreendeu que classes homogêneas eram apenas um sonho político, já que cada aluno é único. Ele concluiu que o papel do professor não é o de uma máquina de ensinar, mas de um adulto vigilante, disponível, inteiro e vivo (Gueli, 2010).

Em 1949, decidiu juntar-se ao movimento Freinet, que já contava com dezenas de milhares de professores adeptos de suas técnicas. Segundo Lamarre (2015), quando conheceu Freinet em 1949, Oury já era um pedagogo inovador. Em 1945, ele criou um jornal em sua turma sem nunca ter ouvido falar de Freinet, reinventando suas práticas por conta própria. Entre 1954 e 1958, ele relacionou a pedagogia à psicanálise, especialmente com a ajuda de Jean Oury e da psicoterapia institucional.

Em Paris, Fernand Oury, juntamente com Raymond Fonvieille, Mandine Lhuillery, Michel Falligand e Marie-Josephe Denis, todos adeptos das técnicas de Freinet, começaram a identificar limitações nas técnicas, pois elas haviam sido criadas para áreas rurais, e aplicá-las em áreas urbanas estava se mostrando muito complexo. Surgiu então a necessidade de expandir as técnicas Freinet para os grandes centros urbanos. Houve resistência de Freinet, pois ele aceitava a ideia apenas teoricamente (Gueli, 2010 *apud* Fonvieille 1998).

Diante disso, segundo Gueli (2010), o grupo de professores criou a revista "Éducateur d'Ile-de-France" para expandir as técnicas. A revista foi um sucesso e alcançou muitos professores. No entanto, Freinet não gostou do fato de a revista ter sido distribuída amplamente, ele queria que a distribuição fosse apenas limitada aos membros adeptos das técnicas Freinet. Assim, Freinet e o conselho administrativo exigiram o fechamento da revista. No entanto, Fernand Oury e Raymond Fonvieille não seguiram as exigências e continuaram publicando a revista. Como consequência, Oury e Fonvieille foram expulsos do movimento.

De acordo com Lamarre (2015), Fernand Oury já observava que sua aula era terapêutica e atentava-se à dinâmica intrapsíquica da criança e às relações entre as crianças. Seu irmão, Jean Oury, afirmou em 1957 que o mais importante na técnica de Freinet era a modificação radical do ambiente e que as vivências relacionais entre as crianças são esclarecidas através das noções psicanalíticas de transferência e identificação. Para os irmãos, as técnicas de Freinet são apenas o motivo ocasional do efeito terapêutico, e o motivo real é a qualidade relacional do ambiente. Fernand Oury notava que o conselho cooperativo tinha um efeito terapêutico e humanizador.

> A obediência à lei coletiva", escreveu Oury em 1954 a Herbault, "torna-se não uma humilhação (a prova de abdicação), mas uma honra (a prova de uma possibilidade de escolha: são os homens que obedecem às leis aceitas, não os cães. [...]). O objetivo das crianças e do instrutor torna-se comum: tornar o maior número possível de crianças livres e responsáveis. Fazendo homens com filhos. Chama-se educação. (p.109-110). Este texto parece inspirado no rousseauísmo (Oury poderia ter lido Emílio naquela época?), mas os autores vêem nele sobretudo uma influência da psicanálise (Lamarre, 2015, p.3).

Após a ruptura com o movimento Freinet, em 1961, Oury e Fonvieille propuseram a criação de um "grupo de estudos para a difusão de técnicas educativas" (G.T.E.). Em consonância com Hess (1975), inicialmente, o grupo enfrentou um período tumultuado e de incertezas, especialmente devido ao enfrentamento de um movimento consolidado com trinta e cinco anos de existência. A primeira assembleia do grupo ocorreu em 18 de maio de 1961.

Na ocasião, Gueli, (2010) expõe que Fernand Oury destacou a importância da experiência dos psiquiatras no campo cooperativo. A partir de então, o grupo começou a colaborar com Jean Oury, visando avanços psicoterapêuticos. Fernand Oury sugeriu explorar

questões como a personalidade do educador, o ambiente profilático em sala de aula e as atitudes em relação a crianças difíceis.

Sob influência de Jean Oury e do progresso da Psicoterapia Institucional, o G.T.E. introduziu diversas inovações ao modelo Freinet, criando sua própria revista "Education et Techniques" e adotando uma nova abordagem que incluía perspectivas psicológicas, sociológicas e médicas. Eles contavam com a colaboração do psicanalista Pierre-Félix Guattari e do irmão de Fernand Oury, o psiquiatra e psicanalista Jean Oury. Neste momento, eles buscavam encontrar novas chaves interpretativas para o que acontece nas salas de aula urbanas e estimular o desenvolvimento de novas ferramentas e técnicas. (Gueli, 2010 *apud* Lamihi, 1994)

Em fevereiro de 1962, ocorreu o Colloque de Montry, onde cerca de vinte membros do novo grupo G.T.E. se reuniram para avaliar a situação. Fonvieille (1998) relata que o resultado foi um documento que Fernand Oury considerou a "Bíblia do Grupo". Durante essa conferência, Fonvieille expressou sua insatisfação sobre a pressão excessiva de Oury em direção à psicoterapia institucional.

Segundo Lamarre (2015), na mesma época, Lapassade elaborou a teoria da análise institucional e, no Colloque de Royaumont, em dezembro de 1962, Georges Lapassade apresentou Lobrot a Fonvieille e F. Oury. Também neste período, a psicóloga venezuelana Aida Vasquez se juntou ao G.T.E. Ela foi uma figura importante que contrabalanceou a influência de Lapassade dentro do grupo. Em 1963, F. Oury e Vasquez fundaram o Grupo de Educação Terapêutica (GET), que atuava dentro do G.T.E. com o objetivo de desenvolver um trabalho baseado em monografias sobre crianças.

De acordo com Lapassade, em 1963, a pedido de Fernand Oury e Raymond Fonvieille, foi conduzida uma análise psicanalítica do grupo dissidente parisiense do movimento Freinet para a Île-de-France, com a ajuda do CAIP (Centre d'Analyse et d'Intervention Psychosociologique) do MNEF (Mutuelle Nationale des Etudiants de France). Essa análise foi realizada durante os dias anuais do grupo G.T.E. (Groupe Techniques Educatives), liderado por Fonvieille e Oury.

Sobre essa análise socioanalítica, Lapassade escreveu:

> “Ao final, surgiram duas tendências: uma liderada por Oury, em conexão com a clínica de La Borde (Jean Oury, Félix Guattari), e outra organizada em Genevilliers por Raymond Fonvieille e Bernard Bessière, com quem continuaremos a ter relações de trabalho” (Lapassade, 1982, p. 24).

Entre 1963 e 1964, Lapassade desenvolveu a PI com uma tendência autogestionária, ligada à psicossociologia, e a vertente terapêutica, que rejeita tanto a psicossociologia quanto

as posições de Fernand Oury e Aida Vasquez em relação à Psicoterapia Institucional (Bénévent & Mouchet, 2014).

Segundo Raymond Bénévent e Claude Mouchet (2014), as relações do GTE com Lapassade aumentaram as divisões dentro do grupo. F. Oury criticava veementemente Lapassade por utilizar o termo "Pedagogia Institucional", que havia sido criado por seu irmão, Jean Oury, e por não considerar adequadamente a condição do professor como “subalterno sem poder” (p. 218). Ele também acreditava que a análise institucional sozinha não seria suficiente para transformar essa situação. Em 1964, durante o Colloque de Colombe, a relação entre F. Oury e Lapassade foi definitivamente rompida.

Em 1965, Fonvieille, junto com Bessière, um jovem professor da escola Gennevilliers, e Lobrot, que vinculava a ideia de autogestão ao político e pedagógico, criou o Groupe de Pédagogie Institutionnel (GPI). Em 1966, o GTE se dissolveu (Lamarre, 2015). Após a dissolução do grupo, F. Oury decidiu não formar um novo grupo pedagógico, mas manteve-se ativo em diversos coletivos pedagógicos e focou em escrever livros com a colaboração de Aïda Vasquez, Catherine Pochet, Jacques Pain e Françoise Thébaudin. Assim, tornou-se um referencial teórico da PI com orientação psicanalítica (Bénévent & Mouchet, 2014).

Sob o prisma de Hess (1975), Georges Lapassade, por sua vez, lecionou toda sua vida na Universidade de Vincennes, que foi transferida para Saint-Denis em 1980. Ele manteve até 2008 um escritório e editou a revista Les Irreductibles. Lapassade manteve uma estreita relação com a universidade, morando próximo ao campus e almoçando na cantina até sua morte. O grupo que continuou seu legado dedicou-se à divulgação das teorias e práticas institucionalistas, obtendo reconhecimento acadêmico e apoio financeiro do Ministério do Ensino Superior, Pesquisa e Inovação e o CNRS- Centre National de la Recherche Scientifique. Isso permitiu o desenvolvimento de um discurso sobre educação ao longo da vida com enfoque autogestionário,

A relação entre Fernand Oury e Georges Lapassade foi inicialmente marcada por colaboração e troca de ideias inovadoras, mas posteriormente divergências teóricas e metodológicas separaram suas trajetórias. Ambas as correntes teóricas desenvolvidas por eles contribuíram significativamente para o avanço da educação. O referencial teórico adotado para esta pesquisa será a vertente de F. Oury, que, segundo Ramos (2021), considera que as crianças constroem conhecimento a partir das experiências vividas, sendo papel da escola proporcionar atividades vivências que despertem o interesse dos alunos.

À luz do que afirma Serpa (2012), os benefícios da PI abrangem tanto aspectos cognitivos quanto comportamentais. No plano cognitivo, os alunos têm a oportunidade de aprender em um ambiente livre de coerção, pautado pela cooperação. Já no plano

comportamental, a prática em um contexto de respeito mútuo contribui para a prevenção da discriminação e da violência.

3.1 A Pedagogia Institucional e o ambiente escolar

De acordo com Bénévent e Mouchet (2014), a PI combina três componentes essenciais: as técnicas de Freinet, as vivências de grupo de Lewin, e a psicanálise de Lacan, considerando a influência do inconsciente na sala de aula. Jacques Pain, no prefácio do livro "A Inclusão Escolar em Tempos de Violência: Contribuições da Psicoterapia e da Pedagogia Institucionais," afirma que Fernand Oury estruturou a PI neste tripé.

Jacques Pain ressalta que as técnicas de Freinet são indispensáveis e que as vivências de grupo de Lewin são cruciais, pois a violência está sempre presente no trabalho institucional. A psicanálise é destacada pelo autor, por reconhecer que o ser humano não pode ser totalmente previsível e que nem tudo pode ser resolvido por lógica abstrata e intelectualizada (Serpa e Silva, org., 2014).

Segundo Héveline e Robbes (2009), estes conceitos fundadores são indissociáveis e são responsáveis pela estabilidade e o equilíbrio em uma sala de aula. As técnicas Freinet tornaram possível uma pedagogia ativa, evidenciando a importância de ferramentas e estratégias pedagógicas. Os autores destacam que através dela o estudante “[...] apropria-se de um instrumento de produção concreto, controla o produto de seu trabalho e participa na organização social de sua produção” (Héveline e Robbes, p. 31, 2009).

Portanto, as técnicas Freinet, direcionam para uma prática educativa que não se limita à transmissão de conteúdos, mas que valoriza a autonomia, a participação ativa e o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Ao controlar o produto de seu próprio trabalho e participar da sua organização, o estudante deixa de ser mero receptor e passa a ser sujeito da produção do saber.

Em relação ao grupo, a PI, ao dialogar com os aportes da psicossociologia norte-americana, especialmente o sociodrama de Kurt Lewin e o psicodrama de Jacob Levy Moreno, reconhece que o grupo constitui uma totalidade complexa, cujos fenômenos relacionais e vivências internas não podem ser compreendidos unicamente pela soma das individualidades que o integram (Héveline e Robbes, 2009).

Assim, amplia-se a compreensão de como as relações no espaço escolar se constituem, considerando o grupo como um coletivo em constante movimento, atravessado por afetos, conflitos, alianças e resistências, mas também por jogos de poder e vivências complexas. Tais vivências incluem a formação de lideranças, relações marcadas por obediência e submissão, a

produção de bodes expiatórios, manifestações de agressividade e alianças que originam subgrupos, os quais podem tanto fortalecer o sentido de pertencimento quanto acirrar tensões dentro da turma (Héveline e Robbes, 2009).

Quanto à psicanálise, Héveline e Robbes (2009), dizem que "[...] ao entrar na sala de aula, não é possível que os estudantes deixem o inconsciente do lado de fora" (Héveline e Robbes, p. 32, 2009). Considerando o inconsciente dentro da sala de aula, o professor acolhe o estudante na sua globalidade, garantindo-lhe seu lugar de expressão e de fala, permitindo que esse sujeito exista inteiramente no ambiente escolar.

Isso leva o professor a enxergar que o estudante não se resume a seu desempenho acadêmico ou comportamento visível. Ele carrega histórias, afetos, fantasias, medos e desejos que se manifestam, muitas vezes, de maneira silenciosa ou indireta. Para acolher o sujeito em sua globalidade, faz-se necessário criar um ambiente onde a palavra tenha Lugar, onde a escuta seja qualificada e onde o vínculo pedagógico se construa a partir do reconhecimento da singularidade de cada um. Nesse sentido, o papel do educador é também o de sustentar a existência simbólica do aluno, garantindo que ele possa se expressar, ser escutado e reconhecido como sujeito de desejo e de direitos no espaço escolar.

Para Fernand Oury, a psicanálise não visa transformar os professores em "mestres-psicanalistas", mas sim usar a psicanálise para entender o que ocorre em uma sala de aula institucionalizada, Lamarre (2015) destaca que para o autor, os conceitos de desejo e Lei são as principais contribuições da psicanálise para a PI. Oury fala de uma "pedagogia baseada no Desejo", na qual alunos e professores devem desejar estar presentes e se dedicar ao trabalho, o que requer investimentos emocionais e sua transformação em trabalho e Linguagem através de instituições apropriadas.

A Lei, ao invés de impedir o desejo, atua como seu operador, ajudando a criança a renunciar à onipotência da pulsão e a descobrir seus próprios desejos. Na PI, que foca na classe como um todo, a psicanálise ajuda a entender a dinâmica do grupo e a psicoterapia institucional reforça essa compreensão.

> Seja no hospital ou na escola, é, em última análise, a mesma práxis institucional em diferentes contextos. É o nó do desejo, da Lei e da instituição que faz da sala de aula um ambiente humanizador e terapêutico, um ambiente ético, portador da aprendizagem escolar: essa é a grande contribuição da psicoterapia institucional para a pedagogia institucional (Lamarre, 2015, p. 6).

A PI oferece ferramentas teóricas e práticas para refletir sobre a constituição do sujeito no contexto escolar, por meio da proposição dos quatro Ls: Lugar, Limite, Lei e Linguagem. Para que o aluno possa dizer "eu" entre os outros, é necessário que ele disponha de um Lugar

simbólico — um espaço em que possa existir verdadeiramente como sujeito, afirmando sua singularidade no coletivo (Héveline e Robbes, 2009).

Na escola, esses espaços podem ser construídos, por exemplo, por meio da organização de rodas de conversa em que todos tenham a oportunidade de falar e ser ouvidos, da distribuição clara de funções em projetos colaborativos e da valorização das produções autorais dos estudantes. Garantir esse Lugar simbólico significa oportunizar que os sujeitos se reconheçam como parte do coletivo, sem renunciar à sua singularidade, permitindo que tenham voz, pertença e sentido em sua experiência escolar.

Contudo, esse espaço não é ilimitado nem marcado pela onipotência, pois a presença do outro impõe a necessidade de limites, que impedem que um sujeito se sobreponha aos demais no grupo. Para Héveline e Robbes (2009), o Limite é um elemento importante na PI, pois organiza o espaço, o tempo e as formas de exercício do poder de cada sujeito, possibilitando uma convivência mais equilibrada.

Compreender o Limite como dimensão estruturante da convivência escolar requer do professor uma postura dialógica. O Limite não diz respeito ao controle dos comportamentos dos estudantes, mas à mediação de conflitos, garantindo a participação de todos no coletivo. Ao sustentar os limites de forma coerente e compartilhada, o professor contribui para a construção de um espaço onde a autoridade não exclui, mas organiza, e onde o respeito mútuo se torna condição para a aprendizagem e o desenvolvimento subjetivo.

Os limites são sustentados pela Lei, que regula as trocas simbólicas e garante o direito à existência e à diferença. Segundo Héveline e Robbes (2009), no contexto da PI, a Lei não é expressão da vontade do professor nem se reduz à norma disciplinar tradicional. Seu sentido não está em proibir por proibir, mas em instituir um espaço comum onde os sujeitos possam se constituir na relação com os outros, um espaço em que seja possível existir, falar e aprender sem ser reduzido ao silêncio ou à exclusão. A Lei, portanto, não apenas limita e organiza, mas também permite e protege, sendo condição fundamental para uma experiência escolar democrática e formativa. Ela delimita os lugares de cada um e assegura a segurança psíquica e institucional do coletivo.

As leis, quando bem construídas e compartilhadas, organizam o convívio e protegem os sujeitos do grupo. Compreender a Lei dessa maneira ajuda o professor a assumir um papel que vai além do controle: ele se torna alguém que garante que todos tenham um Lugar na sala de aula, onde possam se expressar, participar e aprender com segurança. Isso contribui para a construção de um ambiente mais justo, no qual ninguém é excluído e todos sabem até onde podem ir, com clareza e respeito.

Por fim, é por meio da Linguagem — compreendida aqui como aquilo que estrutura o inconsciente — que o sujeito pode expressar-se, elaborar seus conflitos, e participar ativamente da construção de uma escola mais democrática. Portanto, os quatro Ls favorecem a criação de um espaço escolar vivo, onde as relações se constroem a partir do reconhecimento e da escuta mútua (Héveline e Robbes, 2009).

Apreender a Linguagem como elemento estruturante do sujeito é permitir que ele elabore suas vivências em espaços de fala e escuta na escola. Isso não significa apenas deixar o aluno 'falar', mas acolher o que ele traz e atribuir sentido a essa expressão no coletivo. É por meio da Linguagem que os sujeitos se subjetivam, se relacionam e participam com autenticidade da vida escolar.

O inconsciente, na concepção lacaniana, é estruturado como Linguagem, sendo, portanto, atravessado por uma rede simbólica que o constitui. Considerando isso, torna-se crucial, no contexto escolar, instituir lugares legítimos de fala e escuta, de modo que o estudante possa se expressar e ser simbolicamente reconhecido. Trata-se de um espaço estruturante, no qual se estabelece uma distância entre o sujeito e a alienação, mediada por leis simbólicas que regulam o convívio, como regras de escuta, respeito à palavra do outro e a circulação do desejo (Héveline e Robbes, 2009).

Reconhecer essa dimensão simbólica é compreender que a experiência escolar não se limita ao visível ou ao conteúdo formal, mas é atravessada por forças inconscientes que operam silenciosamente nas relações cotidianas. Isso exige do educador não apenas o domínio de técnicas, mas uma presença ética e abertura para acolher o imprevisível que emerge do encontro com o outro. Tal reconhecimento não representa um gesto de concessão, mas sim um compromisso com a integridade psíquica dos sujeitos, recusando a redução do estudante a sintomas ou comportamentos e abrindo espaço para processos de elaboração subjetiva, para além da mera reprodução normativa.

Depois da família, a escola constitui-se como o primeiro espaço de socialização da criança (Ribeiro, 2014). Entretanto, mesmo sendo esse lugar inaugural do convívio fora do lar, as formas como as trocas simbólicas acontecem nem sempre garantem ao estudante voz e reconhecimento como sujeito, isso pode alimentar diversas formas de violência simbólica (silenciamento, desqualificação, invisibilização).

Na perspectiva da PI, compete ao professor reconhecer e aceitar o discente integralmente, para que isso se efetive, é necessário reconhecer a dimensão do inconsciente, sem “psicanalisá-lo”, sustentar lugares de enunciação e estimular a autonomia discente,

interpretando as posições que os alunos ocupam no discurso e na vida coletiva (Andrade *et al*., 2009).

O discente, portanto, não é apenas alguém que "aprende conteúdos", mas um sujeito de desejo, atravessado por dimensões afetivas, simbólicas e inconscientes (Andrade; Carvalho, 2009; Robbes; Hévéline, 2009). O alerta "sem psicanalisá-lo" reforça que o professor não é psicanalista: ele não interpreta sintomas, tampouco busca "curar" o discente. Seu papel é acolher o que emerge nas relações institucionais, sem julgamento, e sustentar um lugar de escuta dentro do espaço escolar (Andrade *et al.,* 2017).

Essa forma de escuta, denominada escuta pedagógica, difere da escuta clínica, pois não tem finalidade terapêutica, mas educativa e institucional (Andrade *et al*., 2009; Pain, 1992). A interpretação que o professor realiza refere-se às posições simbólicas que os alunos ocupam no discurso e na vida coletiva, no sentido institucional e não clínico, com o objetivo de reorganizar as relações e favorecer a circulação da palavra, condição essencial para a transformação do coletivo (Hevéline; Robbes, 2009).

Por exemplo, um aluno que sempre silencia pode estar assumindo, inconscientemente, o lugar de "não saber" ou de "excluído", enquanto outro que fala excessivamente pode ocupar o lugar de "líder" ou de "resistência à autoridade". A leitura dessas posições permite ao professor compreender as vivências grupais e intervir pedagogicamente, promovendo a escuta, a participação e a elaboração simbólica dos conflitos (Andrade *et al.,* 2017).

No campo psicanalítico de orientação estrutural (Lacan), — linha de pensamento que entende o sujeito como estruturado pela linguagem não como uma essência interior, mas como algo que se constitui nas relações —, o lugar de fala articula simbólico e real. O real, como aquilo que escapa à simbolização e pode emergir sob a forma de angústia; quando o que é vivido (real) não encontra formas de expressão, tende a aparecer de modo sintomático, isto é: em comportamentos como agressividade, isolamento, rupturas na convivência, ou violência simbólica. O simbólico corresponde à rede de significantes que permite dar forma e sentido ao que se vive, ou seja, ao campo da linguagem, das leis e das regras que estruturam a experiência (Ribeiro, 2014).

Em contexto escolar, grupos, coletivos e docentes podem ocupar a função de interlocução, isto é, de mediação simbólica que autoriza a palavra, reconhece a diferença e oferece bordas para o que insiste de modo não-dito. Criar espaços institucionais de fala e escuta, portanto, não é um luxo, mas uma condição de prevenção: reduz o acúmulo de tensões que, não elaboradas, transbordam em comportamentos agressivos ou excludentes.

Quando a escola oferece lugares de fala, como rodas de conversa, conselhos, grêmios e assembleias, possibilita que os sujeitos elaborem o que vivem, expressem seus conflitos e atribuam sentido ao que sentem. Assim, o que poderia explodir em ato encontra espaço na palavra.

A PI formaliza lugares de fala que garantem a participação isonômica e a elaboração das tensões, favorecendo a aprendizagem da cidadania e a contenção da violência relacional (Andrade *et al*., 2009; Ribeiro, 2014). A turma, enquanto grupo, necessita de espaços simbólicos regulares, nos quais a palavra circule e cada sujeito possa se posicionar diante do outro e da instituição. Esses lugares de fala não são simples momentos de conversa; são estruturas simbólicas estáveis, que permitem elaborar os conflitos e tensões do cotidiano escolar. Quando o sujeito fala, ele sai do ato e entra no discurso — e é justamente esse deslocamento da ação para a palavra que contribui para a contenção da violência. Os lugares de fala — o que há de novo? / isto está bem… / conselho — são dispositivos centrais da PI.

"O que há de novo?" esse é um tempo para questões pessoais, acontecimentos significativos, incômodos e alegrias, onde os discentes podem falar sobre o que viveram. Ao autorizar o vivido e simbolizá-lo na palavra, reduz-se a pressão que costuma explodir em agressões verbais/condutas disruptivas (Hévéline e Robbes, 2009). Trata-se de um tempo de escuta afetiva, no qual o que é vivido ganha forma simbólica, ou seja, transforma-se em palavra, em linguagem. Nesse movimento, há uma descarga simbólica das tensões: o afeto, que poderia se converter em agressividade ou silêncio, é elaborado e reconhecido pelo grupo. Assim, ao permitir que o discente diga o que sente e, ao dizer, elabore e produza sentido.

"Isto está bem, aquilo não está" é um dispositivo de regulação coletiva da vida comum, voltado à reflexão sobre regras, tarefas, uso dos espaços e combinados institucionais. Ao debater normas com os estudantes, e não apenas sobre eles, atenua-se a violência simbólica da norma imposta e fortalece-se o contrato coletivo que confere previsibilidade e confiança (Hévéline e Robbes, 2009). Esse é um espaço institucional da PI destinado à análise e reorganização simbólica da vida coletiva: um tempo em que o grupo avalia o que está funcionando e o que precisa ser transformado. Quando a norma é construída coletivamente, deixa de ser uma imposição externa e passa a ser reconhecida como legítima; os discentes compreendem o sentido ético e simbólico da regra, e o respeito à lei deixa de decorrer do medo da punição, passando a se fundamentar no laço de confiança e na corresponsabilidade.

"Conselho" – este é um dispositivo central da PI, pois constitui-se como uma instância deliberativa e avaliativa, na qual o grupo se reúne regularmente para refletir sobre a vida coletiva. Trata-se de um espaço de decisão e mediação, no qual a palavra circula de forma

horizontal e democrática, transformando o conflito em objeto de trabalho e aprendizagem (Hévéline e Robbes, 2009). Não se trata de um tribunal ou espaço punitivo, o Conselho busca reparar laços e restaurar o sentimento de pertencimento, reconhecendo tanto os impasses quanto as iniciativas positivas do grupo. Esse dispositivo atua diretamente na contenção das violências diversas formas de violência, favorecendo a elaboração simbólica das tensões que emergem no cotidiano escolar.

Além dos lugares de fala, a PI propõe também outros dispositivos institucionais que estruturam a vida coletiva na escola e funcionam como suportes simbólicos de convivência. Dispositivos como: o espaço, o tempo, os grupos e os rituais, são elementos organizadores que permitem transformar o cotidiano em experiência educativa e são formas de prevenir a violência escolar. Segundo Andrade (2017), Hévéline e Robbes (2009) e Andrade e Carvalho (2009), eles constituem parâmetros de civilidade, isto é, formas concretas de organizar o convívio.

O espaço, por exemplo, não é neutro: sua disposição regula proximidades, pertencimentos e os conflitos. Uma sala organizada de modo cooperativo, com áreas que favorecem o trabalho em grupo e a circulação dos corpos e das palavras, contribui para a prevenção de disputas por visibilidade e reduz os chamados “pontos cegos”, onde tendem a emergir comportamentos indisciplinados ou hostis. O tempo, quando estruturado com rotinas estáveis e previsíveis, ajuda a conter a ansiedade e a arbitrariedade. Os grupos, por sua vez, são fundamentais para o exercício da cooperação. Trabalhar em pequenos coletivos promove a circulação da palavra e cria responsabilidades compartilhadas, reforçando o sentimento de pertencimento (Andrade; Carvalho, 2009). Já os rituais e palavras de ordem, como canções, combinados, fórmulas de início e encerramento de atividades, funcionam como marcos simbólicos que delimitam o tempo e o espaço, reforçando a previsibilidade e segurança ao grupo. Ao estabilizar expectativas, esses rituais atuam como limites simbólicos, fundamentais para conter escaladas de agressividade e promover a autorregulação (Hévéline e Robbes, 2009).

Sob uma lente psicanalítica, aprender implica mobilizar desejos, afetos e defesas; por isso, a escola é também um espaço em que o inconsciente se manifesta. Os dispositivos institucionais cumprem, nesse sentido, uma função de bordas simbólicas, oferecendo estrutura e contenção para que os impulsos e tensões do grupo não se expressem por meio de explosões de conduta ou violência. Como ressaltam Pain (2006), o conflito não é algo a ser eliminado, pois constitui a própria estrutura da vida coletiva. O papel da escola, mediada por esses dispositivos, é transformar o conflito em trabalho simbólico, diminuindo a probabilidade de deslizamento para formas de violência e convertendo o mal-estar em elaboração e crescimento

(Colombier; Mangel; Perdriault, 1989). Em síntese, a combinação entre dispositivos institucionais compõe uma ecologia pedagógica que previne a violência escolar.

4. ENCONTROS: UMA PERSPECTIVA COLETIVA DE PRODUÇÃO DE DADOS.

As rodas de conversa constituíram o eixo central de produção de dados desta pesquisa e configuraram-se como espaço de fala, escuta e elaboração coletiva entre os participantes. Os encontros foram realizados semanalmente, no período de abril a setembro de 2025, totalizando dezesseis encontros, e foram conduzidos à luz dos princípios da PI, especialmente no que se refere à criação de lugares de palavra e à organização simbólica do grupo.

Cada encontro foi planejado de modo a favorecer a circulação da palavra e a construção de um ambiente de confiança, no qual os estudantes pudessem expressar percepções, experiências e afetos relacionados às vivências no cotidiano escolar. A condução da pesquisadora assumiu caráter mediador, garantindo o respeito às regras coletivamente pactuadas, o cuidado ético com as falas e a abertura para que temas emergentes fossem incorporados ao processo investigativo. As rodas integraram diferentes dispositivos pedagógicos e institucionais — como vivências de grupo, produções simbólicas, análise de situações-problema, dramatizações e exercícios de sensibilização — que potencializaram a fala e permitiram que conteúdos subjetivos, muitas vezes silenciados no cotidiano escolar, viessem à tona.

Os dois primeiros encontros foram registrados em diário de campo; os demais foram documentados por meio de registros fotográficos, gravações em áudio e vídeo, além do diário de campo. Os temas recorrentes nas falas dos estudantes, suas formas de significar a violência, as tensões entre os sujeitos da comunidade escolar, as percepções sobre a escola, os modos de lidar com os conflitos e o lugar ocupado pelo Grêmio Estudantil constituíram-se como balizadores da discussão.

Ao longo dos encontros foi possível perceber um processo progressivo de tomada de consciência por parte dos estudantes acerca do papel político do Grêmio Estudantil e da importância da coletividade no enfrentamento das violências vivenciadas no cotidiano. À medida que as rodas de conversa se sucediam, os participantes passaram a nomear com maior clareza as violências, os conflitos e os afetos implicados nas relações escolares, produzindo deslocamentos em seus discursos e nas formas de se posicionarem enquanto grupo.

Na presente seção, cada subseção apresentará a descrição de um encontro específico, mostrando como os discursos foram se transformando ao longo dos encontros e de que modo

os dispositivos da PI contribuíram para a elaboração simbólica dos conflitos e para a reorganização das relações no grupo.

4.1 Encontro 1

No dia 29 de abril de 2025, a pesquisadora deu início ao trabalho de campo da investigação, sendo acolhida pela vice-diretora, responsável pelo Grêmio Estudantil, que prontamente a apresentou a duas alunas integrantes do grupo. As estudantes a conduziram à Sala de Leitura/Biblioteca e, simultaneamente, convidaram os demais participantes a comporem a roda de conversa.

O encontro contou com a presença de oito alunas e do professor paraninfo do Grêmio. Embora o grupo fosse composto por catorze estudantes, alguns não compareceram à escola nesse dia. A conversa foi iniciada com uma breve apresentação pessoal e profissional da pesquisadora, na qual foram compartilhados aspectos de sua trajetória, sua experiência como professora da Educação Básica e os caminhos que a conduziram ao mestrado. Também foram explicitados seu interesse pelo tema da violência escolar e sua aproximação com a PI, compreendida como uma perspectiva potente para a análise e a transformação das práticas escolares.

Em determinado momento do encontro, uma das alunas questionou em que consistia o mestrado, o que possibilitou o esclarecimento das diferenças entre a pós-graduação lato sensu e stricto sensu, com ênfase na dimensão investigativa e acadêmica desta última.

O professor paraninfo do Grêmio participou do encontro e compartilhou, com entusiasmo, a informação de que a escola havia sido selecionada pela Secretaria Estadual de Educação para divulgar seus trabalhos na revista da Secretaria de Educação do estado de São Paulo. A notícia gerou satisfação entre as estudantes e contribuiu para a construção de um clima de reconhecimento e valorização no grupo. As alunas demonstraram interesse significativo em participar da pesquisa, ocasião em que foi esclarecido que se tratava de uma pesquisa-ação, bem como explicitada a forma como seriam conduzidas as rodas de conversa.

Como encaminhamento, o grupo comprometeu-se a verificar, junto aos demais integrantes, especialmente aqueles que estudam no período da tarde, a possibilidade de participação nas rodas de conversa às terças-feiras pela manhã, no horário definido coletivamente. Ao final, foi estabelecida a data do próximo encontro para o dia 5 de maio de 2025, às 8h40.

4.2 Encontro 2

No dia 5 de maio de 2025, realizou-se o segundo encontro com o grupo do Grêmio Estudantil. O encontro teve a participação de seis alunas e um aluno, inicialmente retomamos de forma breve os objetivos da pesquisa e da dinâmica das rodas de conversa, especialmente para os participantes que não haviam comparecido ao primeiro encontro.

Para iniciar o diálogo, foi proposta a "dinâmica do crachá". Cada estudante dobrou uma folha ao meio, registrando, na parte frontal, seu nome e, no verso, uma palavra que representasse o significado da escola em suas vidas. A atividade foi acolhida com animação e envolvimento por parte do grupo. Como a pesquisadora também havia preparado seu crachá, os estudantes solicitaram que a partilha fosse iniciada por ela. Foi esclarecido que a escolha da palavra "transformação" se deu a partir da compreensão da escola como um espaço capaz de modificar realidades e romper desigualdades estruturais.

As palavras escolhidas pelos estudantes revelaram percepções distintas acerca do cotidiano escolar. Uma das alunas optou pela expressão "vaga/incompleta", justificando que muitos colegas não demonstram compromisso com os estudos, o que, segundo ela, compromete a organização da sala e o processo de aprendizagem. Outra estudante escolheu a palavra "caos", explicando que, embora perceba alguma melhora em relação ao ano anterior, ainda considera que a escola funciona de maneira desorganizada e marcada por conflitos. Uma terceira participante selecionou a palavra "conhecimento", destacando que aprende constantemente, não apenas conteúdos acadêmicos, mas também aspectos relacionados à convivência com os colegas. Outra estudante optou por "aprendizado", ressaltando que, mesmo diante de dificuldades e conflitos, considera que sempre há algo a aprender.

Alguns participantes preferiram não compartilhar oralmente as palavras registradas nos crachás, autorizando, contudo, que fossem lidas. Entre essas palavras, apareceram expressões como "tortura", "chata" e "tédio". Ainda que de forma mais reservada, esses estudantes demonstraram concordância com diversas falas por meio de olhares, sorrisos ou expressões de incômodo. Em um momento específico, um dos alunos relatou sentir dificuldade para "dar conta" das demandas escolares, especialmente em função do uso das plataformas digitais e das metas estabelecidas.

Um momento significativo da roda ocorreu quando uma das estudantes afirmou sentir que precisava estudar para "ser alguém na vida", estabelecendo comparações com colegas que, segundo sua percepção, se conformariam com profissões que não garantiriam o conforto material almejado. Diante dessa fala, foi realizada uma intervenção no sentido de destacar que tais profissões são dignas e socialmente necessárias, mas que as desigualdades estruturais do

país impedem que grande parte dos trabalhadores tenha acesso a condições de vida justas. Ressaltou-se, ainda, que o estudo não deve ser compreendido como uma corrida individual, mas como um instrumento de consciência crítica e transformação coletiva.

A partir da palavra “caos”, apresentada por outra estudante, foi introduzida uma reflexão acerca da distinção entre ressentimento e revolta. Explicou-se que o ressentimento tende a produzir imobilização, enquanto a revolta pode constituir um movimento transformador, capaz de mobilizar mudanças. Para exemplificar, foram mencionados o cotidiano exaustivo de muitos trabalhadores e as dificuldades estruturais para alcançar melhores condições de vida, mesmo diante de intenso esforço. Enfatizou-se que a educação pode abrir caminhos para a participação política e para a mobilidade social, ainda que esse processo exija resistência, organização e ação coletiva.

O encontro evidenciou sentimentos de cansaço, frustração e desânimo em relação à realidade escolar, mas também expressou o desejo de mudança. Em diferentes momentos, destacou-se o papel político do Grêmio Estudantil como espaço legítimo de organização, diálogo e reivindicação no interior da escola, reforçando-se que as transformações institucionais ocorrem de forma gradual e dependem da continuidade do trabalho coletivo.

Parte do grupo integrou a chapa do Grêmio Estudantil do ano anterior e, segundo os participantes, buscava, enquanto coletivo, desenvolver ações que favorecessem o envolvimento dos estudantes e a valorização da coletividade. No entanto, relataram a existência de resistência por parte dos alunos em aderir às propostas, além de barreiras institucionais que dificultavam o desenvolvimento das ações.

A roda de conversa configurou-se como um espaço potente de escuta sensível e crítica, no qual os estudantes puderam expressar suas percepções sobre o ambiente escolar e refletir acerca de seus lugares e atuações nesse contexto.

Figura 3 – Palavras escritas pelos participantes da pesquisa sobre o que a escola significa em suas vidas.



Fonte: Registros dos participantes da pesquisa

Para além das justificativas explicitadas pelos estudantes, a análise das palavras registradas nos crachás permite identificar uma configuração discursiva marcada por tensões e ambivalências em relação à escola. Observa-se a predominância de termos que remetem a experiências de desgaste, como “tédio”, “tortura”, “chata” e “caos”, os quais não apenas expressam insatisfação, mas indicam a presença de um mal-estar mais profundo na relação dos estudantes com a instituição escolar. Tais enunciados sugerem uma vivência da escola como espaço de controle, obrigatoriedade e baixa significação subjetiva, no qual o tempo e as práticas escolares podem ser percebidos como pouco mobilizadores.

Ao mesmo tempo, a presença de palavras como “conhecimento”, “aprendizado” e “começo” evidencia que a escola também é reconhecida como espaço de produção de saber e de possibilidade de transformação. Essa coexistência de sentidos revela que os estudantes não operam com uma visão unívoca da escola, mas produzem significados contraditórios, nos quais se articulam reconhecimento e crítica, pertencimento e rejeição.

Nesse sentido, mais do que opiniões isoladas, os registros escritos configuram-se como produções discursivas que expressam a forma como os estudantes se posicionam frente às normas, às práticas e às expectativas institucionais. A recorrência de termos associados ao desinteresse e ao sofrimento pode ser interpretada como indício de uma dificuldade de

simbolização das experiências escolares, apontando para a necessidade de dispositivos institucionais que favoreçam a circulação da palavra, a escuta e a elaboração coletiva dessas vivências.

4.3 Encontro 3

O terceiro encontro com o grupo do Grêmio Estudantil contou com a participação de oito alunas, esse momento marcou um desdobramento significativo no processo investigativo, na medida em que as estudantes passaram a nomear de forma explícita diferentes manifestações de violência que atravessam o cotidiano escolar. A partir da pergunta sobre o que compreendiam por violência e quais tipos identificavam na escola, emergiram relatos de violências físicas e verbais entre alunos, bem como episódios de violência praticada por professores. Foram mencionadas xingamentos, humilhações públicas, previsões depreciativas sobre o futuro profissional de estudantes oriundos da periferia e, ainda, agressões físicas, como o arremesso de apagadores e réguas, puxões e o lançamento de objetos em direção aos alunos.

As falas das participantes também evidenciaram que o corpo feminino constitui alvo recorrente de ataques e humilhações, sobretudo em conflitos com estudantes do sexo masculino, que recorrem a comentários ofensivos sobre o corpo das meninas. Ao narrar situações em que revidaram agressões com tapas, algumas estudantes riram e justificaram seus atos afirmando que o outro “mereceu”. Esse tipo de enunciação revela uma naturalização da violência como forma legítima de defesa, indicando a dificuldade de construção de outras mediações possíveis diante da desqualificação e do ataque simbólico. Somam-se a esses relatos episódios de brigas entre meninas, rivalidades sem motivação claramente identificada e situações de vandalismo nos banheiros, com absorventes e sangue espalhados nas paredes, apontando para uma dimensão de sofrimento, mal-estar e transbordamento que ultrapassa a noção de indisciplina escolar.

Paralelamente às experiências de violência interpessoal, o grupo elaborou críticas à organização institucional da escola. As estudantes mencionaram a superlotação das turmas, as consequências do modelo das escolas PEI em outras unidades, a chegada de alunos que não se adaptaram a esse formato e o estigma da escola como um espaço “malvisto”. Relataram, ainda, a sensação de que, dentro da instituição, são tratados com menos respeito do que em seu próprio bairro, o que contribui para a produção de sentimentos de desvalorização e exclusão.

Ao mesmo tempo, emergiram narrativas que apontam para experiências de mediação e construção coletiva. As estudantes relataram conflitos internos no próprio Grêmio Estudantil que foram encaminhados à vice-diretora, resultando em diálogo e recomposição de vínculos.

Reconheceram que “ninguém é melhor que ninguém” e que todos têm direito à palavra, identificando o Grêmio como um espaço de trabalho conjunto, negociação e desejo de mudança. Ainda assim, destacaram que esse processo é atravessado por tensões, disputas pela fala e dificuldades de comunicação, revelando os desafios inerentes à construção de práticas democráticas no interior da instituição escolar.

4.4 Encontro 4

Com a participação de dez alunas, o quarto encontro representou avanços no processo investigativo, na medida em que o grupo passou a explicitar, de forma mais direta, tensões envolvendo a própria instituição escolar. Diferentemente dos encontros anteriores, nos quais as violências eram majoritariamente narradas a partir de experiências entre pares, a roda de conversa iniciou-se com a apresentação de um conflito envolvendo o corpo docente. As estudantes relataram que uma professora vinha manifestando, de modo sistemático, insatisfação com o fato de elas se ausentarem de suas aulas para participar da pesquisa, mesmo após a direção da escola e o professor paraninfo do Grêmio Estudantil terem esclarecido a importância do trabalho desenvolvido sobre violência escolar.

Essa resistência docente foi interpretada pela pesquisadora como expressão de uma cultura institucional ainda pouco aberta à escuta dos estudantes e à pesquisa como instrumento de reflexão crítica e transformação das práticas escolares. O episódio evidenciou as tensões entre o funcionamento cotidiano da escola, centrado na lógica disciplinar e no cumprimento rígido de horários, e a proposta da pesquisa-ação. Diante desse impasse, foi estabelecido, de forma coletiva, o acordo de alternar os horários das rodas de conversa, como estratégia para reduzir atritos e evitar que os estudantes fossem sistematicamente prejudicados nas mesmas disciplinas.

Na sequência, aprofundando o movimento de nomeação iniciado no encontro anterior, a pesquisadora apresentou ao grupo, em pequenos papéis, diferentes tipos de violência descritos na literatura científica. As estudantes foram convidadas a ler as definições e a relacioná-las a situações vivenciadas na escola, na família e na comunidade. Nesse momento, foi firmado um pacto metodológico significativo: a decisão coletiva de não mencionar nomes de pessoas envolvidas nos relatos. Tal acordo visou proteger as identidades, fortalecer a confiança e instituir limites que favorecessem a circulação da palavra em um ambiente de maior segurança.

A partir das categorias trabalhadas, violência à escola ou patrimonial, violência virtual, verbal, psicológica, sexual, relacional, intrafamiliar, social, entre outras, emergiram relatos de grande densidade. Foram mencionados episódios de depredação do patrimônio escolar, como

vidros quebrados, portas destruídas, banheiros entupidos, além da presença de absorventes e fezes espalhados nas paredes. Também surgiram narrativas sobre páginas de fofoca e exposição de alunas em perfis de Instagram, a circulação de imagens íntimas (“nudes”), práticas de bullying, violências verbais e humilhações cometidas por professores, episódios de assédio envolvendo funcionário em posição de poder, situações de violência doméstica e relacionamentos abusivos.

Ao longo da roda, o grupo passou a tensionar discursos naturalizados no cotidiano escolar e social, como a culpabilização das meninas pela divulgação de imagens íntimas, a rivalidade entre mulheres e a ideia de que “é normal” rir de situações de bullying. Em determinados momentos, as próprias estudantes se confrontaram, questionando a lógica da competição feminina e refletindo sobre os impactos emocionais e subjetivos dessas práticas. Esse movimento indicou um deslocamento importante: as violências deixaram de ser apenas narradas como fatos isolados e passaram a ser problematizadas pelo grupo.

A roda de conversa foi marcada, assim, por um avanço no processo de elaboração coletiva do sofrimento e pela consolidação de um espaço de escuta relativamente protegido, sustentado por limites éticos — como a não nomeação de pessoas — e pela mediação da pesquisadora. O encontro reforçou a potência da roda de conversa como dispositivo de análise institucional, ao possibilitar que os estudantes nomeassem as violências vividas, questionassem explicações naturalizadas e reconhecessem a escola como espaço atravessado por conflitos que demandam elaboração coletiva e intervenção política.

4.5 Encontro 5

O quinto encontro da pesquisa ocorreu no dia 27 de maio de 2025, com a participação de dez alunas e um aluno. Desde o início, o grupo apresentou-se visivelmente agitado e emocionalmente mobilizado, trazendo à roda sentimentos acumulados ao longo das semanas.

Logo nas primeiras falas, emergiu de forma contundente a sensação de desvalorização vivenciada pelos estudantes enquanto jovens pertencentes a uma comunidade periférica. Os relatos evidenciaram situações cotidianas que, para além de conflitos interpessoais, revelam formas de violência institucional, expressas em normas, práticas e estruturas escolares que produzem opressão, exclusão, ausência de escuta e experiências reiteradas de injustiça. Embora esse tema já tivesse sido anunciado no encontro anterior, foi neste momento que assumiu centralidade na roda de conversa.

Um dos eixos mais recorrentes do encontro foi a crítica à plataformização do ensino, especialmente entre os estudantes do 3º ano do Ensino Médio. As participantes relataram o uso

simultâneo de aproximadamente doze plataformas digitais, descrevendo esse processo como cansativo, confuso e desmotivador. Segundo os relatos, o acúmulo de demandas externas, associado às metas e avaliações padronizadas, transforma a aprendizagem em uma atividade mecânica, esvaziada de sentido e desconectada da realidade concreta da escola. As falas expressam cansaço, pressão e desgaste emocional, configurando um quadro de violência simbólica e institucionalizada, no qual a responsabilização individual tende a obscurecer desigualdades estruturais.

Outro ponto de forte impacto foi a falta de professores e a saída de docentes considerados competentes pelos estudantes, que passaram a atuar em escolas de tempo integral (PEI), motivados pela valorização salarial. As estudantes relataram sentimentos de frustração e tristeza, associando esse movimento à percepção de abandono institucional. Para elas, o fato de pertencerem a uma escola localizada em território periférico resulta em menor investimento, maior rotatividade docente e menor atenção por parte da rede de ensino, reforçando a sensação de rejeição e aprofundando as desigualdades estruturais que atravessam o contexto escolar.

Os estudantes também trouxeram relatos de negligência pedagógica, descrevendo práticas docentes marcadas por gritos, ausência de explicações, falta de ensino sistematizado ou pela simples reprodução de atividades, como cópias da lousa. As falas evidenciaram uma distinção clara entre professores comprometidos, que buscam construir boas aulas apesar das pressões impostas pelas plataformas e metas institucionais, e aqueles cuja postura contribui para a desmotivação dos alunos. Foram mencionados, ainda, erros nos materiais digitais, a ausência recorrente de aulas de Matemática em função das faltas do professor e avaliações desconectadas da realidade das turmas. Esses elementos reforçam a percepção de que a precarização docente e a desorganização institucional impactam diretamente a qualidade do ensino e a relação dos estudantes com o processo educativo.

Um episódio de grande gravidade relatado pelo grupo foi o caso de violência física ocorrido na semana anterior, envolvendo um aluno que agrediu de forma brutal uma colega, após conflitos relacionados à violência virtual, especialmente à exposição em páginas do Instagram. O relato, atravessado por forte tensão emocional, evidenciou como as violências mediadas por tecnologias digitais atravessam o cotidiano escolar e podem culminar em agressões físicas severas, produzindo sentimentos de medo e insegurança entre os estudantes.

Ao longo da roda, também se tornou evidente o impacto de práticas avaliativas e dispositivos de controle institucional, como as fichas preenchidas por representantes de sala para avaliar professores e condições de ensino. As estudantes relataram que, ao realizarem críticas, passaram a vivenciar retaliações ou piora nas condições pedagógicas, o que revela uma

dinâmica de punição e desresponsabilização institucional. Esse processo contribui para o silenciamento e para o receio de assumir posicionamentos críticos, mesmo em espaços que, em tese, se apresentam como democráticos.

A conversa também abordou a possibilidade de implementação de práticas e discursos associados a modelos militarizados ou de escolas cívico-militares. As estudantes expressaram medo e rejeição a essa perspectiva, associando-a ao aumento do controle e a fragilização dos vínculos afetivos. Segundo suas percepções, a escola já enfrenta limitações estruturais significativas para atender às exigências do modelo PEI, e a eventual militarização é compreendida como uma ameaça às relações escolares e ao cotidiano educativo.

Ao final do encontro, evidenciou-se de forma clara a necessidade de espaços permanentes de escuta qualificada. Os estudantes carregam dores, indignações e questionamentos profundos acerca do próprio sentido da escola. A violência institucional — manifestada na plataformização do ensino, na rotatividade docente, nos materiais inadequados, nas punições veladas e nas desigualdades territoriais — constituiu o eixo predominante das falas. Os relatos revelam um cotidiano marcado por frustrações, sensação de abandono, precarização das relações pedagógicas e conflitos que ultrapassam a dimensão individual.

Ainda assim, o encontro foi atravessado por momentos significativos de elaboração crítica e amadurecimento coletivo. O grupo demonstrou um desejo consistente de transformação da escola e passou a reconhecer o Grêmio Estudantil como um espaço legítimo de ação política. A roda de conversa, possibilitou que essas experiências fossem compartilhadas, ressignificadas e compreendidas como expressões de questões estruturais, e não como falhas individuais. Dessa forma, o encontro contribuiu para o fortalecimento dos vínculos entre os participantes, para o avanço da consciência coletiva e para a produção de material empírico relevante para a análise da pesquisa.

4.6 Encontro 6

No encontro realizado em 3 de junho de 2025, participaram apenas quatro alunas, uma vez que os demais integrantes do Grêmio Estudantil se encontravam em período de avaliação. Apesar do número reduzido de participantes, a sessão revelou-se particularmente densa, sendo atravessada por relatos que tensionam os limites entre as esferas familiar e escolar.

Logo no início da roda, as estudantes apontaram problemas de ordem material e de infraestrutura, como o bebedouro excessivamente barulhento, o risco de criadouros de mosquito e o ruído constante na biblioteca. Embora à primeira vista esses elementos possam ser

interpretados como questões técnicas pontuais, para as alunas eles trazem a sensação de descaso institucional e a precariedade do ambiente escolar.

A pauta deslocou-se, em seguida, para relatos diretamente relacionados à violência intrafamiliar. O caso de uma aluna expulsa de casa pela mãe e compelida a morar com o namorado em um sítio constituiu-se como um nó interpretativo da roda. As estudantes reconheceram a expulsão como uma forma de violência familiar e estabeleceram conexões explícitas entre sobrecarga de tarefas domésticas, assunção precoce de responsabilidades, como o cuidado de irmãos mais novos e os impactos dessas condições sobre o rendimento escolar e o vínculo com a escola.

A narrativa do grupo também enfatizou a precariedade das condições pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar. Foram mencionadas as faltas recorrentes de professores, problemas nos materiais didáticos digitais, a multiplicidade de plataformas e métodos de ensino, elementos que, segundo as alunas, sobrecarregam tanto estudantes quanto docentes. Essas práticas foram compreendidas como expressões de violência institucional, uma vez que fragilizam o processo de aprendizagem e produzem desmotivação. As falas revelaram frustração em relação à plataformização do ensino e à lógica avaliativa centrada em índices e metas, percebida como priorizadora de resultados quantitativos em detrimento do processo formativo.

Por fim, os relatos sobre conflitos entre alunos, incluindo brigas cujos vídeos circulam nas redes sociais, evidenciaram a naturalização e a circulação da violência entre pares. As estudantes narraram esses episódios com um tom ambíguo, oscilando entre o espanto e o humor, o que sugere um processo de dessensibilização diante da violência cotidiana. O encontro possibilitou problematizar essa naturalização, e algumas participantes começaram a reconhecer a gravidade de situações que, anteriormente, eram relatadas de forma jocosa, indicando um deslocamento progressivo na compreensão dos efeitos da violência no cotidiano escolar.

4.7 Encontro 7

Participaram desse encontro onze alunas, em um clima inicialmente descontraído, a conversa começou com trocas cotidianas entre as participantes, relatos pessoais e comentários sobre a semana. As estudantes demonstraram abertura para falar de si, utilizando uma linguagem espontânea, marcada por humor, ironia e desabafos. Esse clima inicial pode ser compreendido não apenas como um traço relacional do grupo, mas como uma estratégia discursiva de manejo das tensões vividas pelas participantes.

Ao longo do encontro, surgiram relatos sobre estresse e dificuldades em lidar com as exigências da vida escolar e social. Esses sentimentos apareceram de forma recorrente nas falas, evidenciando um clima coletivo de desgaste e insatisfação. A conversa avançou naturalmente para episódios de conflitos e brigas ocorridos no contexto escolar, com descrições detalhadas de situações de violência entre estudantes. As participantes relataram esses episódios de forma intensa, por vezes naturalizando a agressão física e verbal como resposta a provocações e ofensas, especialmente aquelas relacionadas a gênero e sexualidade. Essa naturalização revela a incorporação de discursos hegemônicos que legitimam a violência como prática cotidiana e aceitável na resolução de conflitos, evidenciando como tais sentidos circulam e se reproduzem no interior da escola.

As falas das estudantes demonstraram uma posição discursiva ambivalente: ao mesmo tempo em que expressam indignação e sofrimento diante das agressões vividas ou testemunhadas, reproduzem explicações que minimizam sua gravidade ou as justificam como reações esperadas. Tal movimento aponta para processos de internalização de normas sociais que operam pela culpabilização das vítimas, sobretudo quando atravessadas por marcadores de gênero e sexualidade. Nesse sentido, os relatos permitem compreender a violência não apenas como evento pontual, mas como prática sustentada por uma trama discursiva mais ampla, que estrutura as relações no cotidiano escolar.

Durante a roda, a pesquisadora realizou intervenções pontuais, mediando o diálogo e ampliando a discussão a partir de conceitos como violência simbólica e violência estrutural. Essas intervenções contribuíram para deslocar a conversa do plano descritivo dos fatos para a reflexão sobre os significados e as consequências das práticas de violência no cotidiano escolar. O grupo também discutiu exemplos de preconceitos naturalizados na linguagem e na cultura, especialmente relacionados ao racismo estrutural, demonstrando surpresa e interesse diante das problematizações apresentadas. Esse deslocamento discursivo possibilitou que as estudantes começassem a questionar sentidos previamente naturalizados, reconhecendo a dimensão social e histórica dessas violências.

Outro aspecto marcante do encontro foi a discussão sobre a escola pública, suas condições de funcionamento e os processos avaliativos. As estudantes relataram novamente, como nos encontros anteriores, dificuldades relacionadas à ausência de professores, à precarização do ensino, às avaliações padronizadas e à preparação para o vestibular. Esses relatos foram acompanhados por sentimentos de frustração e descrença, mas também por questionamentos críticos sobre o papel da instituição escolar em suas trajetórias. As falas

evidenciam uma percepção aguda das desigualdades estruturais que atravessam a escola pública e impactam diretamente as possibilidades de aprendizagem e de permanência dos estudantes.

De modo geral, a roda configurou-se como um espaço de fala, escuta e troca, no qual as estudantes puderam expressar experiências, emoções e percepções sobre a escola, ao mesmo tempo em que foram provocadas a refletir criticamente sobre as relações, os conflitos e as vivências institucionais presentes em seu cotidiano. A roda operou como espaço de mediação simbólica, possibilitando a elaboração coletiva do sofrimento. Ao favorecer a passagem de leituras individualizantes para compreensões estruturais, o encontro contribuiu para o amadurecimento crítico das participantes e para a produção de material analítico relevante para a pesquisa.

4.8 Encontro 8

O oitavo encontro, contou com a participação de nove alunas foi marcado por um clima de grande espontaneidade, caracterizado por falas simultâneas, uso recorrente de humor, ironias, desabafos e relatos intensos do cotidiano escolar. Esse modo de circulação se tornou um espaço apropriado pelo grupo, no qual as estudantes se sentiram suficientemente autorizadas a falar, interromper, complementar e reagir às falas umas das outras. A conversa teve início a partir de situações aparentemente corriqueiras, como a vontade de faltar às aulas em dias frios ou chuvosos, o que rapidamente deslocou o debate para reflexões mais amplas sobre o sentido de estar na escola, as relações com as famílias e a percepção das estudantes acerca da obrigatoriedade da frequência escolar.

Ao longo da roda, emergiram de forma recorrente manifestações de insatisfação em relação ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere às aulas de Matemática e Redação. As estudantes relataram dificuldades de compreensão dos conteúdos, práticas pedagógicas percebidas como autoritárias ou desrespeitosas, ausência de escuta por parte de alguns docentes e uma sensação persistente de abandono institucional. Um episódio particularmente significativo foi o relato da organização coletiva da turma para entregar uma prova de Matemática em branco, gesto interpretado pelo grupo como forma de protesto diante da percepção de que não havia ocorrido aprendizagem. Essa ação coletiva pode ser analisada como um movimento de resistência simbólica, por meio do qual os estudantes buscaram tornar visível o fracasso pedagógico que, na lógica institucional, tende a ser individualizado. As falas associadas a esse episódio foram atravessadas por sentimentos de frustração, ironia e descrença quanto às possibilidades de mudança.

A roda foi também atravessada por um grande volume de narrativas relacionadas a conflitos interpessoais, violências verbais, simbólicas e físicas, fofocas e episódios de humilhação envolvendo estudantes de diferentes turmas. Surgiram relatos sobre bilhetes anônimos, exposições constrangedoras, agressões verbais, práticas de bullying e situações mediadas por redes sociais e grupos de WhatsApp. Chama atenção o modo como muitos desses episódios foram narrados de forma naturalizada, frequentemente acompanhados de risadas, o que evidencia o quanto determinadas formas de violência se encontram incorporadas ao cotidiano escolar, sendo, por vezes, pouco reconhecidas como tais.

Durante o encontro, a pesquisadora realizou intervenções pontuais com o objetivo de organizar a circulação da palavra, provocar reflexões e tensionar discursos naturalizados, principalmente quando emergiam falas de cunho violento, preconceituoso ou discriminatório. Em alguns momentos, a roda assumiu um caráter que as próprias estudantes nomearam como "terapia coletiva", denominação que, embora não corresponda ao objetivo da pesquisa, revela a carência de espaços institucionais voltados à expressão subjetiva, ao diálogo e à elaboração coletiva dos conflitos vivenciados no ambiente escolar.

Na parte final do encontro, a conversa deslocou-se para questões relacionadas ao Grêmio Estudantil, à dificuldade de mobilização coletiva, à sobrecarga de algumas estudantes na organização das atividades e à limitada abertura da escola para propostas elaboradas pelos próprios alunos, como a criação de um jornal escolar, espaços de expressão artística e projetos interescolas. Essas falas evidenciaram tensões entre o desejo de participação estudantil e os limites institucionais impostos à sua efetivação.

De modo geral, o Encontro explicitou um cotidiano escolar atravessado por tensões, violências, frustrações pedagógicas e ausência de escuta institucional. Ao mesmo tempo, revelou o desejo das estudantes por reconhecimento e participação.

4.9 Encontro 9

Participaram do nono encontro seis alunas e dois alunos, que foi marcado, inicialmente, por um clima de dispersão, caracterizado por falas simultâneas, interrupções frequentes e dificuldade na organização da escuta. Esse movimento inicial pode ser interpretado pela pesquisadora como expressão do cansaço coletivo e da sobreposição de demandas que atravessam o cotidiano escolar, especialmente no contexto de finalização de semestre e acúmulo de tarefas. Gradualmente, a roda foi se reorganizando, e a conversa passou a se estruturar em torno das discussões sobre violência escolar e, sobretudo, sobre as ações do Grêmio Estudantil para o segundo semestre.

Durante o encontro, as estudantes retomaram propostas já levantadas em encontros anteriores, como a realização de palestras sobre bullying, cyberbullying e violência escolar, bem como a criação do Jornal da Escola e de espaços permanentes de expressão estudantil. As falas evidenciaram, simultaneamente, o desejo de participação e protagonismo e as dificuldades concretas relacionadas à organização, à divisão de tarefas e à continuidade das ações. Esses impasses foram acompanhados por sentimentos de sobrecarga e frustração, indicando os limites práticos enfrentados pelo coletivo para sustentar iniciativas institucionais em um contexto marcado por escassez de tempo, apoio e reconhecimento.

A roda foi atravessada novamente, como nos encontros anteriores, por críticas às práticas pedagógicas e à organização do ensino, especialmente no que se refere ao uso excessivo de apostilas e plataformas digitais, à ausência de explicações consistentes e à percepção de superficialidade no processo de ensino-aprendizagem. Em contraponto, algumas práticas docentes foram destacadas de forma positiva, o que evidenciou, nas falas das estudantes, a centralidade da mediação pedagógica e da qualidade da relação professor–aluno para o engajamento e a permanência dos estudantes na escola. Esse contraste reforça a compreensão de que não são apenas os dispositivos curriculares que produzem sentido, mas, também, as relações que se estabelecem no cotidiano escolar.

Ao longo da conversa, emergiram reflexões sobre evasão escolar e a fragilização do vínculo dos estudantes com a escola. As estudantes apontaram que muitos alunos permanecem formalmente matriculados, mas pouco implicados com o processo educativo, o que foi associado tanto às condições pedagógicas quanto à falta de escuta institucional. Esses relatos vieram acompanhados de críticas às dificuldades de diálogo com a gestão escolar e aos limites impostos à atuação do Grêmio Estudantil, revelando tensões entre os dispositivos formais de participação e as possibilidades reais de intervenção estudantil.

O encontro foi finalizado com uma tentativa de elencar prioridades viáveis para o semestre, considerando os limites de tempo e o apoio institucional disponíveis. De modo geral, o encontro reafirmou tanto a potência quanto os limites do Grêmio Estudantil como dispositivo de participação democrática no interior da escola.

4.10 Encontro 10

O décimo encontro ocorreu após o recesso escolar e teve a participação de dez alunas e dois alunos, nesse dia o objetivo foi promover reflexões sobre situações-problema por meio de dramatizações. Antes do início da roda de conversa com os estudantes, o professor responsável pelo grupo e pela Sala de Leitura informou à pesquisadora que o espaço seria destinado, nas

semanas seguintes, a atividades de reforço escolar, não sendo mais possível utilizá-lo para a realização dos encontros. Essa informação foi compreendida no contexto de uma resistência institucional que vinha sendo percebida de forma sutil ao longo do processo, intensificada após os estudantes reconhecerem o papel político do Grêmio Estudantil e iniciarem mobilizações em forma de protesto.

Apesar desse cenário, o encontro teve início de maneira descontraída, com conversas sobre como cada estudante havia vivenciado o período de recesso. Na sequência, foram apresentadas duas cenas para a atividade de dramatização, e os estudantes foram divididos em dois grupos. Cada grupo deveria encenar a situação proposta até o ponto de clímax e, em seguida, "congelar" a ação. O grupo observador teria a função de analisar a cena e sugerir possíveis intervenções. Após essa etapa, o grupo que havia congelado a dramatização retomaria a encenação, incorporando as soluções discutidas, possibilitando uma reflexão coletiva acerca das formas de enfrentamento dos conflitos apresentados.

Primeira dramatização: A primeira cena retratava um ambiente de sala de aula agitado, no qual alguns alunos copiavam a lição da lousa, enquanto outros mantinham conversas paralelas. Dois colegas trocavam cochichos e fizeram comentários depreciativos sobre uma aluna que passava por eles, culminando na provocação: "Olha lá, parece uma tábua." A aluna reagiu indignada, questionando a falta de respeito, enquanto o aluno debochava de sua reação. Outros colegas riram ou permaneceram em silêncio, assumindo uma postura passiva diante do conflito. A professora percebeu a situação, mas não confrontou diretamente os envolvidos, limitando-se a retomar a ordem da aula com a fala: "Vamos focar na atividade, pessoal." A aluna permaneceu visivelmente desconfortável, evidenciando como o silêncio institucional diante de situações de desrespeito pode reforçar sentimentos de vulnerabilidade e exclusão.

Durante o congelamento da cena, o grupo observador discutiu possíveis soluções. As análises apresentadas revelaram uma tendência à busca por soluções punitivas, como encaminhar a situação à direção da escola ou solicitar uma intervenção imediata do professor. Na retomada da dramatização, essa perspectiva foi incorporada: a aluna ofendida reagiu fisicamente contra a colega que a provocou, e o professor interveio apenas para encaminhar o conflito à direção, sem promover um diálogo reflexivo entre os envolvidos. Essa escolha evidenciou que, na percepção dos estudantes, a punição institucional é frequentemente considerada a principal forma de lidar com situações de desrespeito, bullying e violências.

Durante essa atividade, ocorreu ainda um episódio adicional, quando uma estudante do grupo observador fez um comentário que foi interpretado de forma equivocada pela aluna protagonista da dramatização como ofensivo. A estudante se retirou do espaço para chorar,

demonstrando como mal-entendidos e interpretações equivocadas podem intensificar o impacto emocional de situações conflituosas. Após os devidos esclarecimentos, ela retornou ao grupo, o que permitiu incluir na discussão a importância da comunicação clara e da mediação de conflitos no contexto escolar.

Segunda dramatização: A segunda cena apresentou um contexto semelhante, desta vez envolvendo comentários sobre aparência e vestuário. Um grupo de meninas fazia comentários em voz alta sobre a roupa de uma colega, acompanhados de risadas e deboches. A aluna alvo das falas tentou manter-se em silêncio, demonstrando desconforto de forma discreta, enquanto algumas colegas próximas não intervieram. O professor entrou na sala, percebeu o clima tenso, mas novamente optou por não confrontar diretamente os estudantes, retomando a aula de maneira neutra.

Durante o congelamento da cena, o grupo observador voltou a sugerir o encaminhamento do caso à direção como principal solução para o conflito, reiterando a visão de que a punição institucional é o mecanismo central de resolução de problemas. Na retomada da dramatização, a professora introduziu elementos de reflexão ética e empática, questionando os estudantes: “Se você não gostaria que fizessem isso com você, não pode fazer com os outros.” Os alunos realizaram pedidos de desculpas, ainda que de forma superficial, indicando que a intervenção moral e ética produziu algum impacto, embora não tenha transformado integralmente as percepções sobre respeito e empatia.

Análise geral: As dramatizações evidenciaram tendências recorrentes na percepção dos estudantes acerca da resolução de conflitos. Identificou-se a valorização de respostas punitivas, frequentemente dissociadas de processos de mediação, diálogo ou reflexão sobre empatia e respeito. As cenas reproduziram situações comuns do cotidiano escolar, indicando que, no entendimento dos estudantes, a resposta institucional baseada em punição é predominante diante de episódios de violências.

Também se tornou visível como o silêncio dos colegas e a ausência de intervenção imediata por parte dos professores contribuem para a manutenção de situações de desconforto e exclusão, reforçando sentimentos de vulnerabilidade nos estudantes alvos das agressões. Por outro lado, as intervenções docentes durante a retomada das cenas demonstraram a possibilidade de inserir reflexões éticas e coletivas.

Outro aspecto relevante foi a forma como mal-entendidos podem amplificar conflitos, apontando para a necessidade de desenvolvimento de habilidades de comunicação e compreensão interpessoal. A atividade possibilitou identificar padrões de resolução de conflitos

baseados na punição e, ao mesmo tempo, discutir alternativas que valorizem o diálogo, a empatia e a construção coletiva de soluções.

Em síntese, o encontro evidenciou que, embora os estudantes recorram frequentemente a medidas punitivas ou reativas diante de situações de desrespeito, a dramatização associada à análise reflexiva constitui um dispositivo potente para ampliar a percepção sobre formas mais construtivas de enfrentamento dos conflitos no contexto escolar.

4.11 Encontro 11

O décimo primeiro encontro com os estudantes do Grêmio Estudantil revelou, de forma particularmente evidente — assim como já havia ocorrido em encontros anteriores — as tensões entre propostas formativas de caráter crítico e práticas institucionais marcadas por uma lógica punitiva. O encontro teve a participação de onze alunas e um aluno, iniciou-se com uma conversa aberta, na qual os alunos expressaram sentimentos de desmotivação e frustração, associados a experiências recentes vivenciadas na escola, especialmente no que se refere à relação entre o Grêmio e a gestão escolar, tema que vinha sendo recorrente ao longo do processo.

Ao relatarem as ações desenvolvidas ao longo do ano, como a organização da festa junina, os estudantes evidenciaram, mais uma vez, a ausência de reconhecimento institucional de suas iniciativas — aspecto já problematizado em encontros anteriores. A festa junina, em particular, foi mencionada como um episódio emblemático de conflito, uma vez que, segundo os alunos, apesar de terem buscado apoio da gestão, receberam apenas orientações burocráticas, sem suporte efetivo. Posteriormente, passaram a ser responsabilizados e criticados pela condução da atividade, o que gerou sentimentos de injustiça e desvalorização. Esse episódio explicita uma contradição recorrente nas relações escolares: ao mesmo tempo em que se estimula formalmente a participação estudantil, as práticas institucionais tendem a deslegitimar, controlar ou responsabilizar excessivamente as ações protagonizadas pelos alunos.

Na sequência, foi realizada a leitura e discussão de textos que apresentavam dois modelos de escola: a escola distópica, caracterizada por relações autoritárias, punitivas e desumanizadas, e a escola protópica, compreendida como uma utopia prática possível, construída coletivamente e em permanente processo de transformação. As falas dos estudantes indicaram uma identificação quase imediata com o modelo distópico, reconhecendo nele práticas cotidianas da instituição escolar — identificação que dialoga com críticas já formuladas em encontros anteriores, sobretudo no que diz respeito à ausência de diálogo, à centralidade da punição e à imposição de normas sem participação discente.

Apesar disso, os alunos também demonstraram acreditar na possibilidade de transformação da realidade escolar, ainda que reconheçam os limites impostos pelo sistema educacional. Essa ambivalência, entre o reconhecimento da opressão estrutural e a aposta em mudanças possíveis, revela um processo gradual de conscientização crítica, no qual os estudantes passam a compreender a escola não apenas como um espaço neutro, mas como um campo atravessado por relações de poder, percepção que foi sendo construída ao longo dos encontros.

Com o objetivo de aprofundar essa reflexão, foi proposta a dinâmica da Estátua Viva, estruturada a partir dos dois modelos de escola discutidos. Os estudantes foram divididos em dois grupos: enquanto um grupo construía corporalmente uma estátua representando determinado modelo de escola, o outro observava, analisava e apresentava suas interpretações e contribuições. Em seguida, os papéis eram invertidos. As representações corporais da escola distópica evidenciaram sentimentos de opressão, silenciamento e submissão, expressos por posturas rígidas, corpos curvados e ausência de interação. Já a estátua que representava a escola protópica trouxe imagens de cooperação, acolhimento e diálogo, com corpos mais soltos e gestos de apoio mútuo.

A análise coletiva das estátuas constituiu um momento potente de construção de sentidos, no qual os estudantes conseguiram relacionar simbolicamente as imagens produzidas às suas próprias vivências escolares. Verificou-se, nesse momento, um clima de engajamento e expectativa, marcado pela percepção de que a transformação das relações interpessoais poderia contribuir para a construção de um ambiente escolar mais humanizado, expectativa que, em outros encontros já havia se mostrado frágil diante das limitações institucionais.

No entanto, logo após a realização da dinâmica, um episódio externo à atividade provocou uma ruptura significativa nesse processo, reafirmando padrões anteriormente observados. O professor de Educação Física chegou até a sala de leitura para informar ao professor da sala de leitura quais turmas usariam o espaço para aulas teóricas de Educação Física. Naquele momento, os estudantes explicaram para a pesquisadora que haviam sido informados de que aqueles que não atingissem mais de 75% de acesso e acertos nas plataformas digitais não teriam aulas práticas de Educação Física, sendo submetidos apenas a aulas teóricas, como forma de punição. O professor de Educação Física ter levado a informação de quais turmas sofreriam a punição teve impacto imediato no grupo, alterando visivelmente o clima do encontro: expressões de entusiasmo deram lugar a sentimentos de abatimento, indignação e revolta.

As falas dos alunos evidenciaram a percepção de que a medida possui caráter punitivo e contradiz princípios pedagógicos básicos, uma vez que a Educação Física, componente curricular obrigatório, passa a ser utilizada como instrumento de coerção. Além disso, os próprios estudantes, interpretaram esse processo como perda de direitos e esvaziamento da experiência escolar — críticas que dialogam com reflexões já realizadas em encontros anteriores sobre desmotivação e fragilização do vínculo com a escola.

Nesse contexto, os próprios estudantes retomaram a noção de escola distópica discutida anteriormente, associando-a diretamente à prática da punição. A metáfora do "chicote" emergiu como forma de expressar a percepção de violência institucional, entendida não como agressão física, mas como um conjunto de práticas estruturais que produzem sofrimento, controle e silenciamento. A ideia de que "vem de cima" e se reproduz em cadeia revela a compreensão dos alunos acerca da verticalização do poder no interior da instituição escolar, percepção construída de maneira recorrente ao longo dos encontros.

Outro aspecto relevante observado foi a recorrência da punição como principal — e, por vezes, única — forma de resolução de conflitos imaginada pelos estudantes. Em diferentes momentos da conversa, surgiram falas que indicavam a violência ou o confronto como única possibilidade de reação diante da falta de diálogo e de escuta. Tal percepção evidencia como a ausência de espaços institucionais de participação efetiva contribui para a naturalização de respostas violentas, ainda que simbólicas, como forma de resistência, aspecto também presente em relatos anteriores.

Por fim, a postura do professor paraninfo foi analisada criticamente pela pesquisadora, pois ele concordou com a punição das aulas de Educação Física, justificando que os alunos precisam aprender a ter responsabilidade. Embora ele demonstre abertura para ouvir os estudantes, sua atuação revela forte alinhamento ao discurso institucional e às diretrizes da Secretaria de Educação, especialmente no que se refere à responsabilização individual dos alunos. Esse posicionamento evidencia os limites da mediação institucional, que, mesmo ao reconhecer fragilidades do sistema, tende a reproduzir a lógica dominante, enfraquecendo a construção de uma participação estudantil efetivamente crítica e emancipatória.

De modo geral, o 11º encontro explicitou, de forma ainda mais concreta, contradições que já vinham sendo delineadas ao longo da seção cinco (5): a coexistência entre discursos que valorizam o protagonismo estudantil e práticas escolares ancoradas em mecanismos de controle e punição. Ao mesmo tempo em que os estudantes demonstraram capacidade de análise, leitura crítica da realidade e desejo de transformação, o funcionamento institucional revelou-se um obstáculo significativo à consolidação de uma escola protópica. Ainda assim, o encontro se

configurou como um espaço formativo relevante, ao permitir que os alunos, reconhecessem as estruturas de poder presentes na escola e aprofundassem processos de conscientização acerca de suas condições de participação e atuação no ambiente escolar.

4.12 Encontro 12

O décimo segundo encontro ocorreu no dia 12 de agosto e contou com a participação de apenas três alunas, uma vez que os demais estudantes estavam envolvidos na realização de um simulado. A atividade foi desenvolvida em formato de roda de conversa, com o objetivo de constituir um espaço de escuta, diálogo e reflexão coletiva acerca das experiências vivenciadas pelas estudantes nos âmbitos escolar, familiar e social.

Inicialmente, o encontro estava previsto para acontecer na sala de leitura da escola; entretanto, fomos impedidos de utilizar o espaço em razão da realização de aulas de reforço que ocorreriam no local. Diante dessa decisão institucional, optou-se pela realização da atividade em uma área externa. Antes mesmo do início formal da roda, as alunas relataram percepções sobre o enfraquecimento das ações do Grêmio Estudantil, apontando dificuldades recorrentes para a realização de reuniões e interpretando tais limitações como estratégias institucionais de controle e silenciamento da participação estudantil, especialmente após a realização da festa junina organizada pelo grupo — percepção que retoma elementos já discutidos em encontros anteriores.

Desde o último encontro, também observei uma intensificação das resistências por parte da vice-direção, expressas em tentativas de inviabilização dos encontros do grupo. Ainda assim, mesmo diante dessas restrições institucionais, o encontro foi mantido na área externa, evidenciando tanto a persistência das estudantes quanto a fragilidade do reconhecimento institucional desses espaços formativos.

Durante a roda de conversa, emergiram relatos relacionados a relações afetivas marcadas por controle e manipulação emocional, bem como reflexões acerca da naturalização de práticas abusivas em relacionamentos na adolescência. As estudantes demonstraram capacidade de reconhecer, ainda que de forma retrospectiva, situações de violência simbólica e psicológica, indicando processos de conscientização e ressignificação das experiências vividas.

Outro eixo central da discussão foi a relação entre escolarização, trabalho e projetos de futuro. As alunas expressaram sentimentos ambíguos em relação à inserção precoce no mercado de trabalho, reconhecendo, por um lado, o desejo por autonomia financeira e, por outro, os riscos de comprometimento da trajetória escolar. Nesse contexto, tornaram-se visíveis desigualdades de gênero no âmbito familiar, especialmente no que se refere à distribuição de

responsabilidades, às cobranças relacionadas ao trabalho e às expectativas sobre o desempenho escolar das jovens.

Relatos sobre violência doméstica e dependência econômica reforçaram a compreensão de que a escolarização e o acesso ao trabalho digno são percebidos pelas estudantes como estratégias centrais de proteção e de ruptura com ciclos de violência. O esporte e outras atividades formativas emergiram como elementos fundamentais na construção da identidade juvenil e nos projetos de vida das participantes, ainda que frequentemente desvalorizados no contexto familiar.

Do ponto de vista metodológico e institucional, o encontro reafirmou a potência da roda de conversa ao possibilitar a articulação entre vivências individuais e processos sociais mais amplos. As discussões evidenciaram como as experiências das estudantes são atravessadas por relações de poder, desigualdades de gênero e tensões institucionais, reforçando a importância da existência e da manutenção de espaços de escuta e diálogo para a construção de uma participação estudantil crítica e significativa.

4.13 Encontro 13

No décimo terceiro encontro, realizado na sala de leitura da escola, contou com a participação de onze alunas e dois alunos, eles foram convidados a construir uma planta afetiva da escola, associando a cada espaço palavras que expressassem seus sentimentos, percepções e vivências. A atividade teve como objetivo compreender a experiência dos espaços escolares em suas dimensões física, simbólica e afetiva. Os alunos foram organizados em três grupos, responsáveis pela elaboração de cartazes coletivos, que posteriormente seriam apresentados em um momento de escuta qualificada.

Desde o início do encontro, tornou-se necessário adequar o tempo da atividade às condições institucionais impostas. Em função de questionamentos da gestão escolar acerca do tempo destinado aos encontros com os estudantes, foi estabelecida a necessidade de concluir os encontros dentro do período de uma única aula (cinquenta minutos). Essa limitação inviabilizou a finalização da proposta no mesmo dia, tornando necessário o desdobramento da atividade no encontro seguinte.

Dessa forma, ao final do encontro, os cartazes produzidos pelos grupos foram recolhidos pela pesquisadora e devolvidos apenas na semana seguinte, para que a atividade pudesse ser retomada e concluída, incluindo o momento de apresentação e escuta das produções.

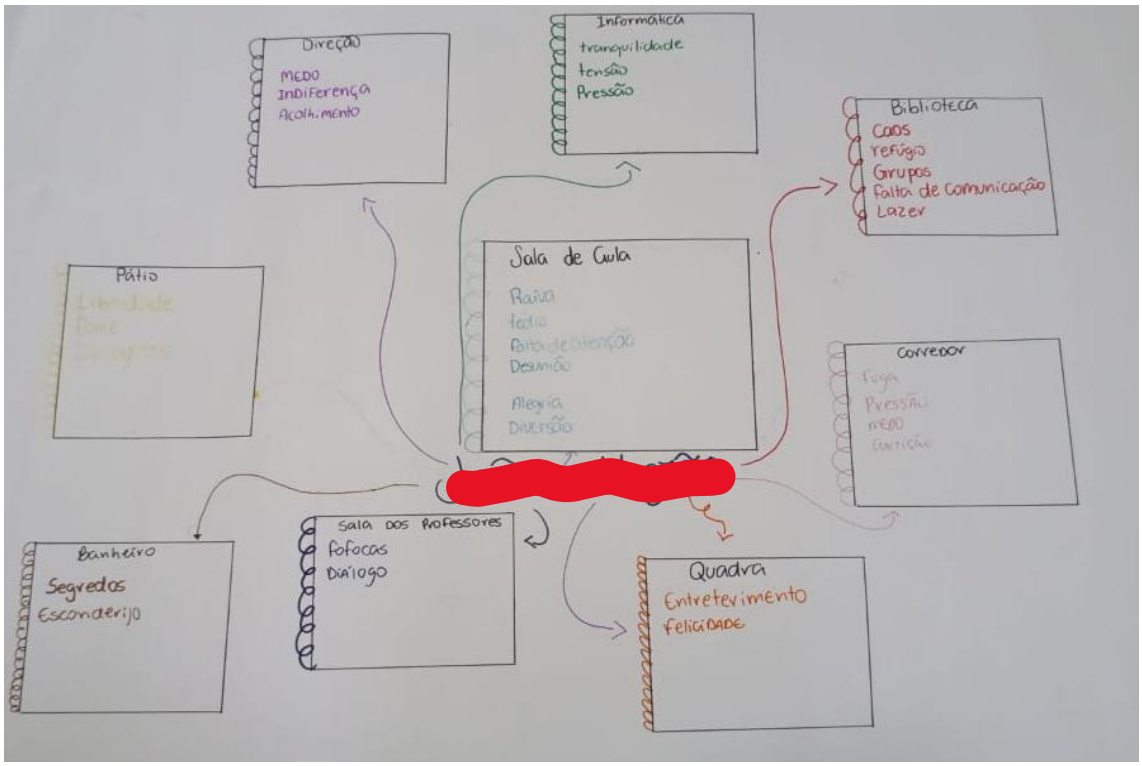
4.14 Encontro 14

O encontro teve início com uma conversa informal sobre a semana, funcionando como momento de acolhimento e retomada do vínculo com o grupo, esse momento contou com a participação de onze alunas e dois alunos. Em seguida, foi necessário retomar prontamente a atividade proposta, uma vez que a gestão escolar passou a questionar o tempo de permanência da pesquisadora com os estudantes, o que implicou a necessidade de concluir os encontros dentro do período de uma única aula.

Após a finalização dos cartazes da planta afetiva da escola, iniciou-se o momento de escuta qualificada, no qual cada grupo apresentou sua produção e explicitou os sentidos atribuídos às palavras escolhidas para representar os diferentes ambientes da instituição escolar.

O grupo um (1) apresentou percepções marcadas por forte ambivalência. A direção foi associada simultaneamente a sentimentos de “medo”, “indiferença” e “acolhimento”, evidenciando contradições na relação com a gestão, permeada por expectativas de punição, experiências de falta de escuta e atendimentos percebidos como seletivos. O pátio foi identificado como espaço de liberdade, mas também relacionado à fome e ao desespero; o banheiro apareceu como lugar de “segredos” e refúgio; a sala dos professores foi associada a “fofocas” e ao diálogo entre adultos; a sala de informática foi descrita de forma ambígua, entre “tranquilidade” e “pressão”; a biblioteca/sala de leitura foi caracterizada como espaço de refúgio, lazer e caos; o corredor, como local de fuga e socialização; a quadra, como espaço de entretenimento e liberdade; e a sala de aula foi marcada por sentimentos de raiva, tédio e desunião, embora também tenham sido mencionados momentos de alegria, indicando que a qualidade das relações pedagógicas influencia diretamente o clima vivido nesse espaço.

Figura 4 – Mapa da escola com sentimentos atribuídos a cada ambiente pelo grupo um (1).



Fonte: Registros dos participantes da pesquisa.

Para além das descrições apresentadas pelos estudantes, a produção do grupo um (1) permite compreender a escola como um espaço atravessado por relações marcadamente ambivalentes, nas quais coexistem experiências de acolhimento e rejeição, liberdade e controle. A organização da planta evidencia que os diferentes ambientes não são percebidos apenas por sua função institucional, mas como territórios simbólicos que expressam posições dos estudantes frente às dinâmicas de poder e convivência escolar.

A centralidade atribuída à "sala de aula", posicionada no meio da representação e conectada aos demais espaços, indica sua relevância como núcleo da experiência escolar. No entanto, os sentidos a ela associados, como "raiva", "tédio", "desunião" e "falta de atenção", revelam um distanciamento entre o espaço pedagógico e a experiência subjetiva dos estudantes, sugerindo dificuldades de engajamento, fragilidade nas relações e pouca significação das práticas de ensino. A presença simultânea de termos como "alegria" e "diversão" aponta, contudo, que essas experiências não são homogêneas, dependendo das interações estabelecidas no cotidiano.

A ambivalência também se manifesta na forma como os estudantes significam os espaços institucionais de maior autoridade. A direção, por exemplo, é associada simultaneamente a "medo", "indiferença" e "acolhimento", o que indica uma relação instável

com a gestão, marcada por expectativas contraditórias. Esse movimento sugere que a instituição oscila entre práticas de cuidado e experiências de distanciamento ou seletividade, o que pode gerar insegurança na relação dos estudantes com esse espaço.

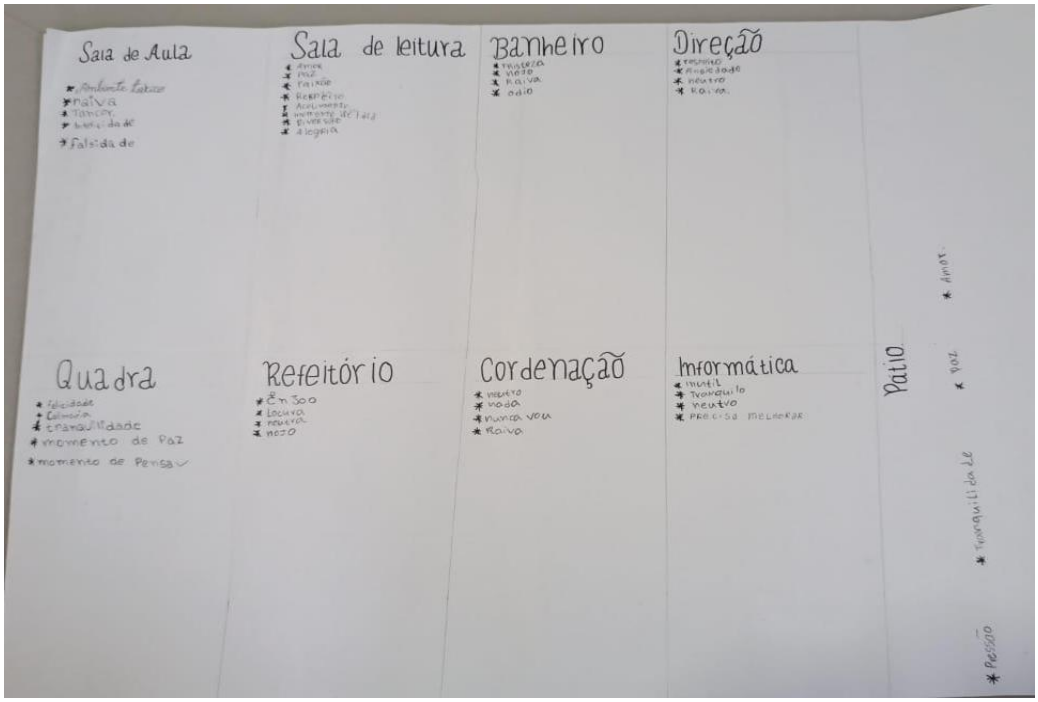
Observa-se, ainda, uma diferenciação significativa entre os espaços de controle e os espaços de circulação. Ambientes como a sala de aula, a direção e a sala de informática aparecem associados a sentimentos de pressão, tensão e desmotivação, enquanto espaços como a quadra, o pátio e a biblioteca/sala de leitura são investidos de sentidos ligados à liberdade, ao entretenimento, ao refúgio e à socialização. Essa distribuição sugere que os estudantes tendem a associar positivamente os espaços nos quais há maior autonomia e menor vigilância, enquanto os ambientes mais regulados são percebidos como opressivos ou pouco acolhedores.

A presença de termos como “fuga” no corredor e “segredos” no banheiro indica que determinados espaços da escola são apropriados como territórios de escape, nos quais os estudantes constroem formas alternativas de sociabilidade e proteção frente às tensões vivenciadas em outros ambientes. Esses elementos apontam para a existência de dinâmicas não oficiais que atravessam o cotidiano escolar, revelando que a experiência dos estudantes não se limita às práticas institucionalmente previstas.

Nesse sentido, a planta elaborada pelo grupo um (1) pode ser compreendida como uma cartografia afetiva da escola, na qual os estudantes expressam, de forma simbólica, as relações de poder, os modos de controle, as possibilidades de resistência e os espaços de pertencimento que compõem sua experiência cotidiana. A análise evidencia, portanto, que a escola é vivida como um espaço heterogêneo e contraditório, no qual os sentidos atribuídos aos ambientes são produzidos a partir das relações estabelecidas e das práticas institucionais que os atravessam.

O grupo dois (2) enfatizou sentimentos predominantemente negativos associados a diversos espaços escolares. A direção foi relacionada a respeito, ansiedade e raiva; o pátio, a pressões, mas também a paz, tranquilidade e amor; o banheiro, a tristeza, nojo, raiva e ódio; a sala de informática, à inutilidade e neutralidade; a coordenação, à neutralidade e raiva; o refeitório, a enjoo e caos; a quadra, à felicidade e liberdade; a biblioteca/sala de leitura, ao acolhimento, amor, paz, respeito e direito à fala; e a sala de aula, à toxicidade, raiva, rancor e infelicidade. O grupo destacou que a vivência escolar é atravessada por contradições, na medida em que determinados espaços favorecem acolhimento e pertencimento, enquanto outros reforçam experiências de controle, silenciamento e sofrimento.

Figura 5 – Mapa da escola com sentimentos atribuídos a cada ambiente pelo grupo dois (2).



Fonte: Registros dos participantes da pesquisa.

Para além da descrição dos sentidos atribuídos pelos estudantes, a produção do grupo dois (2) evidencia uma leitura da escola fortemente marcada por experiências de mal-estar, nas quais predominam sentimentos negativos associados aos diferentes espaços institucionais. Diferentemente do grupo anterior, observa-se aqui uma menor incidência de ambivalência e uma maior concentração de significados relacionados a sofrimento, rejeição e desmotivação, o que sugere uma vivência escolar mais tensionada e menos integrada.

A forma como os espaços são organizados na produção também revela uma lógica classificatória mais rígida, na qual cada ambiente é associado a um conjunto específico de afetos, indicando uma tendência à fixação de sentidos. A sala de aula, por exemplo, é descrita por termos como “toxicidade”, “raiva”, “rancor” e “infelicidade”, o que aponta para uma percepção intensamente negativa do espaço pedagógico, sugerindo não apenas desinteresse, mas uma experiência de sofrimento que pode estar associada a relações fragilizadas, práticas pouco significativas ou dinâmicas de exclusão.

Os espaços institucionais ligados à gestão — como direção e coordenação — também aparecem associados a sentimentos de tensão, como “ansiedade”, “raiva” e “neutralidade”, o que pode indicar uma percepção de distanciamento ou dificuldade de interlocução entre estudantes e instâncias administrativas. A presença da “neutralidade” como marcador afetivo

sugere, nesse contexto, não uma ausência de sentido, mas uma forma de indiferença produzida pela falta de reconhecimento ou escuta no interior dessas relações.

O banheiro e o refeitório emergem como espaços fortemente negativados, associados a sensações corporais e afetivas intensas, como “nojo”, “tristeza”, “ódio”, “enjoo” e “caos”. Esses elementos indicam que a experiência escolar não se limita ao plano cognitivo ou relacional, mas envolve também dimensões sensoriais e corporais, que influenciam diretamente a forma como os estudantes vivenciam o ambiente escolar.

Em contraste, a quadra e a biblioteca/sala de leitura aparecem como espaços privilegiados de acolhimento, liberdade e pertencimento, associados a sentimentos como “felicidade”, “amor”, “paz” e “direito à fala”. Esses ambientes são significados como lugares nos quais os estudantes encontram maior possibilidade de expressão, reconhecimento e circulação da palavra, o que os diferencia dos espaços mais regulados e hierarquizados da instituição.

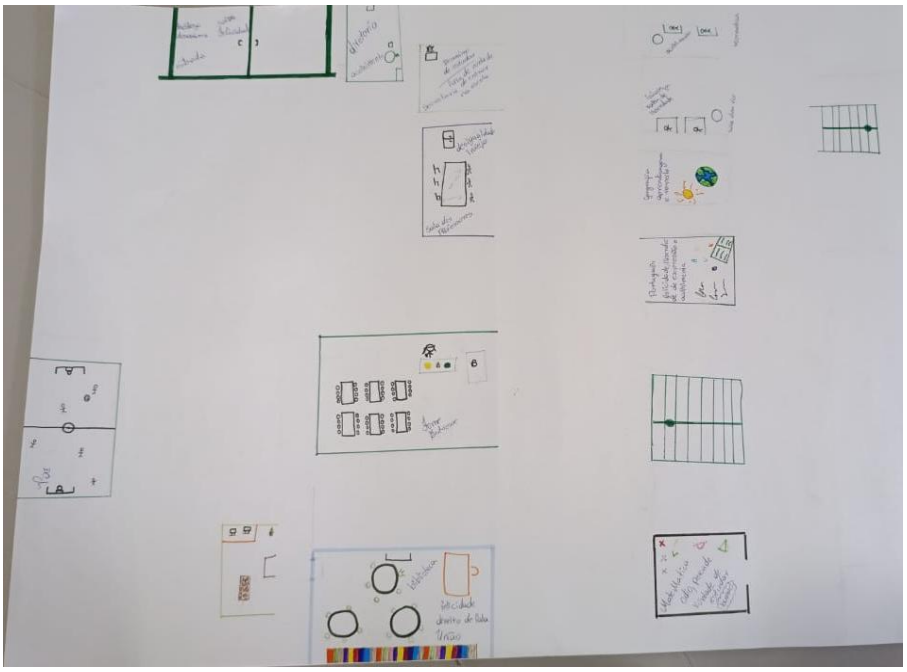
Nesse sentido, a produção do grupo dois (2) pode ser compreendida como uma cartografia afetiva marcada por polarizações mais definidas, nas quais os espaços escolares são distribuídos entre experiências predominantemente negativas e poucos territórios de acolhimento. Essa configuração sugere uma relação mais fragilizada com a instituição, na qual os estudantes parecem encontrar dificuldades em atribuir sentidos positivos aos espaços mais centrais do processo educativo.

A análise dessa produção evidencia, portanto, que a escola é vivida como um espaço de intensas desigualdades na experiência dos estudantes, no qual determinados ambientes operam como dispositivos de controle e sofrimento, enquanto outros se configuram como espaços de resistência, proteção e possibilidade de reconhecimento. Essa distribuição reforça a importância de problematizar as práticas institucionais que produzem tais diferenciações, especialmente no que se refere às relações pedagógicas e às formas de organização do cotidiano escolar.

O grupo três (3) organizou sua planta afetiva enfatizando a dimensão temporal da experiência escolar. A entrada da escola foi associada a sentimentos de tristeza e desânimo, enquanto a saída foi relacionada à felicidade. A diretoria foi percebida como acolhedora, ao passo que a vice-direção foi caracterizada como injusta e limitadora. A quadra e a biblioteca/sala de leitura apareceram novamente como espaços positivos, vinculados à paz, felicidade e direito à fala. A sala de informática foi associada ao acolhimento. As disciplinas também foram marcadas por diferenças afetivas: Geografia foi relacionada à aprendizagem e ao respeito; Língua Portuguesa, à felicidade, liberdade de expressão e acolhimento; e

matemática, ao ódio, à perda de motivação para estudar e à sensação de incapacidade. A sala dos professores foi associada à desigualdade e inveja, e a secretaria, ao desânimo.

Figura 6 – Mapa da escola com sentimentos atribuídos a cada ambiente pelo grupo três (3).



Fonte: Registros dos participantes da pesquisa.

Para além da descrição dos elementos apresentados, a produção do grupo três (3) revela uma elaboração mais complexa da experiência escolar, ao introduzir a dimensão temporal como eixo organizador dos sentidos atribuídos à escola. Diferentemente dos demais grupos, que estruturam suas representações a partir da distribuição espacial dos ambientes, este grupo constrói uma leitura que articula percurso, duração e experiência, evidenciando que a vivência escolar é percebida como um processo que se transforma ao longo do tempo.

A associação da entrada da escola a sentimentos de tristeza e desânimo, em contraste com a saída vinculada à felicidade, indica que o tempo escolar é vivido como um período de desgaste, sugerindo que a permanência na instituição está relacionada a experiências de cansaço, obrigação e pouca identificação. Essa organização temporal da experiência desloca a análise da escola como espaço fixo para compreendê-la como um processo vivido, no qual os sentidos se transformam conforme o sujeito atravessa os diferentes momentos da rotina escolar.

Outro elemento relevante é a diferenciação estabelecida entre figuras institucionais e espaços de poder. A distinção entre diretoria e vice-direção — sendo a primeira associada ao acolhimento e a segunda à injustiça e limitação — indica que os estudantes não percebem a

instituição de forma homogênea, mas elaboram leituras específicas sobre os sujeitos que ocupam posições de autoridade. Isso revela que as relações institucionais são mediadas por experiências concretas de interação, nas quais práticas de escuta, reconhecimento ou punição produzem sentidos distintos.

A presença das disciplinas como categoria de análise introduz um deslocamento significativo, ao evidenciar que a experiência escolar não é apenas espacial, mas também pedagógica. As diferenças afetivas atribuídas às áreas do conhecimento — com Geografia e Língua Portuguesa associadas a aprendizagem, respeito e liberdade de expressão, e Matemática vinculada ao ódio, à desmotivação e à sensação de incapacidade — apontam para a centralidade das práticas pedagógicas e das relações estabelecidas em sala de aula na produção dos sentidos sobre a escola. Esses elementos sugerem que o vínculo com o conhecimento é mediado pela forma como ele é apresentado, pelas relações com os professores e pelas experiências de sucesso ou fracasso vivenciadas pelos estudantes.

Assim como nos demais grupos, a quadra e a biblioteca/sala de leitura aparecem como espaços positivos, associados à paz, à felicidade e ao direito à fala, reforçando a ideia de que ambientes com maior abertura à expressão e menor controle tendem a ser significados de forma mais acolhedora. Em contrapartida, a sala dos professores e a secretaria são associadas a sentimentos como desigualdade, inveja e desânimo, indicando percepções críticas sobre as relações institucionais e os modos de organização da escola.

Nesse sentido, a produção do grupo três (3) pode ser compreendida como uma cartografia que articula dimensões espaciais, temporais e pedagógicas da experiência escolar, evidenciando que os estudantes constroem sentidos a partir das relações que estabelecem com os sujeitos, os saberes e as práticas institucionais. A análise revela uma compreensão mais processual da escola, na qual o cotidiano é vivido como uma trajetória marcada por tensões, diferenciações e possibilidades de reconhecimento, reforçando a complexidade das experiências escolares e a necessidade de considerar múltiplas dimensões na análise das relações educativas.

De modo geral, a análise das produções dos três grupos evidencia que os estudantes constroem leituras da escola que ultrapassam sua dimensão física e administrativa, configurando-a como um território simbólico e afetivo, atravessado por relações, experiências e posições frente à instituição. As plantas elaboradas não operam apenas como representações espaciais, mas como cartografias da experiência escolar, nas quais os diferentes ambientes são investidos de sentidos que expressam formas de pertencimento, sofrimento, resistência e crítica.

Embora os três grupos reconheçam a coexistência de sentidos positivos e negativos, observa-se que essas experiências se organizam de maneiras distintas. No grupo um (1), predomina uma leitura marcada pela ambivalência, na qual os mesmos espaços são simultaneamente associados a acolhimento e rejeição, evidenciando relações instáveis com a instituição. Já o grupo dois (2) apresenta uma configuração mais polarizada, com predominância de sentidos negativos atribuídos aos espaços escolares, indicando uma vivência mais tensionada e fragilizada. Por sua vez, o grupo três (3) introduz uma elaboração mais complexa, ao articular dimensões espaciais, temporais e pedagógicas, evidenciando que a experiência escolar é vivida como um processo, marcado por variações ao longo do tempo e por diferenças nas relações com os sujeitos e com o conhecimento.

Apesar dessas diferenças, alguns padrões se reiteram entre os grupos. A sala de leitura e a quadra emergem como espaços de maior acolhimento, liberdade e possibilidade de expressão, associados à circulação da palavra e à menor incidência de controle. Em contraste, a sala de aula e os setores administrativos são frequentemente significados como espaços de pressão, desmotivação, injustiça e silenciamento, revelando a centralidade das relações hierárquicas e dos dispositivos institucionais na produção dessas experiências.

Essas atribuições evidenciam que a escola é vivida de forma fragmentada e desigual, na qual os sentidos atribuídos aos espaços não são fixos, mas produzidos a partir das relações estabelecidas, das práticas pedagógicas e dos modos de organização institucional. Nesse contexto, os mapas elaborados pelos estudantes tornam visíveis dimensões frequentemente invisibilizadas do cotidiano escolar, permitindo compreender a escola como um espaço de disputas de sentido, no qual se articulam controle e resistência, pertencimento e exclusão, silêncio e possibilidade de fala.

4.15 Encontro 15

No décimo quinto encontro, foi realizada uma entrevista com o professor responsável pelo Grêmio Estudantil, com o objetivo de registrar suas percepções acerca do papel do Grêmio na escola, dos desafios enfrentados pelos estudantes e da dinâmica estabelecida entre gestão, professores e alunos, de modo a agregar elementos à análise da pesquisa.

A conversa teve início com o relato de sua trajetória profissional. O docente ingressou na docência em 2023, atuando inicialmente em funções de suporte na área de informática e em aulas no período noturno. Posteriormente, passou por escolas de tempo integral e, no momento da pesquisa, exercia a função de articulador da sala de leitura e professor de Língua Portuguesa. Destacou a experiência na escola de tempo integral (PEI) como significativa, por possibilitar

maior proximidade com os estudantes e participação no acompanhamento de seus projetos de vida.

No que se refere ao Grêmio Estudantil, o professor caracterizou seu papel como o de mediador entre os alunos e a gestão escolar, exercendo uma função de acolhimento cotidiano e incentivo à leitura e à participação discente nas atividades propostas.

Ao longo do diálogo, emergiu uma contradição marcante em seu discurso, expressa na alternância entre a defesa dos alunos e a justificativa das medidas e pressões impostas pela gestão e pelas instâncias superiores do sistema educacional.

No eixo da defesa dos estudantes, o docente destacou que os alunos vivenciam intensa pressão institucional, tanto por parte do Estado quanto da escola, sentindo-se frequentemente cobrados sem perspectivas claras de futuro. Enfatizou a importância do acolhimento, especialmente no espaço da Sala de Leitura, reconhecendo que os estudantes valorizam o cuidado e a escuta ali oferecidos. Em suas palavras: “[...] eles gostam… porque me coloco no lugar deles”, “[...] estou fazendo o que eu gosto muito, trabalhando em uma área que eu gosto.”

Paralelamente, o professor também justificou as medidas adotadas pela gestão, afirmando a necessidade de cumprir metas estabelecidas pelos órgãos superiores, ainda que tais exigências gerem desconforto e sobrecarga para os alunos. Essa posição aparece em falas como: “Precisamos seguir as ordens que vêm de lá de cima”, “[...] muitas das vezes vêm para piorar e não melhorar.”, “[...] pra atingir a meta, não tem outra escolha, né?”

Essa alternância discursiva evidencia a tensão entre seu papel de mediador e acolhedor dos estudantes e sua função institucional de repassar e implementar exigências externas. Tal contradição se apresenta como incoerência individual, mas, também, como expressão da complexidade do contexto escolar, no qual os professores são simultaneamente atravessados por cobranças institucionais e pelo compromisso ético com o bem-estar e a aprendizagem dos alunos.

Além disso, o docente abordou outros aspectos relevantes, como a importância do Grêmio Estudantil enquanto espaço complementar às ações da escola e de incentivo ao engajamento dos alunos, apesar das limitações financeiras e da ausência de verba específica; o impacto da cobrança por metas no desânimo e na desmotivação discente; a carência de recursos materiais, como computadores e equipamentos, que dificulta tanto o ensino quanto o alcance das metas propostas; a necessidade de maior valorização do professor, considerando que a pressão institucional frequentemente desconsidera o cuidado com a saúde e a motivação docente; e a relevância de atividades de lazer e expressão estudantil, como interclasses e

projetos culturais, frequentemente inviabilizadas pela falta de recursos e de espaço no calendário escolar.

O diálogo possibilitou um olhar aprofundado sobre as dificuldades enfrentadas tanto pelos alunos quanto pelos professores, permitindo compreender o papel ambivalente desempenhado pelo paraninfo do Grêmio, que ora se alinha às exigências institucionais, ora atua como figura de proteção e acolhimento dos estudantes. Esse registro contribui de maneira significativa para a compreensão das vivências institucionais e da complexidade das relações e do trabalho no interior da escola.

De modo geral, o encontro evidenciou que o professor responsável pelo acompanhamento do Grêmio exerce um papel central de mediação, atravessado por tensões entre a defesa dos alunos e a obrigação de cumprir metas e orientações da gestão. Essa contradição revela como a pressão institucional incide diretamente sobre as relações escolares, afetando tanto o bem-estar discente quanto a atuação docente.

4.16 Encontro 16

O encontro final das rodas de conversa iniciou-se em um clima de tensão, uma vez que diversos alunos foram impedidos por seus professores de se ausentarem das salas de aula. Segundo o professor que acompanhava o grupo, tal impedimento ocorreu por orientação da vice-direção. Diante dessa situação, tentei localizar a vice-diretora para dialogar e solicitar a liberação dos estudantes, porém ela não se encontrava na escola naquele momento. Ainda assim, uma das alunas que conseguiu deixar a sala de aula dirigiu-se às turmas cujos alunos haviam sido impedidos de sair e obteve a liberação de duas estudantes. Apesar desse esforço, o último encontro contou com um número reduzido de participantes, apenas sete alunas e um aluno, o que evidenciou, mais uma vez, as interferências institucionais no andamento das atividades do Grêmio e das rodas de conversa.

Com os alunos presentes, iniciamos o encontro com uma breve reflexão sobre o percurso realizado ao longo do período e sobre a experiência vivenciada no espaço de diálogo. Os estudantes foram convidados a relatar como se sentiram durante os encontros. Diversos alunos descreveram a experiência como “terapêutica”, destacando que, ao longo dos encontros puderam expressar sentimentos relacionados a situações positivas e negativas vivenciadas na escola, compartilhando aprendizados sobre convivência, conflitos e violência.

Os estudantes demonstraram compreensão dos conceitos trabalhados ao longo das rodas, especialmente no que se refere à importância de não praticar violência física ou verbal contra colegas. A interação entre eles indicou a internalização das noções de respeito, limites e

responsabilidade na convivência, com falas que evidenciaram consciência acerca das consequências dos conflitos. Ao mesmo tempo, reconheceram que os desentendimentos fazem parte da vida cotidiana e que devem ser enfrentados de forma madura e dialogada.

Durante o diálogo, os alunos trouxeram relatos de experiências pessoais e situações do cotidiano escolar, incluindo desafios nas interações sociais e episódios de conflitos entre colegas. Alguns estudantes relataram dificuldades em lidar com comportamentos que consideram problemáticos, como resistência às normas de convivência, questões relacionadas aos cuidados pessoais e dificuldades de relacionamento interpessoal. Esses relatos suscitaram reflexões coletivas sobre empatia e diferentes formas de enfrentar situações adversas.

Também foi retomada a lista de propostas do Grêmio Estudantil, denominada “Plano de Ação do Grêmio Estudantil” para o período do segundo semestre de 2025 e para o ano de 2026, incluindo ações como gincanas, projetos de conscientização sobre violência, jornal da escola, música no intervalo e palestras educativas. Os estudantes ressaltaram que, apesar das frustrações e do desestímulo provocados por entraves institucionais, mantiveram o desejo de se engajar nas atividades propostas. A conversa evidenciou, por um lado, a importância do apoio da gestão escolar para a viabilização das ações e, por outro, o protagonismo dos estudantes na continuidade de seus projetos e iniciativas.

Em um momento de reflexão mais pessoal, os alunos compartilharam experiências individuais complexas, envolvendo situações de risco, conflitos e desafios emocionais vivenciados por eles ou por colegas. As falas revelaram sensibilidade em relação às diferentes formas de lidar com problemas e reforçaram a compreensão de que cada sujeito enfrenta suas dificuldades de maneira singular, sendo inadequado o julgamento superficial das vivências alheias. Houve relatos sobre estratégias de enfrentamento, experiências de bullying e dificuldades nas relações interpessoais, evidenciando um processo de amadurecimento e reflexão crítica por parte do grupo.

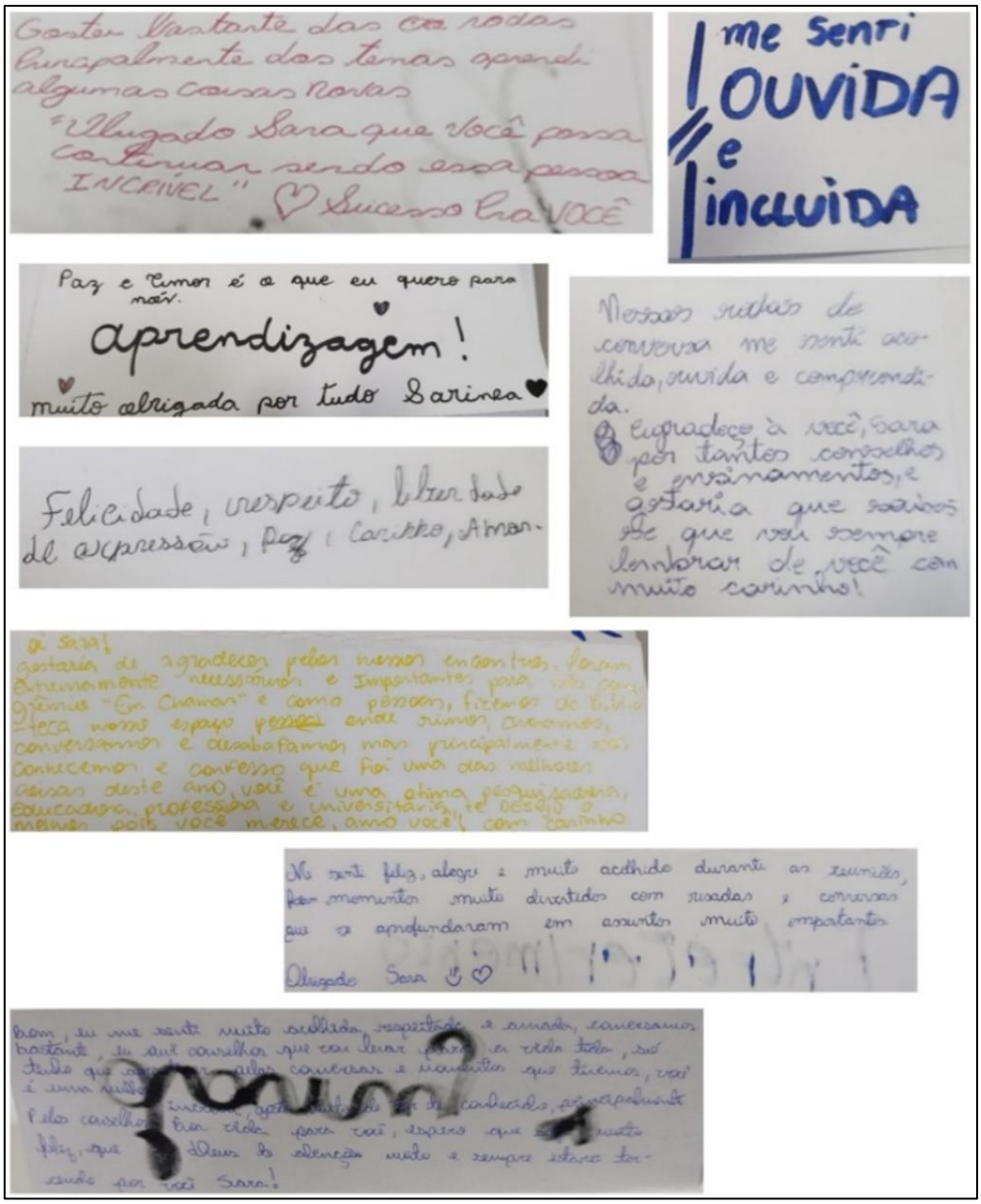
Para o encerramento do encontro, os estudantes foram convidados a registrar, no verso de seus crachás, suas impressões e sentimentos acerca das rodas de conversa. Essa atividade possibilitou observar manifestações individuais de avaliação da experiência, com destaque para sentimentos positivos, como satisfação em participar do espaço e valorização da oportunidade de reflexão coletiva. Os registros escritos complementaram a percepção da pesquisadora sobre o impacto das rodas na autoestima e na consciência social dos estudantes.

De modo geral, o último encontro evidenciou que os encontros se consolidaram como um espaço legítimo de expressão, reflexão e escuta, permitindo aos estudantes compartilhar experiências pessoais e coletivas de forma aberta e segura. Verificou-se a internalização de

conceitos relacionados ao respeito, à convivência e à resolução de conflitos, bem como o desenvolvimento de empatia e compreensão das dificuldades vivenciadas pelos colegas.

Além disso, o encontro final revelou que fatores institucionais, como o apoio da gestão e as regras escolares, interferem diretamente na motivação e na participação dos estudantes, sem, contudo, anular o protagonismo e o desejo de engajamento do grupo. A riqueza das narrativas individuais reforçou a complexidade das vivências adolescentes e destacou a importância de espaços contínuos de diálogo para o fortalecimento de vínculos, o desenvolvimento socioemocional e a conscientização acerca da violência e do respeito mútuo no contexto escolar.

Figura 7 – Sentimentos atribuídos aos encontros da pesquisa pelos participantes da pesquisa.



Fonte: Registro dos participantes da pesquisa.

A análise dos registros produzidos pelos estudantes no encerramento das rodas de conversa revela uma mudança significativa na forma como eles significam a experiência vivida no interior da escola. Diferentemente das produções anteriores — marcadas por tensões, ambivalências e críticas à instituição —, os enunciados presentes nesses registros evidenciam a emergência de sentidos associados ao acolhimento, à escuta e à possibilidade de expressão.

Termos como “me senti ouvida”, “incluída”, “acolhida” e “compreendida” aparecem de forma recorrente, indicando que os estudantes reconhecem o espaço das rodas como um ambiente distinto do cotidiano escolar, no qual a circulação da palavra foi efetivamente garantida. Esse movimento sugere que a experiência proporcionada não apenas possibilitou a expressão de vivências anteriormente silenciadas, mas também produziu efeitos de reconhecimento e legitimação dos sujeitos no interior do grupo.

Além disso, a presença de palavras como “aprendizagem”, “respeito”, “liberdade de expressão” e “felicidade” aponta para uma ressignificação da experiência educativa, deslocando-a de um lugar associado, em outros momentos da pesquisa, ao tédio, à pressão e ao desinteresse, para um espaço de construção coletiva de sentidos. A recorrência da ideia de que o espaço foi “terapêutico” indica que os encontros operaram também como um dispositivo de elaboração simbólica, no qual os estudantes puderam refletir sobre suas experiências e atribuir novos significados a elas.

Outro aspecto relevante é a presença de registros que expressam vínculos afetivos e reconhecimento da relação estabelecida com a pesquisadora, o que evidencia que a experiência não se restringiu ao plano cognitivo, mas envolveu dimensões relacionais fundamentais para a construção de um ambiente de confiança. Esse elemento reforça a importância da qualidade das relações na constituição de espaços educativos significativos.

Nesse sentido, os registros analisados podem ser compreendidos como indícios de deslocamentos discursivos produzidos ao longo da pesquisa, nos quais os estudantes passam de uma posição marcada predominantemente pela crítica e pelo mal-estar em relação à escola para a construção de sentidos associados à participação, à escuta e ao pertencimento. Tais deslocamentos evidenciam o potencial dos dispositivos da PI na criação de espaços que favoreçam a circulação da palavra e a elaboração coletiva das experiências escolares.

5. EXPERIÊNCIAS, RELAÇÕES E VIOLÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR: ANÁLISE DISCURSIVA E INSTITUCIONAL.

Retomando os caminhos metodológicos apresentados na seção I, procede-se à análise dos dados construídos ao longo da pesquisa, a partir das rodas de conversa, observações, registros em diário de campo e dispositivos pedagógicos desenvolvidos com os estudantes.

Embora ao longo da seção cinco (5) tenham sido apresentadas descrições densas e análises situadas dos encontros, neste momento realiza-se uma leitura transversal do conjunto dos dados produzidos, com o objetivo de identificar regularidades, recorrências, tensões e contradições que atravessam as diferentes situações vivenciadas ao longo do processo investigativo. Trata-se, portanto, de um movimento analítico que reorganiza o material empírico, ultrapassando os episódios singulares, para a construção de categorias de análise.

A análise está ancorada na Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme os aportes teóricos de Fairclough (2001) e Van Dijk (2012). A opção pela ACD orienta a leitura dos dados ao compreender o discurso como prática social, histórica e ideologicamente situada, indissociável das relações de poder que atravessam o cotidiano escolar. Assim, as falas dos estudantes são analisadas não apenas pelo que dizem explicitamente, mas também pelos sentidos implícitos, pelas regularidades discursivas, pelas contradições e pelos silêncios que revelam modos de naturalização, legitimação ou questionamento das violências vividas na escola.

Nesse sentido, a análise considera o discurso em sua concepção tridimensional — texto, prática discursiva e prática social — buscando articular as escolhas linguísticas dos estudantes às condições institucionais de produção das falas e às estruturas sociais mais amplas que organizam a vida escolar. As narrativas produzidas nas rodas de conversa são entendidas como expressões de experiências dos sujeitos, atravessadas por relações de hierarquia, controle, desigualdade e resistência, que se manifestam tanto no plano simbólico quanto nas práticas cotidianas.

A ACD possibilitou evidenciar como determinadas formas de violência são discursivamente construídas, reproduzidas e, em alguns momentos, problematizadas pelos próprios estudantes. Ao longo dos encontros foi possível identificar que a circulação da palavra, sustentada pelos dispositivos da PI, favoreceu deslocamentos discursivos importantes, permitindo que experiências antes silenciadas fossem nomeadas, interpretadas e compartilhadas coletivamente.

Desse modo, a análise aqui apresentada não se limita à descrição dos conteúdos das falas, mas busca compreender como os discursos revelam disputas de sentido sobre a escola, seus espaços, suas normas e suas relações. Ao articular ACD e PI, esta seção procura evidenciar como o Grêmio Estudantil, enquanto dispositivo de participação, operou como espaço de

produção discursiva capaz de tensionar práticas instituídas, denunciar formas de violência naturalizadas, abrir possibilidades de elaboração coletiva e transformação das relações escolares.

A partir desse enquadramento analítico, apresentam-se, a seguir, as categorias emergentes da pesquisa, construídas no diálogo entre os dados empíricos e o referencial teórico, que permitem uma melhor compreensão da complexidade das violências escolares.

5.1 Categorias analíticas: leitura e sistematização dos dados

As categorias analíticas apresentadas a seguir emergiram do processo de análise dos dados construídos ao longo da pesquisa, a partir de uma leitura flutuante e interpretativa das transcrições das rodas de conversa, dos registros em diário de campo e dos materiais produzidos pelos próprios estudantes durante os encontros.

Para além das narrativas orais, compuseram o corpus de análise o diário de campo, bem como os registros escritos e imagéticos produzidos pelos estudantes — tais como crachás, cartazes, mapas da escola, produções coletivas e registros fotográficos das vivências desenvolvidas ao longo da pesquisa. Esses materiais foram compreendidos como práticas discursivas e simbólicas, nas quais se expressam percepções, afetos, experiências e formas de significação atribuídas ao espaço escolar e às relações nele vividas.

O processo analítico ocorreu de forma indutiva, articulando o material empírico ao referencial teórico da Análise Crítica do Discurso (ACD). A leitura flutuante possibilitou identificar regularidades, recorrências, tensões, deslocamentos e contradições nos discursos dos estudantes, evidenciando modos específicos de nomear, justificar, naturalizar ou problematizar situações vivenciadas como violentas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a análise não se restringiu à organização dos dados, mas implicou um movimento interpretativo.

A partir desse primeiro movimento analítico, foram inicialmente construídas dez categorias emergentes, organizadas em quadros analíticos. Cada quadro foi estruturado a partir de três dimensões inter-relacionadas: fonte, evidência e sentido atribuído. A fonte refere-se ao material empírico de onde o dado foi extraído, incluindo falas dos estudantes, registros do diário de campo e produções escritas ou imagéticas. A evidência diz respeito aos elementos discursivos e simbólicos que explicitam a experiência relatada, como expressões recorrentes, afetos mobilizados, figuras de linguagem e situações concretas. Já o sentido atribuído corresponde à forma como os estudantes interpretam e significam suas experiências, revelando concepções que, muitas vezes, não se apresentam de forma explícita, mas emergem nas práticas discursivas analisadas.

Entretanto, ao longo do aprofundamento da análise, verificou-se que a organização inicial das categorias, embora relevante para a sistematização do material, ainda operava de forma fragmentada, especialmente ao privilegiar a identificação de diferentes tipos de violência. Tal estrutura mostrou-se limitada para apreender a complexidade do fenômeno investigado, uma vez que as experiências relatadas pelos estudantes evidenciavam forte articulação entre dimensões afetivas, relacionais, discursivas e institucionais.

Diante disso, procedeu-se a um segundo movimento analítico, orientado pela necessidade de construir uma leitura mais integrada e relacional dos dados. Nesse processo, as categorias inicialmente identificadas foram reagrupadas e reorganizadas em eixos analíticos mais amplos, capazes de articular as diferentes dimensões da experiência escolar e das violências vivenciadas pelos estudantes.

Essa reorganização permitiu deslocar a análise de uma perspectiva predominantemente tipológica, centrada na classificação das violências, para uma abordagem que compreende a violência escolar como um fenômeno profundamente complexo, produzido nas interações cotidianas, nas práticas discursivas e nas estruturas institucionais. A partir desse percurso analítico, foram definidos quatro eixos que orientam a leitura dos dados e possibilitam uma compreensão mais integrada do material empírico.

O primeiro eixo refere-se à experiência escolar e à produção de sentidos, reunindo as categorias relacionadas aos modos como os estudantes significam a escola, suas vivências e os afetos que atravessam o cotidiano escolar. O segundo eixo articula as dinâmicas discursivas das violências no cotidiano escolar, compreendendo as diferentes manifestações de violência como práticas discursivas que se produzem e se reproduzem nas interações entre os sujeitos. O terceiro eixo diz respeito à violência como produção institucional e estrutural, evidenciando o papel das práticas institucionais e das condições sociais na produção e manutenção das violências no contexto escolar. Por fim, o quarto eixo analisa o protagonismo estudantil e os deslocamentos discursivos, destacando as transformações nas formas de expressão dos estudantes ao longo da pesquisa e a emergência de novos modos de participação, elaboração e ressignificação das experiências escolares.

Importa destacar que esses eixos não são compreendidos como categorias estanques ou excludentes. Ao contrário, eles se articulam e se sobrepõem, refletindo a complexidade do fenômeno investigado. As contradições presentes nos discursos, por vezes marcados pela denúncia e, em outros momentos, pela naturalização ou legitimação de práticas institucionais, foram consideradas elementos centrais da análise, na medida em que evidenciam disputas de sentido no interior do contexto escolar.

Desse modo, os eixos analíticos constituem não apenas um recurso de organização, mas um dispositivo interpretativo que permite compreender não apenas o que os estudantes dizem sobre a violência escolar, mas como esses dizeres se produzem, se articulam e operam no interior das relações institucionais, evidenciando a escola como espaço de tensões, conflitos, negociações e possibilidades de transformação.

5.1.1 Experiência escolar e produção de sentidos

O primeiro eixo analítico reúne as categorias relacionadas aos modos como os estudantes significam a escola, suas vivências e os afetos que atravessam o cotidiano escolar. A análise dos dados evidencia que a experiência escolar, tal como narrada pelos participantes, não se restringe à dimensão pedagógica ou cognitiva, mas se constitui como uma vivência complexa, marcada por relações, tensões e processos de significação que expressam tanto pertencimento quanto distanciamento em relação à instituição.

As falas e produções dos estudantes revelam que a escola é frequentemente significada a partir de experiências de desgaste, cansaço e desmotivação. Termos como “tédio”, “pressão”, “caos” e “cansaço” aparecem de forma recorrente nos discursos, indicando que o cotidiano escolar é atravessado por um conjunto de exigências e dinâmicas que produzem mal-estar. Do ponto de vista da Análise Crítica do Discurso, essas escolhas lexicais não são neutras, mas expressam formas de significar a escola que evidenciam uma relação fragilizada com o espaço institucional, na qual a experiência escolar é frequentemente associada a obrigações, cobranças e pouca possibilidade de reconhecimento.

Nesse sentido, observa-se a construção de um discurso no qual a escola deixa de ser percebida predominantemente como espaço de formação e passa a ser significada como um ambiente de imposição e desgaste. Essa configuração discursiva sugere a presença de tensões estruturais no interior da instituição, nas quais os estudantes se posicionam, muitas vezes, como sujeitos que precisam se adaptar a normas e expectativas que não necessariamente dialogam com suas experiências, interesses e condições de vida.

Entretanto, essa leitura não se apresenta de forma homogênea. Ao lado das experiências de mal-estar, emergem também sentidos associados à aprendizagem, à convivência e à possibilidade de transformação. Em determinados momentos, os estudantes reconhecem a escola como espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento pessoal, evidenciando que a experiência escolar é marcada por ambivalências e contradições.

Essa ambivalência torna-se ainda mais evidente nas produções imagéticas e nas atividades realizadas ao longo da pesquisa, nas quais os diferentes espaços da escola são

investidos de sentidos variados, por vezes positivos, por vezes negativos, dependendo das relações estabelecidas em cada contexto. Espaços como a sala de aula, por exemplo, aparecem associados tanto a sentimentos de tédio e desmotivação quanto a momentos de interação e aprendizagem, indicando que o sentido atribuído ao espaço não é fixo, mas relacional.

Por outro lado, ambientes como a Sala de Leitura e a quadra são frequentemente significados de forma positiva, sendo associados a experiências de acolhimento, liberdade, pertencimento e possibilidade de expressão. Esses espaços aparecem como territórios nos quais a circulação da palavra é mais fluida e as relações são percebidas como menos hierarquizadas, o que favorece a construção de vínculos e o reconhecimento dos sujeitos.

Essa diferenciação entre os espaços escolares evidencia que a experiência dos estudantes não se organiza apenas em função da estrutura física da escola, mas sobretudo das práticas e relações que se estabelecem em cada ambiente. Do ponto de vista institucional, isso indica que o modo como os espaços são organizados e vividos produz efeitos diretos sobre os sentidos atribuídos à escola, podendo favorecer tanto experiências de pertencimento quanto de exclusão.

Assim, a análise desse eixo revela que a escola é vivida como um espaço relacional e simbólico, no qual diferentes experiências coexistem e se tensionam. Os discursos dos estudantes evidenciam não apenas percepções sobre a escola, mas também posições subjetivas diante dela, revelando processos de identificação, resistência, adaptação e crítica.

Nesse contexto, compreender a experiência escolar a partir dos sentidos produzidos pelos estudantes implica reconhecer que a violência, muitas vezes, não se apresenta apenas como evento explícito, mas se inscreve nas próprias formas de organização do cotidiano, nas relações estabelecidas e nos modos como os sujeitos são reconhecidos — ou não — no interior da instituição.

Quadro 4 - Experiência escolar e produção de sentidos

Fonte	Evidência	Sentido atribuído
Roda 2	“Tortura”; “Tédio”; “Vaga/Incompleta”; “Caos”	Escola como sofrimento / mal-estar
Roda 2	“Conhecimento”; “Aprendizado”	Escola como possibilidade / espaço de crescimento
Roda 2	Relatos de barulho, tumulto, desrespeito; colegas que atrapalham a aprendizagem	Construção discursiva do “caos escolar”; categorização do outro como problema;
Roda 2	“ser alguém na vida”, comparações com trabalhos “sem futuro”	Ideologias meritocráticas; modelos cognitivos elitizados; hierarquização simbólica do trabalho Meritocracia internalizada; ascensão social
Roda 2	Verbalizações intensas; participação por gestos; silêncios significativos	Linguagem como prática social; silêncio como discurso; estratégias de posicionamento no grupo

Roda 2	Falas sobre dificuldade de “dar conta”; queixas sobre plataformas, metas, demandas.	Discurso da responsabilização individual; ideologia produtivista; deslocamento do sofrimento estrutural para o sujeito; naturalização da sobrecarga como falha pessoal.
Roda 3	“Eu estava num dia muito ruim e descontei nele.”	Violência como válvula de descarga emocional; dificuldade de simbolização do mal-estar; ausência de dispositivos institucionais de mediação e elaboração do conflito.
Roda 3	“Ele mereceu!” (risos)	Riso como mecanismo de dissociação afetiva; banalização da agressão; legitimação cultural da violência como resposta aceitável; apagamento da responsabilidade ética.
Roda 3	“Eu não cresci com a minha mãe, morava com a minha avó, acho que é por isso que ela é assim comigo... Eu me sentia excluída quando morava com minha avó, me sentia esquecida”.	Produção discursiva de subjetividades marcadas pela falta e pelo abandono simbólico; busca por reconhecimento; articulação entre sofrimento familiar e experiências na escola.
Roda 3	“Talvez a pessoa queira ficar sozinha…”	Isolamento como estratégia de autoproteção psíquica; silêncio como forma de discurso; retraimento como resposta ao excesso de conflitos e à ausência de escuta institucional.
Roda 6	“[...] três mil pedras na mochila”, desânimo e perda de interesse.	Metáfora do peso emocional; discurso do esgotamento; fragilização do vínculo com a escola; indícios de sofrimento prolongado e risco de afastamento simbólico ou físico.
Roda 7	“Ser humano não tá fácil. Respirar não tá fácil”.	Discurso do colapso subjetivo; sofrimento generalizado e difuso; sensação de sufocamento existencial; normalização do mal-estar como condição cotidiana.
Roda 9	“A escola parece um hospício verde e branco”.	Metáfora patologizante da instituição; percepção da escola como espaço de adoecimento psíquico.
Roda 9	“O refeitório parece uma prisão com aquelas gradas na janela”.	Associação da escola a dispositivos de controle e confinamento; discurso da vigilância e da punição.
Roda 10	“Tudo é reflexo do que a gente tem em casa”.	Discurso da causalidade familiar; deslocamento da responsabilidade institucional; naturalização da desigualdade social como destino individual.
Roda 11	“Não é que eu fui grosseira, é que eu tenho essa de não ser carinhosa. E com ele eu era carinhosa. Mas aí agora ele quer deixar eu passar como errada”.	Disputa discursiva por legitimidade e identidade; conflito entre autoimagem e julgamento externo; experiência de injustiça simbólica e silenciamento.

Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos dados sistematizados no Quadro 4 evidencia que os sentidos atribuídos à escola pelos estudantes são fortemente atravessados por experiências de sofrimento, desgaste emocional e fragilização dos vínculos institucionais. Termos como “tortura”, “tédio”, “caos” e “vaga/incompleta” não apenas descrevem percepções pontuais, mas configuram uma construção discursiva na qual a escola é significada como espaço de mal-estar, marcado por desorganização, sobrecarga e pouca significação para os sujeitos.

Do ponto de vista da Análise Crítica do Discurso, essas escolhas lexicais operam como indicadores de uma experiência escolar na qual o cotidiano é percebido como excessivo e pouco acolhedor, evidenciando uma relação fragilizada com a instituição. A recorrência de expressões associadas ao cansaço, à pressão e à dificuldade de “dar conta” das demandas escolares aponta

para a presença de um discurso de responsabilização individual, no qual o sofrimento é deslocado para o sujeito, sendo frequentemente interpretado como falha pessoal diante das exigências institucionais. Esse movimento revela a internalização de uma lógica produtivista, na qual metas, desempenho e adaptação às demandas são naturalizados, ao mesmo tempo em que as condições estruturais que produzem esse desgaste permanecem pouco problematizadas.

Nesse contexto, emergem também discursos que articulam a escola a ideologias meritocráticas, como na afirmação de que é necessário "ser alguém na vida", acompanhada da desvalorização de determinadas profissões. Tais enunciados evidenciam a incorporação de modelos cognitivos hierarquizantes, nos quais o valor do sujeito é associado à sua capacidade de ascensão social, reforçando desigualdades e produzindo formas de distinção simbólica entre os estudantes.

Além disso, observa-se que a experiência escolar é atravessada por conflitos interpessoais frequentemente significados como parte de um "caos escolar", no qual o outro — especialmente o colega que "atrapalha" — é discursivamente construído como problema. Esse movimento evidencia uma tendência à individualização das dificuldades, deslocando a análise das condições coletivas e institucionais para a responsabilização dos sujeitos.

Outro elemento relevante refere-se às formas de expressão que ultrapassam a linguagem verbal. A presença de silêncios, gestos e risos — como no caso da legitimação da agressão acompanhada de riso — indica que o discurso se produz também por meio de estratégias não verbais, que podem operar tanto como mecanismos de dissociação afetiva quanto de banalização da violência. Nesse sentido, o silêncio não se configura como ausência de discurso, mas como forma de posicionamento, frequentemente associada a estratégias de autoproteção diante de contextos marcados por conflito e ausência de escuta institucional.

Os dados também revelam a articulação entre experiências escolares e trajetórias de vida dos estudantes, especialmente quando emergem relatos relacionados a situações familiares de abandono, exclusão ou falta de reconhecimento. Esses enunciados indicam a produção de subjetividades marcadas por experiências de falta, nas quais a escola aparece tanto como espaço de reprodução dessas desigualdades quanto como possibilidade — ainda que limitada — de elaboração dessas vivências.

A presença de metáforas como "três mil pedras na mochila", "respirar não tá fácil", "hospício" e "prisão" intensifica essa leitura, ao evidenciar a percepção da escola como espaço de sobrecarga, adoecimento e controle. Tais construções discursivas não apenas expressam sofrimento individual, mas apontam para uma experiência coletiva de esgotamento, na qual o mal-estar se apresenta como condição recorrente do cotidiano escolar.

Entretanto, ainda que predomine uma leitura marcada pelo sofrimento, emergem também sentidos que atribuem à escola a possibilidade de aprendizagem e crescimento, evidenciando que a experiência escolar não se organiza de forma unívoca. Essa coexistência de sentidos revela uma relação ambivalente com a instituição, na qual os estudantes transitam entre reconhecimento e crítica, pertencimento e distanciamento.

Desse modo, a análise deste eixo evidencia que a escola é significada pelos estudantes como um espaço profundamente atravessado por tensões, no qual o sofrimento não se apresenta apenas como consequência de eventos isolados, mas como parte constitutiva das experiências vividas. Nesse contexto, compreender a produção desses sentidos implica reconhecer que o mal-estar escolar não pode ser reduzido à dimensão individual, mas deve ser analisado em sua articulação com práticas institucionais, condições sociais e formas de organização do cotidiano que produzem, sustentam e, em muitos casos, naturalizam essas experiências.

5.1.2 Dinâmicas discursivas das violências no cotidiano escolar

O segundo eixo analítico reúne as diferentes manifestações de violência presentes no cotidiano escolar, compreendendo-as não como categorias isoladas, mas como práticas discursivas que se produzem, circulam e se reproduzem nas interações entre os sujeitos. A partir dessa perspectiva, as violências física, verbal, virtual e de gênero são analisadas de forma articulada, evidenciando que sua ocorrência está imbricada em relações de poder, normas sociais e processos de naturalização que estruturam o convívio escolar.

Os dados indicam que a violência interpessoal ocupa lugar central nas experiências narradas pelos estudantes, manifestando-se tanto nas relações entre pares quanto nas interações mediadas por adultos no interior da instituição. A violência física, em particular, aparece frequentemente associada a discursos de justificativa e legitimação, sendo interpretada como resposta aceitável diante de conflitos, defesa da honra ou proteção de terceiros. Essa construção discursiva evidencia a presença de referenciais normativos que naturalizam a agressão como forma legítima de resolução de conflitos, especialmente quando atravessada por expectativas relacionadas à masculinidade, ao reconhecimento entre pares e à afirmação identitária.

Além disso, observa-se a banalização e, em determinados contextos, a espetacularização da violência, especialmente quando mediada por registros e circulação em redes sociais. A exposição de situações de agressão, frequentemente acompanhada de comentários, risos ou incentivo, contribui para a dessensibilização coletiva e para a ampliação do alcance simbólico da violência, que deixa de ser apenas um evento localizado e passa a integrar circuitos mais amplos de visibilidade e validação social.

No que se refere à violência verbal, os dados evidenciam a centralidade da linguagem como instrumento de dominação, controle e produção de desigualdades. Práticas como xingamentos, deboche, gritos e comparações estigmatizantes aparecem de forma recorrente nas narrativas, tanto entre estudantes quanto nas relações entre professores e alunos. Do ponto de vista da Análise Crítica do Discurso, essas práticas não se limitam a agressões pontuais, mas operam na construção de identidades, produzindo sujeitos desqualificados, inferiorizados ou silenciados no interior da escola.

A naturalização dessas formas de violência verbal revela a fragilização do vínculo educativo e o enfraquecimento do pacto pedagógico, especialmente quando agentes institucionais reproduzem discursos desqualificantes ou ameaçadores. Nesses casos, observa-se um processo de simetrização da agressão, no qual a autoridade pedagógica deixa de operar como referência de mediação e passa a participar da dinâmica de violência, contribuindo para a constituição de um ambiente marcado por insegurança e desrespeito.

As violências de gênero e sexual também emergem de forma significativa, evidenciando práticas de objetificação, sexualização precoce, homofobia e vigilância moral sobre os corpos e as expressões de gênero dos estudantes. Os relatos indicam que essas violências são frequentemente naturalizadas, sendo reforçadas tanto por discursos entre pares quanto por práticas institucionais que reproduzem normas patriarcais e heteronormativas. A presença de mecanismos como o riso, a culpabilização da vítima e a competição entre estudantes evidencia a internalização dessas normas e a fragmentação do coletivo, dificultando a construção de respostas solidárias frente às situações de violência.

No caso específico de estudantes LGBTQIAPN+, os dados apontam para experiências de vulnerabilização marcadas por medo, insegurança e exposição, evidenciando a presença de práticas institucionais que, em vez de garantir proteção, contribuem para a reprodução de desigualdades e formas de exclusão.

A violência virtual, por sua vez, amplia e complexifica essas dinâmicas, ao introduzir novos modos de produção e circulação da violência. As redes sociais aparecem como espaços de exposição, deboche e linchamento simbólico, nos quais informações pessoais são divulgadas e utilizadas como instrumento de humilhação. Essa mediação digital dissolve fronteiras entre o público e o privado, potencializando os efeitos das agressões e ampliando sua permanência no tempo.

Observa-se, ainda, que a violência virtual não se restringe ao ambiente digital, frequentemente desencadeando conflitos presenciais e reforçando padrões de culpabilização seletiva, especialmente direcionados a meninas e estudantes em situação de maior

vulnerabilidade. Além disso, as plataformas digitais também operam na produção de discursos meritocráticos e de sucesso, que influenciam expectativas e valores juvenis, contribuindo para a intensificação de comparações, frustrações e conflitos.

Nesse sentido, a análise deste eixo evidencia que as diferentes manifestações de violência não podem ser compreendidas de forma isolada, mas como parte de uma rede de práticas discursivas que estruturam as relações no cotidiano escolar. A violência emerge, assim, não apenas como ação, mas como linguagem, norma e prática social, sendo continuamente produzida, negociada e, em muitos casos, naturalizada pelos sujeitos.

Ao compreender essas dinâmicas, torna-se possível evidenciar que o enfrentamento da violência escolar não pode se limitar à identificação de comportamentos individuais, mas exige a problematização das formas discursivas e institucionais que sustentam sua produção e reprodução no interior da escola.

Quadro 5 – Dinâmicas discursivas das violências no cotidiano escolar

Fonte	Evidência	Sentido atribuído
Roda 3	"Ele me disse que desrespeitava a mãe dele… eu falei pra ele parar senão ia bater nele… ele continuou e eu fui lá e dei um tapinha na cara dele... Ele disse: 'vem aqui se você for mulher', aí eu fui."	Agressão física normalizada; violência moralmente justificada como resposta à provocação; discurso de honra e virilidade; legitimação da violência como afirmação identitária.
Roda 3	"Ele ficou falando que eu era isso, que eu era aquilo… aí eu estourei e dei uma na orelha dele aqui."	Violência apresentada como reação inevitável; construção discursiva da agressão como autodefesa emocional; apagamento de alternativas de mediação.
Roda 3	"Lembro uma vez o XXXX apanhou… "[...]o moleque desmaiou…" "[...] porque deu uma bola na sua cara". O menino deu um tapa e ele desmaiou." (todos riem)	Violência como espetáculo coletivo; riso como mecanismo de banalização; dessensibilização frente ao dano físico; naturalização da agressão extrema.
Roda 3	"A menina pegou o rodo e saiu correndo atrás do moleque."	Representação da violência como episódio cotidiano; conflito tratado como cena comum; ausência simbólica da mediação institucional.
Roda 3	"Ele falou do meu corpo… aí eu dei uma na orelha dele."	Violência moralmente justificada; reação corporal à violência simbólica; resolução do conflito pela força física.
Roda 10	"Mas eu posso falar o que eu faria se eu fosse ela? Eu abriria a mente e fecharia a mão".	Naturalização da agressão como solução pedagógica ou moral; discurso que legitima a violência como forma de correção.
Diário 27/05	"A menina criava página… [...] o menino bateu nela… "[...] vídeo no Instagram, cena bem feia."	Escalada da violência do virtual para o físico; espetacularização da agressão; circulação midiática que amplia o dano e a humilhação.
Diário 27/05	"O menino bateu muito na menina, tentou arrastar ela para um córrego, se tivesse conseguido, ela teria morrido."	Violência extrema e risco de morte; apagamento de limites éticos; invisibilidade ou falha da proteção institucional; gênero como marcador de vulnerabilidade.
Roda 7	"A gente está prestes a agredir, mas não agredimos ainda. A gente respira fundo na sala".	Reconhecimento do impulso agressivo; tentativa de autocontenção individual; ausência de dispositivos coletivos de elaboração do conflito.
Roda 7	"Aparentemente o XXXX tava batendo na briga. Só que é aquela coisa... Lá no vídeo a gente nem dava pra ver a cara de quem. A	Ambiguidade discursiva na leitura das imagens; banalização inicial da violência; dessensibilização coletiva.

	gente achou, nossa, mas o David tá batendo esse tanto". "Ah, e também o vídeo tava em péssima qualidade. A gente só foi saber depois que o David bateu. E assim, o menino tá com o olho roxo até agora". "O nariz dele tá todo assim, ó".	
Roda 7	"Deveria apanhar de novo." "Eu apoiei ele bater." "E eu acho que bateu pouco ainda".	Legitimação explícita da violência; discurso punitivo; naturalização da agressão como justiça; violência celebrada como correção moral.
Roda 7	"Tipo, assim, foi corajoso a parte dele defender a namorada dele. Porque assim, quando ele tava conversando, ele falou que ele foi um homem. Ele tentou conversar primeiro, né? Tentou conversar, só que assim, a parte de quase esfolar o moleque todinho, assim, eu não sou muito a favor. Tirou sangue do moleque, Tá certo que ele é um bosta. Só que assim, existem outras oportunidades que a gente pode dar pra ele se fuder mais ainda".	Ambivalência discursiva: heroificação da violência protetiva e crítica parcial ao excesso; manutenção da lógica da força como resposta legítima.
Roda 7	"Ah, esse daí desceu o cacete nele mesmo, de verdade."	Glorificação da agressão; linguagem que reforça masculinidade violenta; violência como demonstração de poder.
Roda 7	"Ele provoca os outros pra bater nele".	Culpabilização da vítima; deslocamento da responsabilidade do agressor; naturalização da violência como reação esperada.
Roda 3	"Ele (professor) catou o Nicolas pela cucunha: 'vem aqui!'."	Invasão do corpo do estudante; exercício abusivo de poder; violência física como forma de controle e intimidação.
Roda 3	"Teve aquele negócio do Caio, foi a lousa e a cadeira."	Perigo físico extremo; escola como espaço de risco; falha na contenção institucional da violência.
Roda 3	"Ele (professor) pegava garrafas e dava assim ó: tá tá tá."	Uso de objetos como arma; institucionalização do medo; escalada da violência física.
Roda 4	"Abaixaram as calças do menino da educação especial e riram."	Violência física e simbólica combinadas; exposição do corpo; humilhação pública; vulnerabilização do aluno da educação especial; negligência institucional.
Roda 3	"Ele ficou falando que eu era isso, que eu era aquilo…"	Humilhação reiterada; palavras como arma; produção de identidades feridas; violência verbal naturalizada como prática relacional cotidiana.
Roda 3	"A maioria dos meninos quando vão brigar com as meninas só falam do corpo."	Violência verbal atravessada por gênero; corpo feminino como alvo simbólico de desqualificação; reprodução de desigualdades de gênero no discurso.
Roda 3	"Tem professores que… dizem: 'você vai ser igual o fulaninho'."	Discurso comparativo e estigmatizante; violência simbólica legitimada pela autoridade docente; produção de destinos sociais negativos.
Roda 3	"Você não vai dar em nada na vida."	Desqualificação identitária; reforço de desigualdades sociais; discurso que naturaliza o fracasso como destino individual.
Roda 3	"Vai trabalhar no mercado Examine."	Hierarquização social do trabalho; desprezo simbólico; uso do discurso para marcar posições sociais inferiores.
Roda 4	"Tem uma professora, tem uma professora com um aluno, que ela foi bem... ela mandou ele se foder... a gente estava na sala e ele pediu pra ir ao banheiro e ela não deixou, aí ele falou bem baixinho " ah então vai se fude", acho que ela ouviu e falou "vai se foder você", ai ficou um clima meio tenso..."	Ruptura do pacto pedagógico; simetrização da violência entre adulto e estudante; banalização da agressão verbal.

Roda 4	“Ela não gosta de criança.”	Representação da professora como desimplicada; fragilização do vínculo educativo.
Roda 4	“E aí já teve outras violências por parte dessa professora, daquela vez que acho que ele tava conversando, aí ela se estressou e disse assim: se você ficar e quatro não levanta mais...”	Discurso de humilhação pública; ameaça simbólica.
Roda 8	“Mas ela, tipo assim, você fala com ela, ela pega, ela... Ela debocha, você... Ela grita, ela grita, ela grita”.	Violência verbal reiterada; grito e deboche como práticas de dominação; naturalização da agressividade institucional; silenciamento dos estudantes.
Roda 3	“Ele falou do meu corpo… aí eu dei uma na orelha dele.”	Ataques ao corpo feminino como prática discursiva de dominação; corpo como alvo simbólico; vulnerabilização feminina; reação física como resposta a uma violência simbólica anterior.
Roda 3	“A maioria dos meninos só falam do corpo das meninas quando vão brigar.”	Violência simbólica baseada em gênero; naturalização do corpo feminino como território público de ataque; reprodução de hierarquias patriarcais.
Roda 3	“Tem muita mulher que cria rivalidade onde não tem.”	Fragmentação do coletivo feminino; internalização de discursos patriarcais; culpabilização entre mulheres como efeito ideológico.
Roda 3	“Se você entra no banheiro e fala ‘bom dia’, a pessoa fecha a cara.”	Hostilidade feminina internalizada; quebra da solidariedade entre mulheres; retração como estratégia de autoproteção em ambiente hostil.
Roda 4	“Elas se autossabotam.” “Fazem isso por causa de namorado.” “É disputa entre mulheres.”	Rivalidade feminina como prática discursiva aprendida; deslocamento da opressão estrutural para conflitos interpessoais; apagamento do patriarcado como sistema.
Roda 7	“Falou que ela era tauba. “ “Falou que ela era travesti.”	Violência verbal atravessada por gênero e identidade; uso de estigmas corporais e identitários como insulto; produção de exclusão simbólica.
Roda 4	“Mas então... vocês acham que isso tem algum impacto?” (o menino divulgar fotos intimas da ex namorada”. "Para a menina não..." "Porque se ela mandou foto".	Culpabilização da vítima como ideologia dominante; naturalização da violência sexual; deslocamento da responsabilidade do agressor; manutenção da violência estrutural.
Roda 4	“[...]aquela branquinha...” “[...] rodada da sala, pra não falar outra coisa...” “Ah sei quem é (todos riem)”.	Sexualização e racialização do corpo feminino; riso como mecanismo de cumplicidade e silenciamento; banalização da violência simbólica.
Roda 8	“Foi o gay. Eu sei quem é”	Identidade sexual como marcador de estigmatização; homofobia discursiva; produção de alteridade e exclusão.
Roda 8	“[...] peito chegava primeiro que ela. Gente, eu nem vou falar essas coisas aqui”.	Hipersexualização do corpo feminino; redução da identidade à corporalidade; objetificação naturalizada.
Roda 8	“[...] pegaram ele no banheiro com o viado.” “[...]a mão caiu (risos)” “[...] não, é sério, caiu a munheca”.	Violência homofóbica; sexualidade tratada como escândalo; exposição pública como forma de punição simbólica; Linguagem violenta como ridicularização da expressão de gênero; desumanização simbólica; naturalização do deboche.
Roda 10	“Respeitar o corpo do outro independente do que seja”.	Emergência de discurso de resistência; tentativa de reconstrução ética das relações corporais; deslocamento crítico em relação à violência naturalizada.
Roda 4	“Vou falar o caso da pessoa e já vão saber quem que é...Teve um funcionário... na escola... e como ele se sentia no poder, ele	Abuso de poder institucional; objetificação dos corpos; invasão de privacidade; assimetria adulto–

	entrou no banheiro das meninas e tinha umas meninas lá se trocando, aí ele falou assim: vocês tem que sair daqui, tem que sair daqui... e não sei o que... e as meninas estavam arrumando as blusas... uma estava trocando de blusa... fazendo uns negócios... ele entrou achando que tava no poder e também ele ficava meio que andando... e ficava olhando para as meninas..." "quando as meninas estavam assim com uma roupa... regata sabe, ele ficava olhando assim (elas mostram como ele olhava de baixo de cima para baixo os peitos das meninas) e nem disfarçava e falava "NOSSA"..." "É, aí, é eu mesma já vi várias vezes ele fazendo isso com outras meninas... Eu falei assim, não é possível, é mentira porque quando contaram pra mim." "Ele chegava e ficava assim, nas meninas (mostra como era os olhares)".	aluna; produção de medo e insegurança no espaço escolar.
Roda 4	"Criaram Instagram da escola pra fazer fofoca." "Eu não gosto da XXXX… postam e marcam o @ dela."	Redes sociais como extensão do espaço escolar; antipatia individual convertida em linchamento virtual; humilhação pública como forma de entretenimento; dissolução das fronteiras entre o privado e o público.
Roda 4	"A diretora expulsou um aluno que postou foto íntima da menina…" "Uma coisa é mandar pra alguém… outra é repassar pra escola inteira." "[...]as postagens são sobre meninas 'rodadas'".	Exposição íntima mediada por discursos moralizantes; deslocamento da responsabilidade do ato violento para a vítima; naturalização da culpabilização feminina; vigilância e controle da sexualidade das meninas; reprodução da cultura do estupro; responsabilização institucional seletiva, que tende a punir indivíduos isoladamente sem enfrentar as estruturas discursivas que sustentam a violência.
Roda 4	"Essa briga aconteceu por violência virtual… [...] páginas de Instagram que expõem os colegas."	Violência virtual como gatilho para conflitos presenciais; redes sociais como amplificadoras da violência; permanência e repetição do ataque; colapso da privacidade.
Diário 27/05	"A menina criava página", "[...] o menino bateu nela" "[...] vídeo no Instagram, cena bem feia."	Escalada da violência do virtual para o físico; espetacularização da agressão; ausência de contenção e proteção institucional; produção de trauma individual e coletivo.
Roda 7	"E ele postou nos storys debochando do menino".	Deboche digital como forma de prolongamento da agressão; riso e exposição como mecanismos de poder; humilhação reiterada.
Roda 7	"Toda vez que eu participo do sofrimento com o Tigrinho, eu adoro".	Sofrimento transformado em espetáculo; prazer na violência simbólica; dessensibilização ética mediada pelo ambiente digital.
Roda 7	"O Tigrinho ganhou mais do que isso. Bem mais, meu Deus do céu". "Minha mãe tirou 2 mil reais do Tigrinho. O quê? Minha mãe e meu irmão. Pagou todas as contas de casa".	Normalização do discurso de aposta e ostentação; ilusão de ascensão rápida; precarização simbólica; plataformas digitais como produtoras de expectativas irreais e novas formas de exploração.
Roda 7	"Tem um cara aqui de Rio Claro, Tá morando lá em Dubai. Tá com uma casa, tá com um carro lá, ganhou no tigrinho".	Circulação de narrativas digitais que produzem modelos ilusórios de sucesso e ascensão social; naturalização do discurso meritocrático e do ganho

		fácil; influência das redes sociais na construção de expectativas e valores juvenis; deslocamento do debate sobre trabalho, desigualdade e condições materiais; produção de sentidos que reforçam comparações sociais.

5.1.3 Violência como produção institucional e estrutural

O terceiro eixo analítico reúne as diferentes dimensões da violência que atravessam a escola, compreendendo-a não apenas como espaço onde a violência ocorre, mas como instituição inserida em uma rede mais ampla de relações sociais, históricas e estruturais que produzem e sustentam essas experiências. Nessa perspectiva, a violência é analisada como fenômeno complexo, que se inscreve simultaneamente nas práticas institucionais, nas condições materiais e nas trajetórias sociais dos estudantes.

Os dados evidenciam que o mal-estar vivenciado pelos estudantes não se limita às relações interpessoais, mas se manifesta também nas formas como a escola se organiza, regula e responde às demandas do cotidiano. Práticas marcadas por ausência de escuta, distanciamento da gestão, fragilidade nas mediações pedagógicas, rigidez nos processos avaliativos e sobrecarga de exigências indicam que a violência institucional pode operar de maneira difusa, inscrita nas rotinas e nos modos de funcionamento da escola. Nesse contexto, a instituição, ainda que não de forma intencional, contribui para a produção de experiências de desvalorização, silenciamento e desgaste, afetando diretamente o vínculo dos estudantes com o espaço escolar.

À luz das contribuições de Michel Foucault (2014), é possível compreender essas dinâmicas como efeitos de dispositivos de poder que operam por meio da vigilância, da normalização e do controle dos corpos e das condutas. A escola, enquanto instituição moderna, organiza práticas que classificam, regulam e hierarquizam os sujeitos, produzindo padrões de comportamento e definindo limites de aceitabilidade. Nesse sentido, a violência institucional não se restringe a atos explícitos, mas se manifesta também nas formas sutis de regulação que produzem exclusão, desigualdade e silenciamento no interior da vida escolar.

Essa lógica institucional articula-se às condições materiais e simbólicas da escola, evidenciadas nos relatos sobre precarização do ensino, insuficiência de recursos, desorganização dos espaços e ausência de condições adequadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Tais elementos contribuem para a intensificação do mal-estar e para a fragilização das relações, evidenciando que a violência não se produz apenas nas interações, mas também nas condições estruturais que organizam o cotidiano escolar.

Nesse contexto, observa-se que o sofrimento vivenciado pelos estudantes pode deslocar-se para formas indiretas de expressão, como as práticas de violência patrimonial. A depredação, o descuido com os espaços e a desvalorização dos recursos escolares indicam que o ambiente físico da escola passa a operar como território simbólico de manifestação do conflito. Essas ações não se configuram apenas como danos materiais, mas como formas de expressão de um mal-estar que não encontra canais legítimos de elaboração, funcionando como metáforas da ruptura do vínculo entre os estudantes e a instituição.

Ao mesmo tempo, os dados revelam que a violência escolar está profundamente articulada às experiências vividas pelos estudantes em seus contextos familiares e sociais. Relatos de violência doméstica, negligência, exclusão, adultização precoce e imposição do trabalho como prioridade indicam que muitos estudantes chegam à escola atravessados por trajetórias marcadas por desigualdade e vulnerabilidade. Nessas condições, a escola passa a operar como espaço que recebe essas experiências, mas que nem sempre dispõe de dispositivos institucionais capazes de acolhê-las e elaborá-las.

Do ponto de vista discursivo, observa-se a naturalização dessas condições, especialmente por meio de enunciados que reforçam a lógica da responsabilização individual e da meritocracia. Discursos que associam sucesso ao esforço pessoal e fracasso à incapacidade individual contribuem para o apagamento das desigualdades estruturais, deslocando para o sujeito a responsabilidade por condições que são socialmente produzidas. Esse movimento reforça processos de culpabilização e intensifica o sofrimento, na medida em que limita as possibilidades de compreensão crítica da realidade vivida.

As narrativas também evidenciam a presença de violências de gênero no espaço doméstico, expressas por meio do controle dos corpos, da exploração do trabalho doméstico e da reprodução de papéis rigidamente hierarquizados. Nesses contextos, observa-se que estudantes assumem funções de cuidado e responsabilidade que não lhes caberiam, revelando processos de inversão geracional e fragilização das redes de proteção social.

Dessa forma, a análise deste eixo evidencia que a violência escolar se produz na intersecção entre práticas institucionais, condições materiais e trajetórias sociais, configurando-se como fenômeno multiescalar. A escola, longe de ser um espaço isolado, participa ativamente dessa dinâmica, seja ao reproduzir desigualdades, seja ao não oferecer condições adequadas de mediação, escuta e elaboração dos conflitos.

Compreender a violência a partir dessa perspectiva implica reconhecer que seu enfrentamento não pode se limitar à regulação de comportamentos individuais, mas exige a

problematização das estruturas, práticas e discursos que sustentam sua produção no cotidiano escolar.

Quadro 6 – Violência como produção institucional e estrutural

Fonte	Evidência	Sentido atribuído
Roda 3	"A minha chegou a 62 alunos."	Precarização extrema; sobrecarga docente; violência estrutural que inviabiliza cuidado individualizado.
Roda 3	"Agora vem bastante gente pra cá porque as outras escolas viraram PEI."	Deslocamento forçado de estudantes; sobrecarga da escola regular; sensação de abandono; desigualdade entre instituições.
Roda 3	"Aulas vagas, né? tem...Tem aluno dando aula pra aluno"	Falência do projeto educativo; fragilidade institucional; ausência de mediação pedagógica; desresponsabilização docente.
Roda 3	"Falta de comunicação."	Invisibilidade dos estudantes; ruptura do vínculo institucional; silenciamento estrutural; fragilidade na gestão escolar.
Roda 3	"A pessoa chegou aqui ontem e ficou só olhando… não nos falaram nada."	Desconexão entre gestão e estudantes; ausência de lugar simbólico; distanciamento institucional; vulnerabilidade dos alunos.
Roda 4	"Então tem professores que não estão gostando das nossas rodas de conversa… "Principalmente ela, ela sempre reclama." "Ela tá chata… véia coroca."	Políticas tecnocráticas; desumanização do processo educativo; saturação cognitiva e subjetiva; sobrecarga e esgotamento emocional dos alunos.
Diário 27/05	"Elas reclamam muito da quantidade de plataformas… No terceiro ano tem em torno de 12 plataformas… elas falam que não aprendem."	Políticas tecnocráticas desumanizam o processo educativo; linguagem de saturação revela esgotamento subjetivo.
Diário 27/05	"Sentem falta de aulas mais vivências… dizem que alguns professores não ensinam… não tiveram quase aula de matemática porque o professor faltou muito."	Precarização da oferta educativa; ruptura do direito à aprendizagem; desigualdade estrutural; fragilização do projeto pedagógico.
Diário 27/05	"Os bons professores foram para as escolas PEI… elas sentem que estão perdendo… isso gera frustração e mágoa."	Escola periférica percebida como "resto"; hierarquização simbólica das escolas; sentimento de abandono e desvalorização do corpo docente e discente.
Diário 27/05	"O material tem erro" "[...] o professor mesmo já falou desses erros".	Desconexão entre conteúdo e aprendizado; perda da função formativa do currículo; desmotivação estudantil; sensação de inutilidade do esforço escolar.
Roda 5	"A professora de matemática, ela grita" "[...] perdemos professores muito bons."	Deslegitimação da autoridade docente; sofrimento cotidiano; percepção de despreparo; fragilização do vínculo aluno-professor.
Roda 5	"Agora só sobrou a XXXX" "[...] o material é muito ruim, até o de matemática tem erro."	Crítica à padronização curricular; frustração e descrença no sistema; percepção de negligência institucional.
Roda 5	"Tem umas 12 plataformas" "[...] é insuportável."	Políticas de avaliação tecnocráticas; esvaziamento do sentido pedagógico; sobrecarga cognitiva; desumanização do processo educativo.
Roda 5	"Reclamar só piorou pra gente…" "[...] a professora fez a gente apresentar slides o bimestre inteiro."	Silenciamento da participação estudantil; medo de represália; assimetria de poder; vulnerabilidade frente à autoridade.
Roda 5	Relatos de ausência/saída de bons professores (migração para PEI)	Sensação de abandono; desvalorização da escola periférica; percepção de desigualdade entre escolas; desmotivação estudantil.

Roda 3	“A Nossa escola ainda é muito bagunçada...” “A escola sempre foi muito malvista...”	Estigmatização institucional; fragilidade simbólica; escola percebida como espaço marginalizado e desvalorizado socialmente.
Roda 7	“Ai, a gente avaliou os professores. Ai, que delícia. Foi muito bom”.	Ironia, sentimento de vingança por avaliarem os professores.
Roda 7	“E que avaliação bosta, mano". “De 1 a 10, não tem texto. Eu pensei que ia escrever”.	Insatisfação com mecanismos institucionais de avaliação; percepção de superficialidade e ausência de escuta significativa.
Roda 7	“Eu ainda acho que, tipo, essa avaliação aí, ela não vai ser 100% eficaz, porque, assim, tem muita gente que tem birra com o professor, né? E aí não vai avaliar, ele como profissional”.	Fragilidade dos processos avaliativos; subjetividade e parcialidade; percepção de injustiça institucional.
Roda 8	“E aí, ontem a gente tava tendo aula do melhor professor que a gente tem, que é o João, que querendo ou não, todo mundo participa na aula dele. Foi um debate, é o único professor que junta a sala inteira pra poder estudar”.	Valorização de práticas pedagógicas positivas; importância do vínculo afetivo-pedagógico; contraste com negligência institucional.
Roda 9	“Então a evasão escolar tá grande aqui. O número de faltas tá imenso”. “Principalmente no terceiro ano. Esse mês quase abaixou tudo... Tem sete pessoas na sala hoje...”	Evasão e absenteísmo como reflexo da violência institucional; fragilização do vínculo escolar; risco de exclusão educacional.
Roda 9	“Não tem plataforma, por isso que a matéria é boa e o professor é bom”.	Reconhecimento do valor do ensino presencial; crítica indireta às políticas tecnocráticas; percepção de que excesso de tecnologia pode desvirtuar aprendizagem.
Roda 10	“Para os alunos, a resolução de conflitos tende a ser vista de forma punitiva, muitas vezes sem a mediação de diálogo ou reflexão coletiva”.	Violência institucional internalizada; disciplina punitiva; ausência de mediação pedagógica; fragilização das habilidades socioemocionais.
Roda 11	“Para ter aula de educação física, agora você tem que fazer tudo na plataforma e acertar mais de 75%”. “Antes só contava, a gente fazia a plataforma, agora conta acerto”. “Eu acho que a gente deveria fazer um protesto, faltar todo mundo a semana inteira”. “aí vai ter aula teórica de educação física ao invés de ter aula prática”.	Políticas avaliativas rígidas; burocratização do ensino; esvaziamento de experiências práticas; frustração estudantil; resistência como forma de protesto.
Roda 11	“Chicote em todo mundo. Daqui a pouco chega o Tarcísio aí, com chicote na diretora, na coordenadora, na professora, nos alunos, todo mundo. Porque é um chicoteando o outro, vem de cima, né?”	Violência simbólica hierárquica; percepção de poder coercitivo; ambiente escolar estruturado por medo e controle autoritário; internalização da lógica punitiva.
Roda 11	“Eles já fizeram algumas ações já esse ano, como a palestra de bullying, fizeram a festa junina, entre outras coisas. E eles falaram que a festa junina, até hoje, eles estão sendo criticados pela festa junina. E estavam, assim, bem chateados. Disseram que a gestão falou que eles não pediram ajuda, mas eles dizem que pediram ajuda e que não tiveram ajuda nenhuma, a única coisa que fizeram foi dar ofício pra eles pedirem as doações”.	Invisibilidade institucional; falta de reconhecimento das iniciativas estudantis; burocratização do apoio; desvalorização do protagonismo estudantil; sensação de frustração e abandono.

Roda 14	"É, é que a maioria das vezes, por exemplo, chama lá na sala, ai, o que eu fiz? Aí começa a ficar meio com receio, com medo de ser xingado. De ir na sala da diretora".	Medo institucionalizado; intimidação indireta; fragilização da relação aluno-direção; insegurança afetiva e social.
Roda 14	"Ah, eu acho que fazia bastante indiferença. Porque, tipo assim, não foi uma vez que eu fui lá e eu não me senti ouvida. Não me senti acolhida. Então, tipo assim, é como se a gente fosse diferente. Dependendo da pessoa. Não te escutam e simplesmente ignoram o que você diz".	Indiferença institucional; invisibilização da voz estudantil; sensação de exclusão e despersonalização; ausência de mediação pedagógica e afetiva.
Roda 14	"Pra mim não faz diferença. Não tem nada a ver comigo. É como se nem precisasse existir a direção".	Desvalorização da autoridade institucional; percepção de desconexão entre gestão e estudantes; alienação em relação ao espaço administrativo da escola.
Roda 14	"Ah, liberdade porque... Vamos supor, no recreio. Lá a gente conversa, a gente mexe no telefone e ninguém fala nada, que muitas vezes ninguém vê. Então acho que lá é um lugar que a gente pode não ser julgado ou punido por alguma coisa que a gente faz".	Autonomia estudantil percebida em espaços negligenciados; contradição entre regras formais e práticas cotidianas; espaços de liberdade criados pela ausência de vigilância institucional.
Roda 14	"Não, eles não deixam ficar na quadra. É, nesse…Onde tem as grades ali…" "É, é tipo uma cadeia, né? Banho de sol que a gente faz…"	Contenção física e simbólica; arquitetura escolar como instrumento de controle; sensação de encarceramento e limitação da liberdade; violência institucional expressa pelo espaço físico.
Roda 14	"Os moleques ficam fazendo coisas no banheiro, tipo, fumando, essas coisas. Passa droga, passa tudo". "É onde a escola, os funcionários da escola não entram. Então não tem que ninguém escutar". "Eu acho que o banheiro das meninas consegue ser mais sujo que o banheiro dos meninos. Isso é que dá uma vergonha tremenda". "E as meninas também fumam maconha no banheiro..."	Invisibilidade institucional; permissividade não intencional; banheiros como zonas de abandono e risco; fragilização do controle pedagógico e da segurança; Falta de higiene; Desregulação e permissividade implícita; espaços escolares negligenciados; violência simbólica e abandono institucional internalizado pelos estudantes.
Roda 14	"Sala de informática... Tranquilidade, tensão e pressão…" "Ah, tranquilidade. Tranquilidade porque, tipo, quando você vai lá, é um lugar igual de intervalo, que não tem muita gente, você fica lá, é um silêncio, uma paz lá em cima, ninguém perturbando, ninguém falando barulho, isso aí. Então, tranquilidade vai ser". **"**Mas tem a tensão e a pressão por causa das atividades que a gente tem que fazer na informática com a professora" "E a tensão é por causa da professora, exatamente". "A tensão é por causa da pessoa que fica lá. Sim. E ela faz pressão com a gente".	Ambivalência do espaço escolar; convivência de autonomia e controle; pressão pedagógica percebida como vigilância; tensões institucionais internalizadas pelos estudantes; lugares de aprendizagem mediados por presença autoritária do professor.

Roda 14	“A arquitetura da escola. A infraestrutura. Isso, a infraestrutura. Infraestrutura. Um lixo. A escola em si tá um lixo. A escola em si não tá uma... Uma merda. Não estão ensinando direito. Os professores entram na sala, só dá vontade de dormir. Você tenta prestar atenção na aula, você fica com a cabeça cheia. Um monte de gente gritando em volta… Fora que é muita matéria e plataforma”.	Condições físicas e pedagógicas inadequadas; infraestrutura precária como violência estrutural; sobrecarga cognitiva e sensorial; fragilização do engajamento estudantil; desvalorização da escola enquanto espaço de aprendizagem.
Roda 14	“Na quadra. A aula de educação física é só alegria”. “A bola daqui é horrível. Então não tem muito como jogar”. “Então eu aproveito e converso com as minhas amigas e até penso um pouco sobre coisas que eu vou fazer depois da escola, o que eu pretendo fazer no futuro”.	Espaços de lazer escolar como refúgios afetivos; compensação de limitações materiais por socialização; resiliência estudantil frente às restrições institucionais; construção de sentido pessoal dentro de contextos escolares adversos.
Roda 14	“A gente queria que a escola em si fosse assim, que a direção conhecesse a gente do jeito que ele acolhe (professor paraninfo), que a direção conhecesse a gente do jeito que ele entende, que os professores nos entendessem da maneira que ele entende, porque a gente não é péssimos alunos. Tudo bem que às vezes a gente tem um dia ruim, nem todo dia está no dia bom. Mas muitos deles não procuram entender o que a gente está sentindo. Não é todo dia que todo mundo está bem. Eles têm que entender que o adolescente está formando agora os neurônios da vida e está aprendendo sobre a vida. Não é todo mundo que já nasceu sabendo. Então eles têm que entender que a gente está passando por mudança. A gente está entendendo o nosso sentimento... E de mulher, principalmente. Porque, né?...”	Necessidade de acolhimento afetivo e reconhecimento da subjetividade estudantil; fragilização da escuta pedagógica; invisibilização das demandas emocionais e de gênero; lacuna entre normas institucionais e práticas de cuidado efetivo; reivindicação de educação empática e inclusiva.
Roda 14	“Elas acabam gritando, tipo, que é uma coisa mínima pra gente, que é aluno, que é realmente uma coisa mínima, ela já transforma o bicho em um ambiente totalmente explosivo, totalmente fora de si e acaba gritando muito com os alunos”.	Autoritarismo docente; amplificação de conflitos mínimos; criação de clima de tensão e medo; fragilização da confiança entre estudantes e professores.
Roda 14	“Enjoo porque tem alguns alunos que ficam brincando com comida. Brincando com comida”. “Brincando com comida, deixa prato em cima da mesa, acaba caindo... Também porque às vezes acha bicho na comida”.	Condições de higiene e disciplina escolar percebidas como insatisfatórias; negligência institucional; exposição ao desconforto físico e psicológico.
Roda 14	“Tipo, é muita falta de respeito com os alunos. Tanto com os alunos, com os professores, como com os professores, com os alunos”.	Violência simbólica e relacional; ausência de normas claras de respeito; reciprocidade conflituosa nas relações institucionais.

Roda 14	“Porque aqui (biblioteca) é um ambiente onde a gente se sente muito mais acolhido do que em outros lugares. Eu acho também pelo professor (paraninfo), né? E por a gente sempre se reunir aqui em amigos”.	Espaço de acolhimento alternativo; importância do vínculo afetivo e social; compensação das lacunas institucionais.
Roda 14	“Aí aqui na diretoria, eu pelo menos sinto acolhimento, porque a diretora, ela é complicada, mas se você sabe conversar com ela, ela te acolhe. Ela foi legal comigo, então. Eu gosto muito dela”.	Relações institucionais mediadas por afetividade; reconhecimento seletivo; necessidade de estratégias individuais para obter acolhimento.
Roda 15	“É como se fosse uma competição interna, né? O Estado quer uma ação, quer um resultado de X , você tem que entregar. Conseguiu aquele resultado, você tem aquela verba. no tal mês que é combinado”.	Pressão por resultados; gestão baseada em metas; instrumentalização da escola e da aprendizagem; reprodução de lógica competitiva.
Roda 15	Fala do professor: “Eles são um tipo de alunos, adolescentes, que gostam de, entre aspas, não fazer nada”. “O momento aqui de eu sentir aquela brisa, o ar batendo, o vento batendo, para mim está tudo bem. Eles querem algo pronto na mão deles e é isso que eu quero e está ótimo”. “Eles não querem um além, não querem algo melhor, eles não acreditam neles”.	Expectativas pedagógicas reduzidas; internalização da ideia de “periferia sem futuro”; reforço de desigualdades; desvalorização da capacidade estudantil.
Roda 15	Fala do professor: “Eu ainda bato na tecla por ser uma escola vulnerável, né? De um bairro que eles se sentem já esquecidos, eles se sentem muito esquecidos com essa parte. Então acaba misturando muitas coisas, né? Que aí acaba se espelhando muito nitidamente dentro da escola”.	Reflexo da desigualdade social e territorial; escolarização atravessada por vulnerabilidade; naturalização da precariedade escolar.
Roda 15	Fala do professor: “Olha, difícil, difícil, não. Mas pode ser que está muita coisa ao mesmo tempo. Porque a plataforma veio para ficar. E a plataforma veio para ajudar também. Complementar o material digital que o Estado também tem”. “Então, além das plataformas, nós temos também as aulas digitais. Então, um complementa o trabalho do outro. Então, quando um contextualiza, o outro explana o contexto do assunto. A plataforma vai deixar você fazer na prática, como vai fazer aquele trabalho, aquele assunto, por exemplo, de inglês, que elas precisam falar, saber escrever, entender a gramática”.	Pressão tecnológica; sobrecarga digital; fragmentação do processo pedagógico; dificuldade de integração entre política educacional e prática docente.

Roda 15	Fala do professor: Hoje em dia... a gente está na reta final do ano, com prova paulista chegando, Saeb chegando, a gente voltando a falar de novo sobre meta, então todo mundo fica... nervoso, tenso, porque a gente pode fazer cada vez mais o diferente para a gente fazer o melhor. Para poder atingir as metas. Para atingir as metas, principalmente".	Tensão institucional; foco em metas externas sobre aprendizagem real; escolarização marcada por pressão avaliativa.
Roda 15	Fala do professor: "Porque eu acredito que tem já dentro de casa, né? Aquela cobrança de poder trabalhar mais cedo. De ajudar as pessoas da casa". "Aí eles acham que a escola é um momento de lazer, né? Tipo, não vou fazer nada porque eu trabalhei, sei lá, à noite, por exemplo".	Conflito entre responsabilidades domésticas e escolaridade; negligência institucional em reconhecer contexto familiar; impacto na participação estudantil.
Roda 15	Fala do professor: "Porque na escola PEI ganha mais. Então, assim, o próprio Estado está criando toda essa competição, né? E aí o professor já não sabe mais o que ele faz. Se ele vai dar aula que o aluno precisa, ou se ele vai cumprir a meta que o governo está mandando, né? E, assim, os alunos têm comentado, ah, os professores estão deixando a gente colar. Por quê? Porque o mais importante não é a aprendizagem, mas é a meta..."	Contradição entre política de metas e necessidades educacionais; pressão institucional sobre docentes; distorção do foco da aprendizagem.
Diário 27/05	"muitos professores já chegam com a intenção de não fazer muita coisa, por ser periferia."	Ideologia discriminatória internalizada; expectativas baixas moldam práticas pedagógicas; reforço da desigualdade territorial.
Roda 16	"A gente vai na UNESP… porque vai ter a UNESP de portas abertas. Esse é o terceiro ano, mas os outros anos não vão ter esse passeio… porque a gente não foi pra lugar nenhum em todos esses anos". "E aí tem a frequência, a redação, tudo pra gente poder ir..." "Aí depois vai falar, ai, vocês foram muito mal na prova, vocês não vão mais. Só na punição".	Distribuição desigual de oportunidades; escolarização marcada por restrições; políticas de punição sobre mérito limitado; amplificação da sensação de injustiça.
Diário 27/05	"tem professor que não quer trabalhar porque acha que aluno da periferia não quer nada."	Reforço de desigualdades; discursos que legitimam negligência; ideologia meritocrática internalizada; desvalorização do aluno periférico.
Diário 27/05	"As meninas… estavam bem agitadas… Elas se sentem um pouco desprezadas… enquanto comunidade periférica."	Estigmatização territorial; Representações sociais que inferiorizam sujeitos da periferia; sentimento de não reconhecimento; internalização da desigualdade.
Roda 11	"Eu já me sinto muito atrasada de ver que muita gente da minha idade trabalha e eu fico só estudando..."	Comparações sociais desiguais; sensação de atraso relativo; pressão sobre o tempo e as escolhas do estudante.
Roda 7	"A sociedade é muito assim. A sociedade escolheu uma raça. para dizer que era menos, que não era considerado ser	Reconhecimento de racismo estrutural; percepção de desumanização e marginalização social; escolarização atravessada por desigualdade racial e social.

	humano. Ele tratava como animal, como uma propriedade".	
Roda 4	"É que é tanta coisa quebrada..." **"**Quebra vidro..." "Quebra porta do banheiro..." **"**Entopem privada..."	Destruição do patrimônio como forma de expressão do mal-estar institucional; ataque simbólico à escola enquanto autoridade; ruptura do sentimento de pertencimento; violência difusa direcionada ao espaço coletivo como resposta à ausência de escuta e de mediação.
Roda 4	**"T**em menina que pega absorvente e cola na parede, tem gente que passa até bosta na parede..."	Profanação do espaço escolar; uso do corpo e de seus resíduos como linguagem de transgressão; violência simbólica marcada pelo nojo e pela ruptura das normas civilizatórias; manifestação extrema de sofrimento, desamparo e dessubjetivação no contexto institucional.
Roda 4	"A mesa, cadeira da sala... Computador..." **"**Colaram moedas com superbonder nas cadeiras e paredes".	Apropriação violenta dos objetos escolares; sabotagem do uso coletivo; banalização do dano material; contestação silenciosa da instituição por meio da deterioração dos recursos; expressão de resistência negativa e de conflito não simbolizado.
Roda 4	"O pai queria matar a mãe" "[...] menina de cinco anos vendo tudo".	Violência extrema naturalizada no cotidiano familiar; sofrimento infantil invisibilizado; trauma precoce; reprodução intergeracional da violência; silenciamento institucional sobre experiências domésticas.
Roda 4	"Ele vem com toda essa carga de fora…"	Indisciplina escolar como efeito de violências externas à escola; deslocamento do conflito familiar para o espaço escolar; leitura patologizante do comportamento sem consideração do contexto social.
Diário de campo / roda 6	Relato detalhado sobre expulsão da estudante Milena de casa e mudança para sítio.	Negligência e expulsão familiar como ruptura de vínculos afetivos; desproteção social; impacto direto na permanência e no rendimento escolar; a escola como espaço que observa, mas nem sempre consegue intervir.
Diário de campo / roda 6	Descrição de sobrecarga doméstica (cuidados com irmã pequena, responsabilidades precoces).	Adultização precoce; transferência de responsabilidades adultas à criança/adolescente; desgaste emocional; desigualdade na distribuição do cuidado; comprometimento do direito ao estudo e ao lazer.
Roda 8	"Ai, filha, fica em casa, tá frio". "Mas aí eu vou faltar todo dia que tá frio, nem vou pra escola"(risos).	Desvalorização da escolarização no discurso familiar; banalização da evasão; escola vista como espaço secundário; fragilização do vínculo escola–família.
Roda 8	"Minha mãe mandou faltar, mas eu não quis..."	Conflito entre projetos familiares e desejos individuais; emergência de autonomia juvenil; resistência subjetiva frente à negligência educativa.
Roda 12	"Minha família pensa diferente enquanto alguns não trabalham. Eu fiz entrevista na loja de celular. Na semana que vem eu tenho duas entrevistas, uma no açaí e uma numa loja de telefone. E eu tô procurando, porque minha mãe... Ela não tem essa visão de que criança tem que estudar, adolescente tem que estudar para focar no futuro. Não. É trabalho, estudo e curso. Aí no mês que vem eu começo a fazer curso de auxiliar de veterinário".	Ideologia meritocrática e produtivista; naturalização do trabalho precoce; escolarização subordinada à sobrevivência econômica; reprodução de desigualdades sociais.
Roda 12	"É o jeito, né? Vou ter que dar conta. Meu pai fazia isso. É que nem minha mãe fala muito que ela começou a trabalhar cedo. Meu pai e minha mãe falam que sempre	Interiorização da lógica do sacrifício; responsabilização individual do jovem; apagamento das mudanças históricas e sociais; sofrimento subjetivo naturalizado.

	começou. Ah, quando eu tinha 14 anos eu já trabalhava e estudava". "Mas eles esquecem que é uma época totalmente diferente da nossa hoje em dia. Ah, eu vou ter que aguentar". "Ela falou assim, eu jogo vôlei, né? Eu treino. E eu lesionei na sexta-feira passada, meu pé. Tive uma torção. Aí minha mãe falou, você só vai jogar de novo se você arrumar um emprego".	
Roda 12	"Porque na minha família é assim. A mulher... Oxi. A mulher, ela passa, cozinha, lava, cuida da casa. E trabalha fora. E trabalha fora. E o homem, ele, literalmente, descansa..."	Uso do esporte como instrumento de controle e punição; negação do direito ao lazer; disciplinamento do corpo juvenil; violência simbólica travestida de incentivo.
Roda 12	"Ele batia na minha mãe, fingia que não batia, mas, tipo, tava nítido os roxos que apareciam no corpo da minha mãe. Ele ameaçava ela, ela não podia sair, ele controlava as roupas, controlava a comida. Contanto que a gente só comia em casa, depois que eu fui morar com ela, a gente só comia em casa se ele, tipo, tirasse a comida primeiro. Aí tirasse a comida dele e a marmita".	Violência doméstica; Reproduções de papéis de gênero rígidos; exploração do trabalho doméstico feminino; desigualdade naturalizada; violência estrutural de gênero no âmbito familiar.
Roda 12	"Então, tipo, foi uma coisa. E minha avó me expulsou de casa porque eu perdi o casaco aqui na escola". "E também porque eu voltava tarde dos treinos. Mas era só de sexta-feira, sabe? Eu gosto muito de treinar. Muito, muito. É uma paixão minha que... É inexplicável. E eu voltava, tipo, nove e meia, no máximo... Eu tava em casa".	Violência doméstica; controle coercitivo; abuso psicológico e físico; normalização do medo.
Roda 12	"Aí teve uma vez que ele pegou o pulso da minha mãe e ameaçou socar. Você tá ficando louca? E isso eu não me aguentei. Eu fui pra cima dele. Literalmente, eu fui pra cima dele. Aí foi minha mãe começando a bater nele".	Violência doméstica escalonada; exercício de controle e ameaça; naturalização da agressão no espaço familiar; inversão de papéis geracionais, com o/a filho/a assumindo posição de defesa; reprodução da violência como forma de resolução de conflitos; ausência de mediação institucional e de redes de proteção.

5.1.4 Protagonismo estudantil e deslocamentos discursivos

O quarto eixo analítico volta-se à compreensão dos processos de transformação observados ao longo da pesquisa, evidenciando deslocamentos nas formas de expressão, participação e significação dos estudantes em relação à escola e às experiências de violência. Diferentemente dos eixos anteriores, que se concentram na análise das dinâmicas de sofrimento e das formas de produção da violência, este eixo destaca a emergência de movimentos de elaboração, crítica e protagonismo no interior do grupo.

Os dados indicam que ao longo dos encontros, especialmente por meio das rodas de conversa e das atividades propostas, os estudantes passaram a ocupar a palavra de maneira mais ativa, ampliando suas formas de participação e elaborando, de modo mais reflexivo, suas experiências no contexto escolar. Inicialmente marcadas por silêncios, hesitações ou expressões fragmentadas, as falas foram progressivamente se tornando mais densas, críticas e articuladas, evidenciando um movimento de deslocamento discursivo.

Esse processo revela que a linguagem, compreendida como prática social, não apenas expressa experiências, mas também produz novos modos de relação com a realidade. Ao nomear suas vivências, os estudantes passaram a construir leituras mais complexas sobre a escola, deslocando-se de posições marcadas pela naturalização da violência para perspectivas que reconhecem as dimensões institucionais, sociais e estruturais implicadas nessas experiências.

Nesse sentido, observa-se um movimento de passagem de discursos centrados na culpabilização individual — seja de si mesmos, seja dos colegas — para enunciados que começam a problematizar as condições coletivas e institucionais da violência. Esse deslocamento evidencia a construção de uma consciência mais crítica, na qual o sofrimento deixa de ser compreendido apenas como experiência isolada e passa a ser reconhecido como parte de um contexto mais amplo de relações e estruturas.

A emergência do protagonismo estudantil também se expressa na forma como os participantes passaram a se posicionar diante das situações discutidas, assumindo, em diversos momentos, papéis de escuta, mediação e reflexão coletiva. A participação no Grêmio Estudantil, articulada às vivências propostas pela pesquisa, contribuiu para fortalecer o sentimento de pertencimento e a percepção de que os estudantes podem atuar como sujeitos ativos na transformação do ambiente escolar.

Do ponto de vista da PI, esse movimento pode ser compreendido como efeito da criação de dispositivos que favorecem a circulação da palavra, a escuta e a construção coletiva de sentidos. A organização dos encontros em roda, a valorização das produções dos estudantes e a abertura para o diálogo configuram práticas que tensionam a lógica tradicional da escola, marcada pela centralização da fala e pela hierarquização das relações.

Nesse contexto, elementos como o lugar, a linguagem, a lei e o limite — dimensões centrais da PI — aparecem reconfigurados. O lugar dos estudantes desloca-se de uma posição passiva para uma condição de maior protagonismo; a linguagem deixa de ser apenas instrumento de controle e passa a operar como meio de expressão e elaboração; a lei, antes percebida predominantemente como imposição, passa a ser tensionada e discutida; e o limite

emerge não apenas como restrição, mas como possibilidade de organização das relações e construção de convivência.

Importa destacar que esses deslocamentos não ocorrem de forma linear ou homogênea. Ao contrário, são atravessados por tensões, resistências e contradições, evidenciando que a transformação das relações institucionais é um processo gradual e complexo. Ainda assim, os dados indicam que a criação de espaços de escuta e participação possibilita a emergência de novos modos de significar a escola e de se posicionar frente às experiências de violência.

Desse modo, a análise deste eixo evidencia que, mesmo em contextos marcados por sofrimento e desigualdades, é possível construir movimentos de transformação no interior da escola, desde que sejam criadas condições institucionais que favoreçam o diálogo, a participação e o reconhecimento dos estudantes como sujeitos de direito. Nesse sentido, o protagonismo estudantil não se configura apenas como resultado da pesquisa, mas como elemento fundamental para a construção de práticas educativas mais democráticas, inclusivas e comprometidas com a superação das violências no ambiente escolar.

Quadro 7 – Protagonismo estudantil e deslocamentos discursivos

Fonte	Evidência	Sentido atribuído
Roda 3	"No começo do Grêmio a gente se contrariava muito; fomos na vice-diretora, ela conversou com a gente e nós resolvemos."	Emergência da lei simbólica; mediação como instrumento de resolução de conflitos.
Roda 3	"Ninguém é melhor que ninguém e todos têm direito de falar."	Circulação legítima da palavra; reconhecimento da alteridade; construção de espaços igualitários de participação.
Roda 3	"Deveria ter união."	Autocrítica coletiva; reflexão sobre solidariedade; desenvolvimento de senso de responsabilidade compartilhada.
Roda 3	"Eu tenho direito de fala! Eu sou muito exigente… tem que ser do meu jeito."	Palavra como território de poder; tensão entre autonomia individual e coletividade; processos de negociação de autoridade.
Roda 3	"Ela não aceita a opinião dos outros."	Conflitos internos como processos de subjetivação; mediação e negociação de papéis dentro do grupo; aprendizado democrático experiencial.
Roda 8	"Nós combinamos da sala toda entregar a prova em branco amanhã. Porque não aprendemos nada de matemática e amanhã tem prova. Ninguém aprende nada com a professora de matemática. E nós reclamamos, reclamamos, reclamamos. Ninguém muda. Nem ela, nem ninguém. Aí amanhã tem prova".	Exercício de ação coletiva como forma de resistência; protagonismo político estudantil; tentativa de responsabilização docente; expressão de insatisfação frente à precariedade pedagógica.
Roda 8	É assim, desde o ano passado que a gente tá no Grêmio, a gente vê que a escola não participa muito das coisas, principalmente o pessoal da manhã.	Observação crítica sobre participação institucional; protagonismo estudantil como mecanismo de amplificação da voz estudantil frente à inércia escolar.

Roda 8	“Porque a gente tá com índice baixo e é o jeito de castigar a gente. Só que daí, o que que acontece? A gente nunca mais teve trote. Nunca mais é teve trote. Por causa da sala, a gente se lasca”.	Reflexão sobre consequências das ações coletivas; protagonismo estudantil vinculado à negociação de regras; percepção de causa e efeito em processos institucionais.
Roda 9	“Uma palestra de bullying, de violência escolar para os alunos e também uma para os professores... aí depois tem que conversar com a Josi porque não adianta a gente só falar com os alunos sobre esse assunto, acho que precisa de uma coisa direcionada para os professores também...”	Proposição de estratégias de mediação e prevenção; protagonismo voltado para transformação institucional; preocupação com abrangência e eficácia das ações.
Roda 9	“Aí tem a ideia do Jornal da Escola, né?...” “Essa ideia do Jornal da Escola é...” “Não, não vai ser impresso. Vai ser em vídeo ou pode até ser escrito, mas em PDF, né?” “Algo que seja divulgável no Instagram mesmo”.	Criação de instrumentos de comunicação estudantil; protagonismo como expressão de voz pública; apropriação de tecnologias digitais para a divulgação de ideias e reflexões.
Roda 16	“Algumas meninas falaram assim, foi terapêutico, né? Querendo ou não, a gente teve uma fala muito grande, querendo ou não. E assim, foi algo que a gente pôde aproveitar, se expressar, falar o que estava bom e o que estava ruim pra gente”.	Espaço de escuta e expressão afetiva; protagonismo como prática de cuidado coletivo e subjetivação; importância do discurso estudantil na construção de sentido.
Roda 16	“Só que aquela coisa, foi um espaço muito bom. E querendo ou não, eu senti que o Grêmio se conectou bastante”.	Fortalecimento de vínculos coletivos; protagonismo estudantil como experiência relacional; coesão e integração grupal.
Roda 16	“Os conflitos sempre vão acontecer, gente. Mas a gente tem que ter maturidade pra resolver”.	Desenvolvimento de competências socioemocionais; protagonismo vinculado à mediação de conflitos; aprendizagem democrática prática.

5.2 Lugar, Linguagem, Lei, Limite e Protagonismo: contribuições da Pedagogia Institucional para analisar as violências escolares.

A categorização analítica apresentada na seção precedente desta dissertação de mestrado evidenciou, de forma empírica e irrefutável, que as violências cotidianas vivenciadas, significadas e narradas pelos estudantes não se configuram, em hipótese alguma, como episódios isolados, contingências casuais ou fenômenos estritamente restritos a determinadas relações interpessoais ou desvios psicológicos individuais. Ao contrário, a imersão em campo revelou que tais violências atravessam o cotidiano escolar de maneira estrutural, assumindo múltiplas expressões discursivas e físicas. Elas compõem um cenário marcado pela fragilização dos vínculos intersubjetivos, pela recorrente e mecânica substituição do diálogo pedagógico por respostas punitivas de cunho puramente retributivo e, fundamentalmente, pela severa dificuldade da engenharia institucional em oferecer canais para a elaboração coletiva e simbólica dos conflitos.

Antes de desenvolver a análise dos dados a partir dos eixos Lugar, Linguagem, Lei e Limite, é importante destacar que esses princípios não serão compreendidos como categorias independentes ou hierarquizadas. Na perspectiva da PI, eles se constituem de forma articulada e interdependente, pois o lugar ocupado pelos sujeitos na instituição interfere diretamente nas possibilidades de circulação da palavra; a linguagem, por sua vez, depende das condições simbólicas criadas pela lei e pelo limite; e estes só assumem sentido formativo quando sustentam relações de pertencimento, reconhecimento e mediação. Assim, a separação dos eixos nesta seção possui finalidade analítica e didática, mas a interpretação dos dados considera permanentemente sua mútua implicação no funcionamento institucional da escola.

Nesse contexto macro e microssociológico, a escola contemporânea emerge perante o olhar investigativo de forma profundamente ambivalente: ela se constitui, simultaneamente, como um espaço social potencialmente potente de emancipação humana, produção de subjetividades autônomas e transformação política, e como um aparelho reprodutor de violências institucionais, opressões corporais, tensões crônicas e reprodução de desigualdades sociais e raciais mais amplas que assolam o tecido social brasileiro.

Essa nítida e dilacerante ambivalência estrutural ganha contornos dramáticos nos discursos, nas metáforas e nas produções textuais, orais e escritas, e artísticas dos estudantes. Estes, ao mesmo tempo em que associam historicamente a instituição escolar aos valores universais do “conhecimento”, do “aprendizado”, do crescimento intelectual e da real possibilidade socioeconômica de “ser alguém na vida”, também a significam, sem rasuras, como um espaço de “tortura”, “caos relacional”, “prisão” e intenso sofrimento emocional. Essa coexistência paradoxal e tesa de sentidos antagônicos coloca em evidência que a experiência escolar ordinária não é vivida pelos jovens de forma homogênea. Ao contrário, ela é atravessada por relações profundamente contraditórias e violentas de pertencimento e exclusão, acolhimento e desamparo, reconhecimento ético e controle biopolítico.

Os mapas afetivos densamente produzidos pelos estudantes ao longo da pesquisa-ação reforçam e materializam essa dimensão intrinsecamente contraditória. Eles revelam que determinados espaços geográficos e arquitetônicos da escola são percebidos e sentidos subjetivamente, de forma concomitante, como lugares de proteção e sofrimento, de fomento ao diálogo e de imposição do silenciamento, de experimentação da liberdade e de submissão à vigilância dos adultos.

Reconhecer e teorizar a escola como um espaço ativo de produção e reprodução de violências implica compreender que a instituição de ensino não opera de forma isolada ou autônoma em relação às contradições da sociedade que a circunda. A escola está

permanentemente imersa em um denso conjunto de determinações históricas, sociais, econômicas e culturais que atravessam e moldam as suas práticas cotidianas, os seus discursos hegemônicos e as suas formas específicas de organização do trabalho pedagógico. As gritantes desigualdades de classe, o racismo estrutural que hierarquiza corpos, as violências de gênero que naturalizam opressões, as lógicas meritocráticas excludentes não apenas chegam externamente à escola por meio dos sujeitos que nela ingressam, tais fraturas sociais são também, em uma alarmante quantidade de casos, ativamente reafirmadas, atualizadas e institucionalizadas no interior da própria escola, por meio de práticas pedagógicas obsoletas, relações hierárquicas rigidamente verticalizadas e modos violentos de regulação e adestramento da vida discente.

Entretanto, afirmar e denunciar o caráter reprodutor da engrenagem escolar não significa, de modo algum, sucumbir a um pessimismo sociológico imobilista ou reduzir a complexa função da escola à mera reprodução mecânica da ordem social e econômica vigente. Diferentemente de outras instituições, a escola possui um estatuto ontológico intrinsecamente formativo, pedagógico, ético e transformador que lhe confere uma responsabilidade social específica, intransferível e constitucional: a de formar integralmente os sujeitos históricos para o exercício pleno da cidadania. Esse horizonte emancipatório exige da instituição a permanente e refinada capacidade de mediar, problematizar, desconstruir e transformar as relações sociais violentas e as assimetrias que se manifestam e se atualizam no seu interior.

Jacques Pain (2006) compreende a instituição escolar como um dos últimos grandes espaços públicos e institucionais da sociedade contemporânea hipermoderna. Ela é a responsável não apenas pela transmissão técnica de conteúdos programáticos e científicos acumulados pela humanidade, mas também, e de forma prioritária, pela aprendizagem prática da vida coletiva, do exercício da democracia e da participação social. Nessa perspectiva teórica da PI, aprender na escola significa, correlatamente e com igual peso, aprender a instituição, aprender a lidar com as regras do laço social, aprender as formas civilizatórias de convivência coletiva e os modos éticos de relação de alteridade com o outro.

Tal compreensão conceitual amplia significativamente a responsabilidade ética e política da instituição escolar diante das múltiplas expressões de violência identificadas e cartografadas ao longo desta pesquisa. A escola não se limita a receber passivamente em suas salas de aula sujeitos que já vêm atravessados por vulnerabilidades sociais, desigualdades históricas, conflitos familiares e diferentes formas de sofrimento social decorrentes da precarização do território; ela participa ativa e cotidianamente da própria produção de sentidos, subjetividades e formas específicas de sociabilidade juvenil. Isso significa que as experiências

escolares ordinárias produzem efeitos concretos, profundos e muitas vezes indeléveis na constituição subjetiva dos estudantes, moldando a forma como estes compreendem a si mesmos, as outras pessoas e as possibilidades da própria vida coletiva em sociedade.

Quando a escola se organiza e se estrutura predominantemente a partir da lógica fria do controle burocrático, da punição retributiva e da vigilância constante sobre os corpos, ela tende a produzir de forma sistemática relações intersubjetivas marcadas pelo medo reativo, pela desconfiança mútua e pelo silenciamento castrador da criatividade. Por outro lado, quando a instituição tem a coragem política de construir e sustentar espaços permanentes e qualificados de escuta ativa e participação democrática real, ela amplia radicalmente as possibilidades subjetivas de pertencimento social e elaboração simbólica dos conflitos.

É precisamente no cerne dessa dialética entre a reprodução das opressões sociais e a possibilidade histórica de transformação pedagógica que se insere e se sustenta a presente análise crítica dos dados. Sob a lente da PI, as variadas violências relatadas e encenadas pelos estudantes ao longo do campo deixam de ser vistas como meras falhas de caráter ou problemas disciplinares para serem compreendidas como legítimas e desesperadas formas de linguagem e expressão de um sofrimento psíquico e social que, na esmagadora maioria das vezes, simplesmente não encontra no cotidiano escolar canais institucionais legítimos de simbolização e acolhimento verbal.

A destruição intencional do patrimônio físico, as agressões físicas crônicas nos portões, o deboche cruel como defesa, o riso coletivo e histriônico diante da dor e da humilhação do outro, os silêncios ensurdecedores e prolongados, o retraimento melancólico e, no limite, a própria evasão escolar não se configuram como comportamentos individuais puramente gratuitos ou isolados. Eles constituem respostas sintomáticas e reativas a um contexto institucional severamente precarizado, no qual a palavra do estudante é frequentemente desautorizada, a escuta adulta é fragilizada ou inexistente e as regras da escola aparecem perante os jovens muito mais como instrumentos arbitrários de coerção, controle e perseguição do que como construções coletivas dotadas de sentido pedagógico e partilha social.

Essa dificuldade da instituição escolar em sustentar dispositivos de elaboração simbólica dos conflitos humanos aparece de forma visual nos mapas afetivos produzidos com muita sensibilidade pelos estudantes. Espaços de poder como a sala da direção, a coordenação pedagógica, as salas de aula e determinados setores administrativos foram massiva e frequentemente associados pelos jovens a sentimentos de medo, pressão psicológica, injustiça, raiva reprimida e desânimo. Em contrapartida, aqueles raros ambientes institucionais caracterizados por uma maior flexibilidade, menor vigilância dos adultos e maior circulação

livre da palavra — como a Sala de Leitura e a quadra poliesportiva — emergiram nos mapas afetivos como espaços de acolhimento intersubjetivo, liberdade criativa, pertencimento comunitário e direito à fala.

Tais achados empíricos colocam em evidência que os estudantes significam e habitam o espaço escolar a partir da qualidade das relações institucionais e humanas que se atualizam, se materializam em cada ambiente físico. Mais do que meras paredes de alvenaria, salas, corredores frios ou setores administrativos, os ambientes escolares aparecem na subjetividade juvenil configurados como autênticos territórios simbólicos e políticos, densamente atravessados por relações assimétricas de poder, dinâmicas de reconhecimento ou exclusão, e vetores de pertencimento ou violência.

Ao mesmo tempo, as falas diretas e cortantes dos estudantes revelam a ocorrência de um preocupante, invisível e progressivo processo de desgaste e sofrimento, associado à experiência escolar cotidiana. Expressões linguísticas de enorme densidade dramática capturadas em campo, tais como carregar “três mil pedras na mochila”, a constatação de que “respirar aqui dentro não tá nada fácil”, ou a pesada comparação da escola a um “hospício verde e branco”, colocam em evidência formas de sofrimento psicossocial que extrapolam em muito as dificuldades de aprendizagem ou os pequenos atritos interpessoais. Tais metáforas corporais indicam a existência de experiências prolongadas e dolorosas de esgotamento emocional, alienação pedagógica e perda de sentido em relação ao projeto escolar.

Em muitos momentos cruciais da rotina pesquisada, a instituição de ensino aparece associada na mente dos jovens muito mais à lógica mercantil da cobrança abstrata, da produtividade algorítmica, do adestramento para exames e do cumprimento burocrático de demandas governamentais do que à construção de experiências efetivamente formativas. Tal cenário empírico aproxima-se da rigorosa crítica formulada por Jacques Pain (2006) àquilo que ele conceitua como uma escolarização excessivamente burocratizada. Trata-se de um modelo educacional centrado obsessivamente no "ensinar como procedimento técnico e mensurável", em detrimento da produção política de condições reais, afetivas e relacionais para aprender, participar, exercer a alteridade e construir vínculos significativos e duradouros com o conhecimento científico e com o coletivo social.

Sob essa rigorosa ótica analítica, torna-se plenamente possível compreender que as variadas violências identificadas no transcorrer desta pesquisa-ação não decorrem de falhas morais individuais, déficits cognitivos ou desvios de conduta de alunos rotulados como "problemáticos". Elas derivam da profunda fragilidade estrutural e da ausência crônica de dispositivos institucionais que sejam genuinamente capazes de sustentar a mediação simbólica

dos conflitos por meio da palavra e da circulação do poder. Quando a instituição escolar falha e não consegue organizar em sua rotina espaços públicos e legítimos de escuta qualificada, circulação da linguagem e participação deliberativa, o conflito intragrupal inevitável tende a sofrer uma regressão psicodinâmica, deslocando-se para formas violentas de atuação e passagem ao ato contra o patrimônio ou contra os corpos. Nesses cenários, a violência física ou verbal emerge tragicamente como uma das poucas e desesperadas possibilidades de expressão subjetiva e de reconhecimento social.

O riso diante da agressão sofrida pelo colega, os silêncios, o deboche, os ataques ao patrimônio público e mesmo determinadas formas de retraimento, devem ser cientificamente compreendidos como modos cifrados de inscrição subjetiva de adolescentes em um contexto institucional violento, no qual os estudantes frequentemente não se percebem validados, ouvidos ou reconhecidos em sua condição fundamental de sujeitos de direitos e de desejo.

Nesse sentido, a escola contemporânea não atua apenas como uma receptora passiva das violências estruturais que atravessam e dilaceram a sociedade capitalista e patriarcal; ela participa de forma ativa, institucional e cotidiana da própria produção, amplificação e reprodução dessas violências quando se omite e não consegue sustentar em seu chão dispositivos institucionais capazes de mediar as tensões, organizar democraticamente a circulação da palavra e produzir reconhecimento ético recíproco entre os sujeitos. Jacques Pain (2006) afirma que o ato de "socializar a escola" implica, necessariamente, ultrapassar de uma vez por todas uma visão estritamente escolarizada, tecnocrática e burocrática da educação formal. Para o autor, ensinar não pode e nem deve significar apenas transmitir mecanicamente conteúdos programáticos voltados para avaliações externas de rendimento; ensinar significa construir cotidianamente as condições políticas, grupais e afetivas para a vida coletiva, para a participação social ativa e para o reconhecimento e celebração das diferenças humanas. Tal perspectiva epistemológica desloca o enfrentamento da violência escolar: retira-o do campo estéril de uma lógica exclusivamente disciplinar, punitiva e policialesca para inscrevê-lo definitivamente em uma compreensão institucional do problema.

Ao mesmo tempo em que desvelam esse cenário de adoecimento e opressão gerencialista, os dados empíricos de campo colocam em evidência que, mesmo em contextos profundamente marcados pelo sofrimento institucional e pela violência burocrática, emergem potentes, criativas e insistentes tentativas de resistência, auto-organização e invenção democrática por parte dos estudantes. As ricas experiências de participação política no interior do Grêmio Estudantil, as intensas rodas de conversa propostas pela pesquisa, as formulações de propostas culturais coletivas e os momentos autônomos de escuta compartilhada revelam

que os estudantes buscam ativamente, contra o próprio peso da instituição, produzir sentido existencial, laço de solidariedade, pertencimento social e reconhecimento mútuo no interior do território escolar. No entanto, a pesquisa também revelou que tais iniciativas juvenis frequentemente encontram severas barreiras, limites e vetos autoritários impostos pela própria estrutura hierárquica da escola, sendo, por vezes, deslegitimadas pela gestão, esvaziadas politicamente pela coordenação ou cinicamente reduzidas a simulacros de representação e formas de participação meramente estéticas, formais e esvaziadas de sentido para os estudantes.

É precisamente nesse cenário de saturação institucional que a PI se apresenta nesta dissertação de mestrado como um referencial teórico e prático fundamental e urgente para a escola. Ao operar um deslocamento epistemológico crucial — retirando o foco reducionista do indivíduo culpabilizado para incidi-lo criticamente sobre o funcionamento e a saúde da própria instituição, a PI permite compreender que a superação e a transformação das violências escolares não dependem de intervenções moralizantes, palestras abstratas ou punições exemplares e repressivas. Ela depende, fundamentalmente, da criação política e da sustentação cotidiana de condições institucionais que possibilitem a real elaboração simbólica dos conflitos humanos através da palavra. Na práxis PI, isso implica a construção planejada, coletiva e corajosa de dispositivos instituintes que sejam capazes de organizar democraticamente o Lugar de direito dos sujeitos na engrenagem, garantir e regular a livre circulação da Linguagem e da palavra, instituir uma Lei simbólica compartilhada e revisar constantemente os Limites éticos que operam como mediação protetiva de todas as relações intersubjetivas.

Diante de todas essas considerações introdutórias, o protagonismo estudantil não pode, sob hipótese alguma, ser compreendido de forma reducionista ou neoliberal como um atributo psicológico individual, uma competência socioemocional ou um mérito pessoal do aluno esforçado. O real protagonismo juvenil configura-se como um efeito direto das condições institucionais de possibilidade oferecidas ou negadas pelo chão da escola. Trata-se de um protagonismo político e emancipatório que só emerge e ganha materialidade histórica quando a escola reconhece e valida os estudantes, na prática, como sujeitos legítimos de fala, portadores de desejo e atores fundamentais da participação política, criando espaços protegidos nos quais estes possam expressar, elaborar e transformar as suas próprias experiências.

Da mesma forma interpretativa, a sua ausência, apatia ou fragilidade no cotidiano não pode jamais ser atribuída ao estudante como uma falha individual ou desinteresse de participação social. Essa aparente apatia revela, na verdade, os limites violentos das condições institucionais castradoras oferecidas pela própria institucionalização. Quando todas as decisões pedagógicas e administrativas já chegam inteiramente prontas e inflexíveis "de cima", quando

a escuta das demandas juvenis é apenas um simulacro formal e burocrático, ou quando as iniciativas culturais autônomas dos estudantes não encontram reconhecimento adulto e continuidade material, o protagonismo tende a ser inteiramente esvaziado, reduzindo-se a uma participação alienada e sem nenhuma incidência efetiva sobre o destino da vida coletiva comum. É justamente nesse ponto de nó que a PI oferece a sua maior contribuição a esta pesquisa, ao deslocar o eixo da análise da responsabilização e culpabilização individual dos estudantes para o exame crítico do funcionamento da instituição.

Diante de toda complexidade do fenômeno, a análise empírica que se segue buscará articular de forma minuciosa as categorias qualitativas emergentes do campo com os quatro grandes pilares conceituais da PI — Lugar, Lei, Limite e Linguagem —, evidenciando que o enfrentamento real da violência escolar passa, necessariamente, pela transformação estrutural das condições institucionais que a produzem e reproduzem no cotidiano. Trata-se de reconstruir politicamente uma escola pública que seja capaz de produzir sentido, pertencimento, solidariedade e participação, assumindo em sua plenitude o seu histórico e insubstituível papel formativo na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

5.2.1 Lugar: pertencimento, reconhecimento e exclusão institucional

A análise dos dados evidenciou que a experiência escolar dos estudantes é profundamente atravessada pela forma como ocupam — ou são autorizados a ocupar — determinados lugares no interior da instituição. Mais do que espaços físicos, os ambientes escolares apareceram nas narrativas, imagens e produções dos participantes como territórios simbólicos, afetivos e relacionais, carregados de sentidos ligados ao acolhimento, ao medo, à exclusão, à vigilância, ao pertencimento e à possibilidade de fala.

As produções imagéticas desenvolvidas pelos estudantes, especialmente os mapas afetivos da escola, revelaram que os espaços escolares não são vividos de maneira homogênea. Alguns ambientes foram associados à proteção, ao diálogo e à liberdade, enquanto outros emergiram como lugares de tensão, controle e sofrimento. A Sala de Leitura apareceu recorrentemente vinculada a sentimentos de acolhimento, paz, respeito e direito à fala, indicando que os estudantes reconheciam naquele espaço uma possibilidade mais legítima de existência e expressão. Já ambientes como direção, coordenação, refeitório e sala de aula foram frequentemente associados ao medo, à pressão, à injustiça, ao caos e à desmotivação.

Essa análise nos permite compreender que a violência escolar não se manifesta apenas nas agressões explícitas, físicas ou verbais, mas também na maneira como a instituição organiza simbolicamente os lugares dos sujeitos, autorizando determinadas formas de participação e

silenciando outras. Portanto, a exclusão não ocorre somente pela retirada física do estudante da escola, mas também pela fragilização de seu pertencimento simbólico, isto é, pela experiência de não se reconhecer como sujeito legítimo naquele espaço. Ao analisar diferentes contextos escolares, Jacques Pain (2006) destaca que o sucesso ou o fracasso escolar também se relacionam às representações que os estudantes constroem sobre si mesmos, suas famílias e suas possibilidades de futuro.

Quando os sujeitos passam a acreditar que determinados espaços não lhes pertencem ou que determinados destinos sociais lhes são reservados, fragilizam-se os vínculos com a escola e as possibilidades de investimento na própria trajetória escolar. Tal reflexão contribui para compreender as falas que expressam sentimentos de esquecimento, abandono ou desvalorização associados à experiência de viver em territórios historicamente marcados por desigualdades sociais e educacionais.

Na perspectiva da PI, o lugar não é definido apenas pela posição física ocupada pelo sujeito, mas pelas possibilidades concretas de participação, reconhecimento e circulação da palavra no coletivo. Oury compreende que a organização institucional deve permitir que cada sujeito encontre um lugar legítimo de existência no grupo, condição fundamental para o pertencimento e para a construção dos vínculos escolares (GUMIERO, 2019). O Lugar, portanto, está diretamente relacionado às formas de reconhecimento produzidas institucionalmente. Trata-se de compreender quem pode falar, quem é ouvido, quem participa das decisões, quem ocupa posições de prestígio e quem permanece associado a imagens de fracasso e incapacidade.

Os relatos dos estudantes evidenciam que muitos deles experienciam uma profunda fragilização de seu lugar institucional. A escola aparece frequentemente como espaço onde se sentem invisibilizados, desacreditados ou reduzidos a classificações negativas. Expressões como “a escola parece um hospício verde e branco” e “o refeitório parece uma prisão com aquelas grades” revelam muito mais do que insatisfação pontual com a infraestrutura escolar; elas expressam modos subjetivos de experienciar a instituição como espaço de confinamento, vigilância e sofrimento.

As metáforas utilizadas pelos estudantes possuem forte densidade simbólica. Ao associar a escola a um “hospício”, os participantes produzem uma imagem institucional ligada ao adoecimento, ao excesso de tensão e à perda de autonomia sobre si mesmos. Da mesma forma, a comparação do refeitório a uma “prisão” aponta para a percepção de que determinados espaços escolares operam prioritariamente pela lógica do controle disciplinar. Essa leitura pode ser articulada à compreensão de que a escola, enquanto instituição, organiza modos de

circulação e controle dos sujeitos. Na PI, a organização do espaço, do tempo e dos grupos participa diretamente da produção dos lugares ocupados pelos estudantes, podendo favorecer pertencimento e cooperação ou, ao contrário, produzir experiências de controle, tensão e afastamento (Gumiero, 2019).

A PI permite compreender que a organização dos espaços nunca é neutra. Os modos de circulação, vigilância e distribuição dos sujeitos produzem efeitos subjetivos importantes. Quando os estudantes percebem que determinados lugares da escola existem prioritariamente para controlar seus corpos, limitar seus movimentos ou regular seus comportamentos, a experiência institucional tende a ser marcada por sentimentos de medo, tensão e não pertencimento.

A recorrência de sentimentos como medo, tensão, vergonha e ansiedade sugere a presença do que Pain (2006) denomina de "angústia de situação", produzida por contextos institucionais nos quais os sujeitos se percebem permanentemente avaliados, julgados ou expostos ao fracasso. Pois a experiência escolar não é vivida apenas no plano racional da aprendizagem, mas também no plano afetivo, onde emoções e angústias organizam as formas de participação, de silêncio e de relação com a instituição.

Tal aspecto assume particular relevância nesta pesquisa porque os sentimentos de medo, insegurança e tensão não aparecem vinculados apenas a episódios isolados de conflito ou violência. Ao contrário, emergem associados ao próprio cotidiano institucional e à maneira como determinados espaços e relações são experienciados pelos estudantes. A angústia parece deixar de ser excepcional para tornar-se parte constitutiva da experiência escolar de alguns participantes.

Essa dimensão aparece também nas falas relacionadas à direção escolar; alguns estudantes afirmaram sentir “medo” quando são chamados à diretoria, relatando receio de serem “xingados” ou punidos. Outros verbalizaram sentimentos de “indiferença”, afirmando que não se sentem escutados ou acolhidos pela gestão escolar. Uma estudante relata: “Não me senti ouvida. Não me senti acolhida. Dependendo da pessoa, não te escutam e simplesmente ignoram o que você diz”. Essas falas revelam experiências de reconhecimento seletivo, nas quais o acolhimento institucional parece depender de critérios subjetivos e relações particulares, produzindo insegurança e instabilidade no vínculo dos estudantes com a escola.

O conteúdo da fala não revela apenas desconforto diante da autoridade escolar, mas a associação entre gestão e experiência punitiva. A convocação à direção não aparece vinculada à possibilidade de diálogo ou acolhimento, mas à expectativa de reprimenda e humilhação. Esse deslocamento é particularmente significativo do ponto de vista institucional, pois indica que a

autoridade deixa de ser reconhecida como instância mediadora dos conflitos para assumir, na percepção dos estudantes, uma função predominantemente disciplinadora. Como consequência, intensificam-se sentimentos de insegurança, medo e afastamento em relação aos espaços institucionais responsáveis pela gestão da convivência escolar.

Essa percepção encontra respaldo nas reflexões de Jacques Pain (2006), ao afirmar que a escola historicamente apresentou dificuldades em reconhecer a dimensão afetiva das relações educativas, produzindo uma espécie de recalcamento das emoções e angústias que atravessam o cotidiano escolar. Para o autor, a incapacidade institucional de acolher os sofrimentos, inseguranças e emoções vivenciadas por estudantes e professores constitui um problema central da escola contemporânea. Tais dimensões interferem diretamente na mobilização dos sujeitos, na construção dos vínculos e na própria relação com o conhecimento.

Ao mesmo tempo, é significativo observar que alguns estudantes também associaram a direção ao acolhimento, indicando que os lugares institucionais não são experienciados de forma homogênea. Isso evidencia que o Lugar não está determinado exclusivamente pela função ocupada, mas pelas relações concretas estabelecidas no cotidiano escolar. Pain (2006) argumenta que o clima de uma instituição escolar constitui uma dimensão central da vida escolar, estando diretamente relacionado à qualidade das interações sociais, das experiências de aprendizagem e das práticas democráticas construídas no cotidiano.

Sob essa ótica, o sentimento de pertencimento dos estudantes não depende apenas da permanência física na escola, mas da possibilidade de serem reconhecidos como participantes legítimos da vida institucional. Tal reflexão ajuda a compreender por que os espaços mais valorizados pelos participantes da pesquisa não eram necessariamente os mais estruturados fisicamente, mas aqueles em que se produziam experiências de acolhimento, escuta e reconhecimento.

Os dados também revelaram que a experiência de pertencimento escolar é profundamente atravessada pelas desigualdades educacionais e sociais. As falas relacionadas à superlotação das salas, à ausência de professores, à precarização do ensino e à migração de docentes para escolas PEI demonstram que os estudantes reconhecem a existência de hierarquias internas na própria rede pública de ensino.

Relatos como “a minha sala chegou a 62 alunos”, “agora vem bastante gente porque as outras escolas viraram PEI”, “os bons professores foram para as escolas PEI” e “a escola sempre foi muito malvista” revelam experiências institucionais marcadas pela sensação de abandono e desvalorização. Em diversos momentos, os participantes demonstraram perceber que sua escola, seu bairro e até mesmo suas trajetórias são atravessados por expectativas reduzidas e

representações estigmatizadas. Falas como “muitos professores já chegam com a intenção de não fazer muita coisa por ser periferia” ou “tem professor que não quer trabalhar porque acha que aluno da periferia não quer nada” evidenciam a existência de processos de classificação social que antecedem os sujeitos e passam a organizar as relações estabelecidas no interior da instituição.

Sob essa perspectiva, a violência institucional não se manifesta apenas por meio de ações explícitas de exclusão, mas também pela produção de lugares marcados pela invisibilidade, pelo descrédito e pela baixa expectativa em relação ao futuro dos estudantes. Quando determinados grupos passam a ser sistematicamente associados ao fracasso, à indisciplina ou à falta de interesse pelos estudos, suas possibilidades de reconhecimento e pertencimento tendem a ser fragilizadas. Na intersecção dessas vulnerabilidades territoriais, quando determinados segmentos comunitários passam a ser associados a destinos sociais previamente definidos ou a expectativas reduzidas de sucesso, rompem-se os canais de identificação com a escola e as possibilidades de investimento na própria trajetória escolar. Tal reflexão contribui para compreender as falas dos participantes, uma vez que as baixas expectativas atribuídas aos estudantes tendem a produzir formas de desvalorização que afetam seu pertencimento e sua relação direta com a experiência pedagógica cotidiana. Nesse contexto, a escola, que deveria operar como espaço de democratização e ampliação das possibilidades sociais, corre o risco de reproduzir as próprias desigualdades que deveria combater na periferia urbana.

A fala do professor revela que ele próprio também se encontra atravessado por essas tensões institucionais. Quando afirma que “a plataforma veio para ficar”, que “todo mundo fica nervoso por causa das metas” ou que “o professor já não sabe mais se dá a aula que o aluno precisa ou se cumpre a meta”, evidencia-se que a fragilização institucional não atinge apenas os estudantes, mas atravessa toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, a lógica gerencial e produtivista presente na escola contemporânea reorganiza os lugares institucionais a partir da lógica da performance, dos resultados e das avaliações externas. As críticas dos estudantes às plataformas digitais evidenciam esse processo. Falas como “tem umas 12 plataformas”, “é insuportável”, “agora conta acerto” e “o material tem erro” demonstram que essas ferramentas são vivenciadas muito mais como dispositivos de cobrança e pressão do que como instrumentos efetivos de aprendizagem. Os relatos parecem expressar a percepção de que o trabalho escolar tem sido progressivamente reorganizado em torno do cumprimento de tarefas, metas e indicadores externos, deslocando a centralidade da experiência formativa para resultados quantificáveis. Nesse movimento, os

estudantes deixam de ocupar o lugar de sujeitos do processo educativo para serem posicionados como executores de demandas previamente definidas pela instituição.

Sob a égide da PI, essa reconfiguração tecnocrática altera radicalmente a natureza do 'Lugar' oferecido ao jovem na escola. Se a premissa de Oury e Pain evoca a necessidade de o estudante habitar a instituição na condição de sujeito de direitos, de palavra e de desejo, a plataformização e o fetiche das metas estatísticas operam em sentido inverso, rebaixando-o à condição de objeto e engrenagem de um sistema de produção. Quando o sucesso institucional passa a ser medido por cliques, acessos e rankings de acertos, apaga-se a singularidade do aluno e anula-se o tempo da elaboração subjetiva. O sofrimento gerado por essa dinâmica, portanto, não decorre de uma incapacidade individual, mas sim de uma violência institucional que confisca o lugar dos sujeitos em nome da eficácia quantitativa.

Ao mesmo tempo, os relatos mostram uma crescente perda de sentido da experiência escolar. Expressões como “só dá vontade de dormir”, “você fica com a cabeça cheia”, “não estão ensinando direito” e “é muita matéria e plataforma” revelam sentimentos de desmotivação, sobrecarga e distanciamento em relação às atividades escolares. Para Jacques Pain (2006), as relações institucionais podem favorecer ou dificultar a mobilização dos sujeitos para a aprendizagem, influenciando diretamente sua participação, sua escuta e sua relação com o saber. Portanto, o sofrimento escolar não deve ser compreendido apenas como dificuldade individual, mas como fenômeno produzido nas relações estabelecidas no interior da instituição.

Essa questão torna-se ainda mais evidente nos relatos relacionados à destruição do patrimônio escolar. Falas como “quebra vidro”, “entopem privada”, “colam absorvente na parede”, “passam bosta na parede” ou “colaram moedas com superbonder nas cadeiras” aparecem frequentemente associadas ao caos institucional e à sensação de abandono da escola. Sob uma leitura moralizante, tais práticas poderiam ser interpretadas apenas como atos de vandalismo ou falta de educação. Entretanto, a PI permite compreendê-las de forma mais complexa. Pain (2006), ao discutir a relação entre angústia e atuação, argumenta que situações de tensão e sofrimento podem desencadear respostas como fuga, submissão, agressão ou atuação sobre o ambiente. Embora isso não justifique as práticas observadas, permite compreendê-las para além da dimensão disciplinar, reconhecendo nelas possíveis expressões de sujeitos que não encontram espaços institucionais suficientes para elaborar simbolicamente seus conflitos.

Quando os sujeitos não encontram espaços legítimos de fala, reconhecimento e participação, o conflito tende a deslocar-se para o corpo, para os objetos e para os espaços físicos da escola. Nesse sentido, a violência patrimonial pode ser compreendida como tentativa

paradoxal de inscrição em uma instituição na qual muitos estudantes sentem não possuir um lugar legítimo de existência. É significativo observar que os próprios participantes estabelecem relações diretas entre a precarização institucional e a deterioração do espaço escolar. Quando afirmam “é tanta coisa quebrada”, “a escola em si tá um lixo” ou “não estão ensinando direito”, demonstram perceber conexões entre sofrimento, fragilização institucional e destruição do patrimônio escolar.

Ao mesmo tempo, os dados revelam que determinados espaços escolares conseguem produzir experiências distintas. A Sala de Leitura aparece recorrentemente associada ao acolhimento, à paz, ao respeito e ao direito à fala. Os estudantes afirmam sentir-se “mais acolhidos” naquele ambiente, destacando a importância das relações construídas com o professor paraninfo e dos momentos coletivos vividos naquele espaço.

Isso comprova que o sentimento de pertencimento não está relacionado apenas à estrutura física do ambiente, mas principalmente à qualidade das relações estabelecidas entre os sujeitos. Essa constatação revela um aspecto central da PI: os efeitos produzidos por um espaço não decorrem exclusivamente de sua configuração material, mas das relações que nele se constroem. O fato de a Sala de Leitura emergir reiteradamente como espaço de acolhimento, respeito e liberdade de expressão indica que os estudantes reconhecem naquele ambiente condições relacionais distintas das observadas em outros setores da escola. Não é a Sala de Leitura em si que fornece pertencimento, mas a possibilidade de reconhecimento, escuta e construção de vínculos menos hierarquizados e burocráticos.

Tal interpretação aproxima-se das reflexões de Jacques Pain (2006), para quem a escola constitui um espaço de relações humanas no qual a aprendizagem não depende exclusivamente dos conteúdos ensinados, mas também da qualidade dos vínculos construídos entre os sujeitos. O autor argumenta que as relações estabelecidas nos grupos influenciam diretamente as possibilidades de escuta, participação e recepção do saber. Sob essa perspectiva, o acolhimento relatado pelos estudantes não pode ser compreendido apenas como característica individual do professor responsável pelo espaço, mas como expressão de uma forma específica de relação pedagógica capaz de sustentar reconhecimento, confiança e vinculação institucional sustentada.

A figura do professor responsável pelo Grêmio emerge como elemento central nessa dinâmica. Quando os estudantes afirmam desejar que “a direção conhecesse eles do jeito que ele conhece”, evidenciam que o reconhecimento constitui dimensão fundamental da experiência escolar. Os estudantes demonstram desejar ser vistos como sujeitos singulares, atravessados por contradições e sofrimentos.

Essa questão aparece também quando afirmam que “nem todo dia o adolescente está bem”, que “estão aprendendo sobre a vida” e que “os professores não procuram entender o que estão sentindo”. Essas falas revelam uma demanda por reconhecimento emocional, indicando o desejo por uma escola capaz de acolher as dimensões afetivas da experiência educativa. Ao analisar os dispositivos da PI, Pain (2006) destaca que a circulação da palavra e o reconhecimento das emoções favorecem a diminuição do medo, ampliam a participação e fortalecem a capacidade de pensar, escrever e agir coletivamente. Tal compreensão permite interpretar as reivindicações dos estudantes não como demandas por tratamento privilegiado, mas como solicitações legítimas por escuta, reconhecimento e pertencimento.

Pain (2006) afirma que a escola constitui um dos últimos grandes espaços institucionais de aprendizagem da vida coletiva e democrática, sendo responsável não apenas pela transmissão de conteúdos, mas também pela formação das relações sociais e da experiência institucional dos sujeitos. Sob essa perspectiva, a escola possui papel fundamental na construção de experiências de pertencimento e reconhecimento.

Entretanto, os dados evidenciam que muitos estudantes vivenciam justamente o contrário: experiências recorrentes de invisibilidade, desvalorização e não reconhecimento. Isso aparece também nas falas relacionadas ao Grêmio Estudantil. Embora os estudantes demonstrassem desejo de participação e organização coletiva, relataram que suas iniciativas frequentemente eram deslegitimadas ou esvaziadas pela própria instituição. Os relatos sobre a festa junina organizada pelo Grêmio ilustram esse processo. Os estudantes afirmaram sentir-se criticados e desamparados pela gestão escolar, relatando que “pediram ajuda e não tiveram ajuda nenhuma”. Tal situação evidencia uma contradição importante entre o discurso institucional de valorização dos estudantes e as experiências concretas de reconhecimento vividas por eles.

Os dados também revelaram que as experiências escolares dos estudantes não podem ser dissociadas das violências sociais e familiares que atravessam suas trajetórias. Relatos sobre violência doméstica, expulsão de casa, sobrecarga de trabalho, adultização precoce e desigualdade de gênero demonstram que muitos estudantes chegam à escola já atravessados por intensas experiências de sofrimento e vulnerabilidade. Entretanto, ao invés de funcionar sempre como espaço de proteção e elaboração, a escola frequentemente reproduz lógicas semelhantes às vividas fora dela. A ausência de escuta, a culpabilização individual, a lógica punitiva e a fragilidade dos vínculos acabam intensificando sentimentos de exclusão e não pertencimento.

Nesse sentido, o Lugar, na PI, relaciona-se diretamente à possibilidade de o sujeito encontrar na escola um espaço de reconhecimento simbólico capaz de sustentar processos de

elaboração subjetiva, construção de pertencimento e vinculação institucional. Quando esse lugar é fragilizado, o vínculo com a escola também se enfraquece, favorecendo processos de retraimento, desinvestimento escolar e intensificação dos conflitos. A violência, portanto, não se manifesta apenas nas agressões visíveis que atravessam o cotidiano escolar, mas também nas experiências silenciosas de invisibilidade, desamparo e não reconhecimento produzidas pela própria organização institucional.

As reflexões de Jacques Pain (2006) contribuem para compreender que a produção do Lugar na escola está diretamente relacionada à possibilidade de acolher as dimensões afetivas da experiência educativa. Ao contrário da tradição escolar que frequentemente separa razão e emoção, o autor defende que os processos de aprendizagem, convivência e socialização são profundamente atravessados pelas relações estabelecidas entre os sujeitos. Os dados desta pesquisa corroboram essa perspectiva ao evidenciar que os estudantes não reivindicam apenas melhores condições materiais ou pedagógicas, mas, sobretudo, o reconhecimento de sua existência, de seus sofrimentos e de suas possibilidades de inserção na vida escolar.

Esse desejo de reconhecimento e de apropriação do espaço escolar ganha contornos dramáticos nas verbalizações dos participantes durante o encontro 14, ao problematizarem o uso da quadra e das grades que cercam o perímetro da instituição. Ao afirmarem que “não deixam ficar na quadra” e que a estrutura física da escola “é tipo uma cadeia, né? Banho de sol que a gente faz”, os estudantes descortinam o peso subjetivo de uma arquitetura eminentemente repressiva.

Dialogando com as contribuições da PI e as análises sobre os espaços de confinamento, observa-se que a imposição de barreiras e a severa restrição de trânsito produzem uma espacialidade que, longe de educar para a autonomia, enclausura e gera sofrimento. Quando o desenho físico e as regras de circulação mimetizam a lógica carcerária, o espaço deixa de configurar-se como um 'Lugar' legítimo de vivência formativa e passa a operar como cenário de pura vigilância e docilização dos corpos, o que frequentemente empurra o corpo discente para a apatia ou para a reação violenta como única forma de demarcação de sua existência.

Os dados analisados permitem afirmar que a violência escolar não pode ser compreendida apenas como problema disciplinar, comportamental ou interpessoal. Ela também se produz quando os sujeitos não encontram lugares legítimos de reconhecimento e pertencimento no interior da instituição. Sob a perspectiva da PI, enfrentar a violência implica construir condições para que os estudantes possam existir simbolicamente na escola, ocupando lugares que lhes permitam ser reconhecidos e participar da vida coletiva. Mais do que garantir

sua permanência física, trata-se de assegurar sua inscrição simbólica na instituição, condição fundamental para a construção de vínculos e para a efetivação da função formativa da escola.

5.2.2 Linguagem: violência, silêncio e circulação da palavra

Os dados qualitativos e empíricos produzidos ao longo desta pesquisa-ação evidenciaram, de maneira contundente, que a violência escolar não se manifesta apenas por meio de episódios agudos de agressões físicas evidentes, depredações patrimoniais explícitas ou conflitos abertamente declarados na dinâmica cotidiana da instituição. Ao contrário, os achados revelam que ela se capilariza através das próprias formas de linguagem que atravessam, cotidianamente, o tecido institucional. As falas dos estudantes, os silêncios prolongados, os risos nervosos, os deboches sutis, as metáforas complexas e impactantes utilizadas para definir o ambiente escolar e mesmo as dificuldades de verbalização observadas durante os encontros revelaram que a linguagem ocupa um lugar central e estratégico na produção, na manutenção e, fundamentalmente, nas possibilidades de enfrentamento e superação das violências escolares.

Sob a perspectiva PI, a linguagem não se restringe e nem se reduz à mera comunicação verbal ordinária ou à transmissão instrumental e burocrática de informações pedagógicas e administrativas. Ela constitui, antes de tudo, um dispositivo essencial de mediação das relações intersubjetivas e de elaboração simbólica dos conflitos que emergem inevitavelmente no grupo. Nessa exata direção, Jacques Pain (2006) destaca com propriedade que a palavra não exerce apenas uma função comunicativa superficial, mas constitui o instrumento fundamental de elaboração das emoções, das angústias, dos conflitos e das experiências humanas vividas pelos sujeitos históricos. Ao discutir minuciosamente os dispositivos metodológicos e institucionais da PI, o autor argumenta que a real possibilidade de falar sobre os acontecimentos permite transformá-los em objeto de reflexão coletiva legítima. Esse processo atua reduzindo drasticamente a tendência à atuação imediata dos conflitos, ou seja, obstrui a passagem ao ato violento. A linguagem passa, assim, a operar como uma ponte mediadora indispensável entre a experiência crua vivida e sua posterior e necessária elaboração simbólica.

Nessa perspectiva teórica, a possibilidade concreta de falar, ser efetivamente ouvido e construir de maneira coletiva sentidos novos para as experiências vividas constitui uma das principais formas de mediação institucional dentro do ambiente escolar. Quando esses canais são validados e instituídos, as respostas baseadas exclusivamente na punição arbitrária, na exclusão sumária ou na violência institucionalizada são progressivamente substituídas por processos autogeridos de responsabilização, diálogo e alteridade (Gumiero, 2019; Pain, 2012).

O ato de dar a palavra aos estudantes reposiciona-os na engrenagem escolar, transformando o que antes emergia como sintoma, queixa e rebeldia cega em material rico de análise, pactuação coletiva e protagonismo estudantil.

Inversamente, quando a circulação da palavra é fragilizada, obstruída ou abertamente interditada por posturas autoritárias e centralizadoras, o conflito latente não desaparece do horizonte institucional; ele tende a deslocar-se inevitavelmente para formas diversas de atuação. Nesses cenários de asfixia discursiva e interdição, o corpo, a agressividade física, o silêncio hostil ou a destruição do patrimônio material passam a ocupar o lugar legítimo da fala que foi negada. Pain (2006) argumenta com muita precisão que muitos dos fenômenos violentos que assustam a escola contemporânea emergem justamente quando os sujeitos não encontram espaços institucionais legítimos, protegidos e estruturados para compartilhar suas experiências e elaborar coletivamente seus conflitos cotidianos. Nesses contextos de silenciamento, a agressão verbal, o isolamento defensivo ou outras formas de atuação destrutiva funcionam como tentativas desesperadas de expressão de conteúdos psíquicos e sociais que não encontraram mediação simbólica suficiente nas instâncias oficiais da escola.

Ao longo das rodas de conversa realizadas nesta pesquisa, foi possível observar empiricamente que muitos estudantes apresentavam dificuldades em simbolizar seus sofrimentos. Diante disso, recorriam frequentemente a expressões de forte intensidade emocional, construções discursivas fragmentadas ou falas profundamente marcadas pelo humor ácido, pela ironia e pelo deboche. Em diversos momentos cruciais dos encontros o riso apareceu diretamente associado a relatos densos de agressão física, sofrimento psíquico ou humilhação pública. Longe de indicar alegria ou contentamento, esse riso funcionava como um claro mecanismo de defesa, um processo de dissociação afetiva ou uma tentativa de amenizar situações demasiadamente dolorosas para serem enunciadas com gravidade. Por exemplo, a fala coletiva “ele mereceu”, quando acompanhada de risos corporais e nervosos dos estudantes, evidencia não apenas a preocupante banalização da agressão interpessoal, mas também a naturalização cultural profunda da violência como uma forma legítima, e muitas vezes única, de resolução de conflitos no território vulnerabilizado em que estão inseridos.

Sob essa perspectiva analítica, o riso e a ironia dos jovens não podem ser compreendidos de forma simplista, moralizante ou reducionista como mera futilidade, falta de empatia ou pura banalização da violência por falta de limites familiares. Jacques Pain (2006) observa que os sujeitos frequentemente recorrem a esses complexos mecanismos defensivos e reativos diante de experiências emocionalmente difíceis de suportar, buscando de forma inconsciente reduzir a intensidade avassaladora dos afetos mobilizados em si mesmos. Assim, o humor, o riso

nervoso e a ironia operam simultaneamente em duas frentes: funcionam como estratégias de proteção psíquica contra o desamparo e como formas sutis de evitar a confrontação direta e dolorosa com situações brutais de sofrimento que marcam suas trajetórias de vida e que eles ainda não possuem ferramentas para verbalizar com distanciamento crítico.

Essa dificuldade de elaboração verbal também se manifesta em formas menos evidentes de sofrimento, as quais são frequentemente interpretadas e catalogadas pela escola tradicional apenas como desinteresse, apatia, preguiça ou total falta de compromisso com os estudos. Jacques Pain (2006) argumenta que fenômenos psicopedagógicos como o tédio persistente, a fadiga precoce, a desatenção sistemática e o desinvestimento escolar generalizado não são falhas morais ou cognitivas do aluno, mas podem constituir formas ativas e corporais de resistência à aprendizagem imposta e à própria instituição de controle escolar. Nessa perspectiva, as expressões que surgiram de forma recorrente e uníssona entre os estudantes participantes da pesquisa, tais como “tédio”, “tortura” ou “só dá vontade de dormir”, deixam de ser compreendidas como simples falta de motivação individual do aluno desinteressado. Elas passam a ser analisadas como produções subjetivas diretamente relacionadas à forma desgastante como esses sujeitos vivenciam e sentem a experiência escolar cotidiana.

O tédio escolar, nesse sentido rigoroso, não pode de forma alguma ser reduzido a um problema de ordem individual ou psicológica dos estudantes. Ele constitui, antes de tudo, um sintoma social e institucional produzido pela própria organização rígida, burocrática e esvaziada de sentido da escola contemporânea. Os relatos dos participantes desta pesquisa sugerem um movimento analítico semelhante: o desinteresse generalizado pelas matérias frequentemente aparece associado à ausência de vínculos significativos com as atividades escolares propostas, à severa sobrecarga de demandas burocráticas, ao uso compulsório de plataformas digitais frias e à nítida percepção de que a escola, em sua estrutura atual, nem sempre responde, acolhe ou dialoga com as suas reais necessidades humanas.

Os silêncios observados de forma densa e prolongada durante os encontros da pesquisa-ação também se revelaram profundamente significativos e cheios de conteúdo discursivo latente. Alguns estudantes faziam a opção deliberada de não compartilhar oralmente determinadas experiências com o grupo. No entanto, autorizavam ativamente a leitura coletiva das palavras que haviam registrado por escrito nos crachás da dinâmica, ou preferiam permanecer em silêncio absoluto diante de determinadas discussões mais acaloradas. Esses movimentos corporais e discursivos indicam que o silêncio não deve ser interpretado pela como ausência de discurso ou como um vazio de pensamento. Ao contrário, ele configura-se como uma forma potente de posicionamento subjetivo e político diante de experiências

profundamente marcadas por sofrimento anterior ou total falta de confiança nas instâncias institucionais.

Essa compreensão crítica aproxima-se diretamente das reflexões de Pain (2006) ao afirmar categoricamente que nem toda elaboração psíquica ou social ocorre necessariamente por meio da verbalização imediata ou da fala fluida. Nos grupos institucionais de pesquisa e de intervenção, os silêncios prolongados, os retraimentos repentinos e as dificuldades severas de fala expressam, na maioria das vezes, sentimentos de insegurança, medo da exposição e do julgamento, sofrimento guardado ou processos internos de elaboração subjetiva que ainda estão em plena fase de construção e maturação. Assim, o silêncio não é o oposto ou a negação da palavra; ele também comunica, produz sentidos densos e exige uma disposição metodológica apurada e sensível para escutá-lo, decifrá-lo e interpretá-lo.

Em diversos momentos cruciais das rodas de conversa, a recusa de alguns estudantes em verbalizar diretamente suas dores se materializou através da escrita de palavras-chave, de gestos contidos, de expressões faciais marcantes ou de discretos sinais corporais de concordância com a fala do colega ao lado. Longe de representar ausência de participação ou apatia metodológica, esses movimentos corporais revelam modos específicos e legítimos de inserção na dinâmica grupal. Eles nos indicam que nem toda experiência traumática ou de sofrimento institucional encontra condições subjetivas e sociais imediatas para ser traduzida em palavras audíveis no grande grupo.

Tal aspecto mostrou-se particularmente evidente e comovente durante a aplicação da dinâmica dos crachás. Naquele momento, alguns estudantes manifestaram a preferência explícita de não explicar oralmente os motivos que os levaram a escolher as palavras anotadas para representar a escola em suas vidas. Ainda assim, de forma consensual, aceitaram e desejaram que essas palavras fossem lidas em voz alta pelo restante do grupo. Entre as anotações feitas nos crachás, apareceram com destaque expressões pesadas como "tortura", "chata" e "tédio" — termos carregados de um forte e inegável conteúdo afetivo negativo.

A opção consciente por escrever no papel, mas recusar-se a falar na roda, sugere a existência de conteúdos latentes que, embora necessitassem urgentemente ser comunicados ao coletivo, ainda não encontravam as condições subjetivas internas ou institucionais externas para serem verbalizados. O silêncio da voz, portanto, transformou-se na escrita que grita o mal-estar institucional, configurando uma forma particular, mas altamente potente, de produção de sentidos.

Sob essa perspectiva, torna-se politicamente urgente reconhecer que a palavra falada não constitui o único veículo legítimo de expressão do sofrimento humano dentro da escola.

Durante a realização dos encontros da pesquisa, percebeu-se detalhadamente que determinados temas espinhosos produziam mudanças corporais perceptíveis e imediatas nos participantes: olhares que se desviavam fixamente para o chão, diminuição drástica da participação na roda, alterações súbitas no tom de voz, inquietação corporal nas cadeiras ou longos e densos períodos de silêncio coletivo. Tais manifestações somáticas e corporais indicam que determinadas experiências de violência institucional permanecem situadas em zonas de difícil elaboração simbólica.

Isso exige do grupo e da própria instituição condições diferenciadas de acolhimento que permitam, no tempo de cada um, a sua transformação progressiva em linguagem compartilhável e consciente. Nessa exata direção, a PI compreende que a elaboração dos conflitos depende umbilicalmente da existência de dispositivos grupais capazes de sustentar a circulação segura da palavra e a simbolização das vivências, reconhecendo que nem todos os sofrimentos podem ser imediatamente digeridos e verbalizados pelos sujeitos (Gumieor, 2019; Pain, 2012).

As narrativas coletivas dos estudantes também revelam que o isolamento e o retraimento social podem assumir, muitas vezes, a forma de uma estratégia consciente de autoproteção psíquica. A afirmação verbalizada por um dos alunos de que "talvez a pessoa queira ficar sozinha" evidencia uma compreensão, ainda que intuitiva e prática, de que o afastamento físico nem sempre corresponde a desinteresse pelas aulas ou à rejeição pura do coletivo de colegas.

Em determinados contextos institucionais hostis ou frios, o retraimento subjetivo pode constituir uma tentativa legítima de preservação da integridade emocional diante de situações que são percebidas pelo jovem como ameaçadoras, violentas ou emocionalmente excessivas para as suas forças atuais. Pain (2006) observa com precisão que os sujeitos frequentemente desenvolvem complexos mecanismos de proteção e recuo diante de ambientes escolares nos quais a escuta adulta se mostra insuficiente, precária ou fragilizada. Isso produz formas de retirada subjetiva que antecedem, na maioria das vezes, processos mais amplos e graves de desinvestimento institucional definitivo e abandono escolar.

Essa questão aparece de maneira particularmente tocante e significativa nas falas que versam sobre as experiências de exclusão, solidão e abandono vividas pelos jovens fora dos muros da escola, na dinâmica familiar e comunitária. Quando uma estudante afirma com coragem diante da roda: "eu me sentia excluída quando morava com minha avó, me sentia esquecida", observa-se um movimento fundamental e doloroso de elaboração discursiva do sofrimento pessoal. Entretanto, a análise metodológica precisa considerar que tal nível de verbalização e abertura ocorreu apenas após o estabelecimento prévio de sólidos vínculos de confiança horizontal construídos pacientemente ao longo de vários encontros da pesquisa. Isso

sugere de forma clara que as experiências profundamente marcadas pela dor e pela negligência social nem sempre se apresentam de forma imediata ou sob demanda burocrática da instituição.

Elas exigem tempo cronológico, acolhimento incondicional e segurança relacional para serem compartilhadas sem o medo da punição ou do julgamento moral. Nessa perspectiva analítica, a PI compreende de forma cabal que a real circulação da palavra depende diretamente da existência de dispositivos estruturados (como os conselhos e as assembleias) e de relações humanas capazes de sustentar a escuta qualificada e o mútuo reconhecimento dos sujeitos. A possibilidade de falar abertamente sobre experiências biográficas difíceis não deve ser tomada pela coordenação pedagógica como um ato espontâneo ou natural do aluno; trata-se de uma construção progressiva e delicada, favorecida por vínculos de confiança mútua e por espaços institucionais que legitimam, validam e protegem a livre expressão das vivências individuais e coletivas (Gumiero, 2019; Pain, 2012).

A análise aprofundada dos dados empíricos nos permite ainda compreender que determinados fenômenos cotidianos, frequentemente interpretados pela direção escolar sob o rótulo do desinteresse, da rebeldia ou da apatia crônica, constituem, na verdade, formas silenciosas e cifradas de comunicação do sofrimento psíquico. Expressões dos alunos como "só dá vontade de dormir", "não consigo dar conta", "ser humano não tá fácil" ou "respirar não tá fácil" funcionam como potentes indicadores de processos severos de desgaste subjetivo e exaustão emocional que nem sempre encontram qualquer canal de reconhecimento ou validação institucional nas rotinas da escola. Em vez de serem compreendidos de forma reducionista apenas como falta de motivação intrínseca ou falta de compromisso pessoal dos estudantes com o próprio futuro, esses discursos juvenis sugerem a presença real de experiências de sobrecarga emocional esmagadora. São demandas e pressões que atravessam simultaneamente a vida escolar, a dinâmica familiar e a inserção social desses estudantes em contextos de alta vulnerabilidade social.

Nessa direção, a própria dificuldade crônica de participação observada em alguns momentos específicos das rodas de conversa não deve ser encarada como uma falha da metodologia da pesquisa, mas sim interpretada como um valioso analisador institucional. Quando determinados sujeitos ou grupos falam muito pouco, evitam sistematicamente certos temas mais profundos ou necessitam recorrer à linguagem escrita para expressar o que sentem, essa conduta não se trata apenas de uma característica de timidez individual. Ela funciona como um indicativo direto das condições reais de circulação da palavra existentes naquele contexto escolar específico. A quantidade volumosa de fala produzida por um sujeito não corresponde necessariamente à intensidade de sua participação política ou à relevância humana de sua

experiência vivida. Muitas vezes, conforme os dados demonstram, são justamente os silêncios pesados e as recusas da fala que revelam os conteúdos mais difíceis, urgentes e densos de serem elaborados pelo coletivo da escola.

Os dados da pesquisa sugerem de forma muito nítida que, à medida que as rodas de conversa e os encontros avançavam no tempo, alguns desses silêncios iniciais começaram gradualmente a romper-se, transformando-se em narrativas mais elaboradas, reflexivas e compartilhadas. Esse movimento de abertura discursiva não ocorreu, obviamente, de forma linear, mansa ou homogênea entre todos os participantes. No entanto, ele evidencia de maneira incontestável que a criação planejada de espaços institucionais sustentados pela escuta ativa e pelo respeito mútuo pode favorecer a passagem de experiências inicialmente marcadas pelo trauma e pelo silêncio opressor para formas mais complexas, coletivas e saudáveis de simbolização e partilha. Nesse sentido, o silêncio não aparece como o oposto absoluto da linguagem, mas como parte integrante, necessária e dialética dos processos de construção da palavra própria e de elaboração coletiva do sofrimento institucional.

As metáforas ricas e impactantes mobilizadas pelos estudantes ao longo de toda a pesquisa também se mostraram potentes analisadores institucionais do mal-estar. A instituição escolar foi descrita por eles através de termos fortes como “hospício”, “prisão”, “tortura”, “caos”, “vaga” e “incompleta”. Essas expressões linguísticas não são meros adjetivos casuais; elas condensam e materializam experiências reais de sufocamento diário, vigilância panóptica, desorganização administrativa, insuficiência institucional crônica e sofrimento emocional profundo. Essas produções discursivas revelam muito mais do que simples opiniões individuais ou reclamações corriqueiras sobre a escola; elas desvelam modos coletivos, compartilhados e estruturais de significar a experiência escolar e os efeitos subjetivos devastadores produzidos por determinadas práticas e arquiteturas institucionais.

A palavra "caos", por exemplo, surgiu recorrentemente associada a relatos densos de barulho constante nos corredores, tumultos generalizados nas trocas de aulas, desrespeito mútuo entre os colegas e severas dificuldades para conseguir se concentrar e aprender qualquer conteúdo dentro da sala de aula. Nessa perspectiva, o caos denunciado pelos alunos não se refere apenas à ausência de uma ordem física ou de uma disciplina rígida. Ele aponta diretamente para a percepção de que a escola, enquanto instituição social responsável, nem sempre consegue organizar as condições mínimas, relacionais e pedagógicas, que sejam favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem e para a construção de uma convivência saudável. Da mesma forma, a expressão "vaga/incompleta" utilizada para adjetivar a escola sugere uma dolorosa experiência de insuficiência institucional estrutural. Ela indica que os

estudantes percebem nitidamente as imensas lacunas na capacidade da escola de responder de forma integral às suas necessidades formativas mais básicas, bem como às suas demandas afetivas, sociais e relacionais.

A metáfora emblemática do "hospício verde e branco", por sua vez, merece uma atenção teórica especial desta pesquisa. Ao recorrerem de forma consciente à imagem de uma instituição manicomial — historicamente associada ao isolamento forçado, ao confinamento punitivo, ao controle violento dos corpos e à total restrição da autonomia do sujeito —, os estudantes produzem uma leitura crítica e contundente da escola. Essa leitura é marcada pela sensação sufocante de aprisionamento e pela severa limitação de suas possibilidades de ação e de protagonismo juvenil.

Observa-se, ainda, que as metáforas utilizadas pelos estudantes frequentemente remetem a experiências corporais de sofrimento emocional denso. Expressões como "três mil pedras na mochila" e a já citada "ser humano não tá fácil, respirar não tá fácil" revelam tentativas poéticas e desesperadas de traduzir afetos e dores que são difíceis de nomear de forma direta e racional. Nesses casos específicos, a linguagem metafórica opera como um recurso valioso de elaboração simbólica do mal-estar civilizatório e institucional. Ela permite que emoções complexas relacionadas ao cansaço extremo, à exaustão psíquica e ao desânimo profundo sejam comunicadas e validadas pelo grupo. A imagem forte do peso insuportável carregado dentro da mochila ultrapassa completamente o sentido literal do objeto material escolar. Ela passa a representar o acúmulo social de responsabilidades precoces, pressões institucionais por desempenho e sofrimentos subjetivos vivenciados pelos estudantes em diferentes esferas de suas vidas vulnerabilizadas.

É altamente significativo que essas produções discursivas metafóricas tenham emergido justamente em um contexto de pesquisa no qual diversos participantes relataram dificuldades cotidianas imensas para conseguir "dar conta" das demandas acumuladas da escola, do uso obrigatório das inúmeras plataformas digitais, das cobranças familiares por renda e das expectativas sociais esmagadoras em relação ao futuro profissional. As metáforas aparecem, assim, como formas de condensação simbólica de experiências que envolvem simultaneamente as dimensões escolares, familiares e macroestruturais.

Sob a perspectiva conceitual e metodológica da Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme as formulações teóricas essenciais de Norman Fairclough (2001), essas formulações linguísticas dos estudantes não constituem apenas expressões individuais, psicológicas ou isoladas de descontentamento juvenil. Elas revelam e materializam modos coletivos e historicamente situados de interpretar, significar e resistir à realidade social vivida. O discurso,

para Fairclough (2001), é uma forma de prática social que tanto reflete as estruturas de dominação quanto possui o potencial de desafiá-las, estando dialeticamente interligado às estruturas sociais. Ao nomearem a escola como "prisão" ou "hospício", os jovens utilizam a linguagem como um analisador que expõe as contradições ideológicas de uma instituição que promete emancipação, mas que frequentemente opera por meio de dispositivos hegemonizados de controle, docilização e adestramento corporal que geram sofrimento e alienação discursiva.

Outro elemento de extrema importância e densidade analítica refere-se à recorrência de metáforas associadas diretamente à coerção física e ao sofrimento histórico. A imagem do "chicote", mobilizada por um dos estudantes de forma muito lúcida ao afirmar categoricamente que "é um chicoteando o outro, vem de cima", produz uma leitura profundamente crítica e estrutural da atual organização do trabalho escolar e das políticas educacionais neoliberais.

Nessa formulação discursiva impactante, a violência deixa de ser compreendida apenas como uma prática interpessoal ou um problema de desvio de conduta de um indivíduo isolado. Ela passa a ser interpretada politicamente como parte constitutiva de uma longa e opressora cadeia de pressões, metas e cobranças gerenciais que atravessa de ponta a ponta os diferentes níveis da instituição educacional. A metáfora do chicote sugere com clareza que gestores, supervisores, diretores, professores e estudantes estão todos, embora em posições hierárquicas radicalmente diferentes, submetidos a lógicas semelhantes de cobrança mercantil, produtivismo esvaziado e responsabilização individual. Isso acaba por produzir um ambiente de convivência marcado pela tensão permanente, pela vigilância mútua e pelo medo do fracasso estatístico.

Sob a perspectiva conceitual da PI, essas produções discursivas e metafóricas dos alunos devem ser compreendidas como legítimos analisadores institucionais. Ou seja, são elementos vivos que revelam aspectos ocultos e subterrâneos do funcionamento real da instituição que jamais aparecem explicitamente nos discursos formais, nos documentos oficiais ou nos projetos político-pedagógicos da escola. Jacques Pain (2006) argumenta com muita propriedade que os sujeitos da escola produzem diferentes e criativas formas de linguagem alternativa para conseguir expressar justamente aquilo que a instituição, em sua face oficial e burocrática, não consegue ou não quer elaborar coletivamente.

Nesse sentido exato, as metáforas utilizadas pelos estudantes não apenas descrevem poeticamente o espaço da escola, mas tornam visíveis as profundas tensões, as contradições brutais e os sofrimentos ético-políticos que atravessam silenciosamente a vida institucional. Elas revelam, sem disfarces, uma escola que, ao mesmo tempo em que permanece idealmente associada ao acesso ao conhecimento e ao aprendizado emancipatório, também é significada na

carne e no discurso dos estudantes como um espaço prioritário de desgaste psíquico, vigilância opressiva, sobrecarga irracional de tarefas e perda progressiva de sentido existencial.

Os dados qualitativos produzidos e analisados ao longo desta pesquisa-ação sugerem, com extrema nitidez, que as violências diretamente relacionadas às questões de gênero e à sexualidade no ambiente escolar não constituem, de forma alguma, fenômenos marginais, pontuais ou excepcionais na rotina da instituição investigada. Ao contrário, os achados demonstram que essas violências atravessam de forma profunda, sistemática e significativa as interações cotidianas mais simples e banais estabelecidas entre os estudantes nos pátios, corredores e salas de aula. Nesse cenário complexo, a linguagem e o discurso aparecem, simultaneamente, em uma dupla dimensão dialética: operam como o principal veículo sociocultural de reprodução automática e naturalização dessas violências de gênero e, ao mesmo tempo, configuram-se como a ferramenta mais promissora e potente para a sua problematização, desconstrução e superação pedagógica.

Ao trazerem essas experiências dolorosas, muitas vezes guardadas na esfera do privado, para o espaço coletivo, horizontal e protegido das rodas de conversa, os estudantes operaram uma transformação institucional fundamental: retiraram situações que eram frequentemente naturalizadas pela rotina burocrática e as converteram em objeto legítimo de reflexão e crítica coletiva. Esse movimento permitiu que discursos antes reproduzidos de forma automatizada e inconsciente passassem finalmente a ser interrogados, disputados, discutidos e ressignificados coletivamente pelo grupo de jovens participantes.

Para além dos complexos e urgentes discursos relacionados ao gênero e à sexualidade, os dados empíricos de campo revelam a presença marcante de formas ainda mais sutis, invisíveis e sofisticadas de violência discursiva institucionalizada. Trata-se das linguagens associadas à responsabilização individual total do sujeito pelo seu sucesso ou fracasso acadêmico e à profunda internalização inconsciente das ideologias meritocráticas dominantes.

Ao longo da realização de todas as rodas de conversa com os estudantes, constatou-se com muita preocupação teórica a recorrência sistemática de narrativas juvenis que associavam o sucesso escolar e o horizonte de ascensão social predominantemente — e quase exclusivamente — ao esforço pessoal, à resiliência psicológica e ao mérito estritamente individual do aluno. Esse achado evidencia de forma contundente como determinados discursos sociais hegemônicos, de matriz neoliberal, participam ativamente da modelagem das subjetividades dos estudantes da periferia e da forma como eles interpretam e digerem as suas próprias trajetórias escolares e de vida.

Expressões fortemente ancoradas nos relatos dos estudantes, tais como “ser alguém na vida”, “vou ter que dar conta de tudo”, “é o jeito, né?”, “vou ter que aguentar calada” ou “eu já me sinto muito atrasada de ver que muita gente da minha idade já trabalha e ganha dinheiro e eu fico aqui só estudando”, revelam modos muito específicos e ideológicos de significar a complexa relação existente entre a educação formal pública, o mercado de trabalho precarizado e as possibilidades reais de mobilidade social nas franjas urbanas.

Nessas formulações discursivas juvenis, o sucesso social aparece umbilicalmente associado ao mérito individual e à capacidade de sacrifício pessoal, enquanto as imensas dificuldades materiais, estruturais e pedagógicas cotidianas tendem a ser interpretadas pelos alunos não como falhas do Estado ou da instituição, mas sim como desafios e insuficiências pessoais que devem ser superadas a qualquer custo por meio da dedicação cega, da autodisciplina rígida e da capacidade psicológica de suportar adversidades e sofrimentos institucionais sem expressar queixas.

Tal aspecto ideológico torna-se particularmente evidente, agudo e dramático nas narrativas estudantis que abordam a necessidade premente do trabalho precoce e informal na dinâmica familiar. Diversos estudantes relataram sofrer intensas pressões familiares e comunitárias para ingressar o mais rapidamente possível no mercado de trabalho de subsistência, mesmo que isso ocorra em total prejuízo da conclusão qualificada da educação básica regular. Uma das participantes adolescentes afirmou na roda de conversa que estava realizando diversas entrevistas de emprego precarizado porque sua família compreendia de maneira muito rígida que “não existe essa de só estudar depois de uma certa idade”, enquanto outra estudante verbalizou sentir-se em profunda desvantagem, frustração e inferioridade social em relação aos colegas da mesma faixa etária que já trabalhavam e possuíam alguma autonomia de renda. Em ambos os casos descritos, a análise qualitativa desvela a dolorosa incorporação e interiorização subjetiva de discursos capitalistas que associam o valor social e humano do sujeito exclusivamente à sua produtividade econômica imediata e ao trabalho assalariado. Esse processo acaba por produzir sentimentos crônicos de insuficiência, culpa e inutilidade existencial naqueles jovens que permanecem vinculados apenas aos estudos formais, como se o ato de estudar constituísse uma passividade ou uma perda de tempo social.

De maneira teoricamente semelhante, a fala emblemática de um dos alunos afirmando de forma categórica que “tudo é reflexo do que a gente tem em casa” evidencia uma forma explicativa muito recorrente, reducionista e psicologizante dos problemas complexos que assolam o cotidiano da escola pública. Trata-se da tentativa de justificar o fracasso escolar, o adoecimento psíquico e a indisciplina crônica por meio de causas estritamente individuais ou

de supostas deficiências morais, afetivas e estruturais das famílias da periferia. Embora as experiências familiares e o acúmulo de capital cultural e econômico exerçam, sabidamente, uma influência significativa sobre as trajetórias de vida dos estudantes, tal formulação discursiva simplista e de senso comum contribui perigosamente para invisibilizar, apagar e desresponsabilizar as pesadas obrigações institucionais, pedagógicas e sociais do Estado e da própria organização escolar na produção e reprodução das desigualdades educacionais.

Quando os problemas escolares complexos são interpretados e digeridos pela comunidade e pelos próprios alunos exclusivamente como um reflexo direto e inevitável das carências das famílias, corre-se o grave risco político de deslocar para os ombros dos sujeitos mais vulnerabilizados responsabilidades macroestruturais que dizem respeito, na verdade, às precárias condições sociais, econômicas e institucionais que atravessam as suas vidas e o seu território formativo.

Sob a perspectiva conceitual e metodológica da Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme as formulações essenciais de Norman Fairclough (2001), essas formulações linguísticas, crenças e posicionamentos dos alunos devem ser compreendidos como efeitos diretos de potentes processos ideológicos hegemônicos que atuam para naturalizar as desigualdades sociais e individualizar radicalmente as responsabilidades políticas. O discurso, para Fairclough (2001), não é apenas uma representação abstrata do mundo, mas uma forma complexa de prática social que constrói as identidades, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença. A ideologia opera de forma mais eficaz e refinada justamente quando se converte em "senso comum" e passa a ser docilmente reproduzida na linguagem cotidiana dos próprios sujeitos que são oprimidos por ela. Ao transformar questões de ordem coletiva, econômica e estrutural em problemas de foro estritamente individual, psicológico ou moral, esses discursos de matriz meritocrática tendem a ocultar de forma deliberada os fatores estruturais determinantes — tais como as precárias condições materiais de vida, as severas desigualdades territoriais, a falta de oportunidades educacionais equitativas e a ausência de políticas públicas integradas que influenciam e determinam diretamente o sucesso ou o fracasso das trajetórias escolares dos jovens das periferias urbanas.

Essa mesma lógica individualizante, culpabilizante e meritocrática também se manifesta, de forma preocupante, nas falas e nos discursos cotidianos de alguns profissionais da educação e funcionários da escola pesquisada. Expressões capturadas durante o campo de pesquisa e trazidas para análise, tais como “eles querem tudo pronto na mão hoje em dia”, “esses alunos não acreditam neles mesmos” ou “eles simplesmente não querem algo melhor para a vida”, revelam interpretações docentes que tendem a localizar e fixar na própria psicologia, na

suposta falta de força de vontade ou na apatia dos estudantes a origem principal e única de todas as imensas dificuldades encontradas no processo educativo cotidiano. Embora tais discursos dos educadores possam, muitas vezes, expressar desabafos, angústias e preocupações legítimas decorrentes do cansaço extremo e do adoecimento docente diante da precarização crônica de seu próprio trabalho, eles também evidenciam leituras reducionistas e criminalizantes que obscurecem e apagam as terríveis condições concretas de existência vivenciadas diariamente pelos estudantes dentro e fora do espaço escolar.

No entanto, os próprios dados qualitativos produzidos ao longo desta pesquisa-ação revelam contradições imensas e gritantes nessas interpretações individualizantes partilhadas pelos adultos da instituição. Os mesmíssimos estudantes que são frequentemente descritos de forma abstrata e genérica pelos discursos oficiais da escola como desinteressados, apáticos, preguiçosos ou rebeldes relatam em suas rodas de conversa jornadas diárias esmagadoras e extenuantes. São trajetórias marcadas por trabalho precoce informal para ajudar na composição da renda familiar, pesadas responsabilidades domésticas de cuidado com irmãos menores ou parentes doentes, intensos conflitos familiares, violências psicológicas de gênero e extremas dificuldades econômicas de subsistência básica. Uma estudante narrou com detalhes cortantes a pressão psicológica diária que sofria para ingressar no mercado informal antes mesmo de conseguir concluir os estudos; outra descreveu a necessidade diária de assumir responsabilidades adultas de cuidado familiar que são totalmente incompatíveis com a sua idade cronológica e desenvolvimento psicossocial; outras alunas relataram experiências traumáticas de violência doméstica física e controle familiar asfixiante. Tais narrativas biográficas densas demonstram empiricamente que o sofrimento escolar e o suposto desinteresse não podem jamais ser explicados por características psicológicas ou falhas de caráter individuais dos alunos; eles devem ser compreendidos dialeticamente à luz das violentas e desiguais condições sociais e estruturais que atravessam as suas experiências humanas concretas.

Nessa direção analítica, Pain (2006) argumenta com muita firmeza que a escola contemporânea recebe diariamente sujeitos que chegam profundamente marcados, feridos e fraturados por suas histórias familiares, sociais, econômicas e culturais. No entanto, o autor ressalta de forma categórica que a real função psicopedagógica e social da instituição escolar não consiste em reproduzir passivamente, chancelar ou naturalizar essas condições de exclusão de origem do aluno. Ao contrário, a instituição escolar possui a imensa e intransferível responsabilidade ética, política e pedagógica de criar dispositivos institucionais e grupais que sejam capazes de acolher e transformar essas experiências brutas de sofrimento e desamparo

social em possibilidades reais de elaboração simbólica, aprendizagem significativa, laço social e participação democrática efetiva no coletivo escolar.

Sob essa densa perspectiva pedagógica, a ideologia da meritocracia deve ser compreendida como uma forma refinada e cruel de violência simbólica, precisamente porque atua convertendo desigualdades socioeconômicas estruturais em supostos fracassos cognitivos, intelectuais ou morais individuais do aluno da periferia. Ao atribuir de forma exclusiva ao jovem estudante a responsabilidade total por seu desempenho nas avaliações padronizadas, nas notas burocráticas e no cumprimento de tarefas em plataformas digitais, ela produz nele sentimentos profundos e crônicos de culpa, insuficiência pessoal, vergonha e inadequação institucional. Isso dificulta imensamente a construção de análises críticas mais amplas, solidárias e coletivas sobre as reais condições políticas que produzem a exclusão social e o sofrimento escolar. Os dados analisados sugerem que muitos estudantes, infelizmente, internalizam profundamente essas lógicas opressoras, responsabilizando-se psicologicamente por dificuldades imensas que ultrapassam completamente a sua esfera individual de ação e de escolha livre.

Assim, a linguagem e o discurso aparecem nesta dissertação não apenas como meros veículos neutros de comunicação ou simples canais de expressão emocional dos adolescentes; eles configuram-se como um verdadeiro campo de batalha e um espaço central de disputa política de sentidos sobre a própria realidade social e sobre o papel da educação pública. Ao reproduzir de forma acrítica os discursos meritocráticos e as falas individualizantes, a escola pública corre o grave risco de atuar como uma correia de transmissão ideológica que reforça os processos de culpabilização das vítimas e de invisibilização das desigualdades de classe, gênero e raça. Por outro lado, quando a escola cria as condições institucionais adequadas para que esses discursos dominantes sejam problematizados, desconstruídos e questionados coletivamente através de dispositivos clínicos e pedagógicos como as rodas de conversa e as assembleias, ela amplia imensamente as possibilidades de compreensão crítica da realidade pelos jovens. Esse movimento fortalece a sua real função formativa, emancipatória e transformadora da sociedade.

Tal aspecto torna-se particularmente urgente e relevante quando se considera a precisa observação de Jacques Pain (2006) de que as relações interpessoais estabelecidas no interior dos grupos humanos e das instituições possuem a capacidade política e clínica de abrir ou de fechar os canais de escuta, a mobilização subjetiva para o estudo e a recepção do saber científico. Nessa perspectiva institucional, discursos e linguagens institucionais que sejam permanentemente marcados pela culpabilização, pela desqualificação e pela punição moral do estudante não produzem apenas sofrimento relacional passageiro; eles afetam e destroem

diretamente as condições cognitivas e afetivas de aprendizagem, bem como bloqueiam as possibilidades de participação ativa dos estudantes, obstruindo definitivamente os caminhos necessários para a construção da autogestão pedagógica e do protagonismo juvenil.

Os dados qualitativos e empíricos produzidos ao longo da pesquisa-ação também nos permitem aprofundar, de maneira inovadora e minuciosa, a compreensão teórica do silêncio como uma forma legítima, complexa e potente de linguagem no espaço escolar. Conforme observado em diversos momentos cruciais das rodas de conversa, a recusa ou a impossibilidade de alguns estudantes de verbalizar diretamente suas dores e experiências biográficas mais dolorosas materializou-se através de outras formas discursivas: a autorização consciente para a leitura coletiva das palavras-chave pesadas anotadas por eles nos crachás da dinâmica, a presença de gestos contidos, as expressões faciais marcantes de dor ou os discretos e profundos sinais corporais de concordância com a enunciação do colega ao lado. Longe de representar ausência de participação, desinteresse metodológico ou apatia grupal, esses movimentos corporais e textuais revelam modos específicos, silenciosos e legítimos de inserção na dinâmica grupal. Eles nos indicam, com muita clareza, que nem toda experiência traumática, violência doméstica ou sofrimento institucional encontra condições subjetivas, afetivas e sociais imediatas para ser traduzida em palavras audíveis e fluidas diante do coletivo.

Tal aspecto mostrou-se particularmente evidente e comovente durante a aplicação da dinâmica dos crachás. Naquele momento de intervenção, alguns estudantes manifestaram a preferência de não explicar oralmente ou ao microfone os motivos biográficos que os levaram a escolher as palavras anotadas para representar a escola em suas vidas. Ainda assim, de forma consensual e expressiva, aceitaram e desejaram que essas palavras escritas fossem lidas em voz alta pelo restante do grupo de pesquisadores e colegas. Entre as anotações feitas nos crachás, apareceram com destaque expressões densas como "tortura", "chata" e "tédio" — termos carregados de um forte, inegável e denso conteúdo afetivo negativo. A opção consciente por escrever no papel, mas recusar-se a falar oralmente, sugere a existência de conteúdos latentes e recalcados que, embora necessitassem urgentemente ser comunicados ao coletivo para aliviar o mal-estar, ainda não encontravam as condições subjetivas internas ou institucionais externas para serem plenamente verbalizados. O silêncio da voz, portanto, transformou-se na escrita que grita o sofrimento institucionalizado.

Sob essa perspectiva analítica, torna-se politicamente urgente reconhecer que a palavra falada não constitui o único veículo legítimo de expressão do sofrimento humano dentro da escola. Durante a realização dos encontros da pesquisa, verificou-se detalhadamente que determinados temas espinhosos e traumáticos produziam mudanças corporais perceptíveis e

imediatas nos participantes: olhares que se desviavam fixamente para o chão, diminuição drástica da participação verbal na roda, alterações súbitas no tom de voz, inquietação corporal nas cadeiras ou longos e densos períodos de silêncio coletivo que pareciam asfixiar o ambiente. Tais manifestações somáticas e corporais indicam que determinadas experiências de violência institucional permanecem situadas em zonas de difícil elaboração simbólica. Isso exige do grupo e da própria instituição condições diferenciadas de acolhimento que permitam, no tempo cronológico e psíquico de cada um, a sua transformação progressiva em linguagem compartilhável e consciente.

As narrativas coletivas dos estudantes também revelam que o isolamento e o retraimento social podem assumir, muitas vezes, a forma de uma estratégia consciente e ativa de autoproteção psíquica. A afirmação verbalizada por um dos alunos de que "talvez a pessoa queira ficar sozinha" evidencia uma compreensão, ainda que intuitiva e prática, de que o afastamento físico nem sempre corresponde a desinteresse pelas aulas ou à rejeição do coletivo. Em determinados contextos institucionais hostis, frios ou violentos, o retraimento subjetivo pode constituir uma tentativa legítima de preservação da integridade emocional diante de situações que são percebidas pelo jovem como ameaçadoras, violentas ou emocionalmente excessivas para as suas forças. Jacques Pain (2006) observa com precisão que os sujeitos frequentemente desenvolvem complexos mecanismos de proteção e recuo diante de ambientes escolares nos quais a escuta adulta se mostra insuficiente, precária ou fragilizada. Isso produz formas de retirada subjetiva que antecedem o abandono escolar.

Essa questão aparece de maneira particularmente tocante e significativa nas falas que versam sobre as experiências de exclusão, solidão e abandono vividas pelos jovens fora dos muros da escola, na dinâmica familiar e comunitária. Quando uma estudante afirma com coragem diante da roda: "eu me sentia excluída quando morava com minha avó, me sentia esquecida", observa-se um movimento fundamental e doloroso de elaboração discursiva do sofrimento pessoal. Entretanto, a análise metodológica precisa considerar que tal nível de verbalização e abertura ocorreu apenas após o estabelecimento prévio de sólidos vínculos de confiança horizontal construídos pacientemente ao longo de vários encontros da pesquisa. Isso sugere de forma clara que as experiências profundamente marcadas pela dor e pela negligência social nem sempre se apresentam de forma imediata ou sob demanda burocrática da instituição. Elas exigem tempo cronológico, acolhimento e segurança relacional para serem compartilhadas sem o medo da punição ou do julgamento moral.

A análise dos dados empíricos nos permite ainda compreender que determinados fenômenos cotidianos, frequentemente interpretados pela direção escolar sob o rótulo do

desinteresse, da rebeldia ou da apatia crônica, constituem, na verdade, formas silenciosas e cifradas de comunicação do sofrimento psíquico. Expressões dos alunos como "só dá vontade de dormir", "não consigo dar conta", "ser humano não tá fácil" ou "respirar não tá fácil" funcionam como potentes indicadores de processos severos de desgaste subjetivo e exaustão emocional que nem sempre encontram qualquer canal de reconhecimento ou validação institucional nas rotinas da escola. Em vez de serem compreendidos de forma reducionista apenas como falta de motivação intrínseca ou falta de compromisso pessoal dos estudantes com o próprio futuro, esses discursos juvenis sugerem a presença real de experiências de sobrecarga emocional esmagadora. São demandas e pressões que atravessam simultaneamente a vida escolar, a dinâmica familiar e a inserção social desses estudantes em contextos de vulnerabilidade social.

Nessa direção, a própria dificuldade de participação observada em alguns momentos específicos das rodas de conversa não deve ser encarada como uma falha da metodologia da pesquisa, mas sim interpretada como um valioso analisador institucional. Quando determinados sujeitos ou grupos falam muito pouco, evitam sistematicamente certos temas mais profundos ou necessitam recorrer à linguagem escrita para expressar o que sentem, essa conduta não se trata apenas de uma característica de timidez individual. Ela funciona como um indicativo direto das condições reais de circulação da palavra existentes naquele contexto escolar específico. A quantidade volumosa de fala produzida por um sujeito não corresponde necessariamente à intensidade de sua participação política ou à relevância humana de sua experiência vivida. Muitas vezes, conforme os dados demonstram, são justamente os silêncios e as recusas da fala que revelam os conteúdos mais difíceis, urgentes e densos de serem elaborados pelo coletivo da escola.

Sob a ótica PI a escuta atenta dos silêncios torna-se uma tarefa política e pedagógica tão urgente e necessária quanto a escuta das palavras verbalizadas. Pain (2006) argumenta que os dispositivos institucionais precisam possuir a flexibilidade e a sensibilidade de acolher as diferentes formas de expressão e manifestação dos sujeitos, respeitando os seus tempos internos e os seus modos singulares de elaboração simbólica. Isso significa reconhecer, no campo metodológico, que a participação política e o engajamento de um estudante não ocorrem apenas quando ele fala de maneira fluida e articulada na roda; manifestam-se também quando ele escolhe escrever, quando observa atentamente os movimentos do grupo, quando escuta em silêncio ou quando permanece recolhido enquanto constrói, internamente, as condições subjetivas e de segurança institucional necessárias para a sua futura tomada de palavra.

Os dados da pesquisa sugerem de forma muito nítida que, à medida que as rodas de conversa e os encontros da pesquisa-ação avançavam no tempo, alguns desses silêncios iniciais começaram gradualmente a romper-se, transformando-se em narrativas mais elaboradas, reflexivas e compartilhadas. Esse movimento de abertura discursiva não ocorreu, obviamente, de forma linear, mansa ou homogênea entre todos os participantes da pesquisa. No entanto, ele evidencia de maneira incontestável que a criação planejada de espaços institucionais sustentados pela escuta ativa, pelo acolhimento e pelo respeito mútuo pode favorecer a passagem de experiências inicialmente marcadas pelo trauma, pelo medo e pelo silêncio opressor para formas mais complexas, coletivas, saudáveis e democráticas de simbolização e partilha.

Um elemento contemporâneo de extrema relevância identificado nos dados qualitativos refere-se ao papel central desempenhado pelas linguagens e dinâmicas das redes sociais na amplificação, capilarização e sofisticação das violências escolares cotidianas. Os estudantes relataram, com riqueza de detalhes e visível angústia, inúmeras situações envolvendo exposição pública vexatória, deboches virtuais massivos, criação de páginas de "fofocas" ou "exposeds" e a circulação de conflitos interpessoais em ambientes digitais e aplicativos de mensagens instantâneas. Esses relatos demonstram de forma cabal que os limites geográficos e institucionais tradicionais entre o espaço físico escolar e o espaço digital tornam-se cada vez mais fluidos e indistintos na vida da juventude contemporânea.

A violência virtual e o cyberbullying aparecem, nesse contexto analítico, não como fenômenos isolados, novos ou separados da dinâmica da escola, mas sim como uma continuidade hiperbólica e virtualizada das relações de poder, das opressões de gênero e das disputas identitárias já amplamente existentes no cotidiano institucional concreto. O sofrimento produzido no chão da escola estende-se e reverbera indefinidamente nas telas dos smartphones, transformando o espaço virtual em um potente amplificador do mal-estar e exigindo da escola contemporânea leituras que superem a visão de que o ambiente digital está desvinculado das responsabilidades da instituição.

Entretanto, de forma dialética e profundamente esperançosa, os dados qualitativos da pesquisa também revelaram que a própria circulação da palavra, quando mediada por dispositivos instituintes adequados, pode operar como a principal possibilidade de elaboração e transformação subjetiva das violências. Ao longo do desenvolvimento dos encontros evidenciou-se detalhadamente que as rodas de conversa passaram gradualmente a constituir um espaço legítimo de escuta qualificada, proteção e profunda confiança mútua para os jovens. Muitos participantes, ao perceberem que não seriam punidos, julgados moralmente ou expostos

burocraticamente pela coordenação, começaram a verbalizar voluntariamente experiências antes silenciadas. Compartilharam conflitos pessoais, dores familiares profundas e refletiram coletivamente sobre as complexas situações de violência vividas dentro e fora dos muros da escola. Esse movimento analítico sugere com força que, quando a instituição escolar sustenta e protege espaços de fala efetivamente reconhecidos e legitimados pelos sujeitos, a linguagem pode deixar de operar apenas como um instrumento de agressão, opressão ou defesa reativa, passando a funcionar como um canal de mediação simbólica dos conflitos humanos.

Essa compreensão crítica aproxima-se diretamente das reflexões fundamentais de Pain (2006), para quem a real participação, a negociação coletiva dos limites e a existência de espaços protegidos destinados institucionalmente à circulação da palavra constituem os elementos fundamentais e indispensáveis para a construção de uma vida democrática no interior das instituições. Nessa densa perspectiva, a circulação da palavra ultrapassa a simples e instrumental comunicação de recados pedagógicos; ela passa a operar como um dispositivo terapêutico e pedagógico de elaboração dos conflitos, construção coletiva de sentidos compartilhados dos vínculos coletivos e solidários. Não se trata, da ilusão de eliminar por completo as tensões, as divergências ou as agressividades inerentes aos agrupamentos humanos, mas sim de criar as condições institucionais necessárias para que essas forças possam ser trabalhadas coletivamente através da palavra. Esse processo atua reduzindo a tendência à passagem ao ato violento e ampliando as possibilidades de reflexão crítica e responsabilização mútua entre os sujeitos.

A rica experiência das rodas de conversa realizadas nesta pesquisa evidenciou justamente esse potente deslocamento institucional e subjetivo. Ainda que os conflitos, as tensões territoriais e as agressividades juvenis permanecessem presentes como dados da realidade social, percebeu-se, em diferentes momentos da pesquisa-ação, uma visível ampliação da capacidade de escuta mútua entre os próprios estudantes e a emergência de reflexões muito mais complexas, solidárias e elaboradas sobre o sofrimento, a desigualdade social, a violência de gênero e as regras de convivência escolar. A possibilidade concreta de falar sem medo e de ser efetivamente ouvido com dignidade produziu efeitos subjetivos e políticos importantes na própria constituição do grupo, favorecendo processos de reconhecimento mútuo da alteridade e o fortalecimento dos vínculos coletivos horizontais.

Esse potente movimento instituinte pode ser nitidamente observado nas avaliações qualitativas e finais realizadas pelos próprios participantes ao término dos encontros da pesquisa. Diversos estudantes afirmaram, em tom de desabafo e alívio, que o espaço coletivo das rodas havia sido fundamentalmente "terapêutico", destacando com entusiasmo a

oportunidade única de falar abertamente sobre situações que raramente encontravam qualquer lugar legítimo de expressão ou acolhimento na rotina burocrática e apressada da escola. Uma estudante afirmou com visível emoção na roda que "a gente pôde se expressar, falar o que estava bom e o que estava ruim pra gente", enquanto outra participante destacou de forma uníssona que "foi um espaço muito bom, que a gente precisava ter sempre".

Outro aspecto empírico altamente significativo e digno de nota refere-se ao visível fortalecimento dos vínculos de solidariedade e parceria entre os próprios estudantes integrantes do coletivo representativo. Ao refletirem criticamente sobre o percurso metodológico realizado ao longo da pesquisa-ação, alguns participantes afirmaram com orgulho que "o Grêmio se conectou bastante" durante a realização dos encontros. Essa observação evidencia que a circulação da palavra não produziu apenas narrativas individuais ou desabafos isolados, mas contribuiu ativamente para a constituição e consolidação do grupo enquanto um verdadeiro coletivo político e de apoio mútuo.

Afirmações verbalizadas pelos alunos tais como "ninguém é melhor que ninguém e todos têm direito de falar", "deveria ter união entre a gente" ou "os conflitos sempre vão acontecer, mas a gente tem que ter maturidade para resolver conversando" indicam deslocamentos subjetivos e políticos importantes na forma como os estudantes passaram a compreender e significar as relações coletivas cotidianas. Embora tais concepções emancipatórias não tenham surgido de forma homogênea ou sem contradições entre todos os participantes, elas revelam movimentos ricos de elaboração e amadurecimento que foram diretamente favorecidos pela existência planejada desses espaços institucionais destinados prioritariamente à fala livre e à escuta qualificada. Na perspectiva PI, o grupo constitui uma instância mediadora indispensável das relações institucionais, operando como o espaço por excelência que favorece a participação ativa, a corresponsabilização democrática, a autogestão pedagógica e o profundo sentimento de pertencimento institucional dos sujeitos (Gumiero, 2019).

Nesse sentido, a circulação da palavra produziu efeitos institucionais que ultrapassaram completamente a dimensão da simples comunicação instrumental. A experiência das rodas de conversa evidenciou a urgência de instituir e sustentar, na escola, dispositivos institucionais que sejam capazes de garantir a escuta ativa. Ao transformar vivências individuais de dor e isolamento em objeto de reflexão coletiva do grupo, produziu-se as condições políticas necessárias para que situações frequentemente vividas de forma solitária e culpabilizada pudessem ser finalmente reconhecidas, analisadas, desconstruídas e ressignificadas coletivamente. Trata-se de um movimento que se alinha e se aproxima diretamente dos

princípios da PI, ao evidenciar a centralidade absoluta da palavra na construção de laços sociais significativos, na garantia da participação ativa dos sujeitos históricos e na elaboração saudável dos conflitos institucionais.

Desse modo, os dados analisados nesta dissertação permitem compreender que a violência escolar também se produz, se alimenta e se legitima na rotina da instituição. Quando predominam na escola relações verticais marcadas pela humilhação verbal, pelo silenciamento autoritário, pelo deboche ou pela desqualificação meritocrática da fala do aluno, intensificam-se inevitavelmente os conflitos, a passagem ao ato violento e o sofrimento psíquico dos sujeitos. Em contrapartida, a existência sustentada de dispositivos instituintes que legitimam a escuta, validam o silêncio como linguagem e garantem a participação ativa, amplia imensamente as possibilidades de elaboração simbólica das tensões escolares, abrindo caminhos para a construção de relações muito mais democráticas, acolhedoras e emancipatórias no interior da escola pública.

5.2.3 Lei e Limite: mediação, controle e produção institucional da violência

A análise qualitativa dos dados empíricos produzidos em campo evidenciou, de maneira contundente, que as experiências multifacetadas de violência narradas e vivenciadas pelos estudantes estão profundamente imbricadas e relacionadas às formas específicas pelas quais a instituição escolar organiza suas regras, exerce a autoridade cotidiana e estabelece seus limites no tecido institucional ordinário.

As falas diretas, as metáforas espaciais e as produções discursivas dos participantes revelaram que muitos dos dispositivos escolares formais são percebidos e sentidos pelos jovens menos como instrumentos legítimos de mediação coletiva e muito mais como engrenagens arbitrárias de controle, punição e vigilância panóptica. Esse cenário acaba por produzir e reproduzir ativamente relações intersubjetivas marcadas pelo medo crônico, pela desconfiança mútua entre os atores escolares e pela consequente fragilização dos vínculos institucionais e afetivos mais elementares.

Sob a perspectiva fundamental da PI, a Lei não se reduz, de forma alguma, ao mero conjunto de normas formais, regimentos internos, portarias ou estatutos burocráticos da escola; tampouco ela se confunde com as práticas autoritárias e centralizadoras de controle disciplinar e coerção corporal. A Lei, na PI, possui uma função eminentemente simbólica, fundante e estruturante. Ela é a grande responsável por organizar a vida coletiva, assegurar e regular a livre circulação da palavra e possibilitar a mediação pacífica dos conflitos. Pain (2006) argumenta com propriedade que a real legitimidade das regras escolares não decorre de sua simples

existência jurídica ou formal, mas sim da possibilidade concreta de participação ativa, consciente e democrática dos sujeitos na sua construção, constante revisão e compreensão crítica.

Quando as normas escolares são percebidas e impostas exclusivamente como determinações verticais, unilaterais e inquestionáveis vindas da gestão, elas tendem a perder de imediato sua função mediadora original e passam a ser associadas, na subjetividade dos alunos, a mecanismos puramente violentos de controle, perseguição e punição. A Lei adquire real sentido institucional por sua potência simbólica de organizar e proteger as relações coletivas. Da mesma forma, o Limite não opera de modo algum como uma mera restrição castradora do desejo ou como uma sanção moralizante; ele configura-se como a condição primeva e necessária para a própria existência da convivência coletiva, permitindo a construção de relações institucionais sustentadas no reconhecimento mútuo e na segurança psíquica.

Entretanto, em total descompasso com esse referencial, os dados da pesquisa indicam com preocupante insistência que os estudantes frequentemente percebem as regras escolares vigentes como imposições rigidamente verticais, desprovidas de qualquer diálogo prévio e totalmente dissociadas de suas experiências concretas de vida e de seu território social. Em diversos momentos dos encontros a direção, a coordenação pedagógica e os espaços administrativos clássicos da escola foram diretamente associados pelos jovens a sentimentos de medo, injustiça, ansiedade e pressão psicológica. Esse dado evidencia de forma nítida que a autoridade institucional aparece, na esmagadora maioria das vezes, capturada e vinculada à lógica cega da punição e da vigilância constante sobre os corpos. As imagens metafóricas mobilizadas de forma recorrente pelos alunos, que descrevem a escola sob a insígnia da “prisão” e que apontam para o refeitório escolar como um espaço ostensivamente cercado por “grades”, revelam que o controle institucionalizado é vivido simbolicamente na pele como uma experiência de confinamento, asfixia subjetiva e severa restrição da autonomia juvenil.

Essa percepção de aprisionamento e controle também emerge de forma muito nítida nas falas que denunciam a crônica dificuldade de estabelecimento de um diálogo horizontal com a gestão escolar. Os alunos manifestam uma incômoda e persistente sensação de que todas as determinações e decisões institucionais já chegam inteiramente prontas e acabadas "de cima", sem que haja qualquer espaço para a participação efetiva e real dos estudantes no processo deliberativo. Os relatos frustrados sobre o esvaziamento político deliberado das propostas apresentadas pelo Grêmio Estudantil e as imensas barreiras burocráticas encontradas para conseguir desenvolver simples ações coletivas, culturais e autônomas indicam que a participação discente, em muitos momentos na instituição investigada, é reconhecida e tolerada

apenas de forma meramente formal, estética e burocrática, carecendo de qualquer incidência real sobre a efetiva organização da vida escolar ordinária.

No campo das políticas educacionais e da gestão escolar, a garantia da participação estudantil não pode ser reduzida a uma concessão benévola da equipe gestora ou a um simulacro de representação juvenil esvaziado de poder decisório. A real vivência da democracia escolar pressupõe que os estudantes sejam validados como sujeitos de direitos e atores políticos legítimos, cujas demandas e saberes possuem relevância na pactuação das normas e no direcionamento do projeto pedagógico da instituição. Quando a gestão escolar bloqueia ou instrumentaliza os canais de representação, como o Grêmio Estudantil e os conselhos de escola, ela esvazia o potencial pedagógico da socialização política, convertendo a estrutura escolar em um aparelho burocrático de reprodução da passividade e do conformismo cego. A democratização das relações escolares exige a superação dos modelos centralizadores, instituindo espaços permanentes de escuta, negociação e cogestão que reconheçam no conflito um motor de transformação e na voz dos estudantes um elemento indispensável para a legitimidade da ordem institucional.

Nesse contexto de asfixia dos canais democráticos, observa-se uma profunda e perigosa fragilização da própria função mediadora da instituição de ensino. Quando as regras perdem seu caráter público e compartilhado, deixando de ser construídas coletivamente, e passam a operar predominantemente como instrumentos repressivos de controle, os conflitos latentes não se dissolvem; ao contrário, eles tendem a intensificar-se e a capilarizar-se de forma violenta. Esse processo acaba produzindo respostas juvenis marcadas pela resistência desesperada, pelo enfrentamento aberto e hostil ou pela total recusa e desinvestimento institucional. Assim, determinadas práticas de violência e indisciplina identificadas no cotidiano não podem ser compreendidas de forma reducionista como simples desvios morais ou transgressões individuais dos alunos, elas devem ser analisadas criticamente como sintomas e expressões diretas das contradições e das severas dificuldades da própria instituição escolar em sustentar dispositivos legítimos, seguros e eficazes de mediação simbólica.

No entanto, os dados da pesquisa desvelam um cenário que se apresenta como aparentemente paradoxal. Se, por um lado, em determinados espaços e tempos formais a escola é percebida e vivenciada pelos alunos como excessivamente controladora, vigilante e sufocante, por outro lado, a total ausência ou a omissão da autoridade institucional em certas áreas físicas produz experiências igualmente violentas, desorganizadoras e problemáticas. Ao descreverem a dinâmica interna do banheiro escolar masculino e feminino, os estudantes relataram sem rodeios: "Os moleques ficam fazendo coisas no banheiro, tipo, fumando, essas coisas. Passa

droga, passa tudo", complementando logo em seguida com uma frase assustadora: “É onde a escola, os funcionários da escola não entram. Então não tem que ninguém escutar”.

Essa fala emblemática e cortante evidencia a constituição de autênticas zonas de exclusão e territórios marcados pela completa ausência de mediação e cuidado institucional. São espaços de "não-direito" nos quais a circulação de práticas de risco à saúde e de violências interpessoais ocorre de forma livre, sem qualquer tipo de intervenção protetiva, presença pedagógica ou mediação afetiva por parte dos adultos da escola. Sob a ótica da PI, tal situação demonstra de forma cabal que a violência escolar não decorre exclusivamente do excesso autoritário de controle, mas também se alimenta da total ausência de uma Lei simbólica que seja capaz de organizar a convivência coletiva, garantir a proteção dos corpos e oferecer referências éticas compartilhadas para todos os sujeitos, independentemente de onde estejam fisicamente no espaço escolar.

Os dados qualitativos revelaram que a ausência de limites simbólicos claros e estruturantes também opera gerando sofrimento psíquico, caos relacional e profunda insegurança coletiva. Os relatos estudantis sobre tumultos constantes nos corredores, agressões físicas e verbais generalizadas entre os próprios estudantes, barulho excessivo que impede a concentração mental, desorganização estrutural das salas de aula e severas dificuldades para conseguir realizar as atividades pedagógicas mais simples demonstram que a fragilização institucional não se expressa apenas pelo excesso de controle; ela se manifesta com igual violência pela total incapacidade da escola de sustentar referências coletivas organizadoras da convivência.

Pain (2006) argumenta com que a violência escolar não pode ser compreendida apenas como um excesso natural de conflito juvenil, mas sim como um efeito direto da ausência de espaços institucionalmente organizados, pensados e estruturados para acolher as diferentes necessidades humanas e subjetivas dos sujeitos. Ao discutir experiências escolares bem-sucedidas no plano internacional, o autor demonstra que a existência planejada de ambientes institucionais destinados especificamente à concentração intelectual, ao relaxamento corporal, à conversa livre, ao silêncio reflexivo e à convivência fraterna contribui de forma decisiva para regular as tensões psíquicas e reduzir os comportamentos agressivos e reativos. Nessa perspectiva, a visível dificuldade da escola investigada em oferecer espaços diversificados e saudáveis de circulação acaba por intensificar os conflitos interpessoais e ampliar os sentimentos de desorganização e desamparo coletivo.

Pain (2006) destaca que toda e qualquer instituição humana necessita imperativamente de referências coletivas estáveis que sejam capazes de organizar as relações, orientar as

legítimas expectativas dos sujeitos e sustentar processos saudáveis de corresponsabilização democrática. Nessa exata perspectiva clínica, os limites não se reduzem a barreiras policiais ou restrições disciplinares punitivas; eles constituem, ao contrário, elementos estruturantes, protetivos e indispensáveis da convivência coletiva. Quando tais referenciais institucionais se tornam frágeis, omissos, contraditórios ou pouco compartilhados entre adultos e jovens, ampliam-se imediatamente os conflitos destrutivos, as inseguranças subjetivas e as profundas dificuldades de reconhecimento mútuo entre os sujeitos que habitam o espaço escolar.

Essa nítida fragilização dos referenciais institucionais e pedagógicos aparece de forma recorrente e alarmante nos relatos dos estudantes sobre o cotidiano da escola. Os participantes descreveram, com tons de denúncia, turmas superlotadas com até sessenta e dois alunos matriculados, ocorrência frequente de aulas vagas, ausência de professores nas disciplinas básicas, graves falhas de comunicação interna e dificuldades de organização da rotina da escola. Expressões impactantes capturadas em campo, tais como "tem aluno dando aula para aluno aqui", "há uma total falta de comunicação nesta escola" e "a pessoa chegou aqui ontem na sala e ficou só olhando para a nossa cara, não nos falaram nada sobre quem ela era", revelam uma nítida percepção juvenil de descontinuidade institucional, abandono pedagógico e anomia que ultrapassa em muito os problemas administrativos pontuais.

Tais narrativas indicam as imensas dificuldades da escola em sustentar referências organizadoras estáveis, previsíveis e acolhedoras para a vida coletiva. Sob a perspectiva da PI, a Lei não se manifesta apenas nas normas e regras escritas no papel, mas concretiza-se fundamentalmente na capacidade política e técnica da instituição de produzir previsibilidade, continuidade, cuidado e sentido existencial para os sujeitos que a compõem. Quando esses referenciais básicos de organização se fragilizam ou desaparecem devido à precarização do Estado, ampliam-se inevitavelmente os sentimentos de insegurança, caos relacional, desorganização social e profundo desamparo institucional na comunidade escolar.

A PI compreende a categoria da Lei não como um mecanismo de controle biopolítico ou punição moralizante, mas sim como uma referência simbólica vital que organiza e viabiliza a convivência coletiva saudável. As normas pactuadas e compartilhadas coletivamente são os únicos dispositivos capazes de delimitar com clareza as responsabilidades de cada ator, mediar de forma pacífica os conflitos inevitáveis e construir formas autênticas e democráticas de participação social, favorecendo a cooperação, a solidariedade e o laço social entre os sujeitos (Gumiero, 2019). Esta tensão identificada nos dados de campo evidencia uma questão conceitual que é central para os horizontes da PI: a radical e intransigente diferença existente entre a autoridade simbólica e o autoritarismo.

Enquanto o autoritarismo opera sempre de forma violenta pela imposição arbitrária, pela força física ou psicológica, pela coerção corporal e pelo medo do castigo, a autoridade simbólica constrói-se pacientemente pela legitimidade ética das relações humanas e pela existência de dispositivos institucionais públicos e compartilhados por todos. Para Pain (2012), a escola democrática não deve buscar a ilusão utópica ou totalitária da eliminação absoluta dos conflitos humanos, uma vez que estes são constitutivos da vida coletiva; a sua real função consiste em criar as condições institucionais, grupais e clínicas para a sua elaboração coletiva e pacífica através da palavra. A complexa aprendizagem da vida democrática envolve, necessariamente, a capacidade institucional de transformar as destrutivas relações de força e poder em processos civilizatórios de negociação, escuta mútua, alteridade e responsabilização compartilhada. Quando a escola falha e não consegue sustentar essa dimensão essencial e simbólica da Lei, os conflitos interpessoais tendem a deslocar-se inevitavelmente para as violentas relações de força, agressividade, humilhação e enfrentamento destruidor.

A percepção de profunda injustiça institucionalizada também aparece associada, nos relatos dos jovens, às formas arbitrárias e pedagógicas pelas quais determinadas medidas disciplinares e punições são implementadas pela escola. Ao discutirem em grupo as severas restrições impostas pela direção a determinadas atividades coletivas, culturais e esportivas altamente desejadas por eles, alguns estudantes afirmaram com ressentimento: "Porque a gente tá com índice baixo nas notas e esse é o jeito deles castigarem a gente". A utilização espontânea e pesada do verbo "castigar" nas falas juvenis é particularmente reveladora e sintomática para esta pesquisa. Ela indica com precisão que determinadas decisões administrativas e institucionais são interpretadas pelos alunos menos como estratégias pedagógicas ou orientações formativas e muito mais como mecanismos violentos de punição coletiva, vingança institucional e coerção.

Sob essa perspectiva crítica, a própria legitimidade das regras escolares passa a ser abertamente questionada e rejeitada pelos jovens, uma vez que os estudantes não conseguem reconhecer nelas nenhuma função educativa, protetiva ou claramente compartilhada. Quando as sanções disciplinares são percebidas pela comunidade discente como arbitrárias, desproporcionais ou puramente persecutórias, tende a ocorrer um imediato enfraquecimento da adesão subjetiva às normas e um consequente aumento das tensões, das resistências e dos conflitos abertos entre o corpo de estudantes e a instituição de ensino.

Os próprios estudantes participantes da pesquisa-ação reconhecem e denunciam, em suas narrativas coletivas, que os conflitos escolares rotineiros costumam receber por parte dos adultos respostas predominantemente e historicamente punitivas e excludentes. Durante as ricas

discussões realizadas ao longo de toda a pesquisa, emergiu com muita força a percepção grupal de que os problemas complexos de convivência são quase sempre enfrentados pela gestão por meio da aplicação mecânica de sanções burocráticas, advertências, suspensões ou punições, demonstrando uma total ausência e pouca abertura para processos qualificados de diálogo, justiça restaurativa e elaboração coletiva dos problemas. Tal compreensão revela a preocupante internalização subjetiva de uma lógica disciplinar repressiva que privilegia a mera correção superficial e o adestramento do comportamento visível do aluno em total detrimento da mediação profunda e pedagógica dos conflitos humanos. Nessas circunstâncias institucionais precárias, o limite deixa de operar como um elemento saudável de proteção e organização das relações coletivas e passa a ser percebido e odiado exclusivamente como um instrumento de coerção.

Assim, quando os estudantes relatam de forma massiva sentimentos profundos de injustiça arbitrária, ausência de diálogo com os adultos ou fragilidade dos processos participativos no Grêmio Estudantil, eles não estão apenas descrevendo falhas administrativas ou problemas gerenciais pontuais; eles estão evidenciando os imensos e violentos obstáculos institucionais à própria experiência democrática básica que a instituição escolar pública deveria, por missão constitucional e ética, promover, proteger e universalizar.

Os dados qualitativos revelaram a existência de uma profunda, intrincada e ambivalente relação dos estudantes com a autoridade escolar formal. Em raros momentos, os estudantes narraram a escola como um espaço protetivo e acolhedor, perfeitamente capaz de mediar os conflitos intragrupais e produzir reconhecimento subjetivo; em contrapartida, em outros momentos ordinários, emerge com força como uma instância punitiva, umbilicalmente associada à coerção psicológica, à injustiça administrativa e ao silenciamento sistemático da voz.

Essa nítida ambivalência discursiva pode ser observada nas experiências relatadas pelos próprios participantes quando estes descreveram as situações concretas vividas no interior do Grêmio Estudantil. Ao recordarem coletivamente os conflitos, disputas e tensões políticas existentes logo no início do processo de organização e consolidação do grupo representativo, os estudantes afirmaram na roda de conversa que frequentemente se contrariavam uns aos outros e apresentavam dificuldades iniciais para tomar decisões democráticas e coletivas. Contudo, relataram que, após procurarem de forma voluntária o auxílio da vice-diretora da escola, conseguiram resolver a situação de impasse por meio da mediação da mesma.

Tal relato empírico sugere a presença de uma experiência positiva e saudável. Nesse caso específico, a figura da gestão foi percebida pelos jovens não como uma força coercitiva,

castradora ou repressiva, mas sim como uma instância mediadora qualificada, dotada de autoridade simbólica e capaz de favorecer a negociação política, o acolhimento das diferenças e a elaboração saudável das tensões grupais.

A Lei e o Limite não operam com a ilusão ingênua de eliminar os conflitos, mas atuam para torná-los simbolizáveis, dizíveis e passíveis de uma profunda elaboração coletiva e institucional. Os pactos coletivos constituem as referências simbólicas vivas que organizam as relações coletivas cotidianas, favorecendo ativamente a participação democrática, a cooperação e o mútuo reconhecimento entre os sujeitos que habitam a escola. Nessa perspectiva a autoridade legítima da escola não se valida e nem se sustenta pelo uso da força ou da coerção física e psicológica; ela se legitima historicamente perante os alunos pela sua capacidade concreta de instituir, proteger e sustentar dispositivos práticos que garantam a circulação livre da palavra de todos os sujeitos na vida coletiva da escola (Gumiero, 2019).

As reflexões teóricas de Pain (2006) permitem-nos compreender com clareza conceitual que determinados comportamentos juvenis frequentemente classificados e rotulados pela gestão escolar sob as categorias simplistas da indisciplina, da rebeldia ou do vandalismo puro e simples podem e devem ser analisados criticamente como formas desesperadas de expressão de profundas tensões institucionais que não encontraram canais de elaboração simbólica. Quando os sujeitos de direitos que habitam a escola não encontram no cotidiano canais legítimos, públicos e seguros de participação política, pertencimento social e reconhecimento afetivo de sua alteridade, o conflito e o sofrimento latentes tendem inevitavelmente a deslocar-se para o plano do corpo biológico, para a destruição dos objetos materiais ou para a degradação dos espaços institucionais físicos. Esse processo acaba transformando a ação destrutiva ou reativa em uma forma cifrada e desesperada de linguagem.

Pain (2006) observa com muita precisão que a escola contemporânea pode converter-se em um violento espaço de mera contenção e adestramento dos corpos e das emoções juvenis quando passa a privilegiar de forma excessiva e obsessiva os mecanismos de vigilância panóptica, o controle burocrático e a disciplina punitiva em total detrimento da participação efetiva e da construção coletiva da vida institucional comum. Nessa direção analítica, determinadas formas centralizadoras de organização escolar produzem nos alunos experiências subjetivas de confinamento e desamparo, fazendo com que os jovens associem historicamente a escola a espaços de restrição da liberdade, da criatividade e da autonomia humana.

Além disso, os estudantes descreveram suas interações diretas e cotidianas com a equipe de gestão escolar com distanciamento e medo. Alguns participantes relataram na roda que, ao serem chamados pela inspetoria ou por professores para comparecerem à sala da direção para

conversar, sentiam de forma imediata ondas de receio, taquicardia e forte ansiedade, precisamente porque associavam de forma automática essa convocação administrativa à iminente possibilidade de serem repreendidos publicamente, punidos burocraticamente ou humilhados moralmente diante dos pares. A sala da direção, nesse contexto relacional precarizado, deixa completamente de ser significada e procurada pelos alunos como um espaço acolhedor de escuta qualificada, mediação de conflitos e orientação pedagógica para passar a ocupar, no imaginário simbólico dos jovens, o lugar exclusivo da sanção penal, do castigo e do constrangimento. Quando a autoridade adulta é reconhecida pela comunidade discente apenas e tão somente por sua capacidade técnico-coercitiva de punir e vigiar, a sua legitimidade pedagógica tende a enfraquecer e a ruir por completo, favorecendo o estabelecimento de relações cotidianas profundamente marcadas pelo medo reativo e pela desconfiança mútua.

No entanto, de forma extremamente rica para os horizontes desta pesquisa-ação, os próprios dados qualitativos de campo demonstram de forma cabal que os estudantes não rejeitam a figura da autoridade em si mesma; ao contrário do que prega o senso comum moralista, os jovens valorizam aqueles adultos da instituição que conseguem ocupar posições éticas de escuta ativa, acolhimento incondicional e legítima mediação pedagógica. Esse desejo de uma autoridade simbólica protetiva aparece de forma nítida nos relatos entusiasmados sobre o professor responsável pelo Grêmio e pela sala de leitura, descrito carinhosamente pelos alunos como alguém humano, que verdadeiramente "compreende os estudantes" e procura escutar e entender as suas experiências e dificuldades fora da escola.

Da mesma forma, esse movimento transparece nas referências recorrentes e respeitosas a um professor, apontado unanimemente pelos jovens como o único docente capaz de mobilizar e engajar toda a turma em torno do estudo e da realização das tarefas, alcançando esse resultado não pelo uso da ameaça ou da nota punitiva, mas sim por meio do diálogo franco, do debate de ideias e da relação horizontal com os estudantes. De maneira semelhante, mesmo aqueles estudantes que se mostraram mais críticos e combativos em relação à equipe de gestão escolar reconheceram e pontuaram de forma honesta situações pontuais em que a diretora foi capaz de acolher as suas demandas materiais e oferecer o suporte institucional necessário para as ações do Grêmio Estudantil.

Para a PI de Fernand Oury, a autoridade pedagógica só adquire real legitimidade simbólica e eficácia quando abdica do poder narcisista da coerção e se constrói como suporte para o desejo do sujeito. A autoridade simbólica difere radicalmente do autoritarismo precisamente porque ela não busca o esmagamento da subjetividade do aluno, mas sim a sua sustentação por meio da instauração de uma ordem institucional baseada na Lei compartilhada

e nos dispositivos de mediação da palavra. A autoridade legítima é aquela que protege o grupo contra a violência interna e externa, funcionando como um referencial estável que viabiliza a autonomia, o pertencimento social e a interlocução democrática, transformando o espaço escolar em um coletivo autogestionário e solidário.

A crônica fragilidade da escuta institucionalizada e adulta também emerge de forma recorrente e estrutural nos discursos e desabafos dos estudantes da escola pesquisada. Diversos participantes relataram sofrer frequentes processos de desamparo ao não se sentirem ouvidos ou validados quando procuram determinados setores administrativos e pedagógicos da escola para apresentar as suas demandas materiais ou relatar conflitos interpessoais. Uma estudante afirmou com visível mágoa que, em mais de uma ocasião de crise relacional, sentiu-se completamente ignorada pelos adultos e acolhida de maneira profundamente desigual e fria pela coordenação, enquanto outra participante declarou de forma radical e desesperada que a direção da escola "nem precisaria existir de verdade", dada a imensa distância afetiva e política percebida entre a gestão burocrática e o cotidiano real vivido pelos estudantes nas salas de aula. Tais falas juvenis revelam um grave e perigoso processo de desgaste e erosão da legitimidade institucional da escola. Quando os sujeitos históricos que compõem a comunidade escolar não se reconhecem mais como interlocutores válidos e não conseguem perceber nenhum efeito prático ou concreto decorrente de sua participação verbal nas instâncias oficiais, tende a ocorrer um severo enfraquecimento dos vínculos fundamentais de pertencimento e de confiança em relação à instituição de ensino, abrindo caminho para a anomia e para a eclosão de violências reativas.

Essa complexa questão aparece de forma particularmente significativa e ilustrativa nos relatos dos estudantes sobre o funcionamento dos mecanismos formais e institucionais de participação e avaliação. Ao comentarem detalhadamente sobre uma recente avaliação institucional em formato de questionário realizada pela escola, alguns estudantes demonstraram um grande entusiasmo inicial por acreditar que poderiam finalmente avaliar de forma crítica o desempenho e as posturas pedagógicas de seus professores. Entretanto, esse entusiasmo juvenil rapidamente deu lugar a um profundo questionamento e ceticismo sobre a efetividade democrática do processo, visto que os alunos afirmaram que o instrumento de avaliação se limitava rigidamente a exigir a atribuição de notas numéricas fechadas em tabelas, sem oferecer nenhum espaço em branco para justificativas, críticas textuais ou explicações elaboradas. Os estudantes relataram com frustração que esperavam ansiosamente poder escrever, dissertar e expressar as suas opiniões autônoma.

Essa situação de campo coloca em evidência uma tensão entre o que se conceitua como participação meramente formal e a participação efetiva. Embora os estudantes tenham sido formalmente convidados pela burocracia do sistema a participar do processo avaliativo, eles não conseguiram reconhecer naquele dispositivo engessado nenhuma possibilidade real de incidência política ou transformação prática sobre a organização do trabalho pedagógico escolar. Pain (2006) observa com muita propriedade que a real e efetiva participação democrática dos sujeitos depende crucialmente da existência de dispositivos institucionais abertos e dialógicos, que sejam genuinamente capazes de produzir pertencimento social e reconhecimento subjetivo da voz do outro.

O sentimento generalizado de descrédito e desconfiança em relação aos canais institucionais de participação também se manifesta de forma contundente quando os estudantes afirmam com exaustão que reclamam reiteradamente dos mesmos problemas estruturais aos adultos da escola, mas nunca observam nenhuma mudança concreta ou intervenção pedagógica eficaz. Ao relatarem situações relacionadas à péssima qualidade de algumas aulas, ao funcionamento problemático e impositivo das plataformas digitais e às decisões centralizadoras da gestão escolar, os alunos afirmam em tom de desespero que "a gente reclama, reclama, fala com todo mundo e ninguém muda absolutamente nada nesta escola". Essa percepção de eco e vazio discursivo sugere a produção e a consolidação de um paralisante sentimento coletivo de impotência e desamparo diante da engrenagem institucional.

Outro aspecto altamente relevante identificado na análise dos dados qualitativos refere-se às formas violentas pelas quais os estudantes percebem a aplicação prática dos limites institucionais por parte da gestão. Em diversos momentos, os jovens relataram com revolta situações nas quais se sentiam injustamente punidos de forma coletiva por problemas, bagunças ou transgressões cuja origem eles consideravam estritamente específica, individual ou localizada em um pequeno grupo de alunos. Ao discutirem a suspensão sumária e autoritária de determinadas atividades culturais tradicionais e altamente valorizadas pela comunidade juvenil na escola, tais como os trotes festivos estudantis das turmas de terceiro ano, os alunos afirmaram com amargura: "Por causa do erro de uma sala, a escola inteira se lasca junto".

Da mesma forma interpretativa, os estudantes decodificaram e interpretaram determinadas decisões administrativas e pedagógicas restritivas da direção como verdadeiras formas de castigo e punição coletiva associadas diretamente ao baixo desempenho estatístico da escola nos indicadores e avaliações externas oficiais. Nesses casos cotidianos de arbitrariedade, o limite institucional aparece na subjetividade dos jovens umbilicalmente associado à experiência da perda de direitos, da restrição da alegria e da punição coletiva injusta,

distanciando-se por completo de sua real função pedagógica, que deveria ser a construção compartilhada, dialogada e consciente das regras de convivência escolar.

A análise crítica dos dados qualitativos revela ainda que as transformações e reformas neoliberais recentes implementadas nas políticas educacionais do Estado de São Paulo atravessam e moldam de forma violenta a maneira como os estudantes percebem, sofrem e reagem à autoridade escolar cotidiana. As duras críticas estudantis ao uso impositivo das chamadas plataformas digitais de ensino foram massivas, uníssonas e recorrentes ao longo de todas as rodas de conversa realizadas na pesquisa-ação. Os participantes relataram sofrer diante da existência de um número imenso e caótico de aplicativos e plataformas obrigatórias, descrevendo o ecossistema digital escolar como excessivo, enlouquecedor e extremamente difícil de administrar na rotina.

Alguns estudantes afirmaram com desespero que "reclamar com a coordenação sobre as plataformas só piorou a nossa situação", indicando a incômoda percepção de que as suas demandas humanas e pedagógicas reais não produzem nenhuma mudança nas diretrizes que vêm da Secretaria da Educação. O limite institucional, nesse contexto de gerencialismo tecnológico, deixa de ser compreendido como um elemento saudável de organização da convivência para assumir a forma violenta de uma exigência burocrática fria, externa e opressora, frequentemente desvinculada das reais necessidades cognitivas e afetivas dos sujeitos concretos do território.

Essa oportuna reflexão empírica aproxima-se de forma direta da contundente crítica formulada por Pain (2006) àqueles modelos contemporâneos de escolarização mercantilizada que se estruturam de forma excessiva na conformidade cega, no produtivismo vazio, no desempenho estatístico e na submissão incondicional dos sujeitos às exigências e metas institucionais abstratas. Para o autor, quando a instituição escolar reduz a sua nobre função social e humana à mera execução mecânica de tarefas em telas, ao cumprimento de cronogramas digitais inflexíveis e ao alcance de objetivos quantitativos previamente estabelecidos por tecnocratas e algoritmos estatais, ela corre o grave risco político de transformar a rica experiência da aprendizagem científica em uma vivência humana profundamente marcada pelo esgotamento psíquico, pela perda completa de sentido e pelo consequente afastamento subjetivo e adoecimento dos estudantes em relação ao próprio conhecimento universal.

Essa percepção de esvaziamento pedagógico é severamente reforçada quando os estudantes relatam na pesquisa que a própria participação física e prazerosa nas aulas práticas de Educação Física passou a depender rigidamente da prévia realização de tarefas nas plataformas e o atingimento de um determinado percentual estatístico de acertos por toda a

turma. A rica experiência escolar do corpo, do esporte e do lazer passa a ser inteiramente atravessada, colonizada e mediada por mecanismos de constante monitoramento, vigilância digital e mensuração contínua do desempenho individual. Esse cenário aproxima a rotina da escola de uma perversa lógica de performatividade total, na qual os resultados quantitativos e as metas adquirem uma centralidade ontológica crescente em detrimento da vida humana real dos alunos e professores.

Os relatos dos estudantes revelam, portanto, que a experiência escolar cotidiana vem sendo progressivamente colonizada por esses mecanismos de monitoramento associados às plataformas e às avaliações externas. As pesadas queixas estudantis relacionadas ao número excessivo de tarefas digitais, frequentemente descritas pelos alunos sob o adjetivo de "insuportáveis", articulam-se de forma direta à dolorosa percepção de que o ato de aprender e compreender o mundo passou a ocupar uma posição inteiramente secundária, acessória e descartável diante das cobranças estatais pelo desempenho estatístico.

Essa compreensão crítica e amarga aparece de forma particularmente significativa quando os estudantes afirmam categoricamente nas rodas de conversa que determinados professores, premidos pelo medo e pela cobrança da gestão, passaram a priorizar os resultados numéricos em detrimento dos reais processos humanos de aprendizagem em sala de aula, chegando a relatar situações cotidianas assustadoras em que "o mais importante para a escola hoje não é se o aluno aprendeu a matéria, o mais importante é bater a meta da plataforma".
A preocupação constante com os indicadores de desempenho aparece umbilicalmente associada, nas falas dos educadores, a sentimentos severos de tensão nervosa, crises de ansiedade, esgotamento e desgaste identitário. O docente entrevistado chega a afirmar com muita lucidez política que o próprio Estado, por meio de suas secretarias, vem produzindo e estimulando deliberadamente uma destrutiva lógica de competição predatória entre escolas vizinhas e entre os próprios professores de uma mesma unidade, deslocando de forma violenta o foco ético da aprendizagem humana para o frio e formal cumprimento de metas de produtividade algorítmica.

Tal contradição ética e pedagógica torna-se particularmente evidente, escandalosa e dramática quando os estudantes afirmam na roda de conversa que alguns professores da escola, acuados pela necessidade premente de alcançar os índices exigidos pelo sistema, estariam tolerando, fazendo vista grossa ou até mesmo permitindo ativamente práticas generalizadas como a "cola" dos alunos durante a realização das avaliações padronizadas, apenas para garantir estatisticamente melhores resultados para a escola nos relatórios oficiais do governo. Ao declararem de forma lúcida e cortante que "o mais importante nesta escola não é a aprendizagem

real, mas sim a meta do papel", os jovens produzem uma leitura profundamente refinada, crítica e demolidora da própria instituição escolar e das políticas educacionais neoliberais que a atravessam e a desfiguram. Essa fala juvenil constitui um valiosíssimo analisador institucional, pois coloca em evidência a imensa e hipócrita distância existente entre os objetivos pedagógicos humanistas oficialmente defendidos nos discursos institucionais e as práticas desesperadas e corrompidas produzidas no cotidiano escolar pela pressão. A norma e a regra, permanecem presentes na fachada da escola, mas a sua legitimidade simbólica e moral é inteiramente esvaziada e enfraquecida pelas próprias contradições sistêmicas do modelo educacional vigente.

A percepção discente de que a violência institucional ultrapassa em muito os muros físicos daquela unidade escolar específica e se articula de forma orgânica a macroprocessos políticos e econômicos mais amplos aparece de forma particularmente potente e densa na impressionante metáfora do "chicote", mobilizada espontaneamente por um dos alunos na roda de conversa. Ao afirmar com muita lucidez social que o cotidiano da educação pública hoje se resume a "um chicoteando o outro o tempo todo" e que essa pressão violenta vem sempre "lá de cima, das instâncias superiores", o estudante constrói de forma autônoma uma leitura sistêmica e estrutural das opressivas relações de poder presentes na política educacional contemporânea.

A imagem histórica e corporal do chicote sugere com muita força analítica que as tensões, os adoecimentos e os sofrimentos psicossociais vivenciados na rotina escolar cotidiana não podem jamais ser atribuídos de forma isolada a indivíduos ou gestores específicos; eles devem ser compreendidos criticamente como efeitos estruturais e reverberações de violentas relações institucionais que atravessam hierarquicamente todos os níveis da organização educacional do Estado.

Nessa mesma direção analítica e institucional, Pain (2006), apoiando-se teoricamente nas clássicas formulações socioanalíticas de Max Pagès sobre a hipermodernidade institucional, argumenta com muita propriedade que as instituições sociais contemporâneas não operam de forma alguma apenas como sistemas neutros de ordem administrativa, gerencial ou organizacional; elas configuram-se, fundamentalmente, como potentes dispositivos políticos de regulação, contenção e manipulação emocional dos sujeitos. As formas específicas de controle biopolítico, pressão produtivista e cobrança obsessiva por metas presentes nas estruturas institucionais produzem efeitos subjetivos e psicossomáticos concretos e devastadores sobre os corpos daqueles que as vivenciam diariamente na base do sistema. Assim, a metáfora do "chicote" trazida pelo aluno não expressa apenas uma crítica pontual ou um desabafo contra a

gestão local da escola; ela desvela com precisão a percepção juvenil de que a violência institucionalizada circula, flui e reverbera por todos os diferentes níveis do sistema educacional público, atravessando de forma indistinta gestores, coordenadores, professores e alunos, convertendo a todos em engrenagens de um mesmo circuito de sofrimento institucionalizado.

Nesse complexo contexto de disputas de sentidos e resistências, as rodas de conversa desenvolvidas ao longo desta pesquisa-ação passaram gradualmente a operar no chão da escola como autênticos dispositivos instituintes. Isto significa que os encontros do grupo conseguiram produzir e sustentar outras formas possíveis de relação subjetiva com a Lei e com o Limite institucional. A possibilidade concreta oferecida aos jovens de construir de forma autônoma os seus próprios acordos coletivos de convivência na roda, exercitar a escuta atenta de posições políticas radicalmente divergentes, negociar pacificamente os conflitos internos e refletir criticamente sobre os problemas estruturais vividos no território favoreceu de forma nítida movimentos profundos de corresponsabilização compartilhada e solidariedade grupal. Esse movimento operou deslocando parcialmente a violenta e histórica lógica do castigo e da punição retributiva para formas muito mais dialógicas, terapêuticas e pedagógicas de elaboração coletiva das dores e dos conflitos cotidianos.

As reflexões Pain (2006) sugerem de forma definitiva que a verdadeira prevenção da violência e do mal-estar no ambiente escolar não depende de maneira alguma do endurecimento autoritário dos regulamentos, da militarização dos espaços ou da ampliação cega dos mecanismos policiais de vigilância e controle panóptico sobre os jovens. Ao contrário do modelo repressivo, a superação da barbárie institucional exige a paciência política de construir e sustentar condições institucionais cotidianas que sejam capazes de articular de forma orgânica a autoridade simbólica legítima, a participação democrática real, o afeto protetivo e o mútuo reconhecimento da alteridade. Para o autor francês, a aprendizagem humana e social ocorre de maneira infinitamente mais potente, duradoura e emancipatória quando os sujeitos encontram na escola espaços coletivos nos quais eles podem investir livremente o seu desejo e o seu afeto, estabelecer vínculos significativos de solidariedade e participar de forma soberana das decisões que regem a vida coletiva comum.

Desse modo complexo, os dados qualitativos amplamente analisados nos permitem compreender, em última análise, que o fenômeno da violência escolar está profunda e estruturalmente relacionado às formas específicas pelas quais a instituição organiza e distribui o poder de participação e gerencia os seus limites coletivos cotidianos. Quando a Lei decai e passa a operar na escola predominantemente como um mecanismo violento de controle, vigilância e punição moral das condutas, intensificam-se inevitavelmente as destrutivas

relações de medo reativo, resistência violenta, vandalismo patrimonial e agressividade mútua entre os sujeitos. Em contrapartida, quando a escola pública assume o seu papel político e consegue instituir e proteger dispositivos institucionais permanentes baseados na escuta incondicional dos silêncios e das vozes, na mediação pedagógica horizontal e na construção coletiva e democrática das regras de convivência, ampliam-se imensamente as possibilidades de elaboração simbólica das tensões, abrindo caminhos concretos para o fortalecimento dos laços de solidariedade e para a consolidação de relações sociais muito mais democráticas, participativas, inclusivas, pacíficas e integralmente formativas para a juventude contemporânea.

5.2.4 Protagonismo estudantil e dispositivos institucionais: possibilidades de transformação das violências.

Embora os dados qualitativos produzidos ao longo do percurso metodológico desta pesquisa-ação emancipatória evidenciem um cotidiano escolar cronicamente atravessado por diferentes formas de violência estrutural, sofrimento psíquico e esvaziamento da legitimidade institucional, eles também desvelam, por meio de uma leitura dialética, a emergência de potentes movimentos de resistência micropolítica, processos de elaboração coletiva e ensaios de participação estudantil autônoma. As experiências concretas vividas pelos sujeitos no interior das rodas de conversa, as ações estratégicas articuladas pelo Grêmio Estudantil, os momentos de escuta compartilhada e as produções textuais e artísticas coletivas desenvolvidas pelos estudantes demonstraram que, mesmo em contextos institucionais severamente marcados por silenciamentos sistemáticos, vigilância biopolítica e conflitos destrutivos, os sujeitos juvenis buscam ativamente produzir novos sentidos vitais, estabelecer vínculos de solidariedade intragrupal e forjar fissuras emancipatórias capazes de transformar a dura realidade escolar contemporânea.

Nesse horizonte analítico, o protagonismo estudantil não emergiu nesta investigação sob a ótica abstrata de uma característica psicológica individual, de uma competência socioemocional inata ou de um atributo meritocrático baseado no esforço pessoal, conforme apregoam os discursos neoliberais de educação. Ao contrário, o protagonismo revelou-se como um fenômeno eminentemente relacional, histórico e institucional, umbilicalmente vinculado às condições materiais e políticas de participação real oferecidas ou interditadas pela estrutura da escola.

Essa compreensão alinha-se a partir das reflexões de Pain (2006), para quem as categorias da participação democrática, da autonomia subjetiva e da responsabilização social

não brotam espontaneamente no vácuo; elas são socialmente produzidas no âmago das relações institucionais e dependem, de forma crucial, das condições concretas, dos suportes materiais e dos arranjos de poder oferecidos pela organização escolar. Os estudantes não se convertem em atores participantes por possuírem traços de personalidade específicos, mas sim quando encontram espaços públicos, dispositivos clínicos e relações de alteridade que legitimam radicalmente a sua presença física, salvaguardam a dignidade de sua palavra e chancelam a sua capacidade de intervenção soberana na vida coletiva comum.

Desde as etapas iniciais de inserção em campo e construção dos dados qualitativos, ficou patente que os estudantes manifestam um profundo desejo de habitar ativamente a vida escolar, expressar de forma franca as suas opiniões e construir ações coletivas transformadoras. Contudo, esse ímpeto juvenil esbarra reiteradamente em obstáculos estruturais robustos, caracterizados pela rigidez burocrática da gestão, pela deslegitimação velada de suas iniciativas autônomas e pelo severo afunilamento dos espaços efetivos de tomada de decisão pedagógica e administrativa.

Essa complexa dinâmica de forças institucionais tornou-se particularmente evidente nas experiências e percalços relatados pelos integrantes do Grêmio Estudantil. Ao inventariarem os desafios cotidianos enfrentados no desenvolvimento de suas atividades políticas e culturais, os estudantes desvelaram não apenas o desejo abstrato de participação, mas também a necessidade premente e contínua de negociar divergências internas e organizar o coletivo.

Sob a perspectiva PI, o conflito intersubjetivo não constitui uma patologia social a ser sumariamente eliminada, silenciada ou reprimida; ele configura-se como um analisador privilegiado do funcionamento oculto da instituição. Quando a escola consegue sustentar dispositivos permanentes capazes de garantir a escuta qualificada e a mediação horizontal, os conflitos latentes despem-se de sua carga destrutiva e transformam-se em ricas oportunidades de aprendizagem democrática, alteridade e responsabilização coletiva compartilhada. A PI atribui ao coletivo um papel central e estruturante nos processos educativos, compreendendo o grupo social não como um mero agregado estatístico de indivíduos isolados, mas como um espaço vivo de tessitura de vínculos afetivos, produção de pertencimento social e partilha de responsabilidades (Gumiero, 2019).

À medida que os encontros das rodas de conversa avançavam no tempo e se consolidavam no espaço escolar, as narrativas juvenis passavam a revelar reflexões cada vez mais sofisticadas e elaboradas sobre a convivência e os limites da participação. Expressões de forte apelo ético verbalizadas de forma espontânea pelos adolescentes, tais como “Ninguém aqui dentro é melhor que ninguém e todos têm o mesmo direito de falar”, “Eu também tenho o

meu direito de fala garantido" e "A escola deveria ter mais união de verdade", indicam que os estudantes passaram a internalizar e a mobilizar seus direitos a uma escola democrática e igualitária.

Quando uma estudante afirma de forma crítica na roda que determinada colega de classe "simplesmente não aceita de jeito nenhum a opinião dos outros", ela não está operando uma mera fofoca ou descrevendo um conflito interpessoal mesquinho; ela está problematizando, em nível ético, as condições estruturais necessárias para a viabilização da vida coletiva comum. O reconhecimento radical da diferença, a escuta paciente de posições divergentes e a construção de consensos provisórios aparecem, assim, como aprendizagens sociais complexas produzidas no interior do próprio processo grupal. Esse movimento aproxima-se dos princípios fundantes da PI que valorizam a cooperação solidária, o acolhimento da heterogeneidade e a escrita coletiva das regras do laço social (Gumiero, 2019).

Durante as sessões iniciais da pesquisa-ação, observou-se que muitos estudantes demonstravam nítidos sinais de insegurança psicológica, retraimento melancólico ou imensa dificuldade em compartilhar as suas experiências de dor e exclusão. Entretanto, à medida que o dispositivo das rodas de conversa se consolidava perante o imaginário discente como um espaço ético e legítimo de circulação livre da palavra — livre do fantasma da nota punitiva, do deboche dos pares ou da sanção da direção —, os participantes operaram uma transição subjetiva notável. Passaram a compartilhar experiências pessoais íntimas, a problematizar de forma coletiva situações de violência escolar antes naturalizadas pelo hábito e a construir análises sociológicas refinadas sobre as entranhas da instituição e suas relações assimétricas de poder. Esse rico movimento empírico corrobora a tese de que a participação democrática não brota de forma espontânea ou biológica na juventude; ela depende da instauração de dispositivos que sejam capazes de reconhecer e validar os estudantes, na prática, como sujeitos autônomos de pensamento e agentes de ação coletiva organizada.

Na PI, os dispositivos não se reduzem a meras técnicas pedagógicas, dinâmicas de grupo recreativas ou ferramentas didáticas instrumentais. Eles constituem legítimas mediações estruturantes e organizadoras da vida coletiva comum. Os dispositivos possuem a função política de dar contorno e plasticidade à circulação da linguagem, regular de forma justa a distribuição de responsabilidades práticas e sustentar a elaboração dos conflitos, criando as condições institucionais de possibilidade para que os sujeitos possam participar ativamente da organização da instituição (Gumiero, 2019).

Nesse sentido, as rodas de conversa, a confecção coletiva dos mapas afetivos territoriais, as dinâmicas de implicação grupal e as experiências autogestionárias do Grêmio Estudantil

operaram no chão daquela escola como autênticos dispositivos instituintes, disparando a emergência de novos modos de subjetivação, participação política e pertencimento comunitário.

Os dados qualitativos também colocaram em evidência que o protagonismo estudantil se constrói e se fratura em meio a contradições. Embora os estudantes demonstrassem nas rodas o desejo de transformação radical da cultura escolar e um envolvimento ético com as causas coletivas de seu território, as suas iniciativas instituintes frequentemente colidiam com barreiras e vetos burocráticos erguidos pela própria engrenagem da escola.

Essas contradições políticas ganham nitidez quando os estudantes passam a discutir e a arquitetar, no interior do dispositivo da pesquisa, estratégias coletivas de enfrentamento e resistência direta contra as medidas administrativas que consideram arbitrárias ou injustas. Em diferentes recortes temporais da investigação, surgiram na roda propostas combativas de ação direta, tais como: “Nós já combinamos aqui que a sala toda vai entregar a prova oficial em branco amanhã” e “Eu acho sinceramente que a gente deveria organizar um grande protesto de verdade, faltar todo mundo a semana inteira e deixar essa escola vazia”.

Embora tais formulações expressem uma revolta e uma profunda insatisfação com as decisões unilaterais da equipe gestora, tais táticas juvenis revelam um salto qualitativo fundamental: a passagem de uma posição de passividade dócil e ressentida para tentativas concretas de ação coletiva organizada e politizada. Ao mesmo tempo, tais movimentos demonstram a aguçada capacidade dos estudantes de analisar criticamente as engrenagens da escola. A afirmação estudantil de que determinadas medidas restritivas e excludentes estavam sendo adotadas pela direção “única e exclusivamente porque a gente tá com o índice estatístico baixo nas plataformas e esse é o jeito burocrático de castigar e botar pressão na gente” coloca em evidência uma leitura importante. Esta leitura vincula as experiências microambientais do sofrimento cotidiano aos macro-mecanismos de gestão, avaliação em larga escala, performatividade e controle estatal.

Um dos deslocamentos subjetivos mais significativos e comoventes observados no transcorrer da pesquisa-ação refere-se à ampliação da capacidade analítica dos estudantes de interpretar os conflitos escolares para além das explicações moralistas centradas exclusivamente nos desvios de comportamento individual. Nos momentos iniciais da pesquisa, era hegemônico que as situações cotidianas de violência, depredação ou racismo fossem atribuídas de forma simplista às características pessoais malignas ou defeituosas dos indivíduos envolvidos.

No entanto, à medida que o espaço dialógico das rodas de conversa se consolidava como um referencial estável na rotina, começaram a florescer análises coletivas estruturais. Estas

análises relacionavam de forma precisa os conflitos interpessoais às condições materiais da instituição, às formas alienantes de organização do trabalho pedagógico e à qualidade das relações verticais estabelecidas entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Esse importante movimento analítico torna-se particularmente evidente quando os estudantes se debruçam sobre as complexas tramas do fenômeno do *bullying* e das violências na escola. Ao defenderem com vigor a urgência de realizar ações de conscientização e intervenção voltadas também para o corpo docente e administrativo, afirmando taxativamente que "não adianta nada a escola vir aqui e só falar com os alunos sobre bullying, porque tem professor que faz pior com a gente na sala". Em diferentes momentos da pesquisa, os participantes defenderam com altivez a realização de ações de formação e diálogo voltadas não apenas para a comunidade discente, mas explicitamente direcionadas aos adultos e gestores da instituição. Além disso, sugeriram de forma criativa a fundação de um Jornal da Escola gerido inteiramente pelos alunos, estruturado em múltiplos formatos digitais e analógicos, como produções em vídeo, documentos textuais em PDF e canais de divulgação rápida pelas redes sociais.

Processo de lucidez analítica transparece quando os jovens decodificam as medidas punitivas da escola, reiterando que algumas decisões ocorrem "porque a gente tá com índice baixo e é o jeito de castigar a gente". Em ambos os recortes empíricos, constata-se uma virada paradigmática na forma de compreender o mal-estar escolar, operando um deslocamento radical do foco da responsabilização e culpabilização individual do aluno para a análise crítica das condições institucionais que atravessam e deformam a vida escolar.

Esse deslocamento analítico operado pelos estudantes possui uma relevância científica e política importante. Ao debaterem de forma aberta temas complexos como desigualdade social estrutural, a estigmatização da periferia, as falácias da meritocracia escolar, as violências de gênero, as opressões no espaço virtual e as assimetrias na relação entre estudantes e professores, os jovens abandonaram a tendência de interpretar tais acontecimentos como experiências dolorosas isoladas. Passaram a situá-los e a contextualizá-los em cenários macrossociais e institucionais muito mais amplos e complexos. Os adolescentes passaram a construir interpretações sobre o seu funcionamento da escola. Trata-se de uma transformação subjetiva de grande magnitude pedagógica. Ela indica que os espaços instituídos ao longo da pesquisa-ação favoreceram a elaboração coletiva e o nascimento de leituras críticas sobre a realidade da instituição.

Sob a lente da PI, tais iniciativas e formulações estudantis podem e devem ser compreendidas como tentativas legítimas de criação de novos dispositivos instituintes.

Conforme a teorização de Fernand Oury e Jacques Pain, os dispositivos constituem as mediações organizadoras fundamentais da vida coletiva comum, sendo os responsáveis por estruturar canais para a circulação da palavra e oferecer condições para a elaboração saudável dos conflitos (Gumiero, 2019).

Ao proporem a fundação de novos espaços de comunicação e debate de ideias, os estudantes demonstram não apenas a capacidade diagnóstica de identificar os nós críticos da instituição, mas também a competência política de formular alternativas coletivas viáveis para enfrentá-los. Nesse movimento instituinte, os jovens operam uma ruptura de posição: deixam de ocupar exclusivamente o lugar passivo e alienado de meros destinatários ou pacientes das decisões institucionais da gestão para passarem a atuar como sujeitos históricos ativos, perfeitamente capazes de intervir e refundar a realidade escolar que os cerca.

Os dados empíricos evidenciam, portanto, que as vivências proporcionadas ao longo desta pesquisa-ação pedagógica favoreceram não apenas a ampliação quantitativa da fala dos estudantes, mas também a sua qualidade qualitativa de pensar institucionalmente. Ao propor novos canais de comunicação social, espaços permanentes de discussão política e estratégias coletivas de enfrentamento das violências institucionais, os participantes demonstraram compreender a necessidade de se instaurar dispositivos instituintes capazes de reorganizar as bases das relações coletivas cotidianas.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Pain (2006; 2012), de que a instituição de ensino constitui, por excelência, o espaço privilegiado de aprendizagem da vida democrática real. Nessa vigorosa perspectiva, a democracia não pode ser reduzida a um mero conteúdo curricular abstrato a ser decorado pelos alunos para avaliações, nem a um procedimento burocrático de voto eventual. A democracia corresponde a uma experiência institucional viva, corporal e pulsante, experimentada cotidianamente pelos sujeitos por meio da participação direta, da circulação livre da palavra, da elaboração coletiva dos conflitos e da construção compartilhada das regras do laço social.

Participar ativamente da vida escolar, negociar as diferenças intersubjetivas, construir acordos coletivos do cotidiano e exercer o direito à palavra constituem os processos formativos para a constituição de sujeitos históricos emancipados, críticos e capazes de atuar na transformação da vida coletiva ampla. Assim, o protagonismo estudantil não representa de forma alguma um elemento complementar, opcional ou acessório do trabalho pedagógico escolar; ele configura-se como uma dimensão central e estruturante da própria função educativa e civilizatória da escola.

Os dados qualitativos da investigação indicam que as rodas de conversa produziram efeitos subjetivos e políticos de grande relevância nesse processo de emancipação. Ainda que os dispositivos da pesquisa não tenham possuído o poder de eliminar por completo os conflitos estruturais ou transformar de forma integral a dura realidade da escola pesquisada, ele viabilizou a construção de um espaço coletivo de real elaboração simbólica. Nesse espaço, os estudantes puderam experimentar, na prática, formas horizontais de relação social, refletir criticamente sobre as suas dores e reconhecer-se mutuamente como sujeitos legítimos de fala, de desejo e de pertencimento comunitário.

Os efeitos transformadores produzidos pelos encontros também se materializaram nas formas como os próprios estudantes passaram a descrever e a ressignificar as suas relações coletivas intragrupais. Ao operarem um balanço crítico sobre a experiência vivida na pesquisa, alguns participantes afirmaram com entusiasmo que as atividades desenvolvidas constituíram "um espaço muito bom, que a gente nunca tinha visto antes aqui" e que, por causa das rodas, "o Grêmio finalmente se conectou bastante de verdade". Tais falas espontâneas sugerem que os dispositivos construídos ao longo da investigação não produziram apenas a ampliação da fala individual isolada, mas favoreceram processos profundos de fortalecimento dos vínculos grupais, solidariedade e consolidação do sentimento de pertencimento coletivo.

Sob a perspectiva da PI, tais efeitos psicossociais são de fundamental relevância. O grupo não é compreendido de forma mecânica como uma mera reunião de indivíduos atomizados, mas sim como um espaço de construção de laços afetivos, negociação e instauração de uma responsabilização compartilhada (Gumiero, 2019).

As rodas passaram a operar na subjetividade juvenil como autênticos dispositivos de acolhimento, escuta ativa e reconhecimento. Permitiram que experiências prolongadas de sofrimento e opressão, anteriormente silenciadas e recalcadas pela burocracia, encontrassem formas legítimas, saudáveis e coletivas de expressão e simbolização pela linguagem. Como destaca Pain (2006), a possibilidade subjetiva de falar sem medo, compartilhar dores com os pares e construir interpretações críticas coletivas sobre os acontecimentos vividos constitui o elemento terapêutico e pedagógico fundamental para a elaboração dos conflitos e para a real prevenção primária das violências no ambiente escolar.

A medida que os encontros avançavam e o grupo se fortalecia, começaram a emergir reflexões éticas sofisticadas que apontavam para formas mais elaboradas de compreensão das relações interpessoais e institucionais. Esse movimento de amadurecimento subjetivo e político pode ser observado de maneira particularmente expressiva na afirmação lúcida de um dos estudantes na roda de conversa final: "Os conflitos e as brigas sempre vão acontecer na vida da

gente, gente. Isso é normal. Mas a gente tem que ter maturidade e espaço pra resolver na conversa". Embora aparentemente simples e despretensiosa, esta formulação discursiva revela uma mudança paradigmática na forma juvenil de interpretar o laço social. O conflito deixa de ser compreendido como um erro moral, uma patologia social ou um comportamento inadequado de determinados sujeitos "ruins" a serem extirpados da escola e passa a ser reconhecido, de forma madura, como uma dimensão estrutural e inerente à convivência humana, à pluralidade política e à vida coletiva comum.

Sob a perspectiva da PI, tal deslocamento possui uma imensa relevância pedagógica, pois representa a passagem definitiva de uma lógica punitiva centrada na busca de culpados individuais para uma lógica baseada na responsabilização compartilhada e no pacto coletivo. Para Fernand Oury e Jacques Pain, os conflitos constituem elementos constitutivos da vida das instituições e podem assumir uma função altamente formativa, terapêutica e humanizadora quando encontram na rotina espaços públicos e legítimos de mediação verbal e elaboração coletiva (Pain, 2012; Gumiero, 2019).

Nessa direção, as experiências analisadas nesta dissertação aproximam-se de forma fidedigna daquilo que Pain (2006), inspirado nas ricas tradições libertárias vinculadas a PI, descreve sob o conceito de urgência em "socializar a escola". Tal perspectiva teórica implica compreender, com radicalidade política, que a instituição escolar contemporânea não deve e não pode organizar-se exclusivamente em torno da transmissão mecânica de conteúdos científicos voltados para o produtivismo de exames estatais e metas estatísticas algorítmicas. Ao contrário, a escola deve estruturar-se em torno da construção laboriosa de espaços coletivos de participação democrática, produção cultural autônoma, circulação livre da comunicação e instauração de uma responsabilização compartilhada entre todos os atores do território.

Os dados qualitativos sugerem, portanto, que a participação estudantil ativa pode operar como o mais importante e eficaz dispositivo de enfrentamento e superação das múltiplas violências escolares. Isso não ocorre porque ela possua a capacidade ilusória de eliminar as tensões sociais ou produzir relações idealizadas e pacíficas de convivência, mas sim porque ela amplia radicalmente as possibilidades de elaboração coletiva e simbólica dos problemas e opressões vividos pela comunidade escolar. Quando os estudantes encontram no cotidiano espaços legítimos, protegidos e validados pelos adultos para exercer a fala, praticar a escuta ativa, negociar e participar diretamente das decisões políticas que afetam a sua experiência escolar, eles se tornam sujeitos infinitamente mais capazes de compreender as raízes dos conflitos, produzir alternativas criativas e construir formas éticas e não violentas de relação social.

Entretanto, os dados também colocam em evidência que a expressiva ampliação da participação e da consciência crítica estudantil não foi acompanhada por transformações institucionais equivalentes na estrutura da instituição. Embora os estudantes tenham produzido diagnósticos, formulado propostas concretas de intervenção e construído dispositivos coletivos de reflexão profunda, muitas dessas ricas iniciativas juvenis encontraram imensas dificuldades e barreiras burocráticas para produzir efeitos duradouros na organização do trabalho escolar instituído.

Esta crucial constatação de campo sugere que a participação estudantil, embora seja um vetor absolutamente fundamental e indispensável para a emancipação, não possui o poder de transformar sozinha as estruturas institucionais e burocráticas. A efetivação real de processos mais amplos, profundos e duradouros de democratização e superação da barbárie institucional exige, de forma premente, o engajamento ético da equipe de gestão, o comprometimento político dos profissionais da educação e, fundamentalmente, a revisão radical das políticas públicas educacionais contemporâneas. Estas políticas devem assumir a responsabilidade histórica de financiar, proteger e sustentar os espaços coletivos de participação, convertendo a escola em um território de vida, desejo, criação coletiva e espaço democrático.

5.3 Violências escolares e condições institucionais: uma síntese interpretativa à luz da Pedagogia Institucional

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu compreender que as violências escolares identificadas na pesquisa não podem ser explicadas exclusivamente a partir dos comportamentos individuais dos estudantes, tampouco reduzidas a episódios isolados de indisciplina, agressividade ou conflito interpessoal. Os dados evidenciaram que as experiências de violência relatadas pelos participantes encontram-se profundamente articuladas às formas de organização da vida institucional, envolvendo os lugares ocupados pelos sujeitos, os modos de circulação da palavra, as relações estabelecidas em torno do Lugar, da Linguagem, da Lei e do Limite.

A articulação entre os dados empíricos e os referenciais da PI permitiu compreender a violência escolar não apenas como ato ou comportamento, mas como expressão das relações institucionais que estruturam o cotidiano escolar. Nessa perspectiva, situações de agressão física, violência verbal, humilhação, exclusão, depredação do patrimônio, evasão escolar, sofrimento emocional e conflitos interpessoais podem ser compreendidas como analisadores institucionais, uma vez que tornam visíveis tensões, fragilidades e contradições presentes na própria organização da escola.

No eixo referente ao Lugar, observou-se que a violência também se produz por meio das formas de pertencimento e reconhecimento oferecidas pela instituição. Os mapas afetivos e as narrativas dos estudantes revelaram que determinados espaços escolares eram vivenciados como locais de acolhimento, escuta e convivência, enquanto outros apareciam associados ao controle, à vigilância, ao medo e à exclusão. As metáforas que comparavam a escola a um "hospício" ou o refeitório a uma "prisão" expressam não apenas críticas à estrutura física, mas modos de significar experiências marcadas pela dificuldade de reconhecimento e pela fragilização dos vínculos institucionais. Os dados evidenciaram que ocupar um lugar na escola não significa apenas estar fisicamente presente, mas sentir-se reconhecido como sujeito legítimo de participação, pertencimento e produção de sentidos. Quando essa dimensão simbólica se enfraquece, ampliam-se sentimentos de invisibilidade, desamparo e não reconhecimento, favorecendo a emergência de diferentes formas de violência.

No eixo da Linguagem, a pesquisa demonstrou que os conflitos escolares não se manifestam apenas por meio de ações violentas, mas também através dos modos pelos quais a palavra circula — ou deixa de circular — na instituição. As falas dos estudantes, os silêncios observados durante os encontros, os risos que acompanhavam relatos de agressão, os xingamentos, os deboches e as metáforas utilizadas para descrever a escola revelaram que a linguagem ocupa posição central tanto na produção quanto na elaboração das violências. Em diversos momentos, percebeu-se que a dificuldade de verbalizar determinados sofrimentos favorecia formas de atuação nas quais a agressividade, o isolamento ou a destruição apareciam como modos alternativos de expressão. Por outro lado, os dados também evidenciaram que a criação de espaços de escuta possibilitou a elaboração simbólica de experiências antes silenciadas, favorecendo reflexões mais complexas sobre os conflitos vividos pelos estudantes.

No eixo Lei e Limite, tornou-se evidente que as formas de exercício da autoridade influenciam diretamente a maneira como os estudantes vivenciam as regras, os conflitos e as relações escolares. As narrativas produzidas ao longo da pesquisa revelaram que muitos dispositivos institucionais eram percebidos predominantemente como mecanismos de controle e punição, produzindo sentimentos de injustiça, medo e desconfiança. Ao mesmo tempo, os dados demonstraram que a fragilização dos limites simbólicos também produz sofrimento, uma vez que dificulta a mediação dos conflitos e a construção de referências coletivas compartilhadas. Tal constatação reforça uma das contribuições centrais da PI: a distinção entre autoridade simbólica e autoritarismo. Enquanto o autoritarismo opera pela imposição e pela coerção, a autoridade simbólica sustenta-se na legitimidade das relações, na mediação dos conflitos e na construção coletiva das regras que organizam a convivência.

A análise do protagonismo estudantil revelou que, mesmo em contextos marcados por sofrimento, violência e fragilização institucional, os estudantes produzem movimentos de resistência, elaboração e transformação. As experiências vividas nas rodas de conversa e no Grêmio Estudantil demonstraram que os participantes não ocupam posição passiva diante das dificuldades enfrentadas pela escola. Ao contrário, evidenciaram capacidade de analisar criticamente sua realidade, formular propostas, construir acordos coletivos e produzir alternativas para os problemas identificados. Nesse sentido, o protagonismo estudantil não apareceu como atributo individual ou competência natural dos sujeitos, mas como fenômeno produzido nas relações institucionais e diretamente dependente das condições de participação oferecidas pela escola.

Sob essa perspectiva, foi possível identificar a emergência de movimentos instituintes, ainda que não necessariamente consolidados em transformações estruturais da instituição. As propostas elaboradas pelos estudantes, a criação de espaços de fala, a ampliação da consciência crítica acerca das violências escolares e a construção de formas mais coletivas de compreensão dos conflitos constituem importantes indicadores da produção de novas possibilidades institucionais. Embora tais movimentos não tenham produzido mudanças duradouras em toda a estrutura escolar, revelam potencialidades significativas para a construção de práticas mais democráticas de enfrentamento das violências.

Os dados também evidenciaram deslocamentos importantes nas formas pelas quais os estudantes interpretavam os conflitos escolares. Ao longo da pesquisa, foi possível identificar uma passagem gradual de discursos marcados pela naturalização da violência, pela culpabilização individual e pela legitimação de respostas agressivas para reflexões mais elaboradas sobre diálogo, escuta, participação e responsabilização coletiva. Esse movimento não representa a superação das violências analisadas, mas indica a possibilidade de construir formas mais complexas de compreensão e enfrentamento dos conflitos quando os sujeitos encontram condições institucionais de reconhecimento, escuta e participação.

Nessa direção, os resultados reforçam uma das teses centrais da PI: o enfrentamento das violências escolares não depende de intervenções disciplinares ou da correção de comportamentos individuais, mas da construção de condições institucionais capazes de sustentar o pertencimento, a circulação da palavra, a mediação dos conflitos e a participação dos sujeitos na vida coletiva. A compreensão das violências escolares exige, portanto, ultrapassar explicações centradas nos indivíduos e considerar os processos institucionais que organizam as relações, distribuem lugares, regulam a palavra e estruturam as formas de convivência.

Desse modo, a pesquisa permite concluir que a transformação das violências escolares passa necessariamente pela transformação das condições institucionais que organizam a vida coletiva. Mais do que conter comportamentos considerados inadequados, trata-se de construir uma escola capaz de reconhecer os estudantes como sujeitos legítimos de fala, participação e produção de sentidos. A contribuição da PI reside justamente em evidenciar que a violência escolar não pode ser reduzida a um problema disciplinar ou individual, mas deve ser compreendida como questão institucional, relacionada aos lugares ocupados pelos sujeitos, à circulação da palavra, aos modos de exercício da autoridade e às possibilidades concretas de participação na vida escolar. Nessa perspectiva, enfrentar a violência implica fortalecer dispositivos institucionais que favoreçam a elaboração coletiva dos conflitos, a construção de vínculos e a produção de relações mais democráticas, inclusivas e humanizadoras.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE A VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL E OS MOVIMENTOS INSTITUINTES.

A realização desta pesquisa-ação emancipadora permitiu descortinar, de forma empiricamente fundamentada e teoricamente densa, as complexas e sutis engrenagens que produzem, reproduzem e tensionam o mal-estar, o sofrimento psíquico e as múltiplas expressões de violência no cotidiano de uma escola pública. Ao cruzar o chão da escola com o referencial da PI, esta dissertação não apenas inventariou os sintomas de uma instituição rasgada pelas contradições do neoliberalismo, mas também apostou, validando na prática, a viabilidade histórica da instauração de dispositivos de escuta e circulação da palavra. Em resposta direta ao problema central e aos objetivos que moveram esta pesquisa, os achados científicos aqui consolidados revelam que as violências escolares ordinárias não constituem anomalias, déficits cognitivos ou falhas morais intencionais de adolescentes rotulados como problemáticos ou indisciplinados, mas sim expressões sintomáticas de uma organização que faliu em sua tarefa mais nobre de oferecer canais legítimos para a mediação simbólica dos conflitos humanos inerentes à vida coletiva.

As evidências cartografadas, com especial destaque para a contundência diagnóstica dos mapas afetivos e das narrativas dos estudantes, denunciam que a escola encontra-se capturada por uma profunda e dilacerante ambivalência. Se, no plano do desejo e da promessa histórica, ela permanece significada pelos jovens como o território do conhecimento e da possibilidade de emancipação social, no plano da realidade imediata ela é vivenciada corporalmente como um espaço de tortura, prisão e caos relacional. Essa fratura identitária e espacial demonstra que

os ambientes escolares não são neutros, mas territórios simbólicos e políticos atravessados por relações assimétricas de poder. A pesquisa demonstrou que as pressões produtivistas, materializadas na obsessão algorítmica por metas, no monitoramento tecnocrático de plataformas e na redução do ato de ensinar a um mero procedimento mensurável de adestramento para exames, operam como uma violência estrutural que adoece o laço social.

Quando a instituição escolar se organiza predominantemente a partir da lógica da vigilância, do controle dos corpos e da punição puramente retributiva, ela engendra um clima de desconfiança mútua e medo reativo, gerando um esgotamento existencial expresso nas dolorosas metáforas juvenis de carregar três mil pedras na mochila ou de habitar um hospício verde e branco. A escola, portanto, não apenas recebe as violências do tecido social macro, como o racismo estrutural, as desigualdades de classe e as opressões de gênero, mas ativamente as atualiza e as institucionaliza quando renuncia ao seu papel de formar sujeitos integralmente e se omite da construção de dispositivos de acolhimento e mediação ética da alteridade.

Entretanto, o maior legado desta pesquisa-ação reside na constatação de que a engrenagem reprodutora da escola não é intransponível, pois a pesquisa testemunhou a emergência de movimentos instituintes, táticas de resistência micropolítica e ensaios criativos de auto-organização juvenil. A implantação e a sustentação das rodas de conversa e o fortalecimento das ações autônomas do Grêmio Estudantil funcionaram como autênticos dispositivos instituintes que rasgaram o véu do silenciamento institucional. Os dados empíricos demonstraram de forma irrefutável que, quando a escola se abre à criação de espaços protegidos e validados de circulação livre da linguagem, os estudantes operam saltos qualitativos notáveis em sua constituição subjetiva e política, abandonando as explicações moralistas que individualizavam a culpa pelas violências e passando a formular diagnósticos sociológicos refinados, interligando os conflitos locais às lógicas gerenciais de avaliação e exclusão social.

Nesse movimento, o conflito deixou de ser encarado como uma patologia a ser extirpada pela força e passou a ser assumido em sua dimensão intrínseca e estruturante da convivência humana, consagrando a transição de uma lógica punitiva primitiva para uma ética da responsabilização compartilhada, onde as rodas de conversa operaram a metamorfose de um coletivo alienado e submetido aos ditames instituídos em um grupo-sujeito, dotado de palavra própria e visão crítica da realidade, além de fortalecer a busca dos estudantes pela capacidade de autogestão. Ao proporem a criação de novos canais de comunicação horizontal, como o Jornal da Escola, os estudantes reivindicaram o estatuto de atores políticos legítimos, capazes de intervir e refundar a realidade institucional que habita os seus corpos, provando que a PI,

consubstanciada nos pilares do Lugar, da Lei, do Limite e da Linguagem, constitui um referencial teórico e metodológico urgente e perfeitamente exequível.

Contudo, fiel ao rigor crítico que pautou todo o percurso investigativo, cumpre assinalar que a ampliação do protagonismo e da consciência crítica estudantil colidiu com limites estruturais severos, uma vez que as iniciativas instituintes dos estudantes encontraram imensas barreiras para produzir efeitos duradouros e permanentes na rotina escolar, sendo muitas vezes esvaziadas, toleradas apenas de forma cosmética ou bloqueadas pela inflexibilidade gerencial e pelo cansaço pedagógico do corpo docente e administrativo. Essa dolorosa constatação de campo nos impõe compreender que a participação discente, embora seja o vetor indispensável para a emancipação, não possui o poder de transformar isoladamente e de forma autônoma estruturas burocráticas historicamente consolidadas pela opressão estatal. A democratização real da escola e a superação definitiva da barbárie institucional exigem uma virada de paradigma que convoque a totalidade da comunidade escolar e a formulação de políticas públicas estruturais, o que demanda a sustentação de dispositivos permanentes como assembleias de escola e conselhos de classe participativos com peso deliberativo e eficácia nas decisões administrativas e pedagógicas. Da mesma forma, torna-se imperativo oferecer aos professores, coordenadores e diretores espaços de formação continuada calcados na Análise Institucional e na PI, permitindo-lhes desarmar as respostas puramente disciplinares, ao mesmo tempo em que se exige das instâncias governamentais a superação da lógica de controle algorítmico por plataformas e índices estatísticos excludentes, resgatando a autonomia pedagógica das unidades escolares e financiando a escola como um espaço de convivência, cultura, segurança afetiva e exercício pleno da cidadania.

Nesse sentido, uma das implicações centrais desta pesquisa refere-se à formação de professores e equipes gestoras. Os dados evidenciaram que o enfrentamento das violências escolares não pode ser atribuído apenas à atuação individual de docentes ou gestores, tampouco reduzido à aplicação de normas disciplinares. Trata-se de uma tarefa institucional que exige formação continuada capaz de problematizar as formas de organização da escola, os modos de exercício da autoridade, a circulação da palavra, a mediação dos conflitos e os processos de pertencimento ou exclusão produzidos no cotidiano escolar.

A formação docente, nessa perspectiva, precisa ultrapassar modelos prescritivos e meramente técnicos, voltados apenas à transmissão de estratégias de controle de comportamento. O que os achados desta pesquisa indicam é a necessidade de formar educadores para a leitura institucional dos conflitos, de modo que possam reconhecer a violência não apenas como ato individual, mas como analisador das condições de convivência, dos vínculos

fragilizados, das desigualdades que atravessam a escola e das formas de silenciamento dos sujeitos.

Assim, a PI pode contribuir para processos formativos que ajudem professores, coordenadores e gestores a construir dispositivos permanentes de escuta, assembleias, rodas de conversa, conselhos participativos e espaços reais de deliberação. Tais dispositivos não devem ser compreendidos como ações pontuais ou projetos acessórios, mas como parte da organização democrática da escola. A prevenção das violências escolares demanda, portanto, uma política institucional de formação, acompanhamento e sustentação coletiva, capaz de fortalecer o pertencimento, a corresponsabilização e a mediação simbólica dos conflitos.

Em última análise, Jacques Pain estava coberto de razão ao afirmar que socializar a escola é o grande imperativo civilizatório da contemporaneidade, pois ensinar não pode se reduzir ao ato mecânico de transmitir conteúdos desvitalizados para o cumprimento de metas de mercado, mas consiste no ato eminentemente político de construir as condições grupais, afetivas e institucionais para a vida coletiva comum, para o respeito às diferenças e para o exercício da palavra. Esta dissertação não encerra um debate, mas abre uma trincheira teórica e metodológica, provando que o enfrentamento real da violência escolar não se faz com mais vigilância, mais punição ou mais burocracia, mas sim com mais democracia. Trata-se, em suma, de ter a coragem política de refundar o chão da escola, convertendo-a de um espaço de sofrimento e adestramento em um território pulsante de vida, desejo, solidariedade humana e invenção democrática, sendo precisamente nesta aposta instituinte que reside a possibilidade histórica de formarmos sujeitos capazes de reinventar não apenas a escola, mas os rumos de uma sociedade infinitamente mais justa, fraterna e humana.

REFERÊNCIAS

AA.VV, ***"Le journal scolaire: Célestin Freinet (1967), extraits"**, in Le nouvel éducateur,* n° 177 – Marzo 2006.

ALCKMIN-CARVALHO, F.; IZBICKI, S.; MELO, M. H. S. Problemas de comportamento segundo vítimas de bullying e seus professores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, *[S. l.]*, v. 14, n. 3, p. 834–853, 2014. DOI: 10.12957/epp.2014.13886. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/13886. Acesso em: 29 jan. 2025.

ANDRADE, F. C. B.; CARVALHO, M. E. P. (Orgs.). **Instituir para ensinar e aprender: introdução à pedagogia institucional**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009.

ANZIEU, D. ***"Introduction", in Bulletin de psychologie**, n° special, "Groupes: Psychologie sociale clinique et psychanalyse",* Paris, 1974 pp. 1-13

ARAGÃO PINHEIRO, F. P. H.; BELO, R. P.; FEIJÃO, A. R. C.; PEREIRA, A. A. Características da Violência Contra Professores de Escolas Públicas. **Revista Subjetividades**, *[S. l.]*, v. 20, n. Esp1, p. Publicado online em: 20/05/2020, 2020. DOI: 10.5020/23590777.rs.v20iEsp1.e8827. Disponível em: https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/e8827. Acesso em: 30 jan. 2025.

ARAUJO, A. G.; URNAU, L. C. Um percurso pelas marcas invisíveis da violência em uma escola pública amazônica. **Revista Exitus**, *[S. l.]*, v. 7, n. 3, p. 278–308, 2017. DOI: 10.24065/2237-9460.2017v7n3ID357. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/357. Acesso em: 30 jan. 2025.

ARDOINO, J. & LOURAU, R. ***L'Illusion Pedagogique*****,** Éditions de l'Épi*,* Paris 1969.

ARDOINO, J. & LOURAU R. ***Les Pédagogies institutionnelles,*** Presses Universitaires de France, Paris 1994.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

AYME, J. ***"Essai sur l'histoire de la psychothérapie institutionnelle"***, in Delion P.(a cura di), *Actualités de la psychothérapie institutionnelle,* Matrices, Vigneux 1984.

BÉNÉVENT, R. & MOUCHET, C. **"*L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques*"**, Champ social éditions, Collection Matrice, 2014.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. v. 3. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

BARBIERI, B. C.; SANTOS, N. E.; AVELINO, FEITOSA, W. **Violência escolar: uma percepção social. Revista Educação Pública**, v. 21, nº 7, 2 de mar. de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/violencia-escolar-uma-percepcao-social> Acesso em: 1 de nov. 2024.

BARROS, A. J. P. & LEHFELD, N. A. S. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BEDENDO, R. Violência escolar e intervenção policial: um estudo comparativo de práticas e de modelos de atuação na busca pela resolução de problemas. **CSOnline - REVISTA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, *[S. l.]*, n. 31, p. 28, 2020. DOI: 10.34019/1981-2140.2020.29377. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/29377. Acesso em: 30 jan. 2025.

BESERRA, M. A. .; SENA, C. A. de .; CORRÊA, M. S. M. .; SILVA, L. M. B. A. da .; RESENDE, C. M. M. .; GREGÓRIO, V. R. do N.; GOMES, T. P. de O.; FERRIANI, M. das G. C. Addressing school violence from the perspective of parents/family. **Research, Society and Development**, *[S. l.]*, v. 11, n. 4, p. e58011427539, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i4.27539. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/27539. Acesso em: 30 jan. 2025.

BEZERRA DE ANDRADE, FERNANDO CÉZAR; ANDRÉA PIRES DE OLIVEIRA; VIEIRA GONZAGA, KATHERINNE ROZY. DA VIOLÊNCIA PARA A CULTURA DE PAZ NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL. **Linguagens, Educação e Sociedade - LES**, *[S. l.]*, n. 37, p. 315–335, 2017. DOI: 10.26694/les.v1i37.7589. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1215. Acesso em: 17 ago. 2025.

BOURDIEU, P. **A dominação Masculina.** 11. ed. Rio Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 07/10/2025

BRASIL. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA;** Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Atlas da Violência 2025. Brasília, DF: IPEA, 2025. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5999-atlasdaviolencia2025.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985.** Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm. Acesso em: 07 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em 07 out. 2025.

CAETANO, L. A. O.; GALINARI, L. S.; REZENDE BAZON, M. *Experiencias estresantes, ira, autocontrol y conducta antisocial en la adolescencia: perspectiva de la Teoría General de la Tensión.* **Revista de Psicología**, v. 41, n. 2, p. 717-761, 13 jul. 2023.

CARVALHO, J. S. F. **Educação: uma herança sem testamento**. 2013. Tese (Livre Docência em Filosofia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CHAUÍ, M. **Ensaio, ética e violência**. Revista Teoria e Debate, ano 11, n. 39, 1998.

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

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CROCHICK, J. L.. (2019). Preconceito e bullying: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. **Psicologia USP**, *30*, e190006. https://doi.org/10.1590/0103-6564e190006

DALCASTAGNER, G. B.; NUNES, C. C. Violências no contexto escolar: percepções de alunos, professores e gestores. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 11, n. 3, 2020. DOI: 10.20396/rfe.v11i3.8654929. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8654929. Acesso em: 30 jan. 2025.

DAMKE, Anderléia Sotoriva; RUIZ, Claudemir Ternovoe. Violência(s) no contexto escolar: as vozes dos professores. Muiraquitã: **Revista de Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2015. Disponível em:https://doi.org/10.29327/210932.3.2-2. Acesso em: 3 maio 2025.

DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, 2001. DOI: 10.1590/S1517-97022001000100011.

DUBOC, M. J. O.; PIMENTEL, S. C.; CARNEIRO., J. R.; MATOS, A. L. G. Bullying e desempenho escolar: leituras e compreensões. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, *[S. l.]*, v. 9, n. 1, p. 21–37, 2021. DOI: 10.34024/olhares. 2021.v9.11470. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11470. Acesso em: 30 jan. 2025.

ESTEVES, P. S. da M. A perspectiva dos estudantes diante da violência que enfraquece as relações intersubjetivas no cotidiano escolar. **Educ. Form.**, *[S. l.]*, v. 4, n. 11, p. 60–81, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v4i11.227. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/227. Acesso em: 30 jan. 2025.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coordenação de tradução, revisão técnica e prefácio de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, I. V. P., CUNHA, M. M., Os professores e a violência: realidades e responsabilidades no ambiente escolar. **Eventos Pedagógicos**, *[S. l.]*, v. 4, n. 2, p. 86–95, 2014. DOI: 10.30681/reps.v4i2.9409. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9409. Acesso em: 30 jan. 2025.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A.; BARROS, G. M. Entre Tantas Violências: políticas, lugares e a construção do sentido da escola. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, *[S. l.]*, v. 32, n. 69, p. 59–77, 2023. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n69.p59-77. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/15062. Acesso em: 30 jan. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FONVIEILLE, R. ***Naissance de la pedagogie autogestionnaire***, Anthropos, Paris 1998.

FORLIM, B. G., STELKO-PEREIRA, A. C., & WILLIAMS, L. C. de A. Relação entre bullying e sintomas depressivos em estudantes do ensino fundamental. **Estudos De Psicologia** (campinas), *31*(3), 367–375, 2014. https://doi.org/10.1590/0103-166x2014000300005

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GALUCH, M. T. B.; PAVANI, E. A.; SANCHES, E. O.; CZYZEWSKI, A.; NUMAZAWA, G. N. A. Educação inclusiva, bullying e preconceito no ensino fundamental. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, *[S. l.]*, v. 9, n. 1, p. 108–128, 2021. DOI: 10.34024/ olhares. 2021. v9.11618. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11618. Acesso em: 30 jan. 2025.

GALVÃO, T. F., PANSANI, T. de S. A., & HARRAD, D. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia E Serviços De Saúde,** *24*(2), 335–342, 2015. https://doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017

GARCIA-SILVA, S., & LIMA JUNIOR, P. O papel da violência escolar no abandono da carreira docente: proposta de uma matriz analítica. **Educação E Pesquisa**, *48*, e238747, 2022. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238747

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORDANI, J. P., SEFFNER, F., & DELL'AGLIO, D. D. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicologia Escolar E Educacional**, *21*(1), 103–111, 2017. https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111092

GOMES, G. de M. R. e B., & BITTAR, C. M. L. PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM ESTUDO QUALITATIVO. **Psicologia Escolar E Educacional,** *25*, e223900, 2021. https://doi.org/10.1590/2175-35392021223900

GROPPO, Luís Antônio. **Movimentos estudantis no Brasil contemporâneo**. Campinas: Autores Associados, 2000.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Transparência Educação SP. Detalhes da escola–código921944.** Disponível em: https://transparencia.educacao.sp.gov.br/Home/DetalhesEscola?codesc=921944. Acesso em: 15 out. 2025.

GUMIERO, Rosane (org.). **O "déjà vu" educacional**: pedagogia institucional e intervenções para a superação de conflitos na escola. Maringá: Sinergia Casa Editorial, 2019.

HAN, B. **Topologia da violência.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2021.

HESS, R. ***La pedagogie institutionnelle, aujourd'hui,*** Éd. Universitaires, Paris 1975

HESS, R. & WEIGAND G. ***Analyse institutionnelle et pédagogie***. *Fragments pour une nouvelle théorie.* Ain M'lila, Algérie, 2008

HESS, R. & WEIGAND, G. ***Corso di Analisi Istituzionale*****,** Sensibili alle foglie, Tivoli 2008

HÉVELINE, É.; ROBBES, B. **A Pedagogia Institucional ontem e hoje.** In: ANDRADE, F. C. B.; CARVALHO, M. E. P. (Orgs.). Instituir para ensinar e aprender: introdução à pedagogia institucional. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** São Paulo: Objetiva, 2001.

LAMARRE, J. M. « **Raymond Bénévent & Claude Mouchet, *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques*** », *Recherches en éducation* [En ligne], 22 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 31 octobre 2024. URL : http://journals.openedition.org/ree/7174 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ree.7174

LAPASSADE G. ***L'autogestion pédagogique : un dispositif de formation.*** *In: Autogestions,* NS N°12-13, 1982. *Les passions pédagogiques.* pp. 15-28;

LAPASSADE, G. ***Le Psychosociologue dans la cité****, L' Epi,* 1967, p. 223

LA TAILLE, Y. **Violência: falta de limites ou valor? Uma análise psicológica**. In: Abramo, H. W.; Freitas, M. V.; Sposito, M. (Org.). Juventude em debate. São Paulo: Cortez, 2000.

LEAJANSKI, A. D.; PIMENTEL, C. S. Círculos Restaurativos: Uma Experiência De Enfrentamento À Violência Escolar. **Revista contemporânea de educação**, v. 15, n. 34, p. 219–236, 2020. doi:10.20500/rce.v15i34.35021

LEE, A. & PETERSEN, A. **Análise do discurso**. In: Teoria e métodos de pesquisa social / Somekh, B. & Lewin Cathy (Orgs.) - Petropolis, RJ: Vozes, 2015, p. 192 a 201.

LOBROT, M. ***La pédagogie institutionnelle*****,** Gauthiers-Villars, Paris, 1967

LONGO, M. M. (2019). A VIOLÊNCIA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOCENTE. **E-Mosaicos**, *8*(18), 145–159, 2019. https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2019.40867

LOPES, C.; ROSSATO, R. Quando a Polícia Militar vai à escola: uma avaliação de impacto do programa Escola Segura. **Educação e Pesquisa**, v. 49, 2023. doi:10.1590/s1678-34202349248317

LUNA, G. L. M. .; STELKO-PEREIRA, A. C.; ALVES, D. L. G.; SILVA, S. R. da .; NUNES, B. R. Crenças, autoeficácia e estratégias de professores diante do bullying. **Educação: Teoria e Prática**, *[S. l.]*, v. 33, n. 66, p. e15[2023], 2023. DOI: 10.18675/1981-8106.v33.n.66.s16671. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16671. Acesso em: 30 jan. 2025.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, Atlas 2003.

MARQUES, C. M.; SENGER, G. Um olhar sobre os conflitos e sua resolução em uma escola pública de ensino fundamental de Chapecó-SC. **Revista Educação e Políticas em Debate**, *[S. l.]*, v. 10, n. 3, p. 1278–1291, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n3a2021-59956. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/59956. Acesso em: 30 jan. 2025.

MÁRQUES, F. T. À flor da pele: quando uma etnografia da violência escolar encontra o racismo estrutural brasileiro. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, *[S. l.]*, v. 21,

n. 46, p. 171–189, 2022. DOI: 10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.009. Disponível em: https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/1224. Acesso em: 30 jan. 2025.

MATTEI, Lisiane. **Os desafios da gestão escolar diante da violência em uma escola estadual de Trindade do Sul/RS**. 2018. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Palmeira das Missões, 2018. Disponível em: ufsm.br. Acesso em: 26 jun. 2026.

MEDEIROS, M. F.; TIELLET, M. H. S. A percepção dos professores da rede municipal de ensino sobre a violência nas escolas do município de Cáceres-MT. **Dialogia**, *[S. l.]*, n. 32, p. 10–24, 2019. DOI: 10.5585/dialogia.N32.13309. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13309. Acesso em: 30 jan. 2025.

MEFANO, V.; LOPES, M. M. .; VERMELHO, S. C. S. D. Inclusão e Violência Escolar: contribuições de um estudo empírico no Rio de Janeiro. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, *[S. l.]*, v. 32, n. 69, p. 167–186, 2023. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n69.p167-186. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/14956. Acesso em: 30 jan. 2025.

MENESES, B. M.; PEDROSSIAN, D. R. S. .; LEVANDOSKI, F. R. Notas sobre as entrevistas com professores de uma escola privada e outra pública do município de Campo Grande – MS. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 2, p. 412–432, 2018. DOI: 10.5216/ia.v43i2.52503. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/52503. Acesso em: 30 jan. 2025.

MENESES, B. M.; PEDROSSIAN, D. R. dos S.; SOUZA, R. de A.; COSTA, R. de S. M.; FERRO, A. L. Autores e alvos da agressão: um estudo da violência escolar em escolas públicas e particulares de Campo Grande/MS. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, *[S. l.]*, v. 9, n. 1, p. 129–149, 2021. DOI: 10.34024/olhares.2021.v9.11236. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11236. Acesso em: 30 jan. 2025.

MONTEIRO, S.; PISSAIA, L. F.; VEIGA, L. F. da. The development of the teacher's virtues in the face of school violence. **Research, Society and Development**, *[S. l.]*, v. 8, n. 1, p. e3781625, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i1.625. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/625. Acesso em: 30 jan. 2025.

MORIN, Edgar. ***Introduction à la pensée complexe*** [Introdução ao pensamento complexo]. Paris: E.S.F., 1990. (Collection Communication et complexité).

MORIN, André. ***Recherche-action intégrale et participation coopérative*** [Pesquisa-ação integral e participação cooperativa]. v. 1: *Méthodologie et études de cas* [Metodologia e estudos de caso]; v. 2: *Théorie et rédaction du rapport* [Teoria e redação do relatório]. Montreal, Quebec: Éditions d'Agence d'Arc, 1992.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PAIN, Jacques. **A escola e suas violências.** In: ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de (org.). Escola: faces da violência, faces da paz. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

PAIN, J. ***L'École et ses Violences***. Paris: Economica/Antrophos, 2006.

PAVIANI, J. **Conceitos e formas de violência.** In: Moderna, M. R. (org). Conceitos e formas de violência. Caxias do Sul, RS: Educs, 2016.

PEÇANHA, I. S. B. **Reflexões acerca da violência escolar.** Brasil de Fato, Belo Horizonte, p. 15, abr. 2013. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/graduacaocienciassociais//files/2010/11/REFLEX%c3%95ES-ACERCA-DA-VIOL%c3%8aNCIA-ESCOLAR-Ingrid-Silva-Barbosa-Pe%c3%a7anha.pdf>. Acesso em 1 de nov. 2024

PEREIRA, A. C. R. .; FREIXA, M. O. Towards social justice: conflict mediation as a strategy for preventing school violence and learning to live together . **Research, Society and Development**, *[S. l.]*, v. 10, n. 14, p. e587101422451, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i14.22451. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/22451. Acesso em: 29 jan. 2025.

PLESSIM, V. K. Do invisível ao insensível na escola: trajetórias de amarguras e sofrimentos de alunos sem voz. **Ensino em Re-Vista**, *[S. l.]*, v. 30, n. Contínua, p. e022, 2023. DOI: 10.14393/ER-v30a2023-22. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/68516. Acesso em: 30 jan. 2025.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

RIBEIRO, P. A. A. **A Fala Na Pedagogia Institucional Como Ferramenta De Combate Ao Bullying**. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_1datahora_14_08_2014_13_52_32_idinscrito_32327_3d712bb05032f288d6503cd67d1326f6.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SALLES, H. K., & DELLAGNELO, E. H. L. **A Análise Crítica do Discurso como alternativa teórico-metodológica para os estudos organizacionais: um exemplo da análise do significado representacional.** Organizações & Sociedade, *26*(90), (2019) p. 414–434. https://doi.org/10.1590/1984-9260902.

SALLES, L. M. F.; FONSECA, D. C.; ADAM, J. M. **Sobre violência e violência na escola: considerações a partir da literatura na área**. In: Luiz, M.C. (org.). Conselho Escolar e as possibilidades de diálogo e convivência: o desafio da violência na escola. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2016. p. 39-76.

SANTOS, E.; SANTOS, S. X. Violências escolares e justiça restaurativa na escola básica estadual de São Paulo na visão dos professores – o papel do diálogo. **Dialogia**, *[S. l.]*, n. 32, p. 136–164, 2019. DOI: 10.5585/dialogia.N32.14352. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/14352. Acesso em: 30 jan. 2025.

SANTOS, J. B. dos.; SOUZA,. L. R. D.; DIAS, V. B. Concepções de Professores Sobre Bulliyng e Formas de Enfrentamento no Contexto Escolar. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, *[S. l.]*, v. 32, n. 69, p. 42–58, 2023. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n69.p42-58. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/15164. Acesso em: 30 jan. 2025.

SANTOS, M. T. dos; SILVA, T. de F. e. Militarização das escolas públicas do distrito federal: uma análise sobre a violência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, *[S. l.]*, v. 37, n. 1, p. 506–524, 2021. DOI: 10.21573/vol37n12021.106182. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/106182. Acesso em: 30 jan. 2025

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 15.667, de 12 de janeiro de 2015**. Dispõe sobre a criação e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15667-12.01.2015.html. Acesso em 07/10/2025

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010.** Dispõe sobre o Sistema de Proteção Escolar – SPE. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 13 fev. 2010.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 2, de 6 de janeiro de 2017.** Altera dispositivos da Resolução SE nº 19/2010, que dispõe sobre o Sistema de Proteção Escolar. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 7 jan. 2017.

SERPA, M. H. B; SILVA, R. G. D. da (org.). **A inclusão escolar em tempos de violência**: contribuições da Psicoterapia e da Pedagogia Institucionais. Campina Grande: EDUFCG, 2014.

SCHNEIDER, J. K. Violência na escola a partir da perspectiva docente. **Eventos Pedagógicos**, *[S. l.]*, v. 7, n. 2, p. 822–842, 2016. DOI: 10.30681/reps.v7i2.9746. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9746. Acesso em: 30 jan. 2025.

SILVA, L. M.; DIAS, V. B.; OGASAWARA, J. S. V.; OLIVEIRA, J. M. C.; BELÉM, K. M. Percepção de professores acerca do bullying. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, *[S. l.]*, v. 9, n. 1, p. 170–190, 2021. DOI: 10.34024/olhares.2021.v9.11180. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11180. Acesso em: 30 jan. 2025.

SILVA, M. F.; GOMES DA SILVA, M. F. A educação como prática da liberdade por meio do Teatro do Oprimido: novas aplicações educacionais. **Revista Diálogo Educacional**, *[S. l.]*, v. 20, n. 66, p. 1410–1435, 2020. DOI: 10.7213/1981-416X.20.066.AO02. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/25977. Acesso em: 30 jan. 2025.

SOARES, C. B. *et al*. **Pesquisa-ação emancipatória: metodologia coerente com o materialismo histórico e dialético**. In: Toledo, R. F. *et al*. (Org.). Pesquisa participativa em saúde: vertentes e veredas. São Paulo: Instituto de Saúde, 2018. p.153-165.

SOUSA, B. de O. P.; SANTOS, M. A. dos; STELKO-PEREIRA, A. C.; CHAVES, E. de C. L., MOREIRA, D. da S.; & PILLON, S. C. Uso de drogas e *Bullying* entre adolescentes brasileiros. **Psicologia: Teoria E Pesquisa**, *35*, e35417, 2019. https://doi.org/10.1590/0102.3772e35417

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

UNICEF. **Bullying e Violência Escolar**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/blog/bullying-e-violencia-escolar>. Acesso em: 01 de nov. 2024.

VALLE, J. E., STELKO-PEREIRA, A. C.; SÁ, L. G. C. de.; & WILLIAMS, L. C. de A. Bullying, vitimização por funcionários e depressão: Relações com o engajamento emocional escolar. **Psicologia Escolar E Educacional**, *19*(3), 463–473, 2015. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193872

VAN DIJK, Teun Adrianus; FALCONE, Karina; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

VELHO, G. **Violência, reciprocidade e desigualdade**. In: Velho, G.; Alvito, M. (Org.). Cidadania e Violência. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ/FJV, 2000.

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

Eu, Sara Fonseca, discente de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESP-Rio Claro), RG [redacted], convido-o(a) a participar da pesquisa intitulada "PEDAGOGIA INSTITUCIONAL: UMA ABORDAGEM TRANSFORMADORA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR". O objetivo desta pesquisa é investigar a violência escolar enquanto fenômeno relacional e subjetivo, que emerge nas interações dentro do ambiente escolar. A pesquisa busca explorar essas dinâmicas e desenvolver estratégias que promovam um ambiente mais seguro e colaborativo. A sua participação nessa pesquisa ocorrerá por meio de rodas de conversa conduzidas pela pesquisadora. Ao longo de cinco meses, essas rodas de conversa abordarão temas como os tipos de violência, os impactos das interações escolares e estratégias de convivência pacífica, baseadas nos princípios da Pedagogia Institucional. Durante as rodas de conversa, as discussões poderão ser gravadas em áudio para análise dos dados, desde que todos os participantes estejam de acordo. Caso algum participante prefira não ser gravado, as respostas serão anotadas pela pesquisadora e um(a) auxiliar. A pesquisa apresenta risco mínimo para os participantes, mas podem surgir situações de desconforto ao tratar de temas sensíveis. Em caso de desconforto, o(a) participante poderá optar por não se manifestar sobre determinados tópicos ou, se preferir, poderá deixar a pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Benefícios da pesquisa incluem a produção de conhecimento sobre a violência escolar e a construção de estratégias pedagógicas que possam contribuir para um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso. Os resultados desta pesquisa poderão ser úteis para desenvolver práticas de prevenção e mediação de conflitos nas escolas. A identidade dos participantes será mantida em sigilo, e os dados coletados serão utilizados exclusivamente para os fins científicos descritos, com possibilidade de publicação na literatura especializada, sempre assegurando o anonimato dos participantes. Não haverá qualquer despesa ou remuneração pela participação na pesquisa. Se você se sente esclarecido(a) sobre esta pesquisa, seus objetivos, riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo em duas vias, uma das quais ficará com você, e a outra com a pesquisadora.

Local/data _____, ____/____/_____.

_____ _____

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Assinatura do(a) participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título da pesquisa: "PEDAGOGIA INSTITUCIONAL: UMA ABORDAGEM TRANSFORMADORA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR".

Pesquisador Responsável: Sara Fonseca

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: [redacted]

Dados para Contato:

Telefone: [redacted] E-mail: [redacted]

Orientador: Joyce Mary Adam

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: [redacted]

Dados para Contato:

Telefone: [redacted] E-mail: [redacted]

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP Telefone: (19) 35269678 169

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome:_____

Documento de Identidade:_____

Sexo:_____ Data de Nascimento:____/____/_____

Endereço:_____

Telefone para contato:_____

CEP-IB/UNESP-CRC
Av. 24A nº 1515 – Bela Vista – 13506.900 – Rio Claro/SP
Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: 7.508.069

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

Eu, Sara Fonseca, discente de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESP-Rio Claro), RG [redacted], convido seu(a) filho(a) ou o(a) menor sob sua responsabilidade a participar da pesquisa intitulada "PEDAGOGIA INSTITUCIONAL: UMA ABORDAGEM TRANSFORMADORA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR". O objetivo desta pesquisa é investigar a violência escolar enquanto fenômeno relacional e subjetivo, que emerge nas interações dentro do ambiente escolar. A pesquisa busca explorar essas dinâmicas e desenvolver estratégias que promovam um ambiente mais seguro e colaborativo. A participação de seu(sua) filho(a) nessa pesquisa ocorrerá por meio de rodas de conversa conduzidas pela pesquisadora. Ao longo de cinco meses, essas rodas de conversa abordarão temas como os tipos de violência, os impactos das interações escolares e estratégias de convivência pacífica, baseadas nos princípios da Pedagogia Institucional. Durante as rodas de conversa, as discussões poderão ser gravadas em áudio para análise dos dados, desde que todos os participantes estejam de acordo. Caso algum participante prefira não ser gravado, as respostas serão anotadas pela pesquisadora e um(a) auxiliar. A pesquisa apresenta risco mínimo para os participantes, mas podem surgir situações de desconforto ao tratar de temas sensíveis. Caso isso ocorra, seu(sua) filho(a) ou o(a) menor sob sua responsabilidade poderá optar por não se manifestar ou, se preferir, poderá deixar a pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos ou penalidades. Benefícios da pesquisa incluem a produção de conhecimento sobre a violência escolar e a construção de estratégias pedagógicas que possam contribuir para um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso. Os resultados desta pesquisa poderão ser úteis para desenvolver práticas de prevenção e mediação de conflitos nas escolas. A identificação de seu(sua) filho(a) será mantida em sigilo, e os dados coletados serão utilizados exclusivamente para os fins científicos descritos, com possibilidade de publicação na literatura especializada, sempre assegurando o anonimato dos participantes. Não haverá qualquer despesa para os participantes, nem remuneração pela participação na pesquisa. Se você se sente suficientemente esclarecido(a) sobre a pesquisa, seus objetivos, riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo em duas vias: uma ficará com você e a outra com a pesquisadora.

Local/data _____, ____/____/_____.

_____	_____
Assinatura do(a) Pesquisador(a)	Assinatura do(a) responsável legal pelo aluno participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título da pesquisa: "PEDAGOGIA INSTITUCIONAL: UMA ABORDAGEM TRANSFORMADORA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR".

Pesquisador Responsável: Sara Fonseca

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: [redacted]

Dados para Contato:

Telefone: [redacted] E-mail: [redacted]

Orientador: Joyce Mary Adam

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: [redacted]

Dados para Contato:

Telefone: [redacted] E-mail: [redacted]

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP Telefone: (19) 35269678 169

Dados do aluno participante da Pesquisa:

Nome: _____

Idade: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____

Data de nascimento: ___/___ / ____

Dados sobre o responsável pelo aluno participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____ Sexo: _____

Data de Nascimento: ____/____/_____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC
Av. 24A nº 1515 – Bela Vista – 13506.900 – Rio Claro/SP
Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: 7.508.069

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PEDAGOGIA INSTITUCIONAL: UMA ABORDAGEM TRANSFORMADORA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR.

Pesquisador: SARA FONSECA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85313124.4.0000.5465

Instituição Proponente: Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.508.069

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado de Sara Fonseca, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESP-Rio Claro). O projeto de pesquisa tem como temática: ¿PEDAGOGIA INSTITUCIONAL: UMA ABORDAGEM TRANSFORMADORA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR¿. O resumo da pesquisa é: ¿Este projeto de pesquisa visa investigar a violência escolar, compreendida como um fenômeno relacional, subjetivo e contextual que surge nas interações entre os indivíduos. O estudo tem como objetivo explorar as dinâmicas da violência no ambiente escolar, propondo estratégias de prevenção e mediação de conflitos fundamentadas nos princípios da Pedagogia Institucional (PI), com foco na promoção de relações interpessoais mais saudáveis. Utilizando uma abordagem de pesquisa-ação ao longo de cinco meses, serão realizadas rodas de conversa com o Grêmio Estudantil de uma escola [redacted] Conduzidas à luz da PI, essas rodas de conversas abordarão as diferentes formas de violência vivenciadas e discutirão formas de gestão de conflitos, permitindo a construção coletiva de soluções. A construção dos dados será realizada através do envolvimento ativo dos participantes, tanto no estudo sobre o tema da violência quanto na busca por encaminhamentos de resolução de conflitos, os registros serão por meio de gravação de audio e pelo diário de campo da pesquisadora, possibilitando uma análise detalhada das percepções e mudanças nas concepções e práticas dos participantes. A análise dos dados

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

seguirá a análise crítica dos discursos, buscando compreender as perspectivas dos envolvidos e as transformações ocorridas ao longo do processo. Espera-se que a pesquisa contribua para a promoção de um ambiente escolar mais justo, inclusivo e respeitoso, favorecendo a prevenção e interrupção dos ciclos de violência nas instituições educacionais, além de colaborar para o desenvolvimento integral dos alunos.¿

Objetivo da Pesquisa:

Investigar e intervir na problemática da violência escolar à luz dos princípios da Pedagogia Institucional.

I) Investigar as concepções de violência; II) Aprofundar os estudos sobre a Pedagogia Institucional; III) Compreender as dinâmicas da violência

escolar; IV) Elaborar estratégias de prevenção e gestão de conflitos, a partir da PI.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa apresenta risco mínimo para os participantes, no entanto, poderão surgir situações de desconforto ao tratar de temas sensíveis relacionados à violência escolar. Caso isso ocorra, o(a) participante poderá optar por não se manifestar sobre determinados tópicos ou, caso prefira, poderá interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem que haja qualquer prejuízo ou penalidade.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa incluem a produção de conhecimento sobre a violência escolar e a construção de estratégias pedagógicas voltadas para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso. Os resultados poderão subsidiar o desenvolvimento de práticas de prevenção e mediação de conflitos, contribuindo para a melhoria do clima escolar e a promoção de um ambiente mais saudável para todos os estudantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter explicativo, que buscará identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência do fenômeno estudado. Utilizará a abordagem da pesquisa-ação.

Participantes: 14 alunos que compõem o Grêmio Estudantil de uma escola estadual, na etapa do Ensino Fundamental II, localizada na cidade de [redacted]. Após o

contato inicial com a direção da unidade escolar, a pesquisa será apresentada ao Grêmio Estudantil.
Forma de participação dos participantes: Rodas de conversas sobre o tema violência escolar.
Instrumentos de coleta de dados previstos: observação participante, registros em diário de campo e rodas de conversa. No tocante às rodas de conversa, a pesquisadora informa que ¿serão conduzidas por temáticas que explorem as vivências dos participantes, sempre contextualizadas na realidade social em que estão inseridos.¿

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Em parecer anterior, o CEP apontou pendências, as quais foram devidamente atendidas, como segue:

1. Apresentar a carta de anuência da escola que receberá a pesquisa, haja vista que parece já ter sido escolhida.
¿ ATENDIDO: A carta de anuência assinada pela direção da escola foi anexada na Plataforma Brasil na categoria "outros".

2. Informar nas IBPs, projeto e termos a previsão do número total de intervenções, bem como sua frequência semanal ao longo dos três meses de intervenções (rodas de conversa com os estudantes).
¿ ATENDIDO: As informações sobre o número total de intervenções e a frequência semanal foram adicionadas nas IBPs, no projeto e nos termos de assentimento e consentimento.
A previsão é de que sejam realizadas 16 rodas de conversa, com frequência semanal, de abril a agosto de 2025. Essa alteração foi feita na seção 4.3. PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS do projeto, e na seção METODOLOGIA PROPOSTA das IBPs e nos termos de assentimento e consentimento, anexados novamente na Plataforma Brasil.

3. Apresentar os temas norteadores para as rodas de conversa.
¿ ATENDIDO: Os temas norteadores para as rodas de conversa foram incluídos na seção 4.3. PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS do projeto e na seção METODOLOGIA PROPOSTA das IBPs. Segue a descrição a abaixo:
As rodas de conversa serão conduzidas por temáticas que explorem as vivências dos participantes, sempre contextualizadas na realidade social em que estão inseridos. As

estratégias e intervenções adotadas durante essas rodas serão fundamentadas na Pedagogia Institucional e serão conduzidas através dos quatro princípios fundamentais da Pedagogia Institucional (PI): Lugar, Lei, Limite e Linguagem. O Lugar representa um espaço reconhecido por sua identidade própria. A Lei refere-se ao respeito às regras de convivência, promovendo a coletividade e o compartilhamento. O Limite estabelece que cada indivíduo
deve ter seu espaço respeitado e, ao mesmo tempo, respeitar o espaço dos outros (Serpa & Silva, 2014, p. 58).
Está prevista a realização de 16 rodas de conversa, com frequência semanal, de abril a agosto de 2025. Para orientar as discussões e aprofundar a compreensão sobre a violência escolar, foram definidos temas norteadores, abrangendo: concepções de violência e suas manifestações na escola; tipos de violência (física, verbal, psicológica, simbólica, institucional, bullying, social/intrafamiliar, estrutural, virtual e de gênero); percepções e experiências dos estudantes sobre a violência; formas de prevenção e gestão de conflitos; o papel do Grêmio Estudantil na construção de um ambiente escolar seguro; e estratégias coletivas para mediação de conflitos.

4. Apresentar os temas norteadores para a observação participante, haja vista que a pesquisa pretende "examinar como os alunos percebem, compreendem, experienciam, comunicam e reproduzem a violência dentro do ambiente escolar, buscando identificar padrões discursivos e significados atribuídos a esse fenômeno".
¿ ATENDIDO: Os temas norteadores para a observação participante foram incluídos na seção 4.3. PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS do projeto e na seção METODOLOGIA PROPOSTA das IBPs. Segue a descrição abaixo:
A observação, auxiliará na coleta de dados dos aspectos do fenômeno estudado, encontrar provas a respeito de objetivos que os participantes da pesquisa não têm consciência, mas orientam seus comportamentos. Marconi & Lakatos (2003, p. 190) diz que a observação ¿não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar".
Assim, foram pré-definidos os seguintes aspectos para a observação participante: serão observadas as interações entre os estudantes e suas percepções sobre a violência, os discursos e narrativas construídos acerca dos conflitos escolares, as situações de mediação de conflitos durante as rodas de conversa, as mudanças nas percepções e comportamentos ao longo das intervenções. Além disso, serão analisados aspectos como a forma como os alunos interagem

nas rodas de conversa (cooperação, respeito, conflitos), a linguagem corporal e expressões emocionais ao discutir temas relacionados à violência, o nível de participação (protagonismo, engajamento ou passividade), as dinâmicas de poder e liderança entre os alunos.

5. Adequar o cronograma de acordo com a nova tramitação do protocolo de pesquisa.
¿ ATENDIDO: O cronograma foi atualizado, considerando a tramitação do protocolo de pesquisa. A coleta de dados está prevista para ser realizada em 16 rodas de conversas com os participantes, com frequência semanal, no período de abril a agosto de 2025. O cronograma atualizado foi incluído no projeto na seção 5. CRONOGRAMA e nas IBPs, na seção CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO.
Os documentos revisados foram anexados à Plataforma Brasil, conforme solicitado.

Recomendações:
Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
"O CEP referenda o parecer preliminar emitido pelo parecerista:
Sugiro aprovação pelo CEP".

Considerações Finais a critério do CEP:
O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

1) De acordo com as Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá apresentar relatório final ao término da pesquisa.

2) Os protocolos de pesquisa aprovados que têm 18 meses de duração ou mais, deverão entregar obrigatoriamente RELATÓRIO PARCIAL no meio do percurso da pesquisa, além do relatório final já habitualmente solicitado.

3) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.

4) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2460016.pdf	07/03/2025 22:33:55		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetomestrado.pdf	07/03/2025 22:33:38	SARA FONSECA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	07/03/2025 22:30:40	SARA FONSECA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/03/2025 22:30:29	SARA FONSECA	Aceito
Outros	cartacep.pdf	07/03/2025 22:28:40	SARA FONSECA	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	27/02/2025 17:01:26	SARA FONSECA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinadapelodiretor.pdf	21/11/2024 15:41:23	SARA FONSECA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIO CLARO, 15 de Abril de 2025

Assinado por:
José Angelo Barela
(Coordenador(a))

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br