

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

GILBERTO APARECIDO ALEXANDRINO

**VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA: ANÁLISE E
CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO
COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

**BAURU
2026**

GILBERTO APARECIDO ALEXANDRINO

**VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA: ANÁLISE E
CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO
COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi.

**BAURU
2026**

A382v

Alexandrino, Gilberto Aparecido

Violência e exclusão social na escola pública: análise e construção colaborativa de estratégias de enfrentamento com estudantes do ensino médio / Gilberto Aparecido Alexandrino. – Bauru, 2026.

244 p. : tabs., fotos + objeto educacional

Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru.

Orientadora: Fernanda Rossi

1. Violência escolar. 2. Exclusão social. 3. Ensino médio. 4. Protagonismo estudantil.

I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Essa pesquisa procura oferecer uma compreensão sobre como a violência e a exclusão social se manifestam no cotidiano escolar e como esses processos interferem no cotidiano dos(as) estudantes. Esse ponto se ancora na Constituição Federal de 1988, que assegura prioridade e coloca crianças e adolescentes a salvo de negligência, discriminação e violência, e também no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que garante o direito à educação em condições de igualdade. O percurso metodológico combina três frentes: revisão sistemática sobre tipologias de violência, fatores associados, efeitos na trajetória discente e estratégias de enfrentamento; análise de questionários com estudantes, responsáveis e professores(as), observando convergências e diferenças quanto à frequência, formas, impactos e respostas esperadas da escola; e pesquisa que registra dinâmicas institucionais no contexto escolar e qualifica o diagnóstico. Nesse contexto, a ação educativa, estruturada em encontros e articulada à observação participante, constituiu-se como espaço de escuta e construção coletiva, visando à elaboração de estratégias colaborativas de enfrentamento. O impacto para a sociedade decorre de como os resultados se traduzem em implicações institucionais: em vez de tratar episódios como isolados, a pesquisa aponta a necessidade de procedimentos na escola como acolhimentos, registros, encaminhamentos, acompanhamentos e devolutivas que dialogam com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especialmente após a Lei nº 13.663, de 11 de julho de 2018, que inclui entre as incumbências das escolas a promoção de medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas e a promoção da cultura de paz (BRASIL, 1996, com alterações de 2018). Além disso, o estudo apresenta um produto educacional (documentário audiovisual) como devolutiva social, ampliando a comunicação com a comunidade escolar e favorecendo a sensibilização, o diálogo e a corresponsabilização, buscando a cultura de paz.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE GILBERTO APARECIDO ALEXANDRINO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 02 de março de 2026, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de GILBERTO APARECIDO ALEXANDRINO, intitulada **“VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA: ANÁLISE E CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO”** e produto educacional **“ENFRENTANDO A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR”**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. FERNANDA ROSSI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Bauru - FC, Prof. Dr. MURILO EDUARDO DOS SANTOS NAZARIO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Rio Claro - IB, Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Bauru - FC, Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: **APROVADO**.

Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 FERNANDA ROSSI
Data: 14/04/2026 10:47:56 -1000
Verifique em <https://validar.iti.gov.br/>

Profa. Dra. FERNANDA ROSSI

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi construído de forma coletiva, a partir de diálogos, escutas, contribuições e apoios que atravessaram todas as etapas da pesquisa e tornaram possível transformar uma inquietação do cotidiano escolar em investigação acadêmica e produto educacional.

À Prof.^a Dra. Fernanda Rossi, minha orientadora, registro minha sincera gratidão pela condução rigorosa e generosa ao longo de todo o percurso desta pesquisa. Agradeço pelas leituras atentas, pelas devolutivas criteriosas e pela forma como incentivou o aprimoramento contínuo do trabalho, contribuindo para que cada etapa fosse construída com clareza, coerência e responsabilidade acadêmica.

À escola pública estadual que acolheu esta pesquisa e possibilitou sua realização, agradeço pela abertura institucional e pela confiança depositada no desenvolvimento do estudo. Reconheço a relevância do apoio oferecido para o acesso ao contexto escolar, condição essencial para a produção de dados e para a construção do produto educacional, sempre com respeito à comunidade escolar e aos procedimentos éticos.

À minha esposa, Eliana Juarez Rodrigues Alexandrino, expresso minha gratidão pelo apoio constante e pelo incentivo cotidiano. Agradeço pelas leituras, pelas ideias, pelas sugestões e, sobretudo, pela presença firme nos momentos de maior exigência, tornando este percurso mais possível, mais humano e mais significativo.

RESUMO

Esta pesquisa investiga as manifestações de violência escolar e exclusão social no ambiente educacional, analisando seus impactos sobre as trajetórias escolares e as relações interpessoais dos(as) estudantes. Considerando o caráter estrutural e multidimensional da violência, o estudo parte da compreensão de que tais fenômenos se articulam às desigualdades sociais e às dinâmicas institucionais, exigindo a construção de ambientes escolares mais seguros, inclusivos e democráticos. O objetivo geral deste estudo consiste em analisar as manifestações de violência escolar e exclusão social no contexto de uma escola pública estadual, compreendendo suas implicações nas trajetórias escolares e relações interpessoais de estudantes do Ensino Médio, visando à construção colaborativa de estratégias pedagógicas de enfrentamento. A partir desse objetivo, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: a) Contextualizar a violência escolar e a exclusão social por meio de revisão sistemática da literatura contemporânea, identificando marcos teóricos, tendências investigativas e lacunas do campo; b) Mapear e analisar as percepções de estudantes, responsáveis e professores(as) acerca das formas, frequências e impactos da violência no cotidiano escolar; c) Desenvolver uma ação educativa com estudantes do Ensino Médio, voltada à escuta, ao diálogo e à reflexão coletiva sobre experiências de violência e exclusão social; d) Compreender, por meio da observação participante, as dinâmicas relacionais e as manifestações cotidianas de violência e exclusão no ambiente escolar; e) Construir, de forma colaborativa com os(as) estudantes, estratégias educativas de enfrentamento da violência escolar, culminando na produção de um documentário audiovisual. A pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa, com aproximações da pesquisa-ação na etapa de campo, integrando revisão sistemática, aplicação de questionários e investigação no contexto escolar. Inicialmente, realizou-se uma revisão sistemática da literatura; em seguida, aplicaram-se questionários a 126 estudantes, 16 familiares e 13 professores(as); posteriormente, desenvolveu-se a ação educativa por meio de cinco encontros com 22 estudantes, articulada à observação participante; por fim, sistematizaram-se estratégias de enfrentamento e produziu-se, de forma colaborativa, um documentário audiovisual como desdobramento educacional do estudo. Os resultados evidenciam que a violência escolar se manifesta de forma multifatorial, com destaque para o bullying, as violências simbólica e institucional, e suas repercussões no desempenho acadêmico, no clima escolar e no bem-estar dos(as) estudantes. A revisão sistemática aponta lacunas relacionadas à avaliação de políticas públicas, à mediação de conflitos e à formação docente. Os questionários revelam a recorrência dessas manifestações e indicam percepções divergentes entre estudantes, familiares e professores(as) quanto à existência e efetividade das ações institucionais. A pesquisa evidencia a escuta e a participação estudantil na construção de estratégias de enfrentamento, organizadas em torno da mediação de conflitos, do fortalecimento do diálogo e do protagonismo juvenil, tendo o documentário audiovisual como devolutiva pedagógica e instrumento de mobilização.

Palavras-chave: Violência Escolar; Exclusão Social; Ensino Médio; Protagonismo Estudantil.

ABSTRACT

This research investigates the manifestations of school violence and social exclusion in the educational environment, analyzing their impacts on students' school trajectories and interpersonal relationships. Considering the structural and multidimensional nature of violence, the study is based on the understanding that such phenomena are linked to social inequalities and institutional dynamics, requiring the construction of safer, more inclusive, and democratic school environments. The general objective of this study is to analyze the manifestations of school violence and social exclusion in the context of a public state school, understanding their implications for the school trajectories and interpersonal relationships of high school students, aiming to collaboratively develop pedagogical strategies to address these issues. Based on this objective, the following specific objectives are outlined: a) to contextualize school violence and social exclusion through a systematic review of contemporary literature, identifying theoretical frameworks, investigative trends, and gaps in the field; b) to map and analyze the perceptions of students, family members and/or guardians, and teachers regarding the forms, frequencies, and impacts of violence in everyday school life; c) to develop an educational action with high school students, focused on active listening, dialogue, and collective reflection on experiences of violence and social exclusion; d) to understand, through participant observation, the relational dynamics and daily manifestations of violence and exclusion in the school environment; e) to collaboratively construct, with students, educational strategies to address school violence, culminating in the production of an audiovisual documentary. The research was developed using a qualitative approach, with elements of action research in the field stage, integrating systematic review, the application of questionnaires, and investigation in the school context. Initially, a systematic literature review was conducted; subsequently, questionnaires were applied to 126 students, 16 family members, and 13 teachers; afterwards, the educational action was developed through five meetings with 22 students, articulated with participant observation; finally, strategies to address violence were systematized, and an audiovisual documentary was collaboratively produced as an educational product of the study. The results show that school violence manifests itself in a multifactorial manner, with emphasis on bullying, symbolic and institutional violence, and their repercussions on academic performance, school climate, and students' well-being. The systematic review points to gaps related to the evaluation of public policies, conflict mediation, and teacher training. The questionnaires reveal the recurrence of these manifestations and indicate divergent perceptions among students, family members, and teachers regarding the existence and effectiveness of institutional actions. The research highlights active listening and student participation in the construction of strategies to address violence, organized around conflict mediation, the strengthening of dialogue, and youth protagonism, with the audiovisual documentary serving as pedagogical feedback and as a tool for mobilization.

Keywords: School Violence; Social Exclusion; High School; Student Protagonism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Percurso Metodológico	24
Figura 2 -	Análise dos Questionários a partir dos Eixos Temáticos	29
Figura 3 -	Categorias de Análise do cotidiano escolar	42
Figura 4 -	Primeiro encontro da Ação Educativa.....	140
Figura 5 -	Registro do cotidiano escolar na observação participante.....	140
Figura 6 -	Registro de conflito físico em área externa/portões da escola (observação participante).....	142
Figura 7 -	Reflexões com os(as) estudantes sobre as diversas violências percebidas na escola	145
Figura 8 -	Estudantes em circulação restrita em espaços de socialização .	146
Figura 9 -	Painel de registros dos(as) estudantes sobre violências percebidas	149
Figura 10 -	Percepção dos(as) estudantes sobre a violência	149
Figura 11 -	Imagem do banheiro masculino sem portas	154
Figura 12 -	Imagem do papel higiênico distante dos banheiros	155
Figura 13 -	Danos nas salas de aula.....	156
Figura 14 -	Pichação em parede de sala de aula	156
Figura 15 -	Estudantes jogando cartas nas mesas destinadas à refeição	157
Figura 16 -	Contraste entre a fila da merenda e a cantina	158
Figura 17 -	Caixa de denúncias das violências pelos(as) estudantes.....	164
Figura 18 -	Encontro de produção do documentário	168

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência dos tipos de violência escolar investigados	56
Gráfico 2 - Distribuição dos tipos de estudo sobre violência escolar por ano	57
Gráfico 3 - Principais impactos da violência escolar	72
Gráfico 4 - Tendências observadas nas 26 obras sobre violência escolar	75
Gráfico 5 - Principais lacunas observadas	76
Gráfico 6 - Idade dos Participantes	81
Gráfico 7 - Autodeclaração Racial	82
Gráfico 8 - Identidade De Gênero Dos Respondentes	84
Gráfico 9 - Percepção da violência na escola	86
Gráfico 10 - Tipos de violência e exclusão social mencionados	87
Gráfico 11 - Frequência de Violência Escolar	88
Gráfico 12 - Impacto Na Aprendizagem Dos(as) estudantes	91
Gráfico 13 - Estudantes que já se envolveram em brigas	92
Gráfico 14 - Motivos das brigas relatadas	92
Gráfico 15 - Estudantes que já intimidaram colegas	93
Gráfico 16 - Formas de intimidação praticadas	94
Gráfico 17 - Motivos de intenção de evasão	95
Gráfico 18 - Como os(as) estudantes Reagem à Violência	96
Gráfico 19 - Sentimentos dos(as) estudantes diante da violência	98
Gráfico 20 - Impactos emocionais observados por familiares	99
Gráfico 21 - Impactos na aprendizagem observados por professores(as)	101
Gráfico 22 - Responsáveis que conversaram com os filhos sobre violência	106
Gráfico 23 - Professores que já interviram em casos de violência	107
Gráfico 24 - Estudantes Que Pensaram Em Abandonar A Escola	108

Gráfico 25 - Violência escolar impacta o trabalho docente	109
Gráfico 26 - Impactos da violência na aprendizagem.....	110
Gráfico 27 - Percepção do medo relacionado à violência escolar	112
Gráfico 28 - Percepções sobre a atuação da escola diante da violência.....	113
Gráfico 29 - Efetividade percebida de programas realizados pela escola	115
Gráfico 30 - Ações escolares sobre violência e exclusão.....	115
Gráfico 31 - Efetividade dos programas/iniciativas	116
Gráfico 32 - Consenso Intergrupos sobre Prevenção	119
Gráfico 33 - Contribuição da comunidade escolar	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudantes participantes da Ação educativa	35
Quadro 2 - Tipologia dos materiais analisados na revisão	49
Quadro 3 - Estudos selecionados na revisão sistemática da literatura	50
Quadro 4 - Tipos de Violência Escolar e Impactos Identificados	60
Quadro 5 - Estratégias/Políticas de Enfrentamento e Limitações	61
Quadro 6 - Papéis dos Atores Escolares	63
Quadro 7 - Impactos da violência escolar no ambiente e na saúde dos sujeitos segundo diferentes estudos (2015-2024)	66
Quadro 8 - Síntese dos Impactos por Grupos	90
Quadro 9 - Convergências Intergrupos nos Principais Eixos Analíticos.....	102
Quadro 10 - Síntese Comparativa.....	103
Quadro 11 - Categorização das Propostas Estudantis	122
Quadro 12 - Categorização das Propostas dos(as) Familiares/Responsáveis	123
Quadro 13 - Categorização das Propostas dos(as) Professores(as)	124
Quadro 14 - Resultados da caixa de denúncias	164
Quadro 15 - Síntese do Plano de Ação (5º encontro)	166

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 PERCURSO METODOLÓGICO	22
2.1 Delineamento metodológico.....	22
2.2 Etapas da pesquisa	23
2.2.1 Etapa 1 – Revisão Sistemática da Literatura	25
2.2.2 Etapa 2 – Geração de dados por questionários.....	27
2.2.3 Etapa 3 – Ação educativa e observação participante	31
2.2.3.1 Participantes da ação educativa	33
2.2.3.2 Observação participante	39
2.2.3.3 Produto educacional – Documentário.....	40
2.2.3.3.1 Categorias de análise do cotidiano escolar	42
3 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: RELAÇÕES ESCOLARES, CONFLITOS E VIOLÊNCIAS	45
3.1.1 Eixo 1 – Produções analisadas e recorte temporal.....	48
3.1.2 Eixo 2 – Impactos da violência escolar no ambiente e na saúde dos sujeitos ..	65
3.1.3 Eixo 3 – Tendências e lacunas observadas.....	74
4 PANORAMA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR E EXCLUSÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DA COMUNIDADE ESCOLAR.....	80
4.1 Eixo 1 – Caracterização dos(as) participantes.....	80
4.2 Eixo 2 – Violência e Exclusão Social na Escola.....	85
4.3 Eixo 3 – Sentimentos e Comportamentos.....	90
4.4 Eixo 4 – Prevenção e Combate à Violência	118
5 VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL NO COTIDIANO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS, IMPACTOS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO.....	139
5.1 Eixo 1 – Tipologias da violência e manifestações de exclusão.....	139
5.2 Eixo 2 – Impactos na trajetória e subjetividade discente	144
5.3 Eixo 3 – Dimensões causais e multidimensionais da violência escolar	148
5.4 Eixo 4 – Dinâmicas institucionais e infraestrutura	154
5.5 Eixo 5 – Estratégias colaborativas de enfrentamento	160

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
APÊNDICES	186
APÊNDICE A – Carta de apresentação de projeto de pesquisa	186
APÊNDICE B – Termo de autorização da direção da escola	188
APÊNDICE C – Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) alunos(as) menores de idade.....	189
APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – para responsáveis dos(as) estudantes.....	192
APÊNDICE E – Termo de uso de imagem para responsáveis pelos(as) estudantes menores de idade.....	196
APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – estudantes maiores de idade.....	198
APÊNDICE G – Termo do uso de imagens para estudantes	202
APÊNDICE H – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – questionário para responsáveis	204
APÊNDICE I – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – professores e gestores	207
APÊNDICE J – Termo do uso de imagens para professores e gestores	210
APÊNDICE J – Questionário aplicado aos participantes da pesquisa	212
APÊNDICE K – Encontros de atividades da ação educativa	238
APÊNDICE L - PRODUTO EDUCACIONAL (DOCUMENTÁRIO)	242

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória pessoal e profissional está diretamente vinculada à educação pública e constitui elemento fundamental para a compreensão da motivação desta pesquisa. A vivência escolar desde a educação básica, aliada à formação em Filosofia pela Universidade do Sagrado Coração (Bauru, 2005) e à atuação docente na rede estadual de ensino, contribuiu para a construção de um olhar atento às dinâmicas de convivência no Ensino Médio e aos efeitos que conflitos, violências e processos de exclusão social produzem na vida dos(as) estudantes.

Posteriormente, a conclusão da Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), em 2022, ampliou esse entendimento, ao aproximar a reflexão das dimensões pedagógicas e institucionais que estruturam o cotidiano escolar. Em 2024, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (PPGDEB/UNESP), ao cursar, como aluno especial, a disciplina Educação e Corporeidade: Práticas Pedagógicas, ministrada pela Prof.^a Dra. Fernanda Rossi, o aprofundamento teórico acerca do corpo como construção social e cultural reforçou a necessidade de investigar, com base em evidências e dados situados, como a violência e a exclusão se materializam no cotidiano escolar.

Esse percurso formativo e profissional fundamenta a delimitação do problema de pesquisa e evidencia a necessidade de compreender, de forma mais aprofundada, como a violência e a exclusão social se manifestam no cotidiano escolar e impactam a experiência dos(as) estudantes.

Nesse sentido, a violência escolar se apresenta como um dos principais desafios contemporâneos à educação, afetando diretamente o bem-estar, a segurança e os processos de aprendizagem dos(as) estudantes. Para além de conflitos interpessoais, medo e insegurança, suas consequências repercutem nas dimensões física, emocional e social, prejudicando a autoestima, o rendimento pedagógico e o desenvolvimento social (Fante, 2005). No contexto brasileiro, especialmente nas escolas públicas, esse fenômeno manifesta-se de forma ainda mais evidente, pois o ambiente escolar se encontra atravessado por tensões que refletem desigualdades estruturais que antecedem a entrada dos(as) jovens na escola (Arroyo; Viella; Silva, 2017).

A compreensão desse cenário exige reconhecer que a violência escolar não

ocorre de maneira isolada, mas está profundamente associada às condições de vulnerabilidade que marcam a vida de muitos(as) estudantes.

Além disso, práticas discriminatórias baseadas em raça, gênero e orientação sexual contribuem para o agravamento desse quadro, intensificando processos de exclusão social que corroem a autoestima dos(as) jovens, dificultam sua relação com professores e colegas e podem culminar no abandono escolar. Santos, L. L. (2021) aponta que tais experiências produzem trajetórias marcadas por sofrimento, isolamento e rupturas no processo educativo. Em muitos casos, as próprias instituições, diante de situações de conflito, adotam medidas punitivas — transferências compulsórias ou reprovações sucessivas — que, em vez de enfrentarem os fatores estruturais, acabam reforçando o ciclo de exclusão (Ruduit, 2005).

Como aponta Abramovay (2016), a falta de políticas institucionais de acolhimento, cuidado e prevenção contribui para o agravamento das situações de violência no ambiente escolar. Bonfim e Cordeiro (2023) ressaltam que estudantes socialmente excluídos estão mais expostos à violência e que a falta de ações favorece a naturalização do problema. Machado, Guizzo e Faria (2019) acrescentam que, sem intervenções qualificadas, situações de violência passam a ser vistas como inevitáveis, incorporando-se à cultura escolar.

Do ponto de vista internacional, a violência escolar é reconhecida como um fenômeno global. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2024) destaca essa questão em seus relatórios internacionais que um em cada três estudantes no mundo continua sendo vítima de bullying mensalmente. Além disso, estima-se que cerca de 246 milhões de crianças e adolescentes sofram algum tipo de violência escolar todos os anos, com um crescimento alarmante do cyberbullying, que hoje já atinge uma em cada dez crianças em idade escolar. No Brasil, dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) (2019, p. 112-115), revelam índices elevados de intimidação (29% dos alunos afetados), reforçando a gravidade do problema. Relatórios nacionais, como o do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) (2023, p. 354-357), mostram que a violência escolar envolve também agressões físicas, ameaças e episódios extremos (16 ataques de 2002-2022), indicando que se trata não apenas de um problema pedagógico, mas também de saúde pública e segurança.

Abramovay (2002, 2016) demonstra que a violência escolar reflete desigualdades sociais, culturais e econômicas que se expressam no cotidiano das instituições e reforçam práticas discriminatórias. Essas desigualdades produzem trajetórias marcadas por exclusões sucessivas, que acompanham os(as) jovens ao longo da vida adulta e fragilizam seus processos de participação social. Além disso, a autora evidencia que ações isoladas, centradas apenas em campanhas pontuais ou medidas disciplinares, não conseguem alterar o clima escolar porque não enfrentam as raízes sociais e institucionais da violência que atravessam o ambiente educativo.

Ampliando essa compreensão, Candau (2011) reforça que o uso da punição esvazia o caráter formativo da convivência e dificulta a construção de práticas pedagógicas democráticas. Nessa mesma direção, Charlot (2002) argumenta que respostas baseadas exclusivamente em regras rígidas e sanções tendem a reproduzir a lógica excludente que a escola afirma combater, impedindo a criação de relações pedagógicas emancipatórias.

Debarbieux e Blaya, 2002) acrescenta que políticas de controle desarticuladas intensificam o sentimento de insegurança entre estudantes e profissionais, fracassando em promover ambientes mais protetivos. De modo complementar, Silva e Sposito (2014) evidenciam que práticas punitivas desconectadas de projetos pedagógicos não transformam a cultura escolar, mas apenas deslocam os conflitos sem reduzir sua reincidência.

Por fim, Murari e Dorneles (2018) destacam que a naturalização da violência e a falta de sensibilização para seus impactos dificultam denúncias, enfraquecem práticas de enfrentamento e mantêm invisíveis situações de sofrimento que compõem a vida cotidiana dos(as) jovens. Esses elementos reforçam a necessidade de políticas escolares, que articulem cuidados, mediação de conflitos, participação e acolhimento como pilares de uma cultura escolar de paz.

Nesse contexto, a reflexão proposta por Arroyo (2014) é importante para compreender o papel da escola enquanto espaço de humanização. O autor argumenta que a educação emancipadora exige reconhecer os corpos e vidas que chegam à escola, entendendo suas trajetórias e condições de existência, muitas vezes marcadas por precarização. Uma de suas contribuições mais significativas aparece na seguinte passagem:

Se a escola, o conhecimento a que têm direito não tem condições de tornar suas vidas e seus lugares mais humanos, ao menos duas tarefas são possíveis: que os conhecimentos escolares os ajudem a entender-se a ler a sociedade, as relações sociais e políticas e os padrões de trabalho e de lugar que os segregam. Mas também que o tempo curto que conseguirão permanecer na escola, no percurso escolar sejam tempos, espaços, percursos onde experimentam seu direito a ser tratados como humanos. Seu direito a um digno e justo viver. (Arroyo, 2014, p. 256)

Essa perspectiva explana o debate sobre como as desigualdades estruturais configuram condições de vida que fragilizam emocional, social e fisicamente crianças e adolescentes. A precarização dos corpos, conforme conceituada por Bourdieu (2008) e retomada por autores contemporâneos, evidencia uma forma de violência simbólica que restringe formas de existência e reconhecimento social.

Nesse mesmo sentido, estudos sobre vulnerabilidade social indicam que, entre pessoas em situação de pobreza e com vínculos sociais fragilizados, o sofrimento psíquico tende a assumir maior intensidade e alcance, uma vez que as condições socioeconômicas exercem impacto significativo sobre a qualidade de vida e o bem-estar individual e coletivo. Além disso, a exposição contínua a eventos adversos compromete não apenas a saúde mental, mas também as relações familiares e comunitárias desses grupos, conforme discutem Souza, Panúncio-Pinto e Fiorati (2019), ao analisarem as inter-relações entre desigualdade social, vulnerabilidade e processos de adoecimento. A exclusão social, entendida como privação material, manifesta-se como uma forma de violência simbólica ao naturalizar desigualdades estruturais. Nesse sentido, Correia (2004) problematiza o uso recorrente do conceito de exclusão social, ao afirmar que ele passou a ser empregado de maneira genérica e pouco analítica, funcionando como um “lugar comum” que reúne fenômenos diversos sem a devida distinção entre eles. Segundo o autor, essa banalização tende a substituir a explicação aprofundada das causas da exclusão e a reflexão crítica sobre as formas de intervenção social adotadas.

Essa naturalização produz corpos precarizados, desvalorizados e invisibilizados. Rezende, Cappellari e Pagani (2022) ampliam essa compreensão ao afirmarem:

[...] a vulnerabilidade social [...] em relação às crianças e adolescentes, é entendida como um cenário criado pela desigualdade social, da pobreza, da exclusão social, da falta de vínculos afetivos tanto no círculo familiar quanto de amizades, ambiente escolar, entre outros, além da falta de acesso à educação, trabalho, lazer, saúde, alimentação, a falta de recursos materiais mínimos para sobrevivência, a integração muito cedo ao mundo do crime e

das drogas, muitas vezes de maneira forçada. Ou seja, a criança ou adolescente que se encontre em situação de vulnerabilidade é aquela totalmente desamparada pela sociedade em geral [...]. (Rezende; Cappellari; Pagani, 2022, p. 2).

Reconhecer a presença desses corpos demanda sensibilidade pedagógica e compromisso ético. Nessa direção, Arroyo, Viella e Silva (2017) defendem que os corpos e as experiências de crianças e adolescentes que chegam às escolas públicas expressam apelos e questionamentos que precisam ser escutados pela escola, pela pedagogia e pela docência. Para os autores, ignorar esses corpos constitui uma tentativa de silenciar indagações que desafiam e desestabilizam o pensamento social e pedagógico, evidenciando a necessidade de a educação assumir um papel ativo no enfrentamento da precarização.

Neste estudo, “exclusão social” é compreendida como um conjunto de processos cotidianos que produzem não pertencimento e desigualdade de participação no espaço escolar. Ela se manifesta tanto em práticas explícitas (isolamento, rejeição, discriminação, humilhação e impedimento de acesso a espaços e oportunidades) quanto em formas difusas e institucionais (silenciamento de denúncias, naturalização de constrangimentos e respostas seletivas a conflitos). Assim, a exclusão social é tomada simultaneamente como prática, experiência e efeito, pois reorganiza vínculos, afeta a permanência e condiciona a aprendizagem e a participação dos(as) estudantes na vida escolar (Miranda, 2016).

Diante desse cenário, estudos como os de Abramovay (2016), Minayo (2014), Patto (2015), Flick (2008), indicam que medidas institucionais de acolhimento, fortalecimento do apoio social e familiar e redução de práticas discriminatórias são fundamentais para a proteção dos(as) estudantes frente ao sofrimento psíquico. Essas pesquisas evidenciam que redes de apoio e contextos escolares menos excludentes contribuem para a redução de sintomas de ansiedade e para a promoção da saúde mental.

Além das estratégias institucionais, metodologias de ensino inovadoras têm potencial para fortalecer vínculos, ampliar a participação discente e contribuir para a redução de situações de violência no ambiente escolar. Nessa perspectiva, Lopes e Ribeiro (2018) argumentam que os contextos educacionais inovadores promovem transformações significativas nas salas de aula, tornando-as mais conectadas ao mundo exterior e orientadas para o protagonismo dos(as) estudantes. Segundo os

autores, essas abordagens ampliam as possibilidades pedagógicas ao substituir práticas centradas exclusivamente na exposição do conteúdo por estratégias que estimulam o pensamento crítico, o raciocínio, a autonomia e a construção ativa do conhecimento, favorecendo maior engajamento e motivação para aprender.

Nesse sentido, a participação ativa dos(as) estudantes, o protagonismo juvenil e o uso de metodologias colaborativas, apresentam-se como alternativas eficazes para promover ambientes escolares mais inclusivos, críticos e democráticos (Belleza, 2019). Tais práticas favorecem a escuta das experiências estudantis, ampliam a visibilidade de situações de violência e fortalecem processos de reflexão e intervenção coletiva.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar as manifestações de violência escolar e exclusão social no contexto de uma escola pública estadual, compreendendo suas implicações nas trajetórias escolares e relações interpessoais de estudantes do Ensino Médio, visando à construção colaborativa de estratégias pedagógicas de enfrentamento.

A partir desse objetivo, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: a) Contextualizar a violência escolar e a exclusão social por meio de revisão sistemática da literatura contemporânea, identificando marcos teóricos, tendências investigativas e lacunas do campo; b) Mapear e analisar as percepções de estudantes, responsáveis e professores(as) acerca das formas, frequências e impactos da violência no cotidiano escolar; c) Desenvolver uma ação educativa com estudantes do Ensino Médio, voltada à escuta, ao diálogo e à reflexão coletiva sobre experiências de violência e exclusão social; d) Compreender, por meio da observação participante, as dinâmicas relacionais e as manifestações cotidianas de violência e exclusão no ambiente escolar; e) Construir, de forma colaborativa com os(as) estudantes, estratégias educativas de enfrentamento da violência escolar, culminando na produção de um documentário audiovisual.

Embora o debate sobre violência escolar seja amplo, esta pesquisa se concentra em como essas experiências se materializam no cotidiano das relações escolares e nas respostas institucionais às situações relatadas. Busca-se compreender como violência e exclusão social se organizam nas interações, nos espaços e nas práticas que estruturam a convivência escolar. É a partir desse cotidiano que esse trabalho delimita seu problema e organiza as etapas de pesquisa e propositivas da investigação.

Desse modo, ao reunir diferentes fontes e procedimentos de produção de dados, o estudo busca ampliar a consistência interpretativa sobre o fenômeno investigado e oferecer subsídios para a compreensão das manifestações de violência e exclusão social no cotidiano escolar, bem como para a elaboração de estratégias educacionais alinhadas às demandas do contexto.

A dissertação está organizada em seis capítulos, além das referências e dos apêndices.

O Capítulo 1 – “Introdução” contextualiza o tema, apresenta o problema de pesquisa, os objetivos e a relevância do estudo, situando a violência e a exclusão social no contexto escolar e discutindo fundamentos teóricos que sustentam a investigação.

O Capítulo 2 – “Percurso Metodológico” descreve o delineamento metodológico da pesquisa, fundamentado na abordagem qualitativa. Neste capítulo são apresentadas as etapas da pesquisa, que incluem a Etapa 1 – Revisão Sistemática da Literatura, voltada ao mapeamento da produção científica sobre violência escolar; a Etapa 2 – Geração de dados por questionários, aplicada a estudantes, responsáveis e professores(as) do Ensino Médio participantes; e a Etapa 3 – Ação educativa e observação participante, que compreende o desenvolvimento da ação educativa com estudantes do Ensino Médio e a realização da observação participante no ambiente escolar.

O Capítulo 3 – “Revisão Sistemática da Literatura: Relações Escolares, Conflitos e Violências”, apresentamos a sistematização da produção científica analisada, organizada em eixos que contemplam as produções selecionadas e seu recorte temporal, os impactos da violência escolar no ambiente educativo e na saúde dos sujeitos, bem como as principais tendências e lacunas observadas na literatura recente. Esse capítulo fornece o suporte teórico e analítico que fundamenta a interpretação dos dados empíricos.

O Capítulo 4 – “Panorama da violência escolar e exclusão social na perspectiva da comunidade escolar”, apresenta os resultados obtidos por meio dos questionários aplicados à comunidade escolar. A análise é estruturada em eixos temáticos que abrangem a caracterização dos(as) participantes, as percepções sobre a violência e a exclusão social na escola, os sentimentos e comportamentos associados às experiências vivenciadas e as proposições relacionadas à prevenção e ao combate à violência, o que permite compreender como diferentes segmentos percebem e

significam o fenômeno investigado.

O Capítulo 5 – “Violência e exclusão social no cotidiano escolar: experiências, impactos e estratégias de enfrentamento” – analisa as experiências vividas no cotidiano escolar, articulando a ação educativa e os registros produzidos ao longo da observação participante, com foco nas dinâmicas relacionais e nas práticas institucionais presentes na escola. Também explicita como a escuta, o diálogo e a reflexão coletiva estruturam o percurso formativo com os(as) estudantes e orientam a elaboração de estratégias pedagógicas colaborativas, incluindo o desenvolvimento do documentário audiovisual como produto educacional (ver Apêndice L).

As Considerações Finais retomam e articulam a investigação, evidenciando a complexidade das manifestações de violência e exclusão social no cotidiano escolar, bem como as possibilidades de enfrentamento construídas no percurso da pesquisa. Também são destacadas as contribuições do estudo, seus limites e as potencialidades que se abrem para futuras investigações e práticas educativas comprometidas com a convivência escolar, a escuta e a participação estudantil.

A dissertação encerra-se com as referências e os apêndices, que reúnem os documentos éticos, os instrumentos de pesquisa e os materiais complementares utilizados no desenvolvimento da investigação.

Espera-se que esta investigação contribua para o fortalecimento do diálogo sobre violência e exclusão nas escolas públicas brasileiras, oferecendo uma análise fundamentada e um produto educacional que articule teoria, prática e intervenção no combate à violência.

Ao compreender a violência escolar como fenômeno complexo e estrutural, esse estudo procura reforçar a urgência de práticas educativas transformadoras que promovam equidade, justiça social e dignidade humana.

Diante dos objetivos estabelecidos, apresenta-se, no Capítulo Dois, “Percurso Metodológico”, que orienta a investigação, apontando as etapas de produção e organização dos dados, os procedimentos adotados e os cuidados éticos assumidos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Delineamento metodológico

O presente estudo fundamentou-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, orientada pela compreensão dos significados, percepções, vivências e interpretações construídas pelos(as) sujeitos(as) no cotidiano da escola. A escolha dessa abordagem metodológica justifica pela complexidade do fenômeno investigado, uma vez que envolveu dimensões subjetivas, simbólicas, relacionais e institucionais.

A pesquisa qualitativa possibilitou compreender a violência escolar para além de sua manifestação visível, o que favoreceu a análise de processos de silenciamento, exclusão simbólica, estigmatização e sofrimento emocional que atravessaram as relações escolares. Conforme Minayo (2012), a pesquisa qualitativa aprofunda-se com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, e compreendeu tais elementos como parte constitutiva da realidade social. Para a autora, sua matéria-prima é composta por experiências e vivências, e o movimento analítico sustenta-se nos verbos compreender, interpretar e dialetizar.

Essa abordagem foi adotada por possibilitar a compreensão dos fenômenos no contexto escolar.. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa permite captar não apenas o que aconteceu, mas como os(as) sujeitos(as) significaram e interpretaram essas experiências, reconhecendo que o ser humano se distingue não apenas por agir, mas por refletir sobre o que fez e atribuir sentidos às suas ações dentro de contextos sociais específicos (Minayo, 2012).

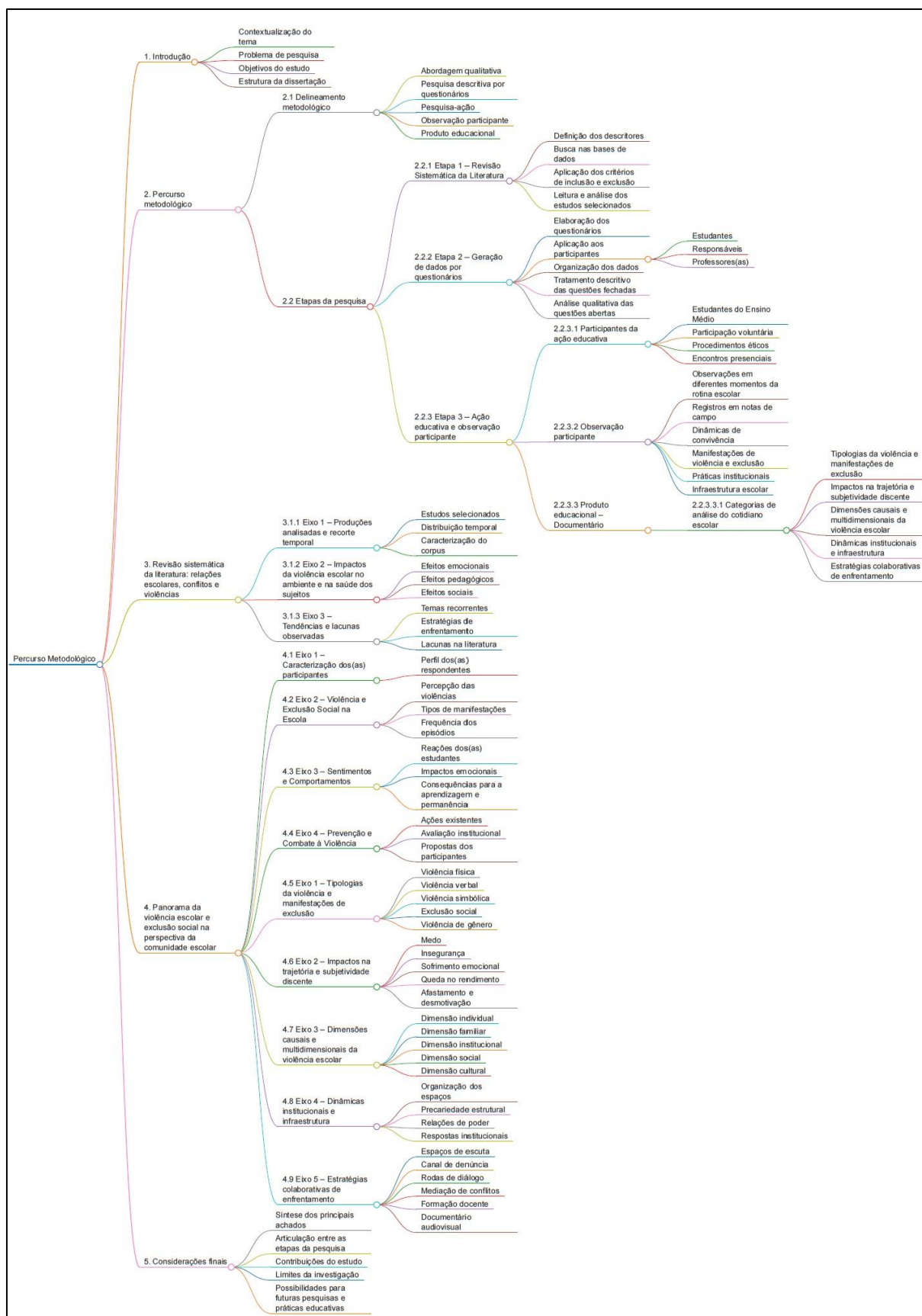
Outro aspecto fundamental da pesquisa qualitativa foi que ela parte de questões amplas, que são redefinidas ao longo do processo investigativo, e trabalham com a realidade em sua dinâmica e complexidade. A autora destaca que essa abordagem reconhece a interação constante entre sujeito e objeto, valorizando o contexto histórico e social no qual os fenômenos se produziram. Minayo (2001) reforça que a pesquisa qualitativa não se reduz a um conjunto de técnicas, mas constitui um modo específico de compreender a realidade social, articulando teoria e experiência, interpretação e contextualização, o que possibilita ao pesquisador analisar os fenômenos em profundidade, sem fragmentá-los ou desconsiderar suas múltiplas determinações.

No presente estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter participativo, articulando diferentes procedimentos de pesquisa, a saber: revisão sistemática da literatura, pesquisa descritiva por meio de questionários e pesquisa-ação. Esta última foi desenvolvida por meio de uma ação educativa construída de forma dialógica com os(as) estudantes, envolvendo escuta, problematização coletiva e elaboração de proposições, conforme os pressupostos discutidos por Thiollent (2011). Assim, o percurso metodológico articulou três procedimentos complementares de produção de dados: (a) revisão sistemática da literatura, de natureza teórica; (b) pesquisa descritiva, por meio da aplicação de questionários a estudantes, responsáveis e professores(as); e (c) pesquisa-ação, desenvolvida por meio de uma ação educativa com estudantes, articulada à observação participante no cotidiano escolar. Nessa etapa, os dados foram produzidos por diferentes registros: (i) registros dos encontros da ação educativa, obtidos por meio de gravações de áudio, transcrições e anotações reflexivas do pesquisador; e (ii) notas de campo oriundas da observação participante, realizada em diferentes espaços e momentos da rotina escolar, com foco nas dinâmicas de convivência, nas manifestações de violência e nas práticas institucionais. Destaca-se que, na pesquisa-ação, o pesquisador assume um papel ativo no processo investigativo, atuando simultaneamente como mediador da ação educativa e sujeito da pesquisa. Nesse sentido, os registros produzidos durante os encontros também assumem caráter reflexivo, aproximando-se da concepção de diário de aula, conforme discutido por Zabalza (2004), ao articular descrição, interpretação e reflexão sobre a prática pedagógica.

2.2 Etapas da pesquisa

Nesse delineamento metodológico, a pesquisa organizou-se em três etapas complementares, articuladas de modo progressivo e integrado. Inicialmente, desenvolveu-se a fundamentação teórica e a sistematização do estado do conhecimento, por meio de revisão sistemática. Em seguida, realizou-se a produção de dados com aplicação de questionários a diferentes segmentos da comunidade escolar. Por fim, desenvolveu-se uma etapa investigativa de caráter participativo, que integrou a ação educativa, a observação participante e a elaboração de sugestões de enfrentamento, conforme sintetizado na Figura 1.

Figura 1 - Percurso Metodológico



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em todas as etapas, buscou-se respeitar a autonomia dos(as) participantes, o que garantiu a participação voluntária e o tratamento ético das informações produzidas. Para evitar inconsistências conceituais, o estudo adotou um duplo regime de proteção, conforme a natureza de cada material empírico: (a) nos questionários e na dissertação, garantiu-se o anonimato, com dados tratados de forma agregada, identificação suprimida e excertos editados para reduzir risco de reconhecimento indireto; (b) nos registros de áudio e/ou imagem vinculados à ação educativa e ao desenvolvimento do produto educacional (documentário), condicionou-se o uso de voz e imagem à autorização específica, livre e informada, prevista em termo próprio, com explicitação das finalidades, formas de utilização e possibilidade de recusa sem qualquer prejuízo à participação na pesquisa.

Ressaltou-se que a garantia de anonimato foi aplicada aos questionários, às transcrições, aos registros de campo e ao texto da dissertação. Quanto ao uso de imagem e voz vinculado a outras etapas da pesquisa, a participação ocorreu mediante autorização específica, com esclarecimento sobre finalidades e formas de circulação do material. Quando necessário, foram adotadas medidas adicionais de proteção, como não exposição do rosto, enquadramentos que evitem identificação, uso de iniciais/pseudônimos e/ou tratamento de áudio, conforme anuência expressa nos termos correspondentes.

2.2.1 Etapa 1 – Revisão Sistemática da Literatura

A primeira etapa da pesquisa consistiu em uma revisão sistemática da literatura, conduzida a partir das seguintes etapas: definição dos descritores, busca nas bases de dados, aplicação dos critérios de inclusão e exclusão e análise dos estudos selecionados.

As buscas foram realizadas nas seguintes bases de dados e repositórios: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (teses e dissertações brasileiras), BDTD/IBICT (biblioteca digital de teses e dissertações), Portal de Periódicos da CAPES (artigos científicos indexados), Google Acadêmico e SciELO (Scientific Electronic Library Online).

Adotou-se o período de 2015 a 2024 como recorte temporal, priorizando estudos que representaram tendências recentes do campo e mantiveram aderência ao contexto investigado.

Foram utilizados descritores e combinações como “violência escolar”, “bullying”, “mediação de conflitos”, “justiça restaurativa” e “escolas públicas”. Realizou-se triagem inicial por títulos e resumos, seguida de leitura integral dos textos pertinentes.

O recorte temporal 2015–2024 foi definido por razões teóricas, metodológicas e contextuais, o que permitiu afirmar a atualidade analítica e aderência ao cenário recente das escolas públicas. Tratou-se de um período em que a produção acadêmica se intensificou e passou a tratar a violência escolar com maior amplitude, incorporando dimensões como violência simbólica e institucional, bullying, mediação de conflitos e justiça restaurativa, além de dialogar com mudanças sociais e institucionais que impactam a convivência escolar. Ao delimitar uma década recente, a revisão também aumenta a comparabilidade entre estudos (reduzindo distorções por conjunturas muito distantes) e favorece a exequibilidade e o rigor da análise (triagem, leitura e síntese).

Foram excluídos estudos de contextos internacionais, textos opinativos ou ensaios sem base empírica, revisões não sistemáticas, produções anteriores a 2015, resumos expandidos, capítulos isolados e duplicatas.

O processo de identificação, triagem e elegibilidade foi descrito e contemplou: (1) identificação de registros nas bases; (2) remoção de duplicatas; (3) triagem por título e resumo; (4) leitura integral para confirmação de elegibilidade; e (5) definição do conjunto final de estudos. No material de evidências das buscas, foram localizados os seguintes quantitativos brutos (fase de identificação): BDTD: 11 registros para “Violência Escolar em Escolas Públicas” e 29 para “violência escolar” e “exclusão social”; Catálogo CAPES: 72 registros para “Violência em Escolas Públicas” e 1 para “Políticas públicas e enfrentamento da violência escolar”; Portal de Periódicos CAPES: 18 registros para “Violência Escolar em Escolas Públicas”; Google Acadêmico: 5 resultados para “Violência escolar e exclusão social” (com filtro de período específico visível na própria busca); e SciELO: 1 resultado para “Violência escolar e exclusão social”.

Considerando essas evidências, totalizam-se 138 registros brutos identificados (antes da remoção de duplicatas e das etapas de triagem). Ao término do percurso de triagem e elegibilidade, foram incluídos 26 estudos, que compuseram o material analisado na revisão sistemática.

2.2.2 Etapa 2 – Geração de dados por questionários

Esta etapa teve como finalidade a análise por meio de questionários, compreendidos como instrumentos de produção de informações capazes de captar percepções, experiências e interpretações sobre violência e exclusão social no cotidiano escolar.

A construção dos instrumentos de coleta de dados decorreu diretamente do percurso anterior da pesquisa, especificamente da revisão sistemática da literatura, etapa fundamental para identificar lacunas, mapear a produção científica e definir o estágio atual do conhecimento sobre o tema (Brizola; Fantin, 2017). Esse mapeamento permitiu estabelecer as definições operacionais e as tipologias recorrentes de violência escolar, que englobam desde agressões físicas e verbais até as incivildades e a violência simbólica e institucional (Charlot, 2002; Abramovay, 2002).

Nesse escopo, incluíram-se também fenômenos complexos como o bullying e o cyberbullying, caracterizados pela intencionalidade e pelo desequilíbrio de poder entre pares (Olweus, 1993, tradução nossa). Foram mapeadas, ainda, as discriminações e práticas excludentes dirigidas a minorias e grupos vulneráveis no ambiente escolar (Lima, 2021). A literatura descreveu que essas vivências geraram impactos emocionais, relacionais e pedagógicos, como ansiedade, isolamento social e prejuízo ao rendimento acadêmico (Valle et al., 2015).

Na etapa de questionários, adotou-se uma estratégia de levantamento de dados que articulou registros descritivos e discursivos dos(as) participantes, utilizando também recursos quantitativos descritivos, como frequências e percentuais, para a organização e apresentação de parte das informações produzidas. Esse procedimento permitiu a construção de um panorama inicial do fenômeno investigado (ver Apêndice J), sem descaracterizar a abordagem qualitativa da pesquisa, uma vez que os dados foram interpretados à luz de seus significados, contextos e relações com o cotidiano escolar, em consonância com a perspectiva defendida por André (1995), ao tratar da etnografia da prática escolar.. Considerou-se que a violência e a exclusão social no ambiente escolar constituíram fenômenos sociais complexos e multidimensionais, de modo que a utilização de múltiplos métodos contribuiu para compensar limitações de abordagens isoladas e ampliou as perspectivas sobre o objeto de estudo (Flick, 2008; Duarte, 2008; Pröglhöf, 2015). Essa combinação

permitiu produzir um panorama do fenômeno e, simultaneamente, preservar os sentidos atribuídos pelos(as) participantes.

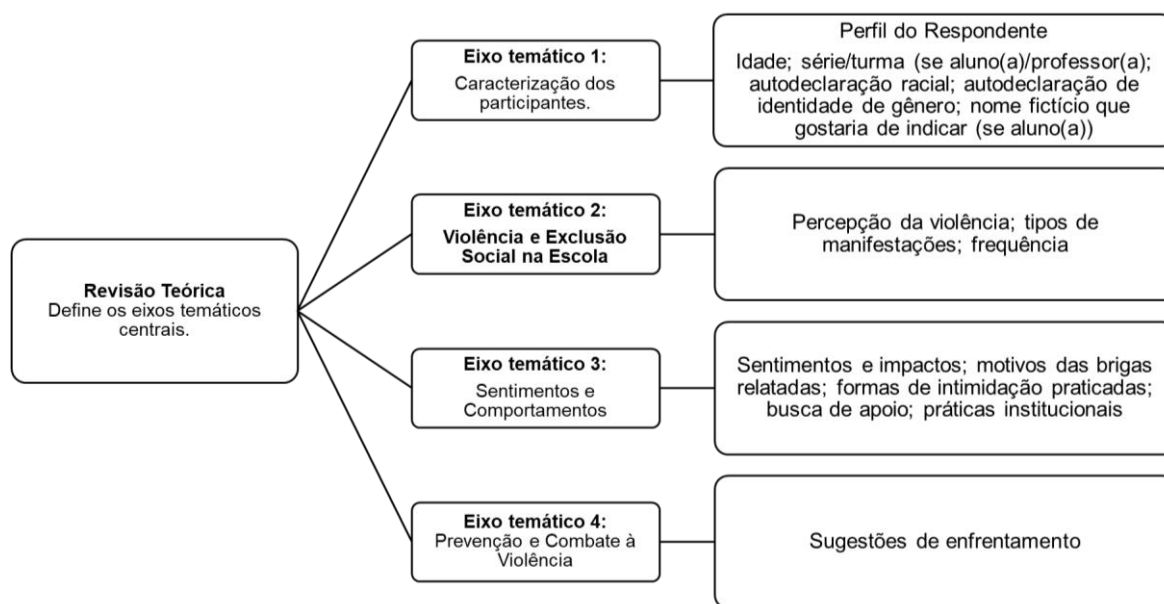
Nas questões fechadas, foi empregado um tratamento quantitativo descritivo, fundamentado em frequências e percentuais, o que possibilitou a identificação de tendências gerais e a articulação de dados entre diferentes grupos (Tavares; Pietrobom, 2016). Esse tipo de análise estatística foi essencial para documentar a distribuição dos fenômenos e permitiu encontrar regularidades no material coletado (Bardin, 2016; Flick, 2008).

Já as questões abertas foram analisadas sob uma perspectiva qualitativa, voltada à apreensão de sentidos, episódios e proposições presentes nas narrativas dos sujeitos (Minayo, 2001; Flick, 2008).

Diante dessa escolha metodológica, a organização dos questionários foi estruturada em eixos temáticos, o que visou à sistematização, orientou a construção dos blocos de perguntas e garantiu comparabilidade entre os diferentes segmentos participantes (ver Apêndice J).

A primeira parte concentrou-se na caracterização dos(as) participantes, reunindo informações sociodemográficas e de vínculo com a escola. A segunda abordou a violência e a exclusão social no contexto escolar, contemplando a percepção, os tipos de manifestações e a frequência dos episódios. A terceira parte reúne conteúdos relacionados aos sentimentos e comportamentos associados às situações de violência, incluindo reações, busca de apoio e impactos percebidos. Por fim, a quarta parte foi dedicada à prevenção e ao combate à violência, incorporando expectativas, avaliação de ações institucionais e proposições de enfrentamento. A Figura 2, apresenta esse percurso de construção dos questionários e a organização dos blocos de perguntas aplicados aos(às) estudantes, responsáveis e professores(as) do Ensino Médio.

Figura 2 - Análise dos Questionários a partir dos Eixos Temáticos



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os instrumentos foram destinados a três públicos: estudantes do Ensino Médio; responsáveis legais; e professores(as) do Ensino Médio. Optou-se por questionários distintos, porque cada grupo ocupou um lugar específico na experiência escolar e acessou dimensões diferentes do fenômeno (vivência direta, observação indireta no âmbito familiar e mediação pedagógica). Ainda assim, os três instrumentos foram estruturados a partir do mesmo conjunto de eixos temáticos (Mendes, 2018; Bardin, 2016; Flick, 2008).

Os questionários foram compostos por questões fechadas e abertas, com estimativa média de resposta de aproximadamente 30 minutos. As questões fechadas incluíram itens de múltipla escolha e escalas de frequência/percepção e permitiram produzir um panorama descritivo do fenômeno; as questões abertas buscaram ampliar a compreensão dos significados atribuídos às experiências, registrar episódios e captar proposições de enfrentamento formuladas pelos(as) participantes.

Na elaboração dos itens, adotaram-se critérios de clareza e acessibilidade linguística, consideraram-se diferenças entre públicos, evitou-se a indução de respostas, e garantiu-se a pertinência ao contexto escolar e o alinhamento aos eixos teórico-analíticos da pesquisa.

A aplicação dos questionários ocorreu por meio de formulário eletrônico (Google Forms), com divulgação aos(às) estudantes diretamente em sala de aula e aos(às) responsáveis durante reunião promovida pela escola. O acesso ao

instrumento foi viabilizado por diferentes estratégias — orientação presencial, apoio pontual de professores(as) do Ensino Médio em momentos específicos para o preenchimento e envio do link por canais institucionais —, o que assegurou a participação voluntária.

O processo de divulgação envolveu diferentes estratégias complementares: comunicação direta nas salas de aula, apoio dos(as) professores(as) do Ensino Médio que liberaram tempo para que os(as) estudantes respondessem durante momentos específicos, repasse do link pelo WhatsApp institucional das turmas e das famílias, e divulgação presencial durante os intervalos, com orientações sobre a finalidade da pesquisa e garantia de anonimato.

Do ponto de vista ético, a coleta atendeu os parâmetros da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012 e foi realizada somente após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) (Parecer Consubstanciado nº 7.291.476; Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 83191424.0.0000.5398). Para participantes maiores de 18 anos (responsáveis e professores(as) do Ensino Médio), o aceite ocorreu por meio de termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) alunos(as) menores de idade, exigiu-se Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos(as) responsáveis legais, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – estudantes maiores de idade.

Os dados foram exportados, armazenados em ambiente restrito e submetidos à anonimização antes do início da análise; excertos utilizados na dissertação foram editados para reduzir risco de identificação indireta, com supressão ou generalização de marcadores (nomes, apelidos, referências territoriais, turmas e datas pontuais).

Dessa forma, a aplicação dos questionários ocorreu somente após a formalização dos termos de consentimento e assentimento correspondentes (Mendes, 2018). Esse procedimento foi realizado em conformidade com os preceitos éticos e legais vigentes, fundamentando-se na aprovação por Comitês de Ética em Pesquisa e no cumprimento de resoluções nacionais que regem a investigação com seres humanos (Daud, 2018).

A investigação foi conduzida em uma escola pública estadual localizada no interior do estado de São Paulo, em um território marcado por vulnerabilidades socioeconômicas acentuadas. Segundo o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE) do INEP (2023), a escola está classificada no

Nível V (média INSE = 5,3, com base em 196 estudantes), o que indica contexto de vulnerabilidade e acesso restrito a recursos básicos.

A comunidade escolar, no momento da pesquisa, era composta por 804 estudantes, conforme registros administrativos da unidade escolar referentes ao ano letivo de 2025, extraídos da Secretaria Escolar Digital (SED) (relatório/consulta interna da Secretaria Escolar; data de extração: 03/2025), sendo 386 matriculados no Ensino Fundamental e 418 no Ensino Médio. A escola dispunha de 48 professores(as) no total, dos quais aproximadamente 35 atuavam diretamente no Ensino Médio durante o período da pesquisa. A equipe gestora e de apoio era composta por 4 diretores(as) de gestão escolar, 1 gerente administrativo, 2 coordenadores pedagógicos, 2 merendeiras contratadas pela Prefeitura Municipal de Bauru/SP e 4 funcionários(as) de limpeza vinculados a empresa terceirizada.

No que se refere à infraestrutura, a escola contava com salas de aula equipadas com televisores, sala de informática com 40 computadores, biblioteca com acervo de mais 5.000 exemplares de livros diversos, laboratório e uma quadra poliesportiva coberta.

Especificamente em relação ao Ensino Médio, a escola atendia aproximadamente 418 estudantes, distribuídos em 12 turmas, sendo quatro turmas da 1ª série, quatro da 2ª série e quatro da 3ª série.

No levantamento por questionários, a pesquisa registrou a participação de 126 estudantes do Ensino Médio. No segmento familiar, 16 responsáveis aderiram à investigação. Já entre os docentes, a pesquisa contou com 13 participantes.

As taxas de adesão evidenciaram a participação de 30,1% dos(as) estudantes matriculados(as) no Ensino Médio (126 de 418), aproximadamente 10% dos familiares convidados(as) (16 respondentes) e 37,1% do corpo docente (13 dos 35 professores).

2.2.3 Etapa 3 – Ação educativa e observação participante

Nesta etapa, a pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem de pesquisa-ação, articulando dois procedimentos complementares: a realização de uma ação educativa com estudantes do Ensino Médio e a observação participante no cotidiano escolar (Thiollent, 2011; Flick, 2008).

A ação educativa constituiu-se como espaço de escuta, diálogo e construção coletiva de reflexões e proposições (ver Apêndice K), no qual o pesquisador atuou

como mediador do processo formativo e investigativo, em consonância com os princípios da educação dialógica e problematizadora (Freire, 1996). Já a observação participante foi realizada em diferentes momentos da rotina escolar, com o objetivo de compreender as dinâmicas de convivência, as manifestações de violência e as práticas institucionais, conforme orientações metodológicas da pesquisa qualitativa (Spradley, 1980; Minayo, 2012).

No âmbito da pesquisa-ação, os registros produzidos durante os encontros da ação educativa assumem caráter reflexivo, aproximando-se da concepção de diário de aula, conforme proposto por Zabalza (2004), ao articular descrição, interpretação e reflexão sobre a prática pedagógica. Já os registros da observação participante referem-se à análise do cotidiano escolar fora dos momentos da ação educativa, sistematizados por meio de notas de campo. Ao tratar as experiências dos(as) participantes como produções contextualizadas de sentidos, a investigação foi constituída por diferentes tipos de registros. As transcrições referentes as gravações em áudio dos encontros da ação educativa, posteriormente transcritas na íntegra. Os registros produzidos durante esses encontros — incluindo anotações do pesquisador e produções escritas dos(as) estudantes (ver Apêndice K) — assumindo assim o caráter reflexivo e aproximando-se da concepção de diário de aula, conforme proposto por Zabalza (2004), articulando descrição, interpretação e reflexão sobre a prática pedagógica. Já as notas de campo correspondente aos registros da observação participante realizada fora dos momentos da ação educativa, voltada à compreensão do cotidiano escolar, das dinâmicas de convivência e das manifestações de violência e exclusão (Spradley, 1980). A condução da ação educativa seguiu um ciclo da pesquisa-ação, articulando três etapas: diagnóstico participativo, com identificação das situações de violência e exclusão; problematização e construção coletiva, voltadas à análise de impactos e causas; e proposição e sistematização, orientadas à elaboração de estratégias e à priorização de encaminhamentos (Thiollent, 2011). Entre os encontros, realizou-se a retomada dos pontos discutidos, a fim de aprofundar as reflexões e qualificar as deliberações do grupo.

Assim, nesta etapa, buscou-se integrar escuta discente, observação do cotidiano escolar e participação ativa dos(as) estudantes na construção de estratégias de enfrentamento, constituindo base para as análises subsequentes e para o desenvolvimento do produto educacional.

2.2.3.1 Participantes da ação educativa

O desenvolvimento da ação educativa nesta pesquisa foi resultado direto das necessidades identificadas ao longo do percurso investigativo. As etapas anteriores, especialmente a revisão sistemática e a análise dos questionários, evidenciaram que compreender a violência e a exclusão no cotidiano escolar exigia mais do que o levantamento de dados objetivos. As respostas obtidas indicavam tensões emocionais, conflitos silenciosos e práticas naturalizadas que não se revelam com profundidade por meio de instrumentos estruturados. Tornou-se importante um dispositivo capaz de promover interação, diálogo e reflexão coletiva entre os(as) estudantes, para que suas experiências fossem expressas de forma contextualizada e significativa. Esse movimento levou à adoção da pesquisa-ação como caminho metodológico mais adequado, conforme destaca Thiollent (2011), ao afirmar que:

A pesquisa-ação constitui uma metodologia especialmente pertinente quando se busca compreender problemas coletivos em sua dinâmica real, envolvendo os sujeitos na análise e na construção de alternativas para superá-los (Thiollent, 2011, p. 15).

O emprego da pesquisa-ação nesta investigação fundamentou-se na pertinência desse método frente aos objetivos do estudo, uma vez que a temática da violência escolar envolve sentimentos, percepções, comportamentos e relações sociais intensas, atravessadas por desigualdades e vulnerabilidades que se revelam de forma mais aprofundada quando os(as) jovens têm a oportunidade de falar, ouvir e elaborar coletivamente suas vivências. Nesse sentido, Thiollent (2011) destaca que determinadas realidades investigadas demandam a participação ativa dos sujeitos, pois são eles que podem evidenciar as nuances, as contradições e os possíveis caminhos de superação presentes no cotidiano.

Assim, a pesquisa-ação aproximou objeto investigado e compreensão da violência de possibilidades concretas de enfrentamento construídas pelos(as) estudantes.

No âmbito deste estudo, a ação educativa foi concebida como procedimento metodológico de produção de dados, articulado à pesquisa qualitativa, e não apenas como estratégia pedagógica complementar. Sua função consistiu em criar condições estruturadas para a expressão das experiências dos(as) estudantes, a problematização

coletiva das situações de violência e exclusão social e a construção compartilhada de interpretações sobre o cotidiano escolar. Conforme indica Candau (2011), ações educativas orientadas pelo diálogo possibilitam a circulação de diferentes perspectivas e favorecem o reconhecimento de sujeitos historicamente pouco escutados nos processos institucionais. Do mesmo modo, Freire (1996) compreende o diálogo como elemento constitutivo de práticas educativas críticas, nas quais reflexão e ação se articulam como dimensões inseparáveis da produção de conhecimento sobre a realidade. Esses referenciais fundamentaram o planejamento dos encontros, que foram estruturados com foco na escuta, na análise crítica das experiências relatadas e na formulação de proposições coletivas.

A divulgação da investigação ocorreu no espaço escolar por meio de apresentações em sala de aula e da afixação de cartazes informativos, o que possibilitou que os(as) estudantes manifestassem, de forma voluntária, interesse em participar. Embora o delineamento inicial previsse a participação de até 10 estudantes, o número de interessados(as) totalizou 22, com representação das três séries do Ensino Médio.

Diante desse cenário e considerando os princípios éticos de inclusão, escuta ampliada e não exclusão de sujeitos(as) interessados(as), optou-se por manter a participação integral de todos(as) os(as) estudantes inscritos(as), não se realizando processo seletivo nem exclusão de participantes. Essa decisão metodológica fundamentou-se no caráter qualitativo e participativo da investigação, cuja riqueza analítica está associada à diversidade de experiências, à pluralidade de narrativas e à interação entre os(as) participantes, conforme destaca Minayo (2012). Ressalta-se, portanto, que não houve priorização, hierarquização ou filtragem dos participantes, sendo acolhidas todas as inscrições voluntárias recebidas.

No contexto desta investigação, os(as) estudantes não foram concebidos(as) como meros informantes ou fontes de dados, mas como sujeitos(as) ativos(as) do processo investigativo, cuja participação foi importante para a produção, interpretação e problematização dos dados. Sua relação com a pesquisa constituiu-se de forma dialógica e colaborativa, na medida em que suas experiências, narrativas, percepções e proposições orientaram tanto a compreensão das manifestações de violência e exclusão social quanto a construção coletiva de possibilidades de enfrentamento. Ao serem convidados(as) a refletir criticamente sobre o cotidiano escolar, os(as) jovens assumiram um papel de coparticipação na investigação, contribuindo não apenas para

a geração de dados empíricos, mas também para a ressignificação de suas próprias vivências.

No que se refere aos procedimentos éticos, os(as) estudantes menores de idade receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), e seus responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os(as) estudantes maiores de idade assinaram diretamente o TCLE. Ambos os documentos foram elaborados em linguagem acessível e continham informações relativas aos objetivos e procedimentos da pesquisa, aos possíveis riscos e benefícios, ao direito de recusa ou desistência a qualquer momento sem prejuízo, bem como à autorização para uso de registros de áudio e imagem nos encontros e na produção do documentário audiovisual.

Antes da formalização das assinaturas, foi realizada uma reunião informativa com os(as) estudantes e seus responsáveis, com o objetivo de assegurar a compreensão plena das condições de participação na pesquisa. Os termos foram entregues em duas vias, sendo uma arquivada pelo pesquisador e a outra entregue ao(à) participante ou à família, em conformidade com as diretrizes éticas vigentes.

Durante a coleta e análise dos dados, todos os nomes dos participantes foram substituídos por pseudônimos em registros e futuras publicações, preservando a identidade dos envolvidos.

A escolha de pseudônimos foi definida em conjunto com os(as) estudantes, como estratégia de sigilo e criação de um ambiente de confiança. Para reduzir riscos, os participantes foram identificados por nomes fictícios no texto, nas transcrições e nos registros analíticos. O Quadro 1 apresenta os 22 participantes da ação educativa, identificados por nomes inspirados nos personagens da Turma da Mônica, dispostos segundo idade e gênero. A escolha desse formato foi definida conjuntamente entre o pesquisador e os(as) estudantes, o que assegura sigilo, segurança e conformidade com os princípios éticos da pesquisa.

Quadro 1 - Estudantes participantes da Ação educativa

Nº	Pseudônimo	Idade	Gênero
1	Mônica	15	Feminino
2	Cebolinha	16	Masculino
3	Cascão	17	Masculino
4	Magali	16	Feminino

5	Chico Bento	18	Masculino
6	Rosinha	16	Feminino
7	Jeremias	17	Masculino
8	Marina	15	Feminino
9	Nimbus	18	Masculino
10	Denise	16	Feminino
11	Titi	17	Masculino
12	Aninha	15	Feminino
13	Do Contra	16	Masculino
14	Maria Cebolinha	17	Feminino
15	Franjinha	18	Masculino
16	Dorinha	16	Feminino
17	Bidu	15	Masculino
18	Tina	18	Feminino
19	Rolo	17	Masculino
20	Xaveco	16	Masculino
21	Milena	15	Feminino
22	Floquinho	17	Masculino

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As ações educativas foram realizadas entre maio e setembro de 2025, por meio de cinco encontros presenciais (06/05/2025, 12/05/2025, 20/05/2025, 11/09/2025 e 29/09/2025), na escola campo desta investigação, em espaço previamente reservado para assegurar privacidade, conforto e condições adequadas de diálogo. Esses encontros foram concebidos como momentos formativos e investigativos, ancorados na compreensão de que o conhecimento se constrói na interação, no diálogo e na problematização da realidade vivida, conforme defende Freire (1996), ao afirmar que a educação crítica se realiza na relação dialógica entre sujeitos que refletem sobre sua própria experiência.

A organização das ações seguiu uma sequência metodológica progressiva, planejada para favorecer a construção de vínculos, o aprofundamento das reflexões e a participação ativa dos(as) estudantes, em consonância com pressupostos da pesquisa qualitativa que valorizam a processualidade e a produção coletiva de sentidos (Flick, 2008; Minayo, 2012). Cada encontro retomava os temas discutidos anteriormente, o que possibilita aos(as) participantes ampliarem sua compreensão sobre a violência e a exclusão social a partir de suas próprias vivências, transformando experiências individuais em reflexão coletiva, o que dialoga diretamente com a

concepção freireana de conscientização.

O primeiro encontro, realizado em 06 de maio de 2025, teve caráter introdutório e diagnóstico, com o objetivo de mapear as formas de violência e exclusão social percebidas e vivenciadas no cotidiano escolar. Por meio de rodas de conversa e registros escritos, os(as) estudantes identificaram manifestações de violência física, verbal, simbólica e de exclusão social. Esse momento inicial constituiu um exercício de leitura crítica da realidade, entendido por Freire (1987) como etapa fundamental para que os sujeitos reconheçam as opressões que atravessam suas trajetórias e possam nomeá-las a partir de sua própria linguagem.

O segundo encontro, ocorrido em 12 de maio de 2025, concentrou-se na análise dos impactos dessas violências na vida escolar e pessoal dos(as) estudantes. As falas evidenciaram repercussões emocionais, sociais e pedagógicas, como medo, isolamento, sofrimento psíquico e queda no rendimento escolar. Ao refletirem sobre essas consequências, os(as) jovens passaram a compreender a violência não apenas como eventos isolados, mas como processos que afetam sua dignidade e permanência na escola, o que converge com Freire (1996) ao destacar que a desumanização se expressa nas condições que negam aos sujeitos o direito de aprender e de se reconhecer como protagonistas de sua história.

No terceiro encontro, realizado em 20 de maio de 2025, o foco deslocou-se para a compreensão das causas e fatores que sustentam e reproduzem a violência e a exclusão social no ambiente escolar. Organizados em pequenos grupos, os(as) estudantes refletiram sobre dimensões individuais, familiares, institucionais, sociais e culturais, sistematizando suas percepções em painéis coletivos. Essa dinâmica favoreceu o diálogo horizontal e a construção compartilhada do conhecimento, princípio da pedagogia freireana, que compreende o diálogo como prática política e educativa capaz de romper com relações hierárquicas e silenciadoras (Freire, 1987).

Como desdobramento desse encontro, os(as) estudantes idealizaram a dinâmica participativa “Se não falar, nada vai mudar”, materializada na instalação de uma caixa de denúncias anônimas no espaço escolar. Essa iniciativa expressou o exercício do protagonismo juvenil e da participação crítica, ao transformar a palavra em instrumento de denúncia e mobilização, reforçando a noção freireana de que a fala é um ato político e que o silêncio imposto constitui forma de opressão (Freire, 1987).

O quarto encontro, realizado em 11 de setembro de 2025, após o intervalo do semestre, teve como objetivo retomar e aprofundar as reflexões construídas

anteriormente, bem como problematizar as respostas institucionais existentes para o enfrentamento da violência. Os(as) estudantes analisaram criticamente projetos, campanhas e ações da escola, apontando limites e descontinuidades. Esse exercício de avaliação coletiva aproxima-se da perspectiva de Freire (1996), para quem a educação emancipadora exige a problematização permanente das práticas institucionais, de modo a evitar soluções superficiais e meramente adaptativas.

O quinto e último encontro, ocorrido em 29 de setembro de 2025, assumiu caráter propositivo e sistematizador. Nesse momento, foram analisadas as manifestações registradas na caixa de denúncias e elaboradas propostas concretas de enfrentamento e prevenção, priorizadas coletivamente pelos(as) estudantes. Esse movimento evidencia a ação educativa como um espaço que articula diagnóstico e intervenção, no qual os sujeitos transitam da leitura da realidade para a elaboração de alternativas, em consonância com o princípio de ação–reflexão–ação descrita por Freire (1996).

Todos os encontros foram estruturados em acolhida inicial, desenvolvimento das atividades centrais e síntese final, com uso de metodologias participativas, como rodas de conversa, trabalhos em grupo, painéis coletivos e registros em post-its. A duração variou entre 80 e 120 minutos, respeitando o ritmo do grupo e a intensidade das discussões. O pesquisador atuou como mediador não diretivo, o que assegurou a circulação equitativa da palavra e o acolhimento das falas, sem induções ou julgamentos, em consonância com a perspectiva freireana de que o educador deve assumir uma postura ética de escuta e respeito aos saberes dos educandos (Freire, 1996).

Todos os cinco encontros foram gravados em áudio, mediante consentimento formalizado, e acompanhados por registros em diário de campo, articulando discurso, contexto e observação participante, conforme orienta Bardin (2016). O vice-diretor da unidade escolar, responsável pelo Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar (Conviva SP) (SÃO PAULO, Secretaria da Educação, 2024), conforme diretrizes institucionais vigentes, acompanhou de forma contínua todos os encontros, atuando como observador e mediador institucional, contribuindo para a articulação entre as reflexões produzidas e as ações de promoção da convivência escolar, sem interferir na autonomia das falas dos(as) estudantes.

O documentário apresenta uma narrativa construída a partir de múltiplas vozes e experiências, permitindo uma compreensão mais aprofundada das manifestações

de violência no contexto escolar. Essa abordagem dialoga com perspectivas que defendem o uso do audiovisual como instrumento de expressão, escuta e produção de conhecimento no campo educacional (Belleza, 2019).

Ressalta-se que a produção do documentário considerou os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, incluindo a autorização dos participantes para uso de imagem e voz, em conformidade com a legislação vigente e com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

2.2.3.2 Observação participante

A observação participante foi adotada como uma das estratégias metodológicas do estudo, com o objetivo de compreender dinâmicas de convivência, relações interpessoais e condições materiais que estruturam o ambiente escolar, em articulação com as demais fontes empíricas da investigação.

A observação foi desenvolvida entre fevereiro e setembro de 2025, por meio de cinco visitas planejadas, realizadas em diferentes turnos e momentos da rotina (entrada, intervalos, merenda, trocas de aula e saída), com duração aproximada de duas horas por visita, totalizando cerca de 10 horas de permanência observacional. O caráter “participante” decorreu da presença do pesquisador no campo com interação situada, acompanhando fluxos e rotinas escolares e registrando ocorrências em diálogo com as temáticas da ação educativa, ainda que em regime focalizado. As visitas foram distribuídas ao longo do período e ocorreram de forma concomitante ao desenvolvimento das ações educativas, o que possibilitou registrar situações-chave diretamente relacionadas às temáticas investigadas.

O procedimento observacional articulou três níveis, conforme proposto por Spradley (1980, tradução nossa). Inicialmente, realizaram-se observações descritivas, voltadas à caracterização geral do espaço físico, da organização da escola e dos fluxos de circulação dos(as) estudantes. Em seguida, foram conduzidas observações focalizadas, direcionadas a situações específicas de convivência, como interações em sala de aula, relações entre pares nos intervalos, episódios de conflito e práticas institucionais de mediação. Por fim, desenvolveram-se ações concentradas em aspectos previamente identificados como relevantes para os objetivos da pesquisa, especialmente manifestações de violência simbólica, práticas de exclusão, estratégias de acolhimento e respostas institucionais diante de conflitos.

Durante o período de observação, os registros foram sistematizados em caderno de campo, utilizando roteiro com dimensões previamente definidas — interações entre pares, mediação de gestores e agentes escolares, usos dos espaços, episódios de conflito, práticas institucionais e infraestrutura. Esses registros contemplaram descrições do ambiente físico, comportamentos, diálogos informais, situações de convivência e anotações reflexivas do pesquisador e subsidiaram interpretações analíticas conforme Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2012). Paralelamente, os encontros das ações educativas foram documentados por meio de anotações de campo e gravações de áudio, posteriormente transcritas na íntegra. O conjunto dos materiais produzidos — registros escritos, transcrições das falas e notas provenientes da observação participante — constituiu a base analítica da investigação.

Os registros observacionais foram incorporados à matriz analítica comum e integrados às demais fontes, contribuindo para contextualizar as falas, tensionar interpretações e sustentar a leitura comparativa do material empírico (Bardin, 2016; Minayo, 2012; Flick, 2008). Entre os materiais analisados, incluem-se também as produções escritas dos(as) estudantes participantes da ação educativa, consideradas como registros expressivos de suas experiências e percepções, integradas à análise qualitativa em conjunto com as demais fontes de dados.

2.2.3.3 Produto educacional – Documentário

Como desdobramento da pesquisa-ação, foi elaborado o produto educacional desta investigação, intitulado *Enfrentando a Violência no Contexto Escolar*, em formato de documentário audiovisual. Sua produção esteve vinculada ao percurso investigativo desenvolvido com os(as) estudantes ao longo da ação educativa e em articulação com os registros produzidos na observação participante.

O documentário foi concebido como parte integrante da pesquisa e como devolutiva pedagógica do estudo, em consonância com a proposta do Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica. Sua elaboração foi orientada pela necessidade de sistematizar e apresentar, em linguagem audiovisual, aspectos centrais do percurso investigativo, de modo a favorecer sua utilização em contextos formativos e escolares.

Do ponto de vista de sua constituição, o documentário foi produzido a partir de

materiais gerados no decorrer da investigação, incluindo registros dos encontros da ação educativa, gravações em áudio, produções escritas dos(as) estudantes, anotações do pesquisador e imagens captadas em momentos previamente autorizados. A organização do material audiovisual considerou o planejamento do produto educacional e sua vinculação com os objetivos da pesquisa, respeitando os limites éticos e metodológicos estabelecidos para o estudo.

A produção do documentário ocorreu de forma processual, acompanhando o desenvolvimento da pesquisa-ação. Embora a sistematização final e a edição técnica tenham sido realizadas pelo pesquisador, sua elaboração esteve relacionada às discussões desenvolvidas com os(as) estudantes durante os encontros, bem como aos registros produzidos ao longo da investigação.

Em termos de finalidade, o documentário foi concebido como recurso pedagógico voltado à formação e mobilização da comunidade escolar, podendo ser utilizado em ações educativas, rodas de conversa, momentos formativos e atividades institucionais relacionadas à convivência escolar e ao enfrentamento da violência.

No que se refere à autoria, o roteiro e a direção do documentário são de Gilberto Aparecido Alexandrino, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi, contando com o apoio institucional da escola-campo e com a participação de estudantes, professores(as) e integrantes da comunidade escolar, conforme registros autorizados. A identificação dos(as) participantes segue critérios de proteção e conformidade ética, com uso de referências por função e, quando necessário, pseudônimos, evitando a possibilidade de reconhecimento indevido.

No que se refere aos aspectos éticos, a produção do documentário observou os princípios da pesquisa com seres humanos, incluindo autorização específica para uso de imagem e voz, nos termos apresentados aos(às) participantes e/ou seus responsáveis legais. Foram adotadas medidas de proteção compatíveis com a natureza do material audiovisual, em conformidade com os documentos de consentimento e com a legislação vigente relativa à proteção de dados pessoais.

Do ponto de vista técnico, o processo de edição foi realizado em software de edição audiovisual, com configuração em resolução Full HD (1920 × 1080), proporção 16:9 e taxa de quadros de 30 fps, com tratamento de áudio voltado à garantia de clareza e inteligibilidade, assegurando qualidade compatível com sua finalidade educativa e de difusão.

O documentário audiovisual “Enfrentando a violência no contexto escolar”,

encontra-se disponível para acesso público na plataforma YouTube, podendo ser visualizado por meio do link correspondente¹. Adicionalmente, o produto educacional está depositado no repositório acadêmico Educapes/CAPEs, acessível via endereço eletrônico específico², o que assegura sua preservação digital, validação institucional e ampliação de seu potencial de uso pedagógico em diferentes contextos educacionais.

A disponibilização pública irrestrita do material é adotada como estratégia de ampliação do acesso ao conhecimento, favorecendo sua circulação no meio acadêmico e escolar, bem como seu uso em práticas pedagógicas, ações formativas e iniciativas voltadas à promoção de uma cultura de paz, em conformidade com os termos de consentimento e com os princípios éticos que orientam a pesquisa.

2.2.3.3.1 Categorias de análise do cotidiano escolar

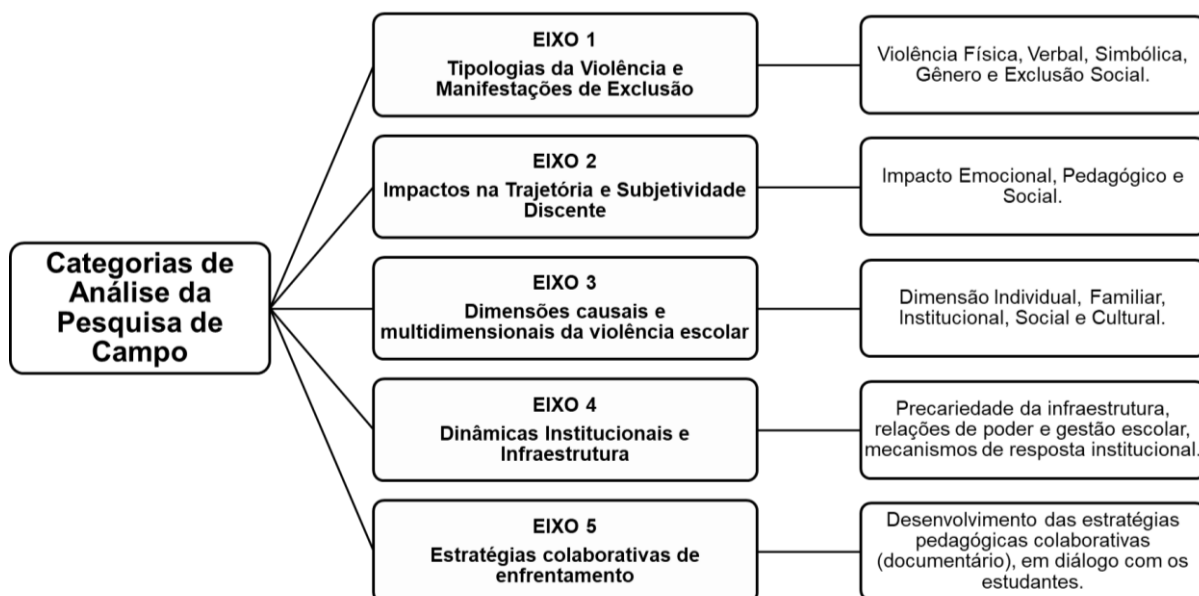
As categorias de análise foram definidas a partir de três movimentos articulados. O primeiro considerou aquilo que o estudo precisou responder e tomou como referência o problema e os objetivos da pesquisa. O segundo dialogou com a literatura, que indicou formas recorrentes de violência e exclusão social no cotidiano escolar e oferece parâmetros para reconhecer essas manifestações. O terceiro apoiou-se no material efetivamente produzido no campo, identificando aquilo que apareceu nas falas, nos registros e nas situações observadas. A partir desse percurso, o material foi organizado em cinco conjuntos analíticos, que passaram a orientar a leitura, a codificação e a forma de apresentação dos resultados ao longo da investigação.

Desse processo resultaram cinco conjuntos analíticos integrados: tipologias e manifestações, dimensões causais, impactos na trajetória e subjetividade, dinâmicas institucionais/infraestrutura e estratégias colaborativas de enfrentamento, conforme a Figura 3:

Figura 3 - Categorias de Análise do cotidiano escolar

¹ Disponível em: <https://youtu.be/vD71xKPoD3o>

² Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1178593>



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No primeiro eixo, a análise concentrou-se em identificar e classificar as formas de violência e exclusão a partir de ocorrências concretas, descrevendo o que aconteceu, como apareceu e em quais contextos tendeu a emergir, com um campo analítico voltado à distinção entre manifestações físicas, verbais, simbólicas, de gênero e de exclusão social.

No segundo eixo, o procedimento deslocou o foco do evento para os efeitos, organizando o material para registrar marcas e repercussões em três campos complementares — emocional, pedagógico e social —, de modo a mapear como as experiências impactaram comportamentos, vínculos e participação no cotidiano.

No terceiro eixo, o delineamento orientou a leitura para explicações e condições associadas, estruturando o material em cinco campos (individual, familiar, institucional, social e cultural) para ordenar fatores percebidos como relacionados à produção e à manutenção das situações, sem reduzir o fenômeno a uma única origem.

No quarto eixo, o enquadramento foi ampliado para o funcionamento institucional e o ambiente material, organizando os dados em campos que permitem descrever: a precariedade e condições de infraestrutura, as relações de poder e formas de gestão, e os modos de resposta e encaminhamento, observando como essas dimensões atravessaram a convivência e a rotina escolar.

Por fim, no quinto eixo, o delineamento assumiu caráter propositivo e de sistematização de encaminhamentos, reunindo ações e estratégias em campos que

separam: dispositivos de escuta e acolhimento, canais de registro e comunicação, práticas de mediação e ações formativas/mobilizadoras, com vistas a consolidar um conjunto coerente de estratégias com definição de prioridades, responsáveis e indicadores de acompanhamento.

Com o percurso metodológico delineado, o Capítulo Três, “Revisão sistemática da literatura: relações escolares, conflitos e violências”, volta-se ao mapeamento do conhecimento produzido sobre o tema, de modo a situar a pesquisa no campo e delimitar tendências, recortes e lacunas relevantes. Nele, apresenta a revisão sistemática, que oferece a base de contextualização analítica para a leitura dos dados da pesquisa produzidos posteriormente.

3 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: RELAÇÕES ESCOLARES, CONFLITOS E VIOLÊNCIAS

Para aprofundar a análise do problema da pesquisa, realizamos aqui a revisão sistemática da literatura sobre a violência no ambiente escolar, com foco em pesquisas recentes que investigam diferentes manifestações desse fenômeno, como bullying, microviolências, exclusão social, conflitos interpessoais e institucionais. Reúnem-se dissertações, teses e artigos que analisam tanto os impactos da violência sobre estudantes e docentes quanto às estratégias de enfrentamento desenvolvidas no contexto educacional, incluindo práticas de mediação de conflitos, justiça restaurativa e o papel do professor mediador.

Além disso, são discutidas as contribuições de autores que abordam aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao tema, oferecendo um panorama das principais abordagens, desafios e perspectivas presentes na produção acadêmica sobre violência escolar.

A violência escolar é um dos fenômenos mais complexos e desafiadores da educação contemporânea. No contexto das escolas públicas, o tema ganha destaque pela frequência com que aparece nos debates acadêmicos e sociais.

O interesse crescente da comunidade científica, refletido no aumento das publicações na última década, evidencia que, além da gravidade do problema, há a necessidade de buscar estratégias de enfrentamento alinhadas aos princípios de equidade, democracia e justiça social.

Esta revisão repousa na necessidade de sistematizar o conhecimento já produzido, de modo a subsidiar diagnósticos na formulação de ações que articulem pesquisa, políticas educacionais e práticas escolares. Ao consolidar evidências dispersas e destacar tendências recentes, este trabalho pretende contribuir para que as escolas públicas se fortaleçam como espaços de proteção, respeito e promoção da cidadania.

A metodologia adotada neste estudo foi orientada pelos princípios da revisão sistemática da literatura, caracterizada pela definição prévia de critérios de inclusão, pela busca planejada em bases de dados e pela análise dos trabalhos selecionados. Optou-se pelo método qualitativo devido ao fato de a violência escolar ser um tema complexo e diversificado, envolvendo subjetividades, trajetórias individuais e relações de poder que se constroem dentro do ambiente escolar. Conforme argumenta Flick

(2008), a pesquisa qualitativa é fundamental para captar a variedade de sentidos atribuídos pelos sujeitos e considerar os diferentes contextos sociais nos quais a violência se insere. Nas palavras do autor, “a pesquisa qualitativa não parte da ideia de que existe uma única realidade mensurável, mas reconhece a coexistência de múltiplas realidades, mediadas por experiências, culturas e práticas discursivas” (Flick, 2008, p. 24).

Além disso, este estudo se apoia nas teorias do currículo e dos estudos culturais, conforme propõe Silva (2004), ao entender o currículo como um espaço de disputas e legitimação de saberes, práticas e identidades. Isso nos permite compreender a violência escolar não apenas como um episódio isolado, mas como parte de um fenômeno social e histórico, influenciado por relações de poder e exclusão.

O caminho metodológico adotado neste estudo baseia-se no modelo de revisão sistemática proposto por Brizola e Fantin (2017). A partir desse referencial, foram definidos previamente critérios de inclusão e exclusão, bem como etapas de busca, triagem e análise.

A busca foi realizada nas seguintes bases: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico e SciELO. O recorte temporal compreendeu o período de 2015 a 2024, com foco em escolas públicas. Foram utilizados descritores e combinações como “violência escolar”, “bullying”, “mediação de conflitos”, “justiça restaurativa” e “escolas públicas”. Foram incluídos estudos empíricos e teóricos, nos formatos de dissertações, teses, artigos científicos e relatórios técnicos, publicados em língua portuguesa.

Os critérios de inclusão abrangeram: (a) publicações entre 2015 e 2024; (b) investigações centradas em escolas públicas; (c) estudos com foco na violência escolar em múltiplas dimensões (física, simbólica, institucional, bullying, mediação de conflitos e justiça restaurativa); (d) textos em língua portuguesa; e (e) formatos de dissertação, tese, artigo científico e relatório técnico. Foram excluídos estudos sobre contextos internacionais, textos de opinião, ensaios sem base empírica, revisões não sistemáticas, produções anteriores a 2015, resumos expandidos, capítulos isolados e duplicatas em diferentes repositórios.

A sistematização dos dados foi realizada mediante o preenchimento de fichas de leitura para cada obra selecionada, contemplando as seguintes informações: autor,

ano de publicação, objetivos do estudo, metodologia empregada, tipo de violência discutida, participantes, principais resultados e contribuições do estudo. Os dados analisados nesta etapa referem-se aos estudos selecionados na revisão sistemática da literatura, os quais foram examinados a partir de seus objetivos, procedimentos metodológicos e síntese dos resultados obtidos. Esses conteúdos foram organizados e categorizados conforme os eixos temáticos definidos para a análise, permitindo a identificação de tendências, lacunas e contribuições do campo. A organização da revisão sistemática fundamenta-se em Brizola e Fantin (2017), enquanto o processo de categorização e análise qualitativa apoia-se nos pressupostos de Bardin (2016).

Apresentam-se, nesta etapa, os resultados obtidos a partir da sistematização do material analisado na revisão. Após a análise das informações, os estudos são categorizados em eixos temáticos, visando a compreensão de como a violência escolar é caracterizada e discutida na literatura recente sobre escolas públicas. Destacam-se, tanto as diferentes manifestações da violência, quanto os impactos que ela exerce no ambiente escolar e na vida dos sujeitos, além de estratégias de enfrentamento, papéis desempenhados pelos atores escolares e políticas públicas voltadas ao tema.

A definição do recorte temporal se deu por critérios analíticos e históricos que qualificam a compreensão da violência escolar. Adotou-se essa janela por representar a última década do fenômeno, marcada pela intensificação do ciberespaço nas sociabilidades juvenis e por reconfigurações escolares no período pós-pandemia; adicionalmente, o recorte compreende o intervalo que antecede e sucede a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017. Considera-se, ainda, o período associado à crise sanitária de 2020–2022, reconhecida no Brasil por meio de normativas emergenciais, com incidência direta sobre rotinas escolares, vínculos e dinâmicas de convivência. Para fins de delimitação normativa do período, considera-se como marco formal a Lei nº 13.415/2017, que incide sobre a organização curricular e as dinâmicas escolares, compondo elemento contextual relevante para a leitura das produções incluídas no recorte, bem como, para contextualização da crise sanitária, a Lei nº 13.979/2020.

A rastreabilidade dos dados foi assegurada pela descrição das etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão das produções analisadas, registrando os motivos de exclusão em cada fase.

Foram estabelecidos dois eixos de análise para estruturar a revisão

sistemática. O primeiro eixo reúne as produções analisadas e seu recorte temporal, de modo a compreender a evolução das pesquisas sobre violência escolar em escolas públicas no período de 2015 a 2024. Neste eixo, destacam-se três frentes principais: (a) a identificação das categorias de análise a partir do recorte temporal, evidenciando mudanças nos enfoques investigados ao longo dos anos; (b) a discussão dos tipos e manifestações da violência escolar, que incluem as dimensões física, simbólica, institucional e relacional; e (c) a análise das estratégias e políticas de enfrentamento, com ênfase em práticas como a mediação de conflitos, a justiça restaurativa e a formação continuada de professores. Ainda dentro desse eixo, é examinada a atuação dos diferentes atores escolares — professores, gestores, estudantes, famílias e o Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) —, ressaltando tanto seus potenciais contributivos quanto os desafios enfrentados no enfrentamento da violência.

O segundo eixo refere-se aos impactos da violência no ambiente educativo e na saúde de estudantes e profissionais, ressaltando efeitos sobre o desempenho acadêmico, o clima escolar e o bem-estar físico e psicológico. Os dados da pesquisa evidenciam que a violência impacta diretamente o rendimento escolar dos(as) estudantes, especialmente no que se refere à concentração e ao engajamento nas atividades, indicando a importância do protagonismo juvenil na construção de soluções e no fortalecimento de práticas de convivência. Esses dados dialogam com estudos que apontam efeitos no desempenho escolar e no bem-estar emocional (Abramovay, 2016).

Por fim, apresentam-se os desafios, tendências e lacunas observados nos estudos analisados na revisão sistemática, compostos por artigos, dissertações e teses, com especial atenção à ausência de estudos longitudinais, às limitações na sistematização das experiências e à insuficiência de abordagens relacionadas.

3.1.1 Eixo 1 – Produções analisadas e recorte temporal

Reunimos a produção científica sobre violência escolar em escolas públicas, com base no conjunto de estudos levantados para esta revisão sistemática. O foco está em compreender como a pesquisa acadêmica tem delineado o fenômeno, suas múltiplas manifestações e as formas de enfrentamento construídas no período analisado.

A revisão sistemática contemplou um conjunto diversificado de materiais, conforme apresentado no Quadro 2, que aborda a temática da violência escolar sob diferentes perspectivas.

Quadro 2 - Tipologia dos materiais analisados na revisão

Tipo de Material	Quantidade	Proporção (%)	Características
Artigos científicos	18	69%	Publicações em periódicos nacionais, com recortes empíricos em escolas públicas, com foco em bullying, gestão, mediação de conflitos e impactos da violência.
Dissertações de Mestrado	6	23%	Pesquisas acadêmicas de maior fôlego, com análise aprofundada de casos, entrevistas e observações. Com aplicação local e reflexões pedagógicas.
Teses de Doutorado	2	8%	Estudos de caráter amplo e mais teórico, com foco em formação docente, políticas públicas e abordagens críticas sobre educação e violência.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A análise da tipologia dos materiais permite observar tendências significativas na produção acadêmica sobre violência escolar. Conforme apresentado, verifica-se uma predominância de artigos científicos (69%), seguidos por dissertações de mestrado (23%) e, em menor número, teses de doutorado (8%). Essa distribuição evidencia que a maior parte das contribuições está vinculada a estudos de menor extensão, publicados em periódicos acadêmicos, baseados em recortes empíricos e análises pontuais sobre o cotidiano escolar. Tais artigos buscam abordar problemáticas específicas — como bullying, indisciplina, gestão da sala de aula ou políticas de mediação de conflitos —, fornecendo dados atualizados e de grande importância, mas, muitas vezes, com limitações quanto à profundidade temporal e à abrangência teórica. Além disso, observa-se que parte dessas produções também

assume um caráter crítico, ao analisar a escola como espaço atravessado por desigualdades estruturais, problematizando relações entre discursos institucionais, cultura escolar, formação docente e respostas públicas ao fenômeno da violência.

Já as dissertações de mestrado (23%) representam um segmento relevante, trazendo investigações mais densas e metodologicamente estruturadas.

As teses de doutorado (8%), embora em menor número, possuem um valor qualitativo expressivo. Por sua natureza investigativa e teórica mais ampla, articulam o debate educacional com dimensões políticas e históricas, contribuindo para análises aprofundadas sobre a violência escolar em contextos específicos.

A análise foi estruturada de forma a acompanhar a trajetória das produções ao longo do tempo, observando a emergência de novos temas e enfoques, além de examinar as estratégias propostas para lidar com a violência no cotidiano escolar. O capítulo também destaca a participação dos diferentes atores da comunidade educativa, o que permite visualizar o entrelaçamento entre práticas pedagógicas, políticas públicas e dinâmicas institucionais.

No Quadro 3 são apresentados os estudos identificados e sistematizados, intitulado “Estudos selecionados na revisão sistemática da literatura”, que reúne 26 estudos sobre violência escolar em escolas públicas, compostos por artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, produzidos entre 2015 e 2024..

Quadro 3 - Estudos selecionados na revisão sistemática da literatura

Nº	Título do Estudo	Ano	Base de Dados / Fonte	Categoria Temática	Autores(as)
1	Mediação de conflitos e aprendizagem de práticas morais: estratégias de prevenção em uma escola pública do Estado de São Paulo	2018	BDTD	Mediação de Conflitos	Mendes, Natalie Perez

2	Bullying a partir da perspectiva dos(as) alunos(as): um estudo sobre violência	2021	BDTD	Bullying e Exclusão Social	Lima, Sandy L. X.
3	Representações sociais dos impactos da violência escolar no trabalho docente	2018	BDTD	Representações Sociais	Camargo, Natalia Alves de et al.
4	Percepções docentes sobre violência institucional escolar e assédio moral horizontal	2015	BDTD	Violência Institucional	Márques, Fernanda Telles; Assunção, Fernanda Oliveira Franco
5	A violência em espaço escolar: o que dizem pesquisas brasileiras (2001–2010)	2015	BDTD	Tipos de Violência Escolar	Diniz, Julia Elaine
6	Violência escolar e gestão na rede pública estadual de São Paulo: análise de uma escola técnica em esportes	2019	BDTD	Gestão Escolar	Santos, Vitor C.
7	Representações identitárias na escrita de alunos(as) em situação de bullying escolar	2015	BDTD	Bullying / Identidade	Souza, Sérgio Rogério de
8	Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas: as propostas governamentais e de	2016	BDTD	Prevenção / Políticas	Frick, Loriane Trombini

	pesquisa no Brasil e na Espanha				
9	Violência na escola pública: o estudo de uma realidade no município de Franca (SP)	2015	BDTD	Diagnóstico de Violência	Diogo, Marília Borges
10	Desengajamento moral e atuação docente frente ao bullying escolar	2018	BDTD	Atuação Docente / Bullying	Daud, Rafael Petta
11	Violência nas escolas e políticas públicas: um estudo sobre a formulação do Sistema de Proteção Escolar e Cidadania	2015	BDTD	Políticas Públicas	Pröglhöf, Patrícia de Oliveira Nogueira
12	Professor(a) mediador(a) escolar e comunitário(a) (PMEC): problematizando as consideradas boas práticas	2016	BDTD	Mediação / PMEC	Miranda, Edileuza Donizete
13	Experiências estressantes, raiva, autocontrole e conduta antissocial na adolescência: estudo na perspectiva da Teoria Geral da Tensão	2023	SciELO	Fatores Psicossociais	Caetano; Galinari; Bazon
14	Práticas de comunicação de	2016	Google Acadêmico	Gestão / Mediação	Diogo; Ribeiro

	diretores(as) escolares e mediação de conflitos				
15	Dossiê – Educação, formação e violência escolar (dossiê temático em periódico)	2023	Periódico (FAEEBA)	Formação / Violência	Tomasini; Giordano (responsáveis/editoriais do dossiê – ajustar conforme referência completa do periódico)
16	Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo	2016	SciELO	Fatores Associados	Tavares; Pietrobom
17	O estranhamento do trabalho docente e a violência escolar: interfaces	2024	Google Acadêmico	Trabalho Docente e Violência	Guerra; Tomassini
18	A prática da justiça restaurativa nas escolas públicas do Estado de São Paulo: entre realidades, desafios e perspectivas	2016	Google Acadêmico	Justiça Restaurativa	Pereira, Eder Adriano
19	Dois olhares sobre a educação: discursos dos portais da SEDUC-SP e do sindicato APEOESP sobre a violência nas escolas públicas paulistas	2016	BDTD	Discurso / Política	Pirola, Ester Anholetto

20	Bullying/vitimização por funcionários(as) e relação com depressão e engajamento emocional escolar	2015	Periódico	Bullying / Saúde / Engajamento	Valle et al.
21	Relação família–escola com famílias de baixa renda: implicações para vínculos e convivência	2019	Periódico /Livro	Família–Escola	Bezerra; Amaral
22	Um olhar nas relações de convivência na escola: conflitos, violências, mediação e enfrentamentos	2018	BDTD	Convivência / Microviolências	Archangelo
23	Impactos da violência no trabalho docente (artigo/estudo do eixo “trabalho docente e violência”)	2022	Periódico	Trabalho Docente / Violência	Camargo et al.
24	Gênero, sexualidade e violência na escola	2023	BDTD	Gênero / Violência	Borba, Ingrid A. P. de
25	Violência nas escolas (relatório/anuário – síntese de cenário e tendências)	2023	Relatório Técnico	Diagnóstico / Tendências	Lima; Martins (FBSP)
26	Percepções de professoras e professores sobre a violência que viveram na família e na escola: analisando a violência da escola	2015	BDTD	Memória Docente / Violência	Silva, Adriele Gonçalves da

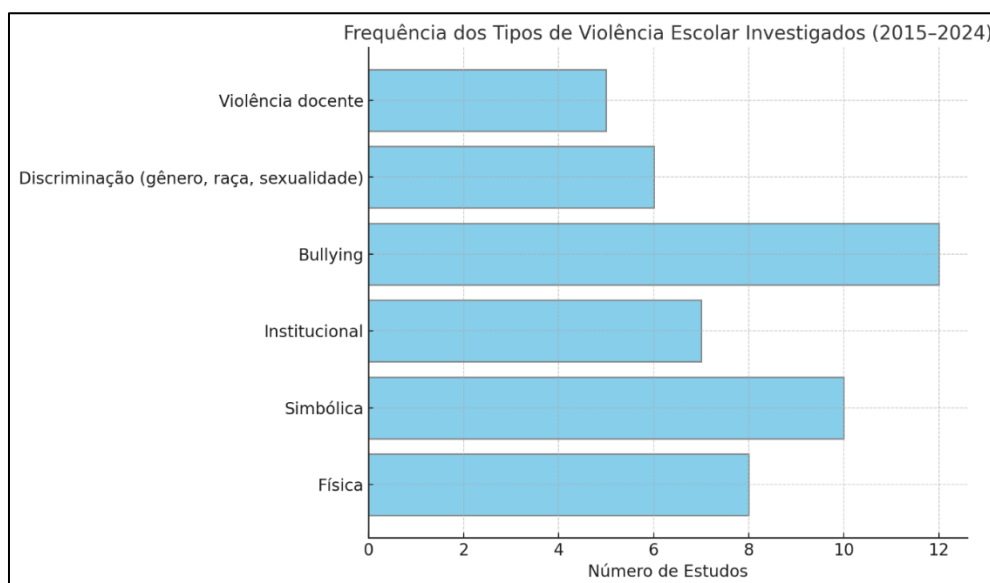
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os anos iniciais desse recorte, de 2015 a 2017, caracterizaram-se por investigações voltadas à caracterização e ao diagnóstico das principais formas de violência escolar, assim como à construção conceitual de temas como bullying, indisciplina e práticas institucionais autoritárias. Pesquisadores como Diniz (2015), Pröglhöf (2015) e Silva (2015) foram fundamentais ao delinear as primeiras fronteiras do campo, recorrendo sobretudo a revisões bibliográficas, estudos de caso e análise de documentos oficiais.

Após 2018, observa-se uma ampliação dos focos investigativos. Os estudos passaram a priorizar perspectivas interdisciplinares, buscaram compreender a implementação de estratégias de mediação, examinaram práticas restaurativas e analisaram políticas públicas em vigor. Produções desse período, a exemplo de Mendes (2018), Frick (2016), Santos (2019) e Lima (2021), apontam para uma preocupação maior com respostas institucionais, com o impacto de ações pedagógicas inovadoras e com a avaliação do cotidiano escolar.

Nos anos mais recentes do recorte (2021 a 2024), as pesquisas avançam para temas emergentes, como gênero, sexualidade e fatores psicossociais, e intensificam a discussão sobre os impactos da violência na saúde mental dos(as) estudantes e no trabalho docente. Nesse período, observa-se maior atenção a dimensões interseccionais e aos efeitos subjetivos da violência, ampliando o olhar para além de indicadores de indisciplina ou de agressões explícitas. Em especial, em 2023 e 2024, ganham destaque debates sobre diversidade, inclusão, gênero e sexualidade, além de estudos que problematizam os reflexos da pandemia de Covid-19 nas relações escolares. Trabalhos como os de Borba (2023) e Guerra; Tomassini (2023) exemplificam essa ampliação do campo, ao articular interseccionalidades e desafios contemporâneos na análise da violência escolar.

Agora avançaremos à análise tipológica dos estudos sobre violência escolar, conforme o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Frequência dos tipos de violência escolar investigados

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De forma geral, as categorias mais recorrentes nos estudos revisados são aquelas que tratam das manifestações da violência – física, simbólica e institucional – e das estratégias de enfrentamento, como a mediação de conflitos e a justiça restaurativa.

A violência física e verbal aparece como a face mais visível do problema, expressa em agressões entre estudantes, intimidações e situações de bullying. Seus efeitos são amplos, incluindo queda no desempenho escolar, aumento do absenteísmo e fragilização dos vínculos comunitários dentro da escola.

De modo mais silencioso, a violência simbólica também se destaca. Ela se manifesta em processos de exclusão e discriminação associados a gênero, raça, orientação sexual ou condição socioeconômica, frequentemente naturalizados no cotidiano escolar. Embora menos evidente, essa forma de violência compromete a autoestima e o engajamento estudantil, resultando em exclusão e isolamento de determinados grupos.

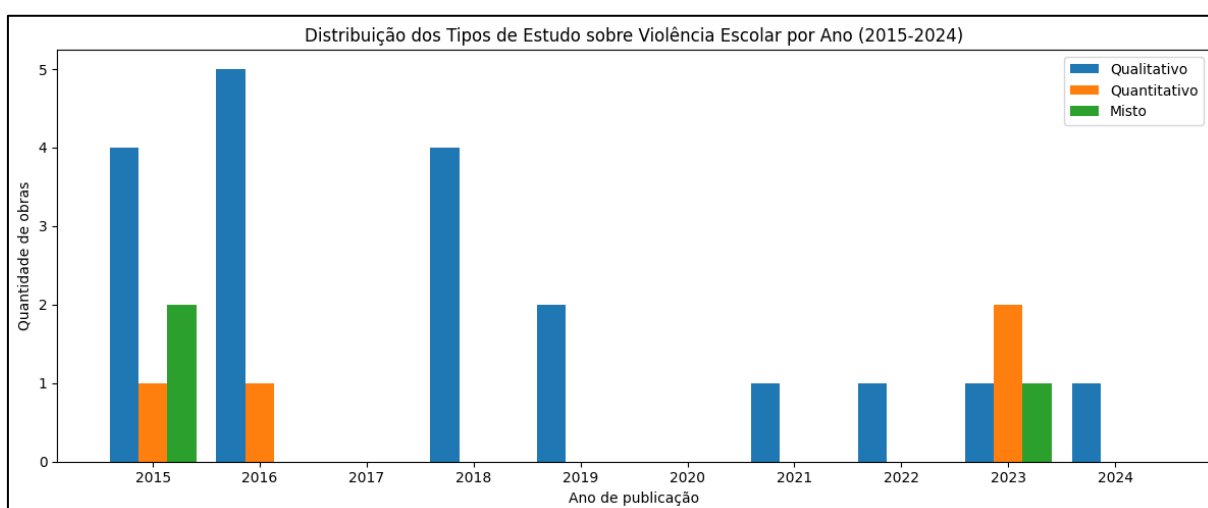
Por sua vez, a violência institucional se manifesta em normas e práticas disciplinares que reforçam hierarquias, limitam a participação democrática e legitimam mecanismos de exclusão. Diferentemente das agressões interpessoais, ela se configura por meio de estruturas e regras que perpetuam desigualdades e silenciam a comunidade escolar, muitas vezes sem a identificação de um agressor individual,

mas com efeitos coletivos profundos.

Apresentamos agora os enfoques metodológicos utilizados nas pesquisas sobre violência escolar. A análise busca evidenciar quais abordagens foram mais empregadas, de que maneira os métodos qualitativos e quantitativos foram articulados e como essas escolhas metodológicas contribuíram para aprofundar a compreensão do fenômeno no contexto das escolas públicas.

A maioria das pesquisas recorreu à abordagem qualitativa, predominante em dissertações de mestrado e teses de doutorado, com ênfase em entrevistas, análise de conteúdo, estudos de caso e observações em campo. Esse enfoque favoreceu a escuta dos sujeitos e a compreensão das dinâmicas internas do ambiente escolar, aspectos que dificilmente seriam captados por métodos estritamente quantitativos, conforme se observa no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Distribuição dos tipos de estudo sobre violência escolar por ano



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O gráfico evidencia a predominância de estudos de abordagem qualitativa ao longo de todo o período analisado (2015–2024), confirmando a centralidade dessa metodologia na produção acadêmica sobre violência escolar no contexto das escolas públicas. Nos anos iniciais do recorte, especialmente em 2015 e 2016, observa-se maior concentração de pesquisas qualitativas, o que indica um momento de forte investimento em estudos exploratórios e interpretativos, voltados à compreensão das manifestações da violência, das dinâmicas institucionais e das percepções dos diferentes atores escolares.

As pesquisas quantitativas aparecem de forma pontual e menos frequente,

concentrando-se sobretudo em 2015, 2016 e 2023. Esse padrão sugere que os estudos quantitativos têm sido mobilizados principalmente para mapear fatores associados, mensurar incidências e estabelecer relações estatísticas, sem, contudo, se consolidarem como abordagem predominante no campo ao longo do período analisado.

Identificou-se também a presença de estudos com métodos mistos, que conjugam questionários, escalas e análises estatísticas a procedimentos qualitativos de aprofundamento (como ocorre em Diniz, 2015; Silva, 2015; Tomasini; Giordano, 2023). Esse movimento ampliou as possibilidades de análise, tornando as conclusões mais robustas e dialogando com diferentes públicos.

De modo geral, a distribuição apresentada no gráfico revela que a produção científica sobre violência escolar permanece fortemente ancorada em perspectivas qualitativas, refletindo a complexidade, a multidimensionalidade e o caráter relacional do fenômeno investigado. Ao mesmo tempo, a emergência pontual de estudos quantitativos e mistos indica tendências de diversificação metodológica, apontando para a consolidação gradual de abordagens mais integradas no campo de investigação.

As investigações aprofundaram temas variados: bullying, exclusão social, mediação de conflitos, justiça restaurativa, formação docente, gestão escolar, fatores psicossociais, representações identitárias e impactos institucionais. Em especial, as pesquisas sobre gênero, sexualidade e violência simbólica mostram o quanto o campo tem se alargado e conectado a pautas sociais emergentes. Grande parte dos estudos concentrou-se no contexto das escolas públicas estaduais, mas há exemplos que incluem escolas técnicas, programas específicos como o PMEC, e ações que envolvem a comunidade e as famílias.

Agora, são apresentados os marcos teóricos que orientam a compreensão da violência escolar. Destacamos as principais linhas de pensamento que fundamentam os estudos analisados, mostrando como diferentes abordagens que ajudam a interpretar o fenômeno e a construir alternativas para seu enfrentamento.

No cenário atual da pesquisa em violência escolar, percebe-se o surgimento de novos modelos interpretativos e o fortalecimento de linhas de análise que extrapolam o diagnóstico das agressões físicas e simbólicas, avançando para discussões sobre poder, identidade, justiça e produção de sentido no espaço escolar.

Entre as tendências recentes, destaca-se a ampliação da noção de violência

para além da dimensão interindividual. Trabalhos como os de Camargo et al. (2022) e Archangelo (2018) apontam para o papel das práticas institucionais, das estruturas escolares e das culturas organizacionais como fatores que perpetuam dinâmicas de exclusão, desigualdade e silenciamento. Esta abordagem converge com discussões da sociologia relacional, que entende a escola não só como palco de conflitos, mas como agente ativa na produção de subjetividades e de oportunidades (ou obstáculos) para a emancipação.

Outro avanço teórico importante nos estudos analisados é a problematização da neutralidade das políticas públicas e das práticas escolares. Santos (2019), Pirolo (2016) e Pröglhöf (2015) exploram como discursos de segurança, disciplina e proteção podem, paradoxalmente, reforçar mecanismos de controle e afastamento, principalmente de grupos historicamente vulnerabilizados.

Na dimensão psicossocial, estudos como os de Caetano et al. (2023) e Daud (2018) apresentam inovações ao aproximar teorias do autocontrole, da regulação emocional e das dinâmicas de raiva à análise das trajetórias escolares, abrindo espaço para a compreensão dos percursos de vitimização, resistência e resiliência em contextos adversos. Essa interface desafia a escola a repensar não só seus protocolos disciplinares, mas também o apoio à saúde mental e à construção de vínculos protetivos.

Também é possível perceber, em autores como Borba (2023) e Souza e Barboza (2023), um deslocamento do olhar da violência do campo exclusivamente escolar para a articulação com contextos mais amplos — comunidade, redes de proteção social, movimentos sociais e famílias. Esta perspectiva alinha-se à ideia de ecossistema educativo e ao reconhecimento de que a violência não se circunscreve aos muros da escola, sendo atravessada por questões estruturais, como desigualdades de gênero, raça, classe e território.

Uma contribuição menos explorada, mas latente nos estudos de Miranda (2016) e Guerra; Tomassini (2023), é a análise das implicações da cultura do desempenho, da cobrança por resultados e da intensificação do trabalho docente sobre o clima escolar. Este enfoque dialoga com teorias críticas do trabalho e com estudos sobre o sofrimento ético-profissional dos educadores, iluminando as relações entre precarização, adoecimento e aumento da violência institucionalizada.

Além disso, surge em alguns trabalhos (Frick, 2016; Mendes, 2018) a valorização de estratégias participativas e de justiça restaurativa que promovem

processos formativos horizontais, ressignificação de papéis e negociação de normas, contrapondo-se a abordagens autoritárias ou exclusivamente punitivas. Tais experiências apontam para uma virada ética e política no enfrentamento da violência, na qual a escuta, o diálogo e o reconhecimento da pluralidade ganham notoriedade.

O Quadro 4, abordará os principais tipos de violência escolar identificados nos estudos analisados e seus respectivos impactos sobre estudantes, professores e o ambiente educacional.

Quadro 4 - Tipos de Violência Escolar e Impactos Identificados

Tipo de Violência	Impactos Observados	Principais Estudos
Física	Lesões, medo, absenteísmo, queda no desempenho, desmotivação	Diniz (2015); Lima (2021)
Simbólica	Exclusão, estigmatização, baixa autoestima, adoecimento psíquico	Diniz (2015); Borba (2023)
Institucional	Desengajamento, evasão, naturalização do autoritarismo, reforço de desigualdades	Silva (2015); Miranda (2016)
Bullying	Depressão, ansiedade, risco de suicídio, retraimento social	Lima (2021); Valle et al. (2015)
Discriminação (gênero, raça, sexualidade)	Isolamento, autonegação, resistência à escola, aumento de conflitos	Borba (2023)
Violência docente	Adoecimento, sensação de injustiça, ruptura de vínculos, perpetuação do ciclo violento	Silva (2015); Guerra; Tomassini (2023)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados (2025).

A categorização evidencia que a violência não se limita às agressões físicas ou verbais, mas se manifesta também em formas simbólicas, institucionais e relacionais, afetando de maneira direta o clima escolar e a qualidade das aprendizagens.

A violência física, destacada em trabalhos como os de Diniz (2015) e Lima (2021), está associada a lesões, medo, absenteísmo e queda no rendimento, o que gera desmotivação e fragiliza a permanência escolar. Já a violência simbólica, apontada por Diniz (2015) e Borba (2023), ocorre de forma mais silenciosa, por meio de exclusão, estigmatização e discriminação, impactando a autoestima e contribuindo para o adoecimento psíquico.

Outro fator é a violência institucional, discutida por Silva (2015) e Miranda (2016), que resulta de práticas disciplinares rígidas e relações hierárquicas autoritárias, favorecendo o desengajamento dos(as) estudantes, a evasão escolar e a

naturalização das desigualdades. O bullying, analisado por Lima (2021) e Valle et al. (2015), revela-se como um fenômeno recorrente, associado a depressão, ansiedade, retraimento social e até risco de suicídio, reforçando sua gravidade como problema de saúde pública.

Além disso, estudos como os de Borba (2023) demonstram a persistência da discriminação por gênero, raça e sexualidade, que promove isolamento, autonegação e aumento de conflitos. Por fim, pesquisas de Silva (2015) e Guerra; Tomassini (2023) evidenciam a existência da chamada violência docente, relacionada a práticas autoritárias e desgastantes que provocam adoecimento, sensação de injustiça e ruptura de vínculos entre professores e estudantes, perpetuando o ciclo de violência no espaço escolar.

Agora apresentamos as principais estratégias e políticas de enfrentamento da violência escolar identificadas nos estudos analisados, bem como os resultados alcançados e as limitações observadas em sua implementação. As iniciativas contemplam ações de mediação de conflitos, práticas de justiça restaurativa, programas de formação continuada de professores, políticas de inclusão e o envolvimento da família, conforme se observa no Quadro 5:

Quadro 5 - Estratégias/Políticas de Enfrentamento e Limitações

Estratégia/Política	Resultados	Limitações	Estudos
Mediação de conflitos	Redução pontual de conflitos, melhora do diálogo	Formação insuficiente, ações isoladas, falta de continuidade	Miranda (2016); Archangelo (2018)
Justiça restaurativa	Promoção do diálogo, reparação de danos	Baixa adesão, compreensão limitada, falta de avaliação	Frick (2016); Pereira (2016)
Formação continuada de professores	Maior preparo para lidar com conflitos	Formação pontual, dificuldade de aplicação prática	Santos (2019); Frick (2016)
Políticas de inclusão	Redução de preconceitos, valorização da diversidade	Ações pouco sistemáticas, resistência institucional	Borba (2023); Valle et al. (2015)
Envolvimento da família	Menor incidência de violência, apoio à comunidade escolar	Baixa participação, falta de canais efetivos de comunicação	Tavares; Pietrobom (2016)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As pesquisas sobre mediação de conflitos, representadas nos trabalhos de Miranda (2016) e Archangelo (2018), destacam o papel dessa prática na construção de um ambiente escolar mais dialogado e democrático. Os resultados apontam redução pontual de conflitos e incentivo à escuta ativa, criando condições favoráveis para a convivência escolar. No entanto, ambos os estudos chamam a atenção para limitações estruturais, como a insuficiência da formação dos mediadores e a ausência de apoio institucional contínuo, o que leva a práticas fragmentadas e pouco sustentáveis no longo prazo.

Sobre a justiça restaurativa, os estudos de Frick (2016) e Pereira (2016) evidenciam que essa abordagem surge como alternativa ao modelo disciplinar punitivo, ao promover práticas de reparação de danos e responsabilização coletiva. Os resultados indicam avanços na construção do diálogo e na restauração de vínculos entre estudantes e comunidade escolar. Todavia, os autores identificam dificuldades de adesão, problemas de compreensão por parte da comunidade educativa e ausência de avaliações, o que compromete a consolidação dessa estratégia como política efetiva.

A formação continuada de professores é um ponto recorrente nos trabalhos de Santos (2019) e Frick (2016), que ressaltam como essa prática amplia a capacidade docente de lidar com situações de violência e promover ambientes inclusivos. Os resultados confirmam ganhos na preparação dos professores, tanto no manejo de conflitos quanto na adoção de metodologias voltadas à prevenção da violência. Contudo, as limitações indicam que a maioria das formações são pontuais, desarticuladas da realidade cotidiana das escolas e sem mecanismos de acompanhamento, o que reduz o impacto na prática pedagógica.

As políticas de inclusão, analisadas por Borba (2023) e Valle et al. (2015), reforçam a importância de enfrentar preconceitos e promover a valorização da diversidade como forma de prevenir violências. Os resultados demonstram contribuições significativas para o fortalecimento do respeito às diferenças e para a construção de um clima escolar mais justo e equitativo. Apesar disso, os estudos destacam que tais políticas ainda se apresentam de forma pouco sistemática, enfrentam resistências institucionais e, muitas vezes, não se consolidam como práticas permanentes nas escolas.

Por fim, o envolvimento da família, discutido por Tavares e Pietrobon (2016), revela-se fundamental para reduzir os índices de violência e ampliar o apoio à

comunidade escolar. Os resultados indicam que quando há participação ativa das famílias, observa-se maior cooperação, fortalecimento de laços e redução de conflitos. Entretanto, a pesquisa evidencia limitações como baixa adesão, ausência de canais de comunicação eficientes e dificuldade em manter a parceria como uma prática estruturada e contínua.

Agora, será discutido o papel desempenhado pelos diferentes atores escolares no enfrentamento da violência. A análise busca evidenciar tanto as contribuições positivas de professores, gestores, estudantes, famílias e do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), quanto os desafios e limitações enfrentados por cada um. O Quadro 6 irá sintetizar essas funções, apresentando como esses sujeitos atuam no cotidiano escolar e quais obstáculos ainda dificultam a consolidação de práticas efetivas de prevenção e mediação da violência.

Quadro 6 - Papéis dos Atores Escolares

Ator Escolar	Contribuições positivas	Desafios/Problemas apontados	Estudos de referência
Professores	Mediação, prevenção, apoio afetivo	Reproduzem práticas autoritárias, adoecimento	Silva (2015); Miranda (2016); Guerra; Tomassini (2023)
Gestores	Promoção do clima democrático, mediação	Falta de formação em mediação, sobrecarga administrativa	Diogo; Ribeiro (2016); Santos (2019)
PMEC	Redução de conflitos, implementação de práticas restaurativas	Falta de definições de suas atribuições, pouca formação contínua	Miranda (2016); Archangelo (2018)
Estudantes	Protagonismo, cultura de paz, apoio entre pares	Envolvimento em práticas violentas, resistência a intervenções	Frick (2016); Borba (2023)
Família	Apoio, prevenção, articulação com escola	Pouco engajamento, comunicação insuficiente	Tavares; Pietrobon (2016)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Silva (2015), Miranda (2016) e Guerra; Tomassini (2023) indicam que o trabalho docente ocupa posição estruturante no enfrentamento da violência escolar, na medida em que as práticas cotidianas de sala de aula podem favorecer a prevenção, a mediação de conflitos e a oferta de apoio aos(às) estudantes. Em diferentes contextos,

os estudos registram que intervenções pedagógicas baseadas em diálogo, escuta e acompanhamento contribuem para reduzir tensões, reorganizar relações e fortalecer vínculos escolares. Contudo, as mesmas pesquisas apontam limites relevantes para a sustentação dessas ações, como a reprodução de práticas autoritárias, dificuldades de manejo diante de conflitos recorrentes e o adoecimento profissional associado à intensificação do trabalho, fatores que restringem a continuidade das intervenções e podem, em determinadas situações, reforçar dinâmicas de violência institucional.

No plano da gestão escolar, Diogo e Ribeiro (2016) e Santos (2019) evidenciam que a atuação dos(as) gestores(as) é decisiva para a constituição de um clima escolar democrático e para a coordenação de estratégias de prevenção e mediação. As análises mostram que a gestão tende a produzir resultados mais consistentes quando organiza protocolos, articula ações pedagógicas e institucionais, mobiliza a equipe e estabelece canais de comunicação capazes de sustentar rotinas de convivência. Entretanto, os estudos também registram desafios persistentes, especialmente a sobrecarga administrativa e a insuficiência de formação específica em mediação, que limitam o acompanhamento sistemático das iniciativas e frequentemente as tornam dependentes de esforços individuais e de respostas pontuais.

Miranda (2016) e Archangelo (2018) ressaltam o papel do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) como agente de interlocução e de intervenção em situações de conflito, com potencial para ampliar práticas restaurativas e fortalecer processos de escuta ativa e negociação. Os resultados apresentados apontam redução pontual de conflitos e melhora da comunicação entre segmentos, sobretudo quando o PMEC atua de forma articulada ao projeto pedagógico e às rotinas escolares. Contudo, as pesquisas destacam limitações associadas à indefinição de atribuições, à fragilidade de formação continuada e à ausência de apoio institucional, o que tende a produzir atuação fragmentada e pouco sustentável ao longo do tempo.

No que se refere aos(às) estudantes, Frick (2016) e Borba (2023) indicam que eles(as) podem ser sujeitos(as) ativos(as) no enfrentamento da violência, especialmente por meio do protagonismo, do apoio entre pares e da participação em ações de convivência. As análises mostram que a abertura de espaços de participação favorece a corresponsabilização, fortalecimento de vínculos e construção de uma cultura de paz. Todavia, os estudos também registram obstáculos relevantes, como o envolvimento de parte dos(as) estudantes em práticas violentas, resistências a intervenções e tensões relacionadas a disputas de pertencimento, elementos que

exigem acompanhamento contínuo e estratégias educativas sistemáticas, e não apenas respostas disciplinares.

Por fim, Tavares; Pietrobon (2016) destacam que a família constitui um eixo relevante de apoio e prevenção, na medida em que seu engajamento pode ampliar o suporte aos(as) estudantes e fortalecer a articulação com a escola no manejo de conflitos. Os resultados indicam que a cooperação família–escola tende a produzir efeitos positivos quando há canais de comunicação regulares, acompanhamento e corresponsabilização. Entretanto, a pesquisa evidencia limites importantes, como baixa adesão, comunicação insuficiente e dificuldades de manter a participação familiar de forma contínua, o que fragiliza a consolidação de ações preventivas e reduz o alcance das intervenções no cotidiano escolar.

Assim, o eixo um permitiu compreender como a produção acadêmica sobre violência escolar evoluiu ao longo do tempo, revelando diferentes tipologias, enfoques metodológicos, estratégias de enfrentamento e o papel dos diversos atores escolares. Esse percurso evidenciou tanto avanços importantes quanto limitações estruturais que ainda desafiam as práticas educativas e as políticas públicas. Dando continuidade à análise, o eixo dois, analisamos os impactos concretos da violência escolar no ambiente institucional e na saúde dos sujeitos envolvidos, de modo a demonstrar de que maneira tais dinâmicas repercutem no cotidiano das escolas e na vida de professores, estudantes e gestores.

3.1.2 Eixo 2 – Impactos da violência escolar no ambiente e na saúde dos sujeitos

Após a análise temporal e tipológica dos estudos, realizada no eixo anterior, este segundo eixo dedica-se à análise dos impactos da violência escolar no ambiente educativo e na saúde dos sujeitos, contemplando tanto os(as) estudantes quanto os profissionais da educação. Para esse fim, foram examinadas 26 obras científicas, entre artigos, dissertações e relatórios, que discutem as múltiplas manifestações da violência escolar e suas repercussões. O objetivo é compreender como esses fenômenos atravessam a vida cotidiana das instituições de ensino, afetando dimensões centrais da experiência escolar.

As produções analisadas permitem identificar três campos de efeitos principais: o desempenho acadêmico, comprometido pela desmotivação, pelas dificuldades de

concentração e pelo aumento do absenteísmo; o clima escolar, marcado pelo medo, pela insegurança, pela fragmentação das relações interpessoais e pelo enfraquecimento do papel social da escola; e o bem-estar físico e psicológico, abalado por sintomas como depressão, ansiedade, estresse pós-traumático, baixa autoestima, síndrome de burnout e até ideação suicida. O Quadro 7, sintetiza os principais impactos da violência escolar sobre o ambiente educacional e sobre os sujeitos nele envolvidos.

Quadro 7 - Impactos da violência escolar no ambiente e na saúde dos sujeitos segundo diferentes estudos (2015-2024)

Foco principal	Impactos no ambiente escolar	Impactos na saúde dos sujeitos	Mecanismos de enfrentamento / propostas	Obra / Autores(as)
Mediação de conflitos, convivência e práticas morais	Redução pontual de conflitos, fortalecimento do diálogo e da convivência	Redução de tensões, melhora de percepção de justiça e pertencimento	Mediação de conflitos, práticas formativas e preventivas no cotidiano escolar	Mendes (2018) – Mediação de conflitos e aprendizagem de práticas morais: estratégias de prevenção...
Bullying na perspectiva discente	Hostilidade, exclusão, fragilização dos vínculos e da participação	Depressão, isolamento, sofrimento emocional e risco psicossocial	Sensibilização, estratégias de prevenção, acompanhamento e suporte institucional	Lima (2021) – Bullying a partir da perspectiva dos alunos: um estudo sobre violência
Bullying/vitimização e	Queda do rendimento,	Depressão, ansiedade,	Apoio institucional,	Valle et al. (2015) –

engajamento emocional	retraimento e prejuízo nas relações escolares	baixo engajamento emocional	ações de prevenção e cuidado psicossocial	Bullying/vitimização por funcionários e relação com depressão...
Violência e trabalho docente (impactos e representações)	Interrupção do trabalho pedagógico, sobrecarga, tensões no cotidiano escolar	Burnout, estresse, transtornos mentais comuns e adoecimento	Apoio psicossocial, fortalecimento institucional, condições de trabalho	Camargo et al. (2022) – Impactos da violência no trabalho docente...
Violência institucional / assédio moral horizontal	Clima organizacional hostil, desvalorização profissional, relações hierárquicas rígidas	Desgaste físico e emocional, sofrimento ético-profissional	Reconhecimento profissional, reorganização institucional, prevenção de assédio	Márques e Assunção (2014) – Percepções docentes sobre violência institucional escolar...
Tipologias e diagnóstico de violência escolar	Clima permeado por medo, insegurança e conflitos recorrentes	Ansiedade, baixa autoestima e sofrimento psicológico	Proteção escolar, ações preventivas e gestão de convivência	Diniz (2015) – A violência em espaço escolar: o que dizem pesquisas brasileiras (2001–2010)
Gestão escolar e organização institucional	Escola perde função de espaço seguro,	Estresse, insegurança e sofrimento entre	Gestão democrática, protocolos institucionais e	Santos (2019) – Violência escolar e gestão na

	fragilização da convivência	profissionais e estudantes	cultura de diálogo	rede pública estadual de São Paulo...
Bullying, identidade e exclusão	Exclusão, rejeição e estigmatização no ambiente escolar	Crise identitária, sofrimento emocional e retraimento	Estratégias inclusivas, escuta e fortalecimento de vínculos	Souza (2015) – Representações identitárias na escrita de alunos em situação de bullying escolar
Prevenção/contenção do bullying e políticas	Prejuízo no convívio e nas relações entre pares	Danos emocionais, ansiedade e medo	Programas preventivos, diretrizes e ações institucionais	Frick (2016) – Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas...
Diagnóstico local de violência escolar (realidade municipal)	Tensões no cotidiano escolar, conflitos, insegurança e descontinuidade pedagógica	Medo, estresse e sofrimento emocional	Ações de enfrentamento, reorganização institucional e práticas preventivas	Diogo (2015) – Violência na escola pública: o estudo de uma realidade no município de Franca (SP)
Atuação docente frente ao bullying e dimensões morais	Convivência fragilizada, aumento de conflitos e naturalização de violências	Afeta autoestima, identidade e percepção de justiça	Formação docente, intervenção pedagógica e responsabilização ética	Daud (2018) – Desengajamento moral e atuação docente frente ao bullying escolar

Políticas públicas e Sistema de Proteção Escolar (SPEC)	Escola insegura, microviolências e respostas institucionais fragmentadas	Sufrimento emocional, angústia e sensação de desproteção	Políticas integradas e articulação de rede de proteção	Pröglhöf (2015) – Violência nas escolas e políticas públicas: formulação do SPEC...
PMEC e mediação no cotidiano escolar	Conflitos recorrentes, dificuldades de manejo e comunicação	Medo, absenteísmo e desgaste emocional	Mediação, cultura de paz e intervenção orientada	Miranda (2016) – Professor mediador escolar e comunitário (PMEC): problematizando...
Microviolências e convivência cotidiana	Clima de ameaça permanente, insegurança e exclusão simbólica	Estresse, baixa autoestima e sensação de vulnerabilidade	Práticas restaurativas, convivência e gestão do cotidiano	Archangelo (2018) – Um olhar nas relações de convivência na escola...
Evidências sobre violência escolar em SP (fatores associados)	Abandono, baixo desempenho e insegurança no ambiente	Autocontrole prejudicado, baixa autoestima e medo	Participação familiar, estratégias de prevenção e gestão do entorno	Tavares e Pietrobon (2016) – Fatores associados à violência escolar: evidências para SP

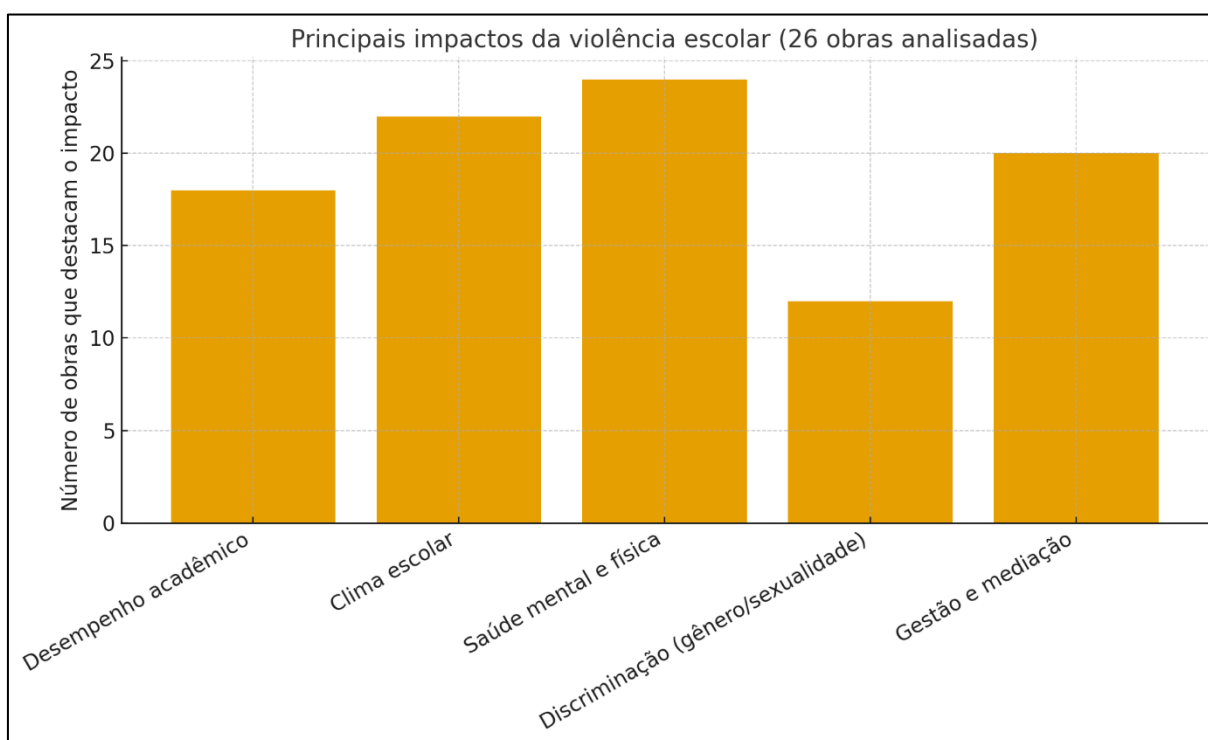
Justiça restaurativa nas escolas públicas	Escola fragilizada, vínculos rompidos e conflitos persistentes	Danos psicológicos, insegurança e sofrimento	Justiça restaurativa, reparação e diálogo estruturado	Pereira (2016) – A prática da justiça restaurativa nas escolas públicas do Estado de SP...
Trabalho docente e violência (estranhamento/adoecimento)	Tensão institucional, desgaste do clima escolar e perda de sentido	Síndrome do pânico, depressão, sofrimento psíquico e adoecimento	Apoio estrutural, proteção institucional e cuidado com o trabalho docente	Guerra e Tomassini (2023) – O estranhamento do trabalho docente e a violência escolar: interfaces
Gênero, sexualidade e violência simbólica	Exclusão de minorias, conflitos e silenciamentos	Sofrimento psíquico, autonegação e isolamento	Educação inclusiva, enfrentamento da discriminação e políticas de convivência	Borba (2023) – Gênero, sexualidade e violência na escola
Fatores psicossociais e condutas de risco na adolescência	Bullying como fonte de tensão, medo e insegurança	Raiva, estresse, condutas antissociais e riscos psicossociais	Apoio socioemocional, prevenção e intervenção multissetorial	Caetano; Galinari; Bazon (2023) – Experiências estressantes, raiva, autocontrole...

Comunicação da gestão e mediação	Falhas de mediação, aumento de conflitos e perda de governabilidade e	Desgaste emocional e estresse institucional	Formação em comunicação, mediação e gestão de conflitos	Diogo e Ribeiro (2016) – Práticas de comunicação de diretores escolares e mediação de conflitos
Discursos institucionais e política educacional	Produção de sentidos de controle/segurança e tensões institucionais	Efeitos indiretos na percepção de pertencimento e justiça	Análise crítica de discursos; necessidade de políticas coerentes e dialogadas	Pirola (2016) – Dois olhares sobre a educação: discursos dos portais da SEDUC-SP e da APEOESP...
Dossiê (formação e violência escolar)	Escola como espaço atravessado por desigualdades e violências simbólicas	Sofrimento de estudantes e docentes; efeitos na subjetividade	Políticas de inclusão, formação e enfrentamento estrutural	Tomasini e Giordano (2023) – Dossiê – Educação, formação e violência escolar (FAEEBA)
Relatório técnico (tendências e cenário)	Ampliação de ocorrências e sensação de insegurança	Efeitos sobre saúde mental e risco de evasão	Leitura integrada entre proteção, segurança e políticas públicas	Lima e Martins (2023) – Violência nas escolas (FBSP) – relatório/anuário

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A leitura das 26 obras mostra que a violência escolar repercute negativamente tanto no ambiente educativo quanto na saúde física e psicológica de estudantes e profissionais. Esses impactos aparecem em diferentes dimensões, como o desempenho acadêmico, o clima institucional e o bem-estar, revelando que a escola, quando marcada pela violência, perde parte de sua função social e pedagógica, conforme se observa no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Principais impactos da violência escolar



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Valle et al. (2015) destacam que “indivíduos vitimizados por funcionários ou por bullying são mais prováveis de serem afetados negativamente em relação ao engajamento emocional escolar [...] fator de risco para o baixo engajamento e rendimento acadêmico”. Lima (2021) evidencia que situações de vitimização e bullying interferem diretamente na aprendizagem e nas relações, enquanto Valle et al. (2015) apontam associações entre vitimização e prejuízos ao engajamento emocional escolar

Quanto à gestão, Tavares e Pietrobom (2016) confirmam que “os crimes praticados por agentes externos estão relacionados às condições socioeconômicas do entorno da escola, e os atos violentos praticados por alunos estão relacionados à composição demográfica e ao background familiar”, indicando que fatores externos e

internos se articulam para reduzir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Archangelo (2018) observa que microviolências e práticas cotidianas de desrespeito contribuem para um clima de ameaça permanente, afetando vínculos e convivência.

Segundo Pröglhöf (2015), “às violências no espaço escolar, mesmo aquelas consideradas microviolências, ameaçam os princípios e fins da educação e os quatro pilares do conhecimento”. Isso mostra que, além de prejudicar relações interpessoais, a violência compromete a própria função institucional da escola como ambiente de aprendizagem e convivência democrática.

O relatório de Lima e Martins (2023), publicado pela Fundação Brasil Seguro Público (FBSP), sintetiza que a violência no ambiente escolar pode produzir efeitos relevantes sobre a saúde mental e a permanência, exigindo leitura integrada entre segurança, proteção e políticas públicas.

Entre adolescentes, Caetano, Galinari e Bazon (2023) reforçam que “a violência escolar seria uma das fontes de tensão mais significativas [...]. A percepção de que há muito bullying na escola, per si, já se constitui em uma fonte de tensão, pois gera medo e insegurança”. Essa insegurança, segundo os autores, está diretamente relacionada ao surgimento de condutas de risco e comportamentos antissociais.

Para os professores, os efeitos são igualmente sérios. Guerra e Tomassini (2024) relatam que “depois do choque de ser ameaçada por um aluno armado, a professora [...] desenvolveu síndrome do pânico e depressão”. Silva (2015) também confirma que “a experiência com a violência, nestas faixas etárias, pode afetar diversos aspectos na vida das pessoas, como comportamentos, atitudes e percepções”, mostrando que marcas deixadas na infância e juventude acompanham os sujeitos até sua prática profissional.

A violência ligada a gênero e sexualidade também aparece com força. Borba (2023) afirma que “os dados indicam uma persistente rejeição no ambiente escolar em relação àqueles que não seguem as normas de convergência entre gênero e orientação sexual”. Essa rejeição, como observa a autora, reforça normatividades e contribui para sofrimento emocional e exclusão.

O dossiê da Revista FAEEBA (2023) amplia esse olhar ao considerar que “as escolas, ao mesmo tempo em que são espaços de formação, também podem reproduzir desigualdades sociais, seja pela violência simbólica, seja pela exclusão de grupos vulneráveis”.

Quanto ao enfrentamento, Miranda (2016) destaca que o Professor Mediador Escolar e Comunitário atua justamente para “prevenir e mediar conflitos, de modo a promover a construção de um ambiente mais harmonioso e seguro”. Pereira (2016), ao tratar da Justiça Restaurativa, lembra que “a violência nas escolas ameaça não apenas a aprendizagem, mas também a convivência democrática e cidadã, exigindo processos de reparação e diálogo”.

Na mesma linha, Diogo e Ribeiro (2016) alertam que “a ausência de práticas eficazes de comunicação e mediação implica no aumento da frequência e na perda de controle dessas situações pelas lideranças da escola”, o que reforça o papel da gestão escolar na manutenção de um clima de respeito.

Souza e Barboza (2023), ao analisar a perspectiva das famílias, revelam que “81% dos alunos e 90% dos professores souberam de casos de violência [...] e em última análise verificamos a taxa de suicídio [...] aumento de aproximadamente 10%”. Esse dado reforça a dimensão grave da violência escolar como fator de risco à vida de adolescentes e jovens.

As 26 obras convergem em três grandes conclusões. Primeiro, a violência escolar compromete o desempenho acadêmico, ao reduzir o engajamento e provocar evasão. Segundo, desestrutura o clima escolar, transformando a escola em espaço de medo, marcado por microviolências e exclusão. Terceiro, afeta de forma severa a saúde física e psicológica de alunos e professores, gerando depressão, ansiedade, burnout e até risco de suicídio.

As obras também apontam caminhos: mediação de conflitos, justiça restaurativa, fortalecimento da comunicação institucional, inclusão de famílias e valorização da diversidade. Como destaca Archangelo (2018), “os atores escolares [...] sentem-se sob ameaça permanente”, o que mostra que enfrentar a violência é requisito para restabelecer a escola como espaço de proteção e aprendizagem.

3.1.3 Eixo 3 – Tendências e lacunas observadas

A análise das 26 obras permite identificar tendências comuns no estudo da violência escolar, mas também lacunas que limitam a compreensão mais ampla do fenômeno, conforme se observa no Gráfico 4:

Gráfico 4 - Tendências observadas nas 26 obras sobre violência escolar

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Uma primeira tendência é a ênfase nos impactos sobre a saúde mental e o rendimento acadêmico. Santos, Perkoski e Kienen (2015) relatam que o bullying “interfere no desempenho escolar, pois os alunos vitimizados apresentam maior dificuldade de concentração, de aprendizagem e de relacionamento interpessoal”. Essa recorrência revela uma tendência consolidada em associar violência escolar à desmotivação e queda de desempenho, tanto em nível individual quanto institucional.

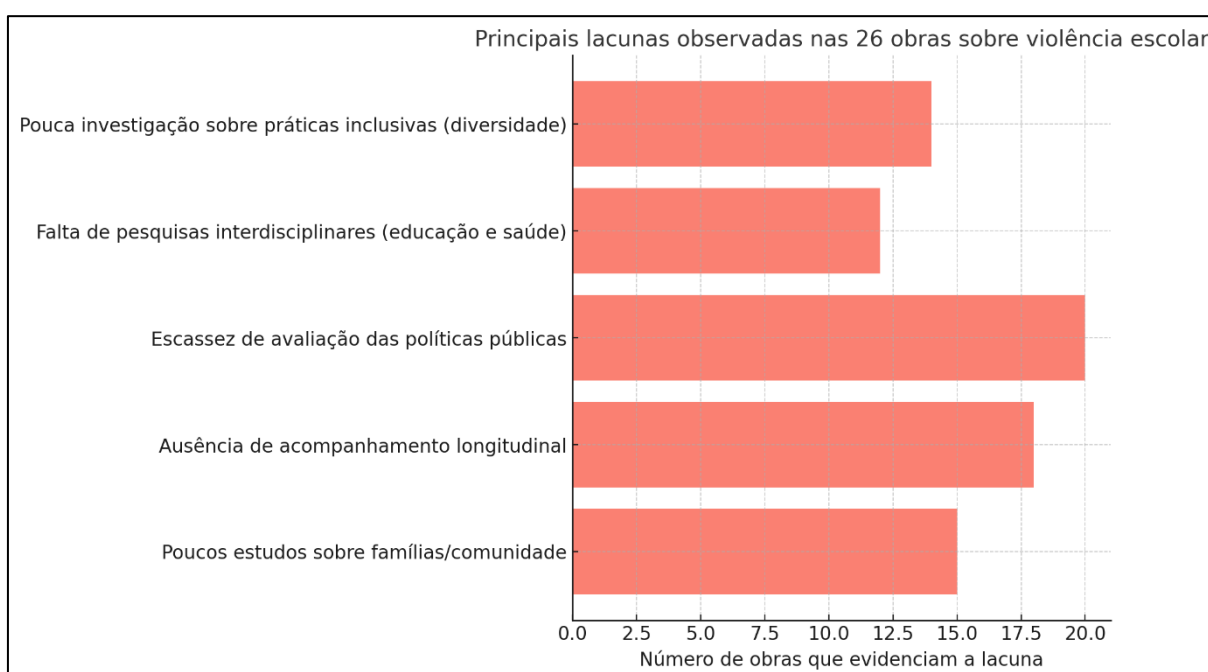
Outra tendência clara é a preocupação com o clima escolar. Archangelo (2018) afirma que as microviolências e práticas cotidianas de desrespeito contribuem para a produção de um clima de insegurança no cotidiano escolar, ainda observa que “o desrespeito ao outro, a transgressão dos códigos de boas maneiras, grosserias, humilhações, gozação e indiferença [...] contribuem para este clima de insegurança”. Os estudos, portanto, convergem em compreender a violência não apenas como eventos isolados, mas como fator estruturante da convivência escolar.

Também se observa uma tendência em associar a violência a marcadores sociais, como gênero e sexualidade. Borba (2023) evidencia que “os dados indicam uma persistente rejeição no ambiente escolar em relação àqueles que não seguem as normas de convergência entre gênero e orientação sexual”. Essa linha de pesquisa reforça o entendimento de que a violência escolar é atravessada por desigualdades sociais mais amplas, como confirmam os estudos do dossiê FAEEBA (2023), segundo

os quais “as escolas, ao mesmo tempo em que são espaços de formação, também podem reproduzir desigualdades sociais, seja pela violência simbólica, seja pela exclusão de grupos vulneráveis”.

Entretanto, a análise das 26 obras também evidenciou lacunas importantes na produção acadêmica recente sobre violência escolar. Essas fragilidades concentram-se, sobretudo, na avaliação de políticas públicas, na ausência de estudos longitudinais, na pouca investigação sobre famílias e comunidade, na escassa análise de práticas inclusivas e na limitada interdisciplinaridade entre educação e saúde, conforme sintetizado no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Principais lacunas observadas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados evidenciam que a avaliação das políticas públicas (20 obras) e a ausência de estudos longitudinais (18 obras) constituem os principais pontos de fragilidade da produção acadêmica sobre violência escolar. A primeira lacuna revela que, embora programas e iniciativas institucionais sejam frequentemente mencionados nos estudos, ainda são escassas as investigações que examinam de forma sistemática seus resultados, impactos e limites no cotidiano escolar. A segunda indica que predominam pesquisas voltadas aos efeitos imediatos da violência, havendo menor atenção às suas repercussões de longo prazo nas trajetórias escolares e sociais dos(as) estudantes.

Também se destacam a pouca investigação sobre famílias e comunidade (15 obras), o que demonstra a permanência de um olhar concentrado sobretudo em estudantes e professores(as), com menor problematização das redes ampliadas de convivência e apoio; a escassa análise de práticas inclusivas (14 obras), indicando que ainda há limitações na compreensão de estratégias escolares voltadas à inclusão e ao enfrentamento das desigualdades; e a falta de interdisciplinaridade entre educação e saúde (12 obras), aspecto que fragiliza leituras mais amplas sobre os impactos emocionais, sociais e institucionais da violência escolar. No que se refere às políticas públicas, a maioria dos trabalhos descreve iniciativas como o Sistema de Proteção Escolar e Cidadania (SPEC) e o Programa do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), mas poucos avançam para avaliar sua eficácia. Miranda (2016) observa que o mediador escolar “atua para prevenir e mediar conflitos, com vistas à construção de um ambiente mais harmonioso e seguro”. Do mesmo modo, Pereira (2016) sustenta que “a violência nas escolas ameaça não apenas a aprendizagem, mas também a convivência democrática e cidadã, exigindo processos de reparação e diálogo”. Embora tais propostas sejam reiteradas, ainda não existem investigações empíricas robustas que analisem os resultados concretos dessas políticas, seja na redução da violência, seja na melhoria do clima escolar. Essa ausência reforça a necessidade de pesquisas avaliativas que investiguem não apenas a implementação, mas também a efetividade dessas ações no cotidiano escolar.

A segunda lacuna mais expressiva diz respeito à ausência de estudos longitudinais. A maioria das pesquisas é transversal, descrevendo fenômenos em recortes temporais curtos. Contudo, relatos como o de Guerra e Tomassini (2024) mostram a gravidade dos efeitos duradouros: “depois do choque de ser ameaçada por um aluno armado, a professora [...] desenvolveu síndrome do pânico e depressão”. Esse exemplo ilustra como a violência escolar pode deixar marcas profundas que acompanham os sujeitos por toda a vida, afetando trajetórias profissionais, identidade docente e qualidade de vida. Pesquisas longitudinais poderiam demonstrar de que modo os efeitos da violência escolar se acumulam, se transformam e se projetam nas esferas acadêmica, laboral e social.

Outro ponto crítico é a pouca investigação sobre famílias e comunidade. A maioria dos estudos privilegia a análise das relações entre alunos e professores, deixando em segundo plano o papel das famílias e da comunidade no enfrentamento da violência. Barboza e Souza (2023) trazem dados alarmantes ao mostrar que “81%

dos alunos e 90% dos professores souberam de casos de violência [...] e em última análise verificamos a taxa de suicídio [...] aumento de aproximadamente 10%”. Esses números indicam que a violência escolar tem repercussões para além da sala de aula, atingindo dimensões da saúde pública e do tecido social. Incluir as famílias e redes comunitárias nas análises é importante para compreender como a violência se enraíza, se reproduz e pode ser transformada.

As práticas inclusivas também constituem uma lacuna relevante. Embora estudos como o de Borba (2023) mostrem que “os dados indicam uma persistente rejeição no ambiente escolar em relação àqueles que não seguem as normas de convergência entre gênero e orientação sexual”, ainda há poucos trabalhos dedicados a investigar experiências bem-sucedidas de inclusão e respeito à diversidade. O dossiê FAEEBA (2023) reforça essa crítica ao afirmar que “as escolas, ao mesmo tempo em que são espaços de formação, também podem reproduzir desigualdades sociais, seja pela violência simbólica, seja pela exclusão de grupos vulneráveis”. Essa constatação abre espaço para pesquisas que analisem estratégias concretas de enfrentamento da discriminação, seja no currículo, seja na formação docente, seja em políticas de convivência.

Observa-se a falta de interdisciplinaridade entre educação e saúde. Apesar de a literatura evidenciar os impactos da violência escolar na saúde mental e física, ainda são raros os estudos que cruzam indicadores educacionais com dados de saúde pública. O dossiê FAEEBA (2023) lembra que “as violências escolares não se limitam ao espaço pedagógico, mas dialogam com desigualdades sociais estruturais”, indicando a necessidade de análises que articulem áreas como psicologia, psiquiatria, pedagogia e serviço social. Pesquisas interdisciplinares poderiam fornecer diagnósticos mais compreensivos e propor intervenções mais eficazes, integrando políticas educacionais e de saúde em um mesmo horizonte de ação.

A análise das lacunas revela que, embora os estudos tenham avançado no mapeamento dos impactos da violência sobre o desempenho acadêmico, o clima escolar e a saúde psíquica, ainda há vazios significativos no que diz respeito à avaliação de políticas públicas, ao acompanhamento longitudinal, à inclusão das famílias, ao enfrentamento das discriminações e à produção interdisciplinar.

Portanto, a evolução do campo de estudos sobre violência escolar nas escolas públicas aponta para um cenário em transição: mais interdisciplinar, complexo e aberto à inovação. O fortalecimento desse movimento depende de três caminhos

principais: investimento em pesquisas de longo prazo que acompanhem o impacto das políticas; ampliação do diálogo intersetorial entre educação, saúde e assistência social; e promoção de práticas interligadas e inclusivas, capazes de enfrentar os desafios de um contexto escolar marcado por desigualdades e múltiplas formas de violência.

A revisão sistemática deste capítulo mapeou o estado da arte sobre violência e exclusão social nas escolas públicas, apontando avanços e lacunas na produção científica. O Capítulo quatro, inaugura a análise empírica, apresentando os dados qualitativos coletados em campo e evidenciando as percepções da comunidade escolar sobre as manifestações e impactos desses fenômenos no cotidiano educativo.

A partir do panorama sistematizado na revisão, a pesquisa avança para a produção de dados junto à comunidade escolar, com o objetivo de ampliar a compreensão do fenômeno a partir de diferentes segmentos. O Capítulo Quatro, “Panorama da violência escolar e exclusão social na perspectiva da comunidade escolar”, apresenta os resultados dos questionários aplicados a estudantes, responsáveis e professores(as), organizados de forma a manter comparabilidade e orientar a etapa de aprofundamento no campo.

4 PANORAMA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR E EXCLUSÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DA COMUNIDADE ESCOLAR

Apresentam-se, os resultados obtidos a partir dos questionários aplicados a estudantes, responsáveis e professores(as) do Ensino Médio. Com foco na descrição das percepções e dos registros relacionados à violência escolar e à exclusão social, conforme informados pelos diferentes segmentos da comunidade escolar participantes da pesquisa. A organização dos dados segue uma estrutura temática, construída a partir de eixos analíticos para sistematizar informações referentes à caracterização dos(as) participantes, à percepção e frequência das situações de violência, às formas de manifestação, aos sentimentos e comportamentos associados, bem como às reações, estratégias de enfrentamento e expectativas em relação às ações institucionais. O tratamento dos dados reúne informações provenientes de questões fechadas e de respostas abertas.

Na apresentação dos resultados descritivos, os percentuais são sempre acompanhados do número absoluto e do denominador por segmento (n=), distinguindo-se não respostas quando aplicável.

4.1 Eixo 1 – Caracterização dos(as) participantes

Apresentamos, aqui, a caracterização dos(as) participantes que responderam aos questionários. Essa etapa tem a função de contextualizar o conjunto de respondentes, situando aspectos básicos do perfil e do vínculo com a escola — como série/segmento, faixa etária e marcadores de autodeclaração.

Neste eixo, por se tratar de caracterização do conjunto de respondentes, as frequências apresentadas consideram o total de respostas registradas em cada questionário (estudantes: N=126; responsáveis: N=16; professores(as)/gestores(as): N=13). Quando necessário, a análise metodológica do estudo utiliza o recorte válido por aceite (“Sim”) nas etapas interpretativas subsequentes.

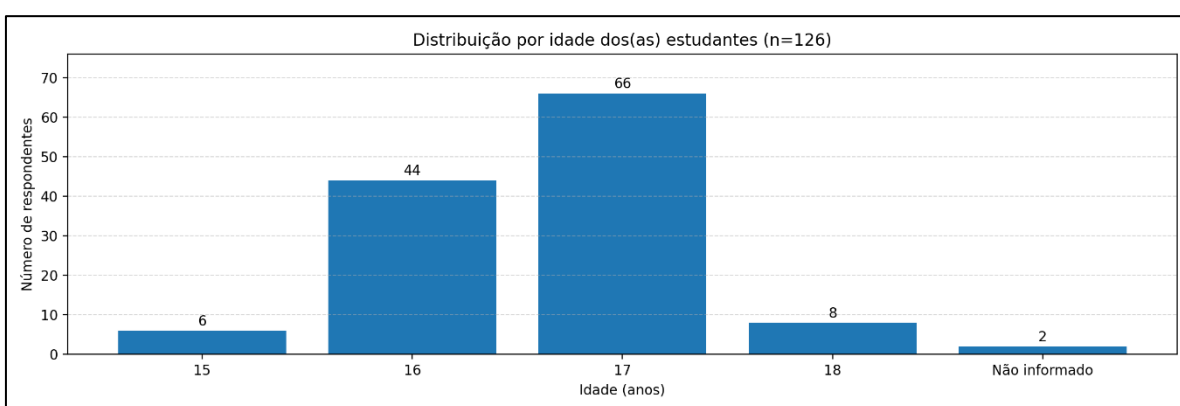
No questionário aplicado aos(as) estudantes, registrou um total de 126 respostas. Destas, 126 aceitaram participar (“Sim” no termo de aceite) e foram utilizadas nas análises subsequentes, enquanto 1 estudante recusou a participação.

Quanto à série, observou-se maior participação da 3ª série do Ensino Médio, com 64 respondentes (50,8% de n=126), distribuídos nas turmas A (22), B (13), C (13)

e D (16). Em seguida, a 2ª série totalizou 47 respondentes (37,3%), provenientes das turmas A (14), B (12), C (11) e D (10). A 1ª série apresentou menor adesão, com 15 participantes (11,9%), concentrados nas turmas A (2), B (3), C (0) e D (10).

No que se refere à faixa etária, considerando os(as) estudantes com aceite (n=126), 124 informaram a idade e 2 não a informaram. Entre os(as) que informaram idade (n=124), predominou a idade de 17 anos, com 66 respondentes (53,2%), seguida de 16 anos, com 44 (35,5%), totalizando 110 estudantes nessa faixa principal (88,7%). Além disso, 6 estudantes declararam 15 anos (4,8%) e 8 informaram 18 anos (6,5%), conforme o Gráfico 6:

Gráfico 6 - Idade dos Participantes.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No instrumento para familiares/responsáveis, obtivemos 16 respostas totais, com 16 aceites válidos (94,1%) e uma recusa. Esses respondentes representam perfis diversos (donas de casa, técnicos, aposentados), com escolaridade de fundamental incompleto a superior, e relatos indiretos de casos na escola dos estudantes (1ª a 3ª séries).

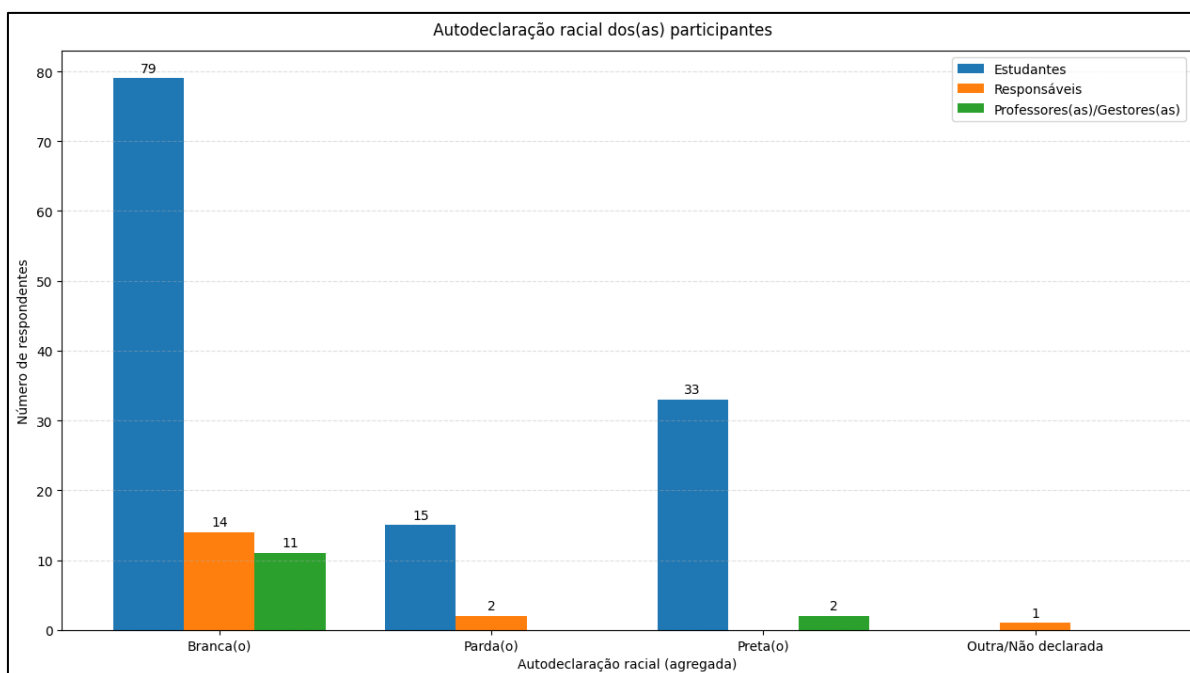
Já o questionário para professores/as e gestores/as obteve 13 respostas (100% aceite), de profissionais com experiência variada (8 a 33 anos de magistério), atuando em múltiplas séries do Ensino Médio. Suas contribuições contribuirão para mapear intervenções pedagógicas e impactos no processo ensino-aprendizagem.

Houve uma representatividade tripartite (95,2% dos estudantes válidos presenciaram violência/exclusão; 100% dos professores; 68,8% dos 16 responsáveis), alinhada à pesquisa-ação participativa sobre violência escolar.

A pesquisa incluiu a autodeclaração racial dos(as) participantes, com a

finalidade de registrar a composição racial informada pelo grupo investigado. Esses dados são apresentados no Gráfico 7 e integram a caracterização do perfil dos(as) estudantes participantes.

Gráfico 7 - Autodeclaração Racial



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As perguntas relativas à identificação racial e à identidade de gênero foram estruturadas em formato aberto nos questionários aplicados, com o objetivo de garantir que os(as) participantes registrassem suas respostas de maneira livre, sem a apresentação de categorias predefinidas (Borba et al., 2023). Essa opção metodológica buscou assegurar a possibilidade de diferentes formas de autodeclaração, contemplando a diversidade de registros informados pelos(as) respondentes. Como decorrência desse formato, observou-se a presença de variações de grafia, repetições de termos, uso de acentos distintos, abreviações, bem como respostas inseridas em campos não correspondentes e registros incompletos (Borba et al., 2023). Também foram identificadas omissões pontuais. Diante dessas características, os dados demandaram tratamento qualitativo e procedimentos de codificação para fins de sistematização e análise (Silva A. G. da., 2015; Diogo, 2015).

Entre os(as) estudantes, observou-se uma predominância significativa daqueles que se declararam “Branco” (46 respondentes) e “Branca” (33 respondentes), somando ao todo 79 estudantes com autodeclaração branca. Em

seguida, destacaram-se os(as) estudantes autodeclarados “Preto” (20 respondentes), além de “Preta” (13 respondentes), “Pardo” (9 respondentes) e “Parda” (6 respondentes).

Entre os(as) responsáveis participantes, 14 autodeclararam-se como “Branca” ou “Branco”, enquanto 2 registraram a autodeclaração “Parda”. Não houve registros de responsáveis que se declaram “Preto” ou “Preta”. Em 1 caso, o campo de autodeclaração racial foi deixado em branco. Esses dados integram a caracterização do perfil dos(as) responsáveis que responderam ao questionário, conforme os registros obtidos na pesquisa.

No grupo dos professores(as)/gestores(as), também predominou a autodeclaração “Branca” (8 respondentes), seguida por “Branco” (3 respondentes) e “Preta” (2 respondentes). Nota-se uma baixa representatividade de autodeclarados pretos e pardos entre os profissionais da escola pesquisada.

Durante a análise dos dados obtidos nos três questionários aplicados — estudantes, responsáveis e professores(as)/gestores(as) — foi observado que, no caso dos(as) responsáveis, uma parcela deixou o campo de autodeclaração racial em branco, o que demandou cuidado na sistematização das frequências (Silva A. G. da. (2015).

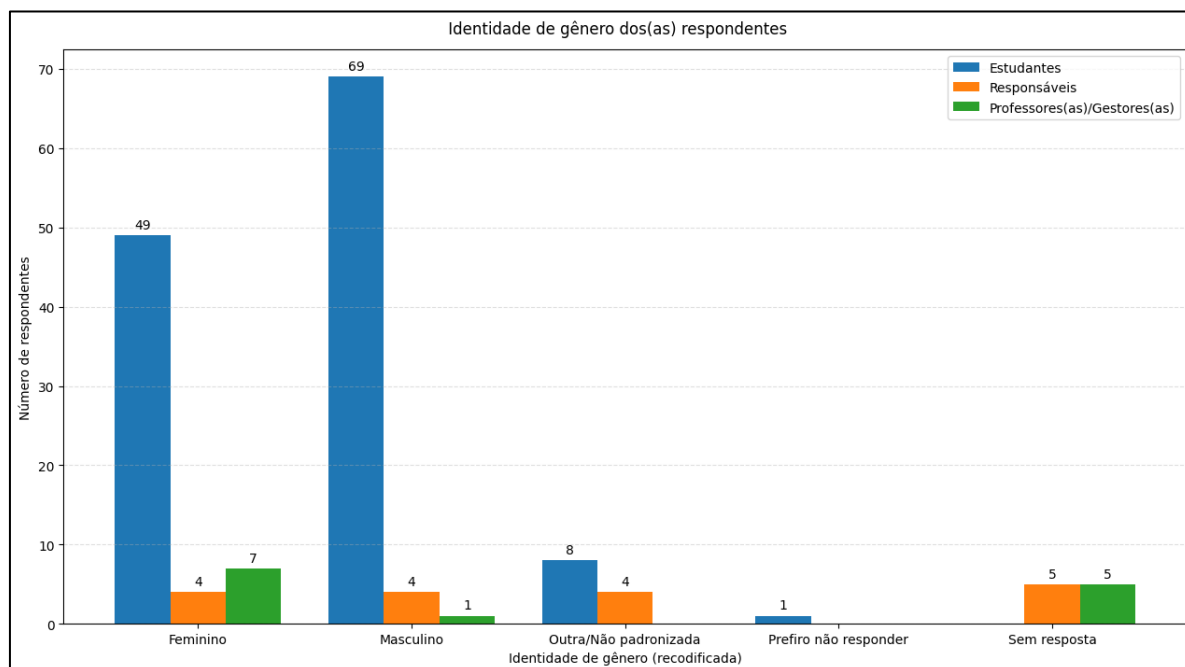
Entre os(as) estudantes, embora a maioria tenha preenchido o campo de autodeclaração racial, foram registradas variações na forma de escrita e no preenchimento, especialmente por se tratar de um campo aberto, com ocorrência de termos repetidos com pequenas diferenças formais — por exemplo, registros com espaços ao final do termo (como “Preto “ e “Branco “). Esses dados foram mantidos conforme informados pelos(as) participantes e considerados no processo de organização e sistematização das respostas obtidas na pesquisa (Borba et al., 2023).

No grupo de professores(as)/gestores(as), não foram identificados campos deixados em branco na autodeclaração racial; contudo, também foram observadas respostas não padronizadas, com variações formais semelhantes às registradas entre os(as) estudantes, típicas de campos abertos. Considerando o número total de participantes desse grupo, tais registros foram contabilizados conforme informados e integraram a sistematização dos dados obtidos por meio do questionário aplicado (Silva A. G. da. (2015).

Também foi coletada a autodeclaração de identidade de gênero, conforme o Gráfico 8, nos três questionários — estudantes, responsáveis e professores — o que

possibilita uma análise comparativa entre os grupos (Borba et al., 2023).

Gráfico 8 - Identidade De Gênero Dos Respondentes



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A distribuição das respostas sobre identidade de gênero entre os(as) estudantes revela tanto uma predominância de autodeclarações dentro do binarismo tradicional (masculino e feminino), quanto indícios de lacunas na compreensão do conceito de identidade de gênero por parte de alguns participantes (Borba, 2023; Lima, 2021).

Contudo, essa mesma liberdade de resposta resultou em variações na forma de preenchimento do campo, com o registro de categorias como “Cisgênero”, “Hetero”, “Prefiro não responder” e “Branco”. Essas respostas indicam a presença de diferentes interpretações sobre o que deveria ser informado na questão referente à identificação de gênero (Borba, 2023).

Entre os(as) estudantes com termo de aceite ‘Sim’ (n=126), predominou a autodeclaração no campo masculino, totalizando 68 registros, considerando variações de grafia e preenchimento (por exemplo, ‘Masculino’ e ‘Masculino ’). Em seguida, 49 estudantes declararam-se do gênero feminino. Também foram registradas 8 respostas não padronizadas, incluindo ‘Mulher’ (5), ‘Cisgênero’ (1), ‘Hetero’ (1) e ‘Branco’ (1), além de 1 registro em ‘Prefiro não responder’. Ressalta-se que não houve respostas em branco neste grupo.

No grupo de responsáveis com termo de aceite 'Sim' (n=16), observou-se fragilidade no preenchimento do campo. Houve 4 autodeclarações como feminino e 4 como masculino. Registraram-se ainda 3 respostas não padronizadas ('Opção 1', em 2 registros, e 'Homossexual', em 1 registro), além de 5 respostas em branco. Esse padrão sugere dificuldade de compreensão do que deveria ser informado na questão, ou desatenção no preenchimento, limitando a qualidade desse dado no grupo dos responsáveis.

Entre os professores e gestores, houve 7 declarações como feminino e 1 como masculino. No entanto, 5 professores deixaram o campo em branco, representando quase 40% do total de respondentes do grupo.

A análise revela uma tendência predominante de autodeclaração dentro dos gêneros binários tradicionais (masculino e feminino), com baixa presença de declarações alternativas ou não binárias.

Este eixo buscou oferecer a base metodológica necessária para contextualizar os dados analisados e delimitar o alcance das interpretações desenvolvidas nos capítulos seguintes.

Os registros de autodeclaração, especialmente nos campos identitários, indicam repertórios de nomeação acionados pelos(as) participantes e devem ser considerados na interpretação dos relatos e proposições, na medida em que tais marcadores atravessam posições sociais e experiências no espaço escolar. Dessa forma, o eixo procurou delimitar as condições de produção dos dados, estabelecendo os limites interpretativos para a análise dos resultados.

Os resultados apresentados evidenciam recorrências e contrastes entre os grupos participantes, mostrando como as percepções se distribuem e quais sentidos são atribuídos ao fenômeno. Na etapa seguinte, serão destacados os aspectos que serão aprofundados na pesquisa, especialmente os mecanismos cotidianos presentes nas situações relatadas e as respostas institucionais acionadas.

4.2 Eixo 2 – Violência e Exclusão Social na Escola

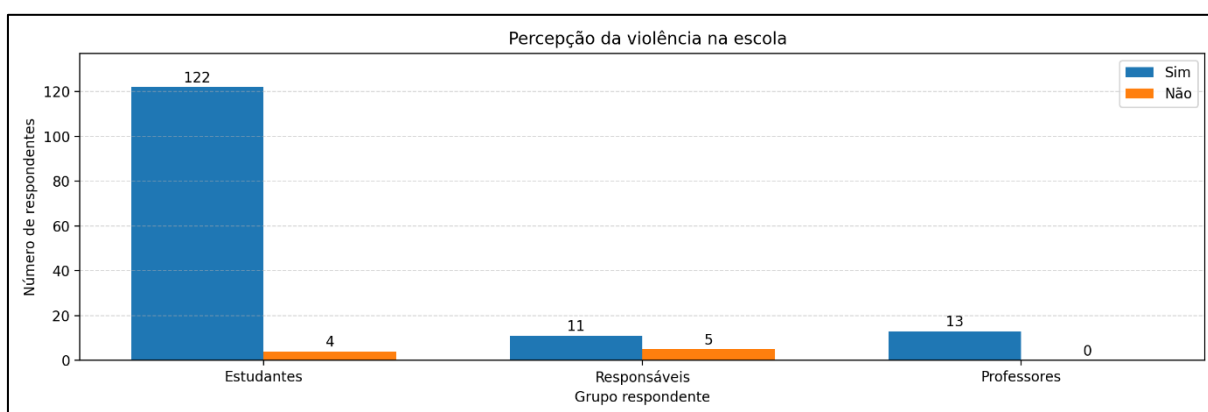
Este eixo trata da forma como os sujeitos reconhecem a presença da violência dentro da escola. Antes de olhar para as respostas, foi necessário compreender o que cada grupo entende como violência e quais situações são prontamente identificadas como tal.

A análise combinou respostas fechadas — que evidenciaram o quanto a violência é percebida como parte do cotidiano — com inscrições abertas, nas quais os(as) participantes explicam o que consideram violento e por que (Diogo, 2015), o que possibilitou aprofundar a compreensão dos significados atribuídos às experiências relatadas e identificar padrões de recorrência e variações entre os diferentes segmentos da comunidade escolar.

Em seguida, investigou-se a percepção da violência escolar, a fim de compreender como os(as) estudantes reconhecem e interpretam as situações de violência às quais estão expostos (Lima, 2021).

A análise dos dados obtidos a partir das perguntas “Você já presenciou ou sofreu algum tipo de violência e exclusão social na escola?” (para estudantes), “Você já presenciou ou teve conhecimento de algum caso de violência e exclusão social na escola que o(a) estudante frequenta?” (para responsáveis) e “Você já presenciou ou teve conhecimento de algum caso de violência e exclusão social na escola em que você atua?” (para professores/as) revela resultados bastante indicativos sobre o reconhecimento do fenômeno da violência escolar por diferentes segmentos da comunidade escolar (Camargo et al., 2022), conforme o Gráfico 9:

Gráfico 9 - Percepção da violência na escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Entre os(as) estudantes (N = 126), 122 (aproximadamente 96,8%) afirmaram já ter presenciado ou sofrido violência e exclusão social na escola (Diogo, 2015; Archangelo, 2018). Apenas 4 (aproximadamente 3,2%) relataram nunca ter vivenciado tais situações.

Entre os(as) responsáveis, familiares dos(as) estudantes participantes (N = 16),

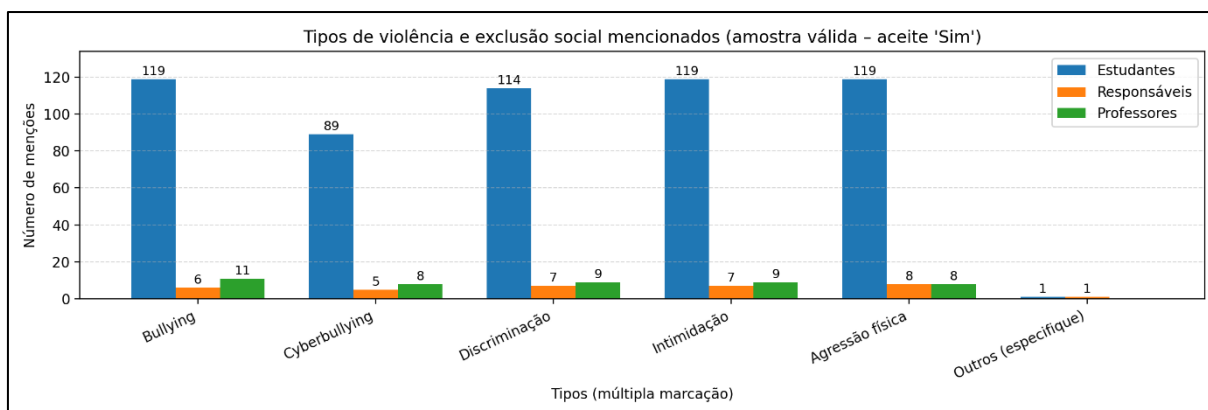
11 responsáveis (aproximadamente 68,8%) declararam ter conhecimento ou já ter presenciado situações de violência escolar relacionadas à instituição frequentada por seus filhos (Barboza; Souza, 2023; Archangelo, 2018). Por outro lado, 5 responsáveis (aproximadamente 31,2%) informaram não ter conhecimento desse tipo de ocorrência.

No grupo de professores(as) do Ensino Médio (N = 13), os resultados mostraram-se unânimes. Todos(as) os(as) participantes (100%) declararam já ter presenciado ou tomado conhecimento de episódios de violência e exclusão social no contexto escolar em que atuam (Camargo et al., 2022; Silva A. G. da., 2015).

Após esse panorama inicial, o foco do estudo direcionou-se ao levantamento das manifestações e da frequência da violência, com base nas respostas que descreveram os tipos de situações vivenciadas ou observadas pelos(as) participantes. Essa etapa concentrou-se no registro das formas de ocorrência da violência no cotidiano escolar e na frequência com que tais situações foram relatadas (Diogo, 2015; Archangelo, 2018).

Com base nos dados obtidos (múltipla marcação e considerando apenas respondentes que assinalaram “Sim” na pergunta inicial), os tipos de violência mais frequentemente mencionados pelos(as) estudantes foram, conforme o Gráfico 10:

Gráfico 10 - Tipos de violência e exclusão social mencionados



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As agressões físicas e a intimidação figuram entre as violências mais frequentemente citadas nos três grupos, sendo agressão física (119 menções), intimidação (119 menções) e bullying (119 menções). A presença da discriminação também se destaca, com 114 menções, e o cyberbullying foi indicado em 89 menções.

Entre os(as) responsáveis, os tipos mais citados foram a agressão física (8 menções), intimidação (7 menções), discriminação (7 menções) e bullying (6 menções), além de cyberbullying (5 menções). Já professores(as)/gestores(as) indicaram maior recorrência de bullying (11 menções), discriminação (9 menções) e intimidação (9 menções), seguidas por agressão física (8 menções) e cyberbullying (8 menções)

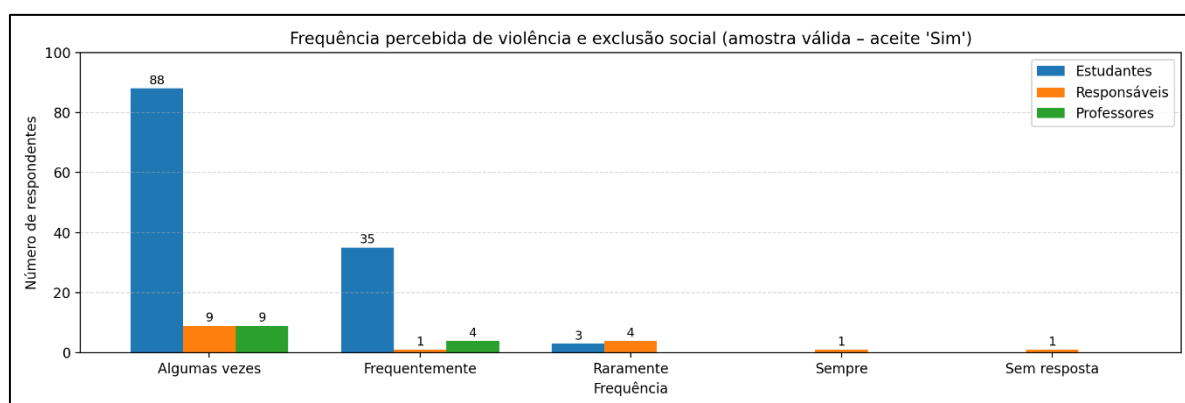
O bullying também apresentou destaque significativo, especialmente entre estudantes e professores(as)/gestores(as) (Diogo, 2015; Archangelo, 2018). O cyberbullying, embora indicado por estudantes e docentes, apareceu com menor número de menções entre responsáveis, o que pode sugerir menor conhecimento ou menor visibilidade desse tipo específico de violência no âmbito familiar (Lima, 2021; Barboza; Souza, 2023).

Ainda investigando a frequência com que ocorrem episódios de violência no contexto escolar, isso possibilitou analisar a regularidade com que estudantes, responsáveis e docentes percebem essas situações (Archangelo, 2018).

O procedimento envolveu observar termos como “às vezes”, “com frequência” ou “quase sempre” nas respostas fechadas e, nas respostas abertas, identificar os contextos que justificavam tais percepções (Camargo et al., 2022).

A frequência com que os episódios de violência e exclusão social ocorrem na escola foi analisada com base nas respostas dos(as) estudantes, responsáveis e professores/gestores. Compreendemos nestes dados o grau de recorrência com que esses comportamentos são percebidos e vivenciados pelos diferentes membros da comunidade escolar (Silva A. G. da., 2015; Archangelo, 2018), conforme o Gráfico 11:

Gráfico 11 - Frequência de Violência Escolar



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados demonstram que a percepção predominante entre os(as) estudantes (N = 126) é que os episódios violentos ocorrem “algumas vezes” (88 respostas; aproximadamente 69,8%) e “frequentemente” (35 respostas; aproximadamente 27,8%). Apenas 3 estudantes (aproximadamente 2,4%) indicaram que esses eventos são “raros”, e nenhum(a) estudante selecionou a alternativa “sempre”. Entre os(as) responsáveis (N = 16), a opção mais assinalada foi “algumas vezes” (9 respostas; aproximadamente 56,2%), seguida por “raramente” (4 respostas; 25,0%). As opções “frequentemente” e “sempre” foram assinaladas por 1 respondente cada (aproximadamente 6,2% em cada categoria), observando-se ainda 1 não resposta (6,2%). No caso dos(as) professores(as)/gestores(as) (N = 13), a percepção predominante foi “algumas vezes” (9 respostas; aproximadamente 69,2%), seguida de “frequentemente” (4 respostas; aproximadamente 30,8%) (Lima, 2021; Barboza; Souza, 2023; Camargo et al., 2022).

Todos os grupos destacaram que episódios de violência e exclusão social são observados com predominância na categoria “algumas vezes”, sugerindo recorrência intermediária dessas ocorrências. “Há consenso entre os diversos autores que a violência na escola é um tema cotidiano e recorrente” (Diogo, 2015, p. 28). Notadamente, estudantes e professores(as)/gestores(as) apresentam proporções mais elevadas na categoria “frequentemente” quando comparados aos responsáveis, o que pode estar associado, respectivamente, à vivência direta do cotidiano escolar e ao acompanhamento cotidiano das relações em sala e nos espaços de circulação. “Podem emergir percepções diferentes sobre o funcionamento da escola e divergências para gerenciar situações conflituosas” (Camargo et al., 2022, p. 555). Entre responsáveis, a predominância de “algumas vezes” e “raramente”, além da ocorrência de não resposta, indica percepção mais heterogênea e possivelmente condicionada ao fluxo de informações que chega ao âmbito familiar. “Os conflitos interpessoais estão presentes no cotidiano escolar” (Archangelo, 2018, p. 4).

Com base nos dados obtidos, verifica-se que a violência escolar é reconhecida como um fenômeno recorrente na escola investigada, especialmente pelas categorias “algumas vezes” e “frequentemente” (Diogo, 2015; Silva A. G. da., 2015). Embora haja diferenças pontuais entre os grupos, especialmente entre estudantes e familiares, a convergência das respostas sugere que a violência escolar não é percebida como ocasional ou rara, mas como um aspecto frequente da realidade escolar vivenciada por alunos, familiares e professores (Archangelo, 2018; Camargo et al., 2022).

Este eixo evidenciou convergência intergrupar quanto ao reconhecimento da violência e da exclusão social como fenômenos presentes no cotidiano escolar, com elevada identificação do problema entre os(as) estudantes e reconhecimento por responsáveis e professores(as).

Dessa forma, procuramos, nesse eixo, delimitar a violência como componente recorrente das relações escolares e estabelecer o ponto de partida para os eixos seguintes, nos quais se aprofundam efeitos, interpretações e respostas institucionais e relacionais mobilizadas pelos(as) participantes.

4.3 Eixo 3 – Sentimentos e Comportamentos

Este eixo reúne os registros relacionados aos impactos da violência informados pelos(as) participantes, contemplando aspectos associados ao campo emocional, às relações interpessoais e à aprendizagem. Nos questionários, foram mencionados sentimentos como medo, raiva, tristeza, insegurança e desânimo, conforme declarados pelos(as) respondentes em relação às situações vivenciadas ou observadas no contexto escolar.

Os registros relativos aos sentimentos informados pelos(as) participantes foram agrupados por proximidade e organizados em três conjuntos: emocional, relacional e pedagógico. As respostas de estudantes, responsáveis e professores(as) do Ensino Médio incluíram menções a consequências relacionadas ao bem-estar, à permanência na escola e ao desempenho acadêmico, conforme o Quadro 8:

Quadro 8 - Síntese dos Impactos por Grupos

Grupo	Sentimento/Impacto Principal	Frequência
Estudantes	Medo	55
Familiares	Isolamento social	6
Professores	Baixo rendimento escolar	10

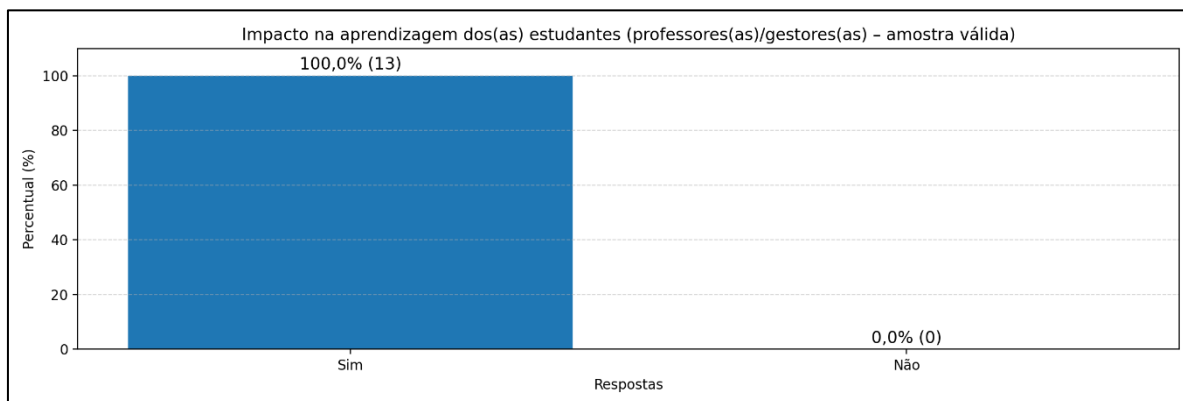
Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

As respostas registraram diferentes descrições associadas aos sentimentos informados pelos(as) participantes. No caso do medo, foram mencionadas situações relacionadas tanto à contenção imediata de comportamentos quanto à apreensão anterior à entrada no ambiente escolar. Em relação à raiva, apareceram registros que

variaram entre reações imediatas e manifestações de contenção do sentimento. Já a tristeza foi mencionada em associações relacionadas a experiências de afastamento ou não pertencimento ao espaço escolar, conforme descrito nos questionários. “Os sentimentos mais citados pelos professores foram: tristeza, impotência, preocupação, aborrecimento, desânimo, impaciência, raiva e medo.” (Silva A. G. da., 2015, p. 59).

Para registrar possíveis impactos associados à violência escolar e à exclusão social, o questionário aplicado aos(as) professores(as)/gestores(as) investigou se tais fenômenos prejudicam o processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes. Na amostra válida (N = 13), houve unanimidade: 13 respondentes (100%) assinalaram ‘Sim’, e não houve marcações em ‘Não’. Esses dados são apresentados no Gráfico 12.

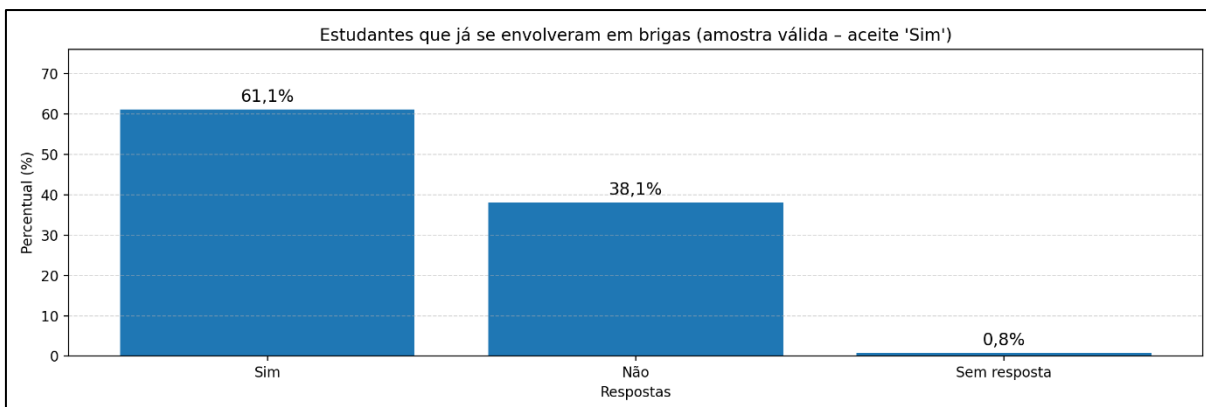
Gráfico 12 - Impacto Na Aprendizagem Dos(as) estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No grupo dos(as) professores(as) do Ensino Médio, todos os participantes informaram que situações de violência e exclusão social impactam o processo de ensino-aprendizagem. Também foram registradas respostas indicando que esses episódios interferem no trabalho docente, com menções a efeitos sobre a dinâmica da sala de aula, as relações interpessoais e a gestão das turmas, conforme descrito nos questionários aplicados (Silva A. G. da., 2015; Camargo et al., 2022).

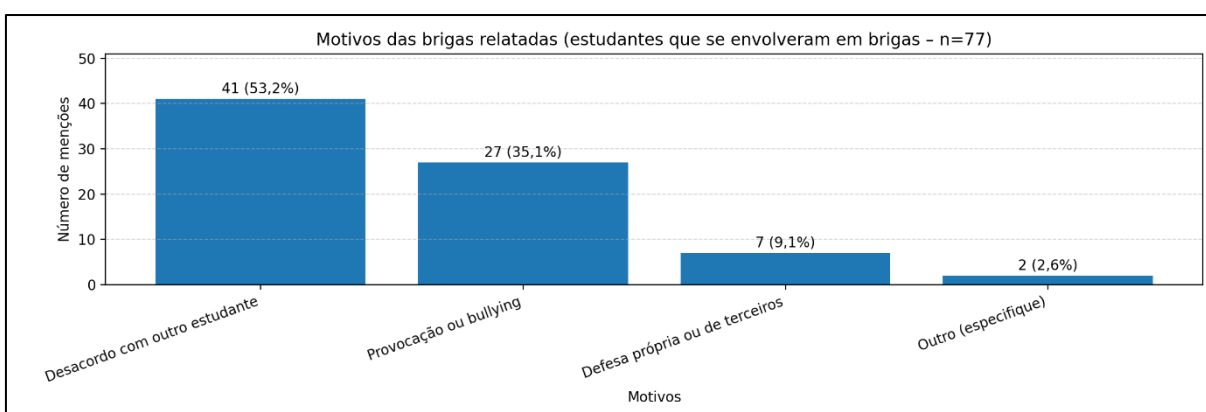
Também analisamos neste eixo, os dados referentes ao envolvimento direto de estudantes em situações de brigas no ambiente escolar. Os questionários registraram informações sobre a participação dos(as) estudantes em episódios de violência e intimidação, conforme declarado pelos(as) respondentes. Esses registros incluem tanto experiências de envolvimento direto quanto ocorrências observadas no cotidiano escolar e são apresentados de forma sistematizada no Gráfico 13:

Gráfico 13 - Estudantes que já se envolveram em brigas

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De acordo com os questionários aplicados, 77 estudantes (61,1% considerando N=126) afirmaram já ter se envolvido em algum tipo de briga ou agressão física na escola, enquanto 48 (38,1%) responderam que não. Houve, ainda, 1 não resposta (0,8%), o que explica a diferença ao total da amostra válida.

Também foram registradas as justificativas apresentadas pelos(as) estudantes para a ocorrência de brigas no ambiente escolar. As respostas informadas nos questionários foram organizadas por temas, incluindo conflitos interpessoais, desentendimentos pontuais, defesa de amigos(as), provocações e situações acumuladas (Miranda, 2016). Esses registros são apresentados de forma sistematizada no Gráfico 14, conforme declarado pelos(as) participantes.

Gráfico 14 - Motivos das brigas relatadas

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Entre os(as) estudantes que relataram envolvimento em brigas (n=77), o motivo mais citado foi desacordo com outro estudante (41 menções; 53,2%), seguido de

provocação ou bullying (27 menções; 35,1%) e defesa própria ou de terceiros (7 menções; 9,1%). A opção “Outro” apareceu em 2 respostas (2,6%), conforme registrado no questionário. “Algumas vítimas, dependendo do sentimento e de algumas características próprias, chegam a revidar a agressão que sofreram” (Silva A. G. da., 2015, p. 64).

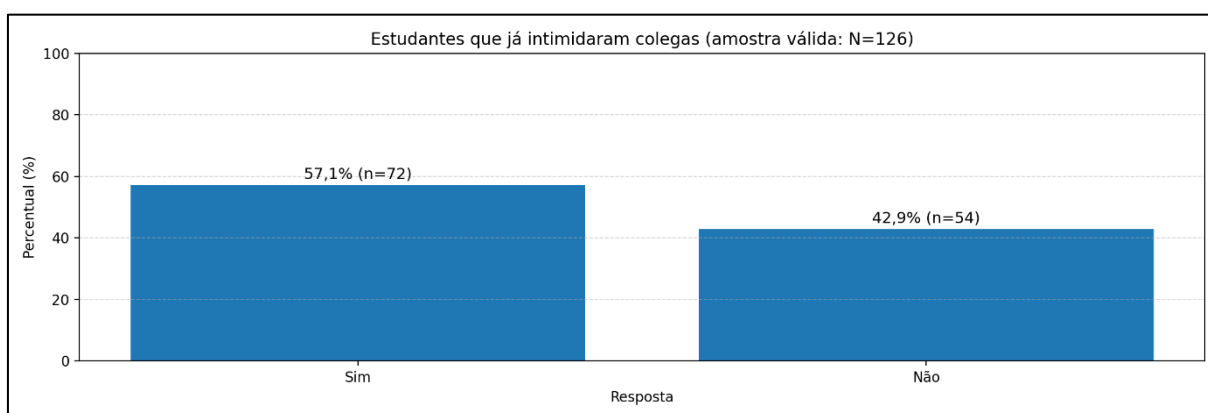
Embora em número reduzido, houve ainda duas ocorrências classificadas como “outros motivos”, o que demonstra que, mesmo fora das definições estabelecidas no questionário, existem razões diversas para o desencadeamento de episódios de violência no interior da escola.

Ao aprofundar a análise sobre os motivos que levaram os(as) estudantes a se envolverem nesses episódios de violência, os relatos concentram-se em três grandes eixos: desacordos interpessoais, provocações e defesa própria (Archangelo, 2018). “É possível que alguns dos alunos que sofreram bullying, mesmo não sendo vítimas constantes, possam se tornar bullies ao revidar as agressões que sofreram” (Lima, 2021, p. 46).

As ocorrências desse tipo de comportamento e sobre a forma como os(as) respondentes relataram sua participação em tais situações (Silva A. G. da. (2015).

Foram registradas as respostas dos(as) estudantes que declararam já ter intimidado colegas, de forma direta ou indireta. “as pequenas agressões cotidianas que interferem na aprendizagem e nas relações de convivência no interior da escola.” (Archangelo, 2018, p. 11). Esses dados são apresentados no Gráfico 15:

Gráfico 15 - Estudantes que já intimidaram colegas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

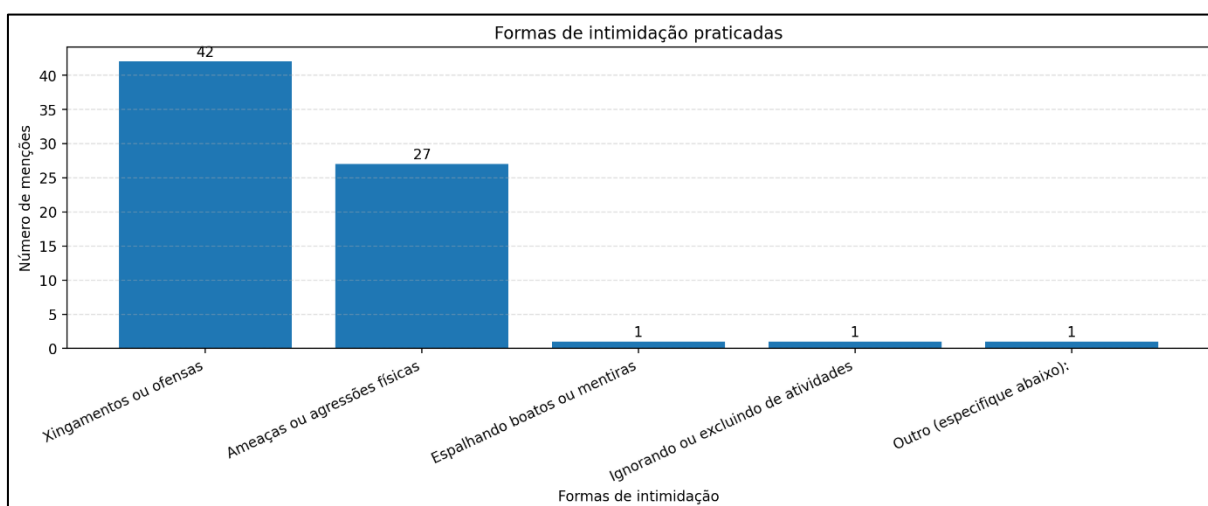
Quando questionados sobre atitudes de intimidação ou exclusão praticadas

contra colegas, 72 dos 126 estudantes (57,1%) declararam já ter intimidado, zombado ou excluído alguém no contexto escolar, tanto de forma presencial quanto por meios digitais. Por outro lado, 54 estudantes (42,9%) informaram não ter adotado esse tipo de conduta. Esses percentuais correspondem aos registros obtidos nos questionários aplicados e são apresentados de forma sistematizada nos dados da pesquisa.

Sobre as formas de intimidação relatadas foram agrupadas por tipo: provocações verbais, espalhamento de comentários, exclusão intencional, ameaças veladas, exposições digitais, entre outras (Diogo, 2015).

A leitura das narrativas permitiu identificar tanto comportamentos explícitos quanto práticas sutis, que nem sempre são reconhecidas como violência por parte dos(as) estudantes, conforme o Gráfico 16:

Gráfico 16 - Formas de intimidação praticadas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Entre os(as) estudantes que declararam já ter intimidado, zombado ou excluído colegas ($n = 72$), a forma mais frequente foi xingamentos ou ofensas (42 menções; 58,3%), seguida de ameaças ou agressões físicas (27 menções; 37,5%). As opções espalhando boatos ou mentiras e ignorando ou excluindo de atividades apareceram com 1 menção cada (1,4%), e houve ainda 1 resposta em “Outro” (1,4%), conforme registrado no questionário. “Os alunos responderam a dois quadros contendo diversos tipos de agressão aos colegas: xingamento, ameaça de agressão física, ocorrência de agressão física, dispersão de boatos” (Lima, 2021, p. 80).

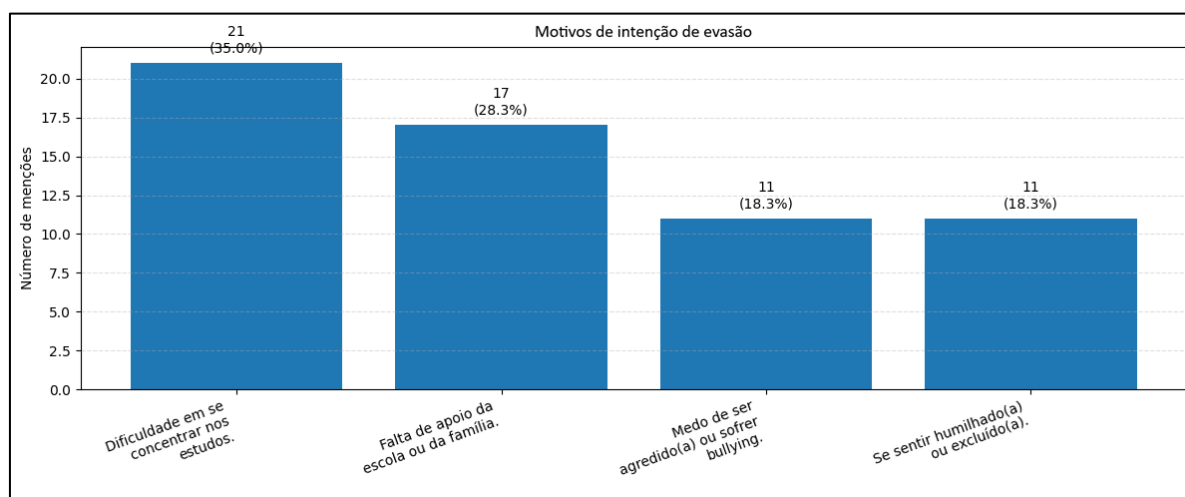
A análise com os dados dos responsáveis e professores corrobora e amplia a compreensão desse fenômeno. Os familiares apontaram como principais impactos

observados nos filhos a tristeza ou desânimo, o medo de ir à escola, o isolamento social e a agressividade, sendo todos esses aspectos comumente associados a vivências de violência entre pares. A presença de estudantes agressivos ou intimidados frequentemente repercute no ambiente doméstico, o que justifica o olhar atento dos responsáveis para os efeitos desse cenário. “O bullying causa nos alunos envolvidos, especialmente às vítimas, sentimentos de menos valia, raiva reprimida, baixa autoestima, isolamento social e abandono” (Lima, 2021, p. 19).

No grupo dos(as) professores(as) do Ensino Médio, embora o questionário não tenha contemplado perguntas específicas sobre a prática direta de intimidação entre estudantes, todos os participantes informaram perceber impactos da violência na aprendizagem e na rotina escolar, além de relatarem já terem realizado intervenções em situações de conflito. “Os docentes referiram sentimento de impotência e frustração na sua prática frente a situações de violência.” (Camargo et al., 2022, p. 561).

Apresentamos agora os motivos de intenção da evasão escolar, conforme o Gráfico 17:

Gráfico 17 - Motivos de intenção de evasão



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

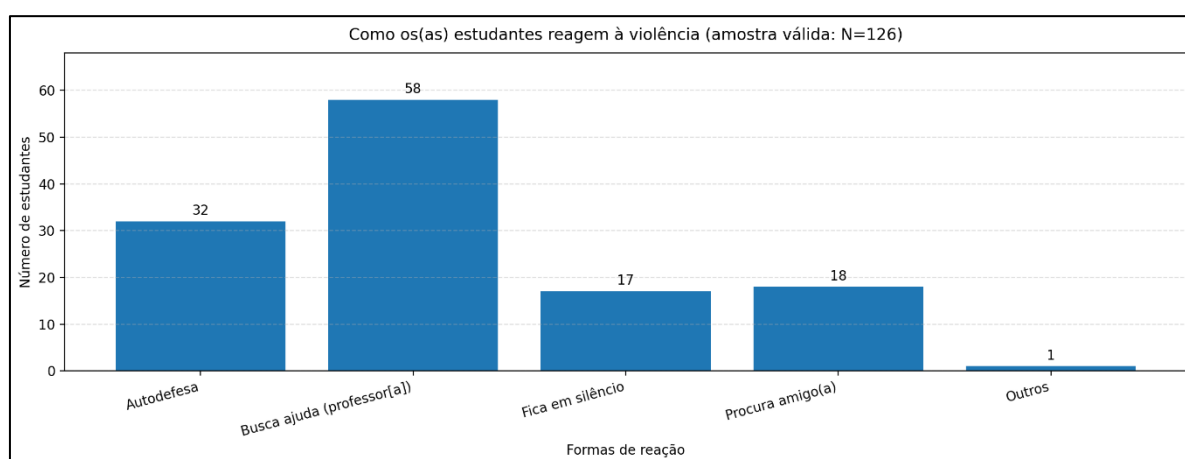
Ao serem questionados(as) se já pensaram em abandonar a escola ou faltar às aulas em decorrência de situações de violência ou exclusão social, 60 estudantes (47,6%) responderam “Sim”, 65 (51,6%) responderam “Não”, e houve 1 não resposta (0,8%), considerando a amostra válida de estudantes (N = 126).

Quanto às motivações relacionadas ao pensamento de abandonar a escola (n

= 60), a razão mais citada foi dificuldade em se concentrar nos estudos (21 menções; 35,0%), seguida de falta de apoio da escola ou da família (17 menções; 28,3%). Também foram mencionados medo de ser agredido(a) ou sofrer bullying (11 menções; 18,3%) e se sentir humilhado(a) ou excluído(a) (11 menções; 18,3%), conforme registrado no questionário.

Ainda analisamos o que os participantes fazem ao vivenciar e testemunhar episódios de violência. As respostas foram agrupadas por tipos de ação, desde buscar apoio entre pares até recorrer a adultos da escola, além daquelas situações em que o sujeito não recorre a ninguém, conforme o Gráfico 18:

Gráfico 18 - Como os(as) estudantes Reagem à Violência



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A forma como os(as) estudantes reagem às situações de violência também varia, embora se perceba uma tendência à autodefesa e ao pedido de ajuda a figuras de autoridade. Entre os(as) respondentes (N = 126), 32 informaram tentar se defender sozinhos(as) (autodefesa) e 58 relataram buscar ajuda de professor(a). Também se observa que 17 estudantes declararam permanecer em silêncio diante das agressões, enquanto 18 indicaram procurar apoio de amigo(a). Houve ainda 1 registro em 'Outros'. Esses dados evidenciam tanto a busca por apoio institucional quanto a presença de respostas de autoproteção e de silenciamento frente às situações vivenciadas (Daud, 2018).

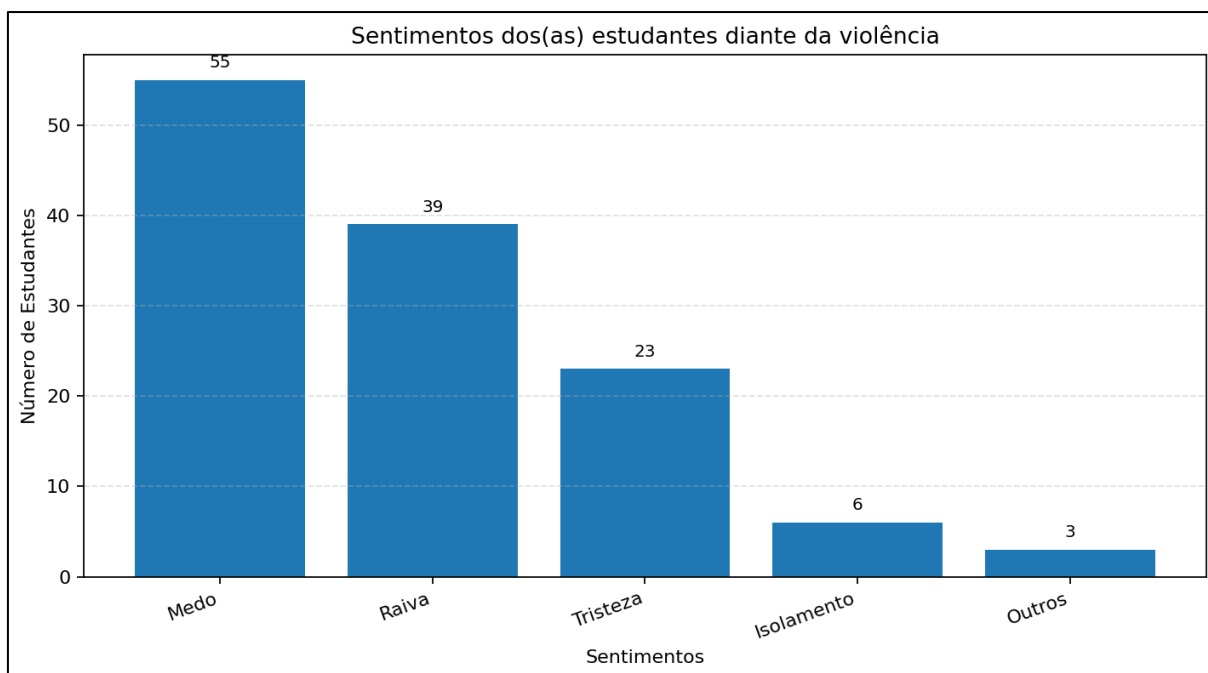
Na perspectiva dos familiares, os sentimentos observados nos filhos em decorrência da violência escolar incluem principalmente tristeza ou desânimo (6 menções), medo de ir à escola (6 menções) e isolamento social (6 menções, somadas

duas grafias diferentes). Também foram citados comportamentos como agressividade (4 menções) e dificuldades de aprendizagem (3 menções), reforçando que os impactos não se limitam ao espaço escolar, mas reverberam no convívio familiar e no desempenho educacional. Os relatos dos responsáveis indicam que a violência sofrida na escola tende a transbordar para outras dimensões da vida dos(as) estudantes, alterando sua rotina, seu humor e sua relação com a aprendizagem (Valle et al., 2015).

Os professores, por sua vez, demonstram perceber efeitos da violência escolar sobre o comportamento e o rendimento dos(as) estudantes. As respostas mais frequentes destacam dificuldade de concentração (9 menções), baixo rendimento escolar (10 menções somadas), desinteresse pelas aulas (10 menções somadas) e isolamento em relação aos colegas (8 menções) (Lima, 2021). Tudo isso provoca “dificuldade de concentração e redução da capacidade de memorização” (Lima, 2021, p. 47). Essas observações confirmam que os impactos emocionais experimentados pelos alunos afetam diretamente sua capacidade de aprender e interagir no espaço escolar.

As respostas revelam uma forte coerência entre os dados fornecidos pelos três grupos (Camargo et al., 2022). Os(as) estudantes relatam emoções de medo, raiva e tristeza diante da violência; os familiares reconhecem essas alterações comportamentais em casa; e os professores observam prejuízos concretos no desempenho escolar e na participação em sala de aula (Camargo et al., 2022). Além disso, a forma como os alunos agem diante dessas situações indica que, embora parte deles busque ajuda, muitos recorrem ao silêncio ou à autodefesa, o que pode contribuir para a perpetuação de uma cultura de violência e invisibilidade (Daud, 2018; Lima, 2021).

Ao considerar simultaneamente as percepções de alunos, familiares e professores, torna-se possível compreender as repercussões subjetivas (Camargo et al., 2022), conforme o Gráfico 19:

Gráfico 19 - Sentimentos dos(as) estudantes diante da violência

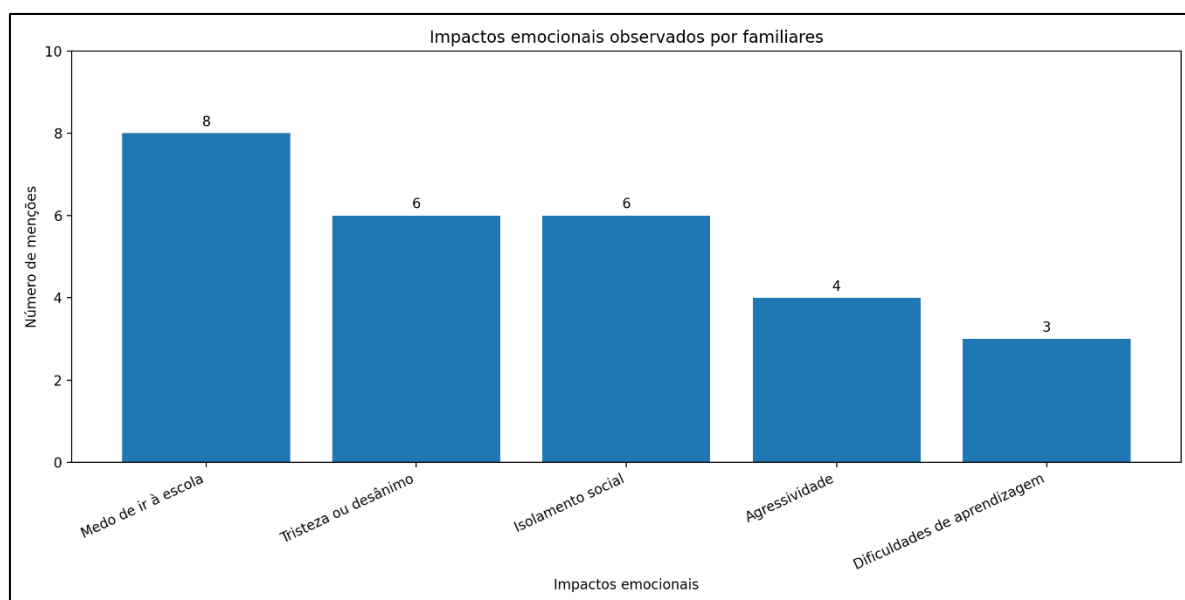
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quanto aos sentimentos informados pelos(as) estudantes ao presenciarem ou sofrerem violência e exclusão social, predominou o medo (55 registros), seguido de raiva (39). Tristeza foi mencionada por 23 participantes, isolamento por 6 e a categoria 'Outros' por 3. Considerando $N = 126$, observa-se que os registros totalizam a amostra válida, não havendo indicação de não resposta nesta questão.

A predominância do medo, seguida por raiva e tristeza, indica que a vivência ou a observação de episódios de violência e exclusão social no contexto escolar repercute diretamente no bem-estar emocional dos(as) estudantes (Silva A. G. da., 2015; Diniz, 2015). A presença, ainda que em menor frequência, de registros de isolamento e de outras manifestações reforça que tais experiências podem produzir efeitos distintos e atravessar dimensões subjetivas e relacionais, interferindo na sensação de segurança, no pertencimento e no modo como os(as) jovens se colocam nas interações cotidianas no espaço escolar (Lima, 2021; Valle et al., 2015). Nesse sentido, os resultados sustentam a compreensão de que os impactos emocionais associados à violência não se limitam ao episódio em si, mas se articulam a processos de vulnerabilização, tensão relacional e mudanças nas dinâmicas de convivência, com possíveis efeitos sobre permanência e engajamento escolar (Archangelo, 2018; Camargo et al., 2022).

Para ampliar essa leitura, torna-se relevante considerar como esses efeitos são percebidos fora do espaço escolar, a partir do olhar de responsáveis e familiares, uma vez que parte das consequências se expressa no cotidiano doméstico e na forma como os(as) estudantes organizam rotinas, vínculos e comportamentos (Valle et al., 2015; Barboza; Souza, 2023). Assim, o Gráfico 20 apresenta os impactos emocionais observados por familiares, conforme indicado nos questionários aplicados, contribuindo para a triangulação das percepções entre os diferentes segmentos da comunidade escolar (Camargo et al., 2022; Silva A. G. da., 2015).

Gráfico 20 - Impactos emocionais observados por familiares



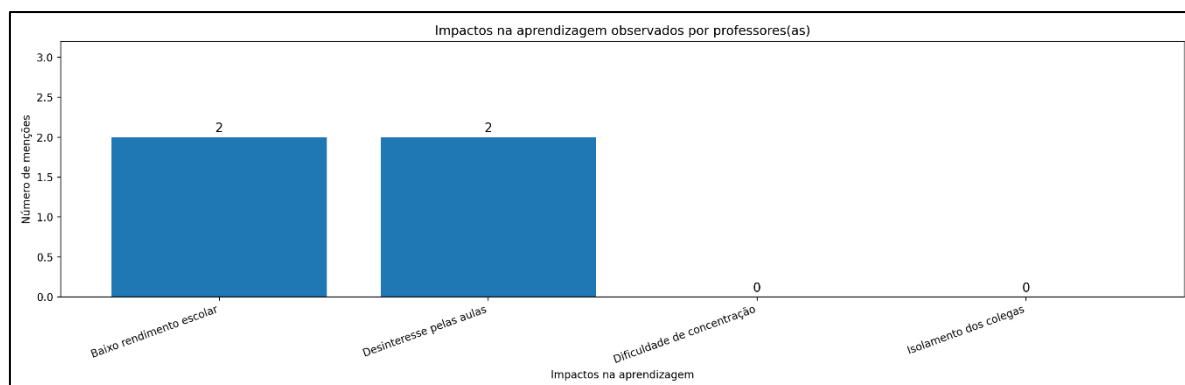
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No grupo de responsáveis que declarou perceber impactos na vida escolar dos(as) estudantes (n = 9, dentre N = 16 respostas válidas), os efeitos apontados concentram-se em dimensões emocionais e comportamentais. Como se trata de questão de múltipla marcação, os resultados são apresentados em menções, e não em número de pessoas. Predominaram medo de ir à escola (8 menções; 88,9% de n=9), tristeza/desânimo (6; 66,7%) e isolamento social (6; 66,7%), seguidos de agressividade (4; 44,4%) e dificuldades de aprendizagem (3; 33,3%), conforme o Gráfico 20. Esses dados reforçam que a violência e a exclusão social repercutem para além do espaço escolar, sendo reconhecidas também no convívio familiar e no modo como os(as) estudantes se vinculam à escola (Valle et al., 2015; Silva A. G. da., 2015; Camargo et al., 2022).

A concentração de menções em medo, tristeza/desânimo e isolamento social indica um padrão de impacto percebido pelas famílias que se aproxima do que a literatura descreve como efeitos psicossociais de contextos escolares marcados por intimidação, agressões e experiências de humilhação, com tendência à retração, evitação e redução do bem-estar (Lima, 2021; Silva A. G. da., 2015). Do ponto de vista analítico, é relevante observar que os responsáveis tendem a identificar, com maior facilidade, manifestações observáveis (por exemplo, mudanças de humor, retraimento e episódios de agressividade), enquanto dimensões mais internas — como insegurança e sofrimento silencioso — podem permanecer menos explicitadas, seja por limites comunicacionais no âmbito familiar, seja pelo próprio modo como adolescentes elaboram tais vivências (Valle et al., 2015; Borba, 2023).

Além disso, embora dificuldades de aprendizagem aparecem com menor frequência no relato familiar (3 menções), sua presença é consistente com a ideia de que impactos emocionais e relacionais interferem no engajamento escolar e na capacidade de concentração, produzindo efeitos que podem ser percebidos tanto em casa quanto no desempenho cotidiano (Silva A. G. da., 2015; Camargo et al., 2022). Nesse sentido, os dados do Gráfico 20 operam como evidência complementar às respostas dos(as) estudantes — que registram medo e raiva como sentimentos centrais — e às respostas docentes, que enfatizam prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem, compondo uma leitura convergente do fenômeno por ângulos distintos (Lima, 2021)

Para complementar os impactos emocionais e relacionais já identificados entre estudantes e familiares, apresenta-se no Gráfico 21, as percepções dos(as) professores(as)/gestores(as) sobre como a violência e a exclusão social repercutem diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Esse recorte permite evidenciar quais efeitos são mais visíveis no cotidiano pedagógico — como alterações no rendimento, no engajamento e na dinâmica da sala de aula —, considerando a posição dos(as) docentes como observadores(as) cotidianos(as) da participação e do desempenho discente (Silva A. G. da., 2015; Camargo et al., 2022; Márques e Assunção, 2014).

Gráfico 21 - Impactos na aprendizagem observados por professores(as)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Nas respostas dos(as) docentes apareceram 4 menções no total, concentradas em dois impactos pedagógicos: baixo rendimento escolar (2 menções) e desinteresse pelas aulas (2 menções), sem registros para dificuldade de concentração e isolamento dos colegas (0 menções em ambas).

Do ponto de vista analítico, essa distribuição indica que, quando os(as) professores(as) descrevem efeitos da violência/exclusão sobre o processo de ensino-aprendizagem, eles(as) tendem a nomear primeiro aquilo que se materializa no desempenho e na participação — isto é, queda de rendimento e redução do engajamento nas atividades —, por serem sinais mais diretamente observáveis na rotina didática e mais imediatamente relacionados aos resultados escolares (Silva A. G. da., 2015; Lima, 2021; Camargo et al., 2022).

Os professores, por sua vez, relataram impactos sobre o processo de aprendizagem (Camargo et al., 2022) “divergências para gerenciar situações conflituosas, comprometendo o aprendizado e as relações interpessoais” (Camargo et al., 2022, p. 555).

Embora em menor número, esses registros indicam que os educadores percebem a interferência das experiências de violência na concentração, motivação e desempenho dos(as) estudantes (Archangelo, 2018). É importante observar, no entanto, que nenhum professor mencionou diretamente o isolamento entre colegas ou a dificuldade de concentração, o que pode sugerir que esses aspectos, mais subjetivos, são menos visíveis ou menos valorizados no cotidiano pedagógico (Tomasini; Giordano; Nonato, 2023).

Agora iremos analisar as convergências intergrupos nos principais eixos analíticos, conforme o Quadro 9:

Quadro 9 - Convergências Intergrupos nos Principais Eixos Analíticos

Dimensão	Estudantes	Familiares	Professores(as)
Percepção de violência	96,83% (122/126)	68,75% (11/16)	100% (13/13)
Tipo mais citado	Empate: Bullying, Intimidação e Agressão física (119 menções cada)	Agressão física (8 menções)	Bullying (11 menções)
Frequência predominante	Algumas vezes (88)	Algumas vezes (9)	Algumas vezes (9)
Impacto principal	Medo (55)	Medo de ir à escola (8 menções, n=9)	Empate: Baixo rendimento e Desinteresse (10 menções cada)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Os dados evidenciam convergência diagnóstica entre estudantes, familiares e professores(as) quanto à existência de violência e exclusão social no cotidiano escolar, ainda que com diferenças de ênfases derivadas da posição de cada grupo no espaço escolar (Archangelo, 2018; Santos, V. C., 2019). A percepção é elevada em todos os segmentos, com unanimidade entre docentes (13/13), seguido dos(as) estudantes (122/126) e dos familiares (11/16), o que sugere efeito direto da proximidade com as interações diárias e com os conflitos que atravessam a rotina escolar (Diogo, 2015; Barboza; Souza, 2023; Silva, 2015).

Quanto às tipologias, observa-se que, entre estudantes, há empate entre bullying, intimidação e agressão física (119 menções cada), o que reforça que a violência percebida pelos(as) jovens envolve simultaneamente dimensões relacionais (humilhação, intimidação, exclusão) e episódios explícitos (agressões) (Lima, 2021; Archangelo, 2018). Entre familiares, predomina a referência à agressão física, indicando maior saliência de ocorrências visíveis e concretas, frequentemente reconhecidas por sinais, relatos diretos ou consequências imediatas (Barboza; Souza, 2023; Diogo, 2015). Já entre professores(as), o tipo mais citado é bullying (11 menções), o que sugere leitura docente orientada pela identificação de padrões

repetitivos de humilhação e assimetria de poder, com impacto sobre o clima de sala e a convivência escolar (Daud, 2018; Silva, 2015).

Em relação à frequência, os três grupos convergem na percepção de que os episódios ocorrem “algumas vezes” (88 estudantes; 9 familiares; 9 professores/as), o que caracteriza um fenômeno recorrente, porém não necessariamente contínuo, exigindo ações preventivas estáveis e sistemáticas, e não respostas apenas reativas a eventos isolados (Camargo et al., 2022; Archangelo, 2018).

Por fim, os impactos se distribuem em camadas: entre estudantes, destaca-se o medo (55 registros), indicando comprometimento do sentimento de segurança e retração nas formas de participação e pertencimento (Lima, 2021; Silva, 2015). Entre familiares, o impacto mais mencionado é o medo de ir à escola (8 menções, entre n=9 que perceberam impactos), acompanhado de tristeza e isolamento, sugerindo repercussões emocionais que se estendem para além do espaço escolar e alteram a rotina doméstica e a relação com a escola (Valle et al., 2015; Camargo et al., 2022). Entre professores(as), os efeitos mais citados recaem sobre o eixo pedagógico, com empate entre baixo rendimento e desinteresse (10 menções cada), além de dificuldade de concentração e isolamento, reforçando que a violência interfere diretamente nos processos de ensino-aprendizagem e na gestão cotidiana das turmas (Silva, 2015; Lima, 2021; Camargo et al., 2022).

Os impactos formam cascata: subjetivo (medo); relacional (isolamento); cognitivo (desempenho) (Silva A. G. da., 2015; Camargo et al., 2022; Archangelo, 2018), conforme o Quadro 10:

Quadro 10 - Síntese Comparativa

Dimensão	Convergência	Divergência	Implicação
Percepção	Alta em todos os grupos (68,75% a 100%)	Gradação por proximidade do cotidiano escolar (docentes e estudantes > familiares)	Sustenta diagnóstico compartilhado e legítima ações institucionais contínuas
Tipo de violência mais citado	Reconhecimento de múltiplas	Estudantes: empate entre	Exige abordagem combinada:

	formas de violência (física e relacional)	bullying, intimidação e agressão física (119 menções cada); Familiares: maior ênfase em agressão física (8); Professores(as): maior ênfase em bullying (11)	prevenção relacional (convivência/bullying) + manejo de conflitos e proteção
Frequência	Predomínio de “algumas vezes” nos três grupos	Variação secundária nas categorias “frequentemente/raramente”	Indica recorrência e necessidade de prevenção estruturada, não apenas respostas pontuais
Impactos	Consenso de efeitos negativos sobre estudantes e escola	Estudantes: medo (55) e raiva (39); Familiares (n=9): medo de ir à escola (8) e isolamento/tristeza (6/6); Professores(as): empate entre baixo rendimento e desinteresse (10/10)	Intervenções escalonadas: cuidado emocional → fortalecimento de vínculos → resposta pedagógica (aprendizagem/engajamento)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A tabela evidencia a violência escolar como um fenômeno consensual, recorrente e multifacetado, reconhecido por estudantes, familiares e professores(as), ainda que com ênfases distintas conforme a posição de cada grupo no cotidiano da escola (Archangelo, 2018; Santos, V. C., 2019). Em termos de percepção, há

convergência elevada: professores(as) apontam 100% (13/13), estudantes 96,83% (122/126) e familiares 68,75% (11/16), o que tende a refletir o grau de exposição direta às interações e conflitos escolares e, no caso dos familiares, a dependência de relatos indiretos e sinais percebidos fora da escola (Diogo, 2015; Barboza; Souza, 2023; Silva, 2015).

Apesar do reconhecimento comum, a leitura sobre os tipos de violência varia. Entre os(as) estudantes, os dados mostram empate entre bullying, intimidação e agressão física (119 menções cada), indicando coexistência de práticas relacionais e episódios explícitos, sem redução do fenômeno a uma única forma (Lima, 2021; Archangelo, 2018). Entre os familiares, predomina a agressão física (8 menções), sugerindo maior sensibilidade para situações mais visíveis, como brigas e agressões, que costumam gerar sinais imediatos ou relatos que chegam ao ambiente doméstico (Diogo, 2015; Barboza; Souza, 2023). Entre professores(as), a categoria mais citada é bullying (11 menções), o que aponta para uma leitura docente voltada à identificação de padrões recorrentes de humilhação e assimetria, com repercussões sobre convivência e clima de sala (Daud, 2018; Silva, 2015).

No eixo da frequência, há convergência expressiva: a alternativa “algumas vezes” predomina nos três grupos (88 estudantes; 9 familiares; 9 professores/as), caracterizando a violência como ocorrência repetida ao longo do tempo, o que reforça a necessidade de estratégias preventivas contínuas e institucionalizadas, em vez de ações reativas centradas em episódios isolados (Camargo et al., 2022; Archangelo, 2018).

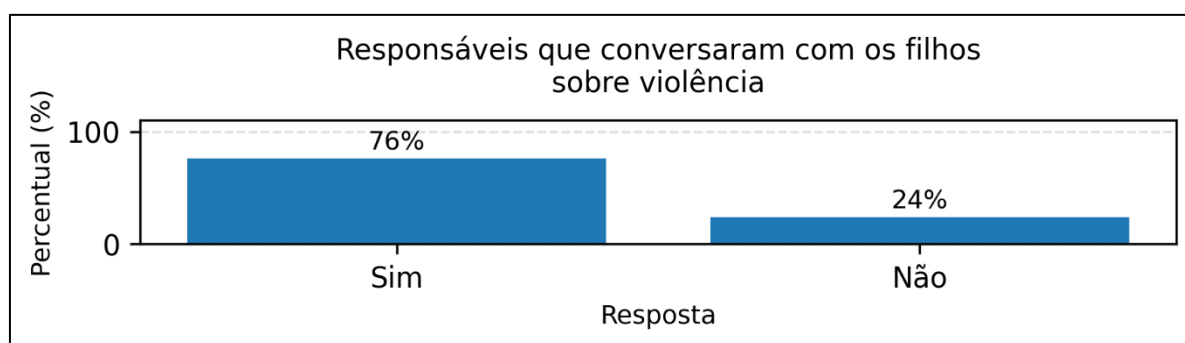
Quanto aos impactos, os dados também se organizam por planos distintos. Entre estudantes, sobressaem os efeitos emocionais imediatos, com destaque para medo (55) e raiva (39), seguidos de tristeza e isolamento, o que sugere comprometimento do sentimento de segurança e possíveis efeitos sobre pertencimento e participação escolar (Lima, 2021; Silva, 2015). Entre familiares que perceberam impactos (n=9), o registro mais frequente é medo de ir à escola (8 menções), acompanhado por isolamento social e tristeza/desânimo (6/6), além de dificuldades de aprendizagem (3), indicando que a violência tende a repercutir na rotina e no comportamento fora do espaço escolar (Valle et al., 2015; Camargo et al., 2022). Já entre professores(as), os impactos aparecem de forma mais diretamente pedagógica, com empate entre baixo rendimento e desinteresse pelas aulas (10 menções cada), somados a dificuldade de concentração e isolamento, reforçando a

associação entre violência, engajamento e desempenho acadêmico (Silva, 2015; Lima, 2021; Camargo et al., 2022).

Nesse cenário, torna-se necessário compreender também como os sujeitos escolares reagem às situações de violência, pois as respostas mobilizadas dependem do nível de confiança nas redes de apoio e da percepção de proteção e escuta no ambiente escolar (Daud, 2018; Silva, 2015). No questionário, 18 estudantes indicaram procurar um(a) amigo(a) como forma de reação, enquanto outras estratégias envolvem buscar ajuda de professor(a), permanecer em silêncio ou tentar se defender, sinalizando diferentes padrões de enfrentamento e diferentes graus de acesso a suporte (Daud, 2018; Archangelo, 2018). Além disso, o diálogo familiar é indicado no gráfico específico do grupo de responsáveis, no qual 13 de 16 declararam ter conversado com o(a) estudante sobre o tema, evidenciando uma dimensão de comunicação doméstica que pode atuar como proteção ou suporte, dependendo da qualidade desse vínculo e das formas de encaminhamento adotadas (Barboza; Souza, 2023; Camargo et al., 2022).

Os dados anteriores indicam que a violência e a exclusão social produzem efeitos que ultrapassam o espaço da escola, alcançando a rotina familiar e exigindo formas de acolhimento e orientação no cotidiano doméstico (Camargo et al., 2022; Silva, 2015). Nesse sentido, o Gráfico 22 apresenta se os(as) responsáveis conversaram com seus(suas) filhos(as) sobre situações de violência, apontando o nível de diálogo familiar e a possibilidade de apoio como estratégia de proteção e acompanhamento (Barboza; Souza, 2023; Archangelo, 2018).

Gráfico 22 - Responsáveis que conversaram com os filhos sobre violência



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A perspectiva dos(as) responsáveis familiares indica predominância de diálogo sobre a temática da violência, embora com limites. Considerando os respondentes

deste item (N = 17), 13 (76%) declararam ter conversado com o(a) estudante sobre situações de violência e exclusão social, enquanto 4 (24%) afirmaram não ter realizado essa conversa. Esse resultado sugere que, para a maior parte das famílias, há reconhecimento do problema e tentativa de acompanhamento, mas permanece um contingente que não estabelece diálogo, o que pode fragilizar a identificação precoce de episódios e dificultar ações de apoio e enfrentamento em articulação com a escola (Silva, 2015; Camargo et al., 2022). Embora a maioria indique preocupação e envolvimento, a presença de um número relevante de responsáveis que não dialogam sobre o tema sugere fragilidades no vínculo comunicacional entre família e estudante, o que pode comprometer a identificação e o enfrentamento adequado dos problemas vivenciados pelos adolescentes, conforme o Gráfico 23:

Gráfico 23 - Professores que já intervieram em casos de violência



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No que se refere aos professores, todos os 13 participantes confirmaram já ter precisado intervir em alguma situação de violência e exclusão social entre estudantes. Esse dado indica um envolvimento ativo por parte dos educadores, que se reconhecem como agentes diretos de mediação e resolução de conflitos. No entanto, a natureza e a efetividade dessas intervenções não foram detalhadas nesta etapa da análise, o que abre espaço para futuras investigações sobre os limites e potencialidades das estratégias pedagógicas adotadas.

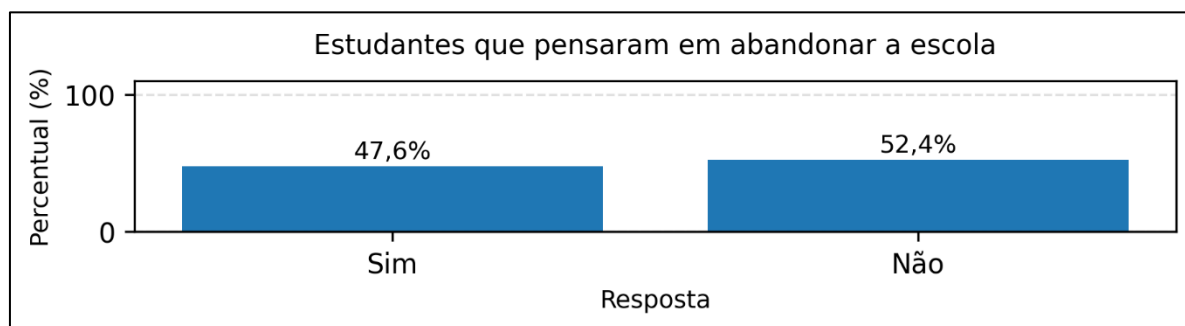
Os três grupos mostram que os(as) estudantes, embora muitas vezes recorram a si mesmos ou a colegas, também reconhecem os professores como figuras de apoio. A maioria dos responsáveis declara dialogar com seus filhos, mas há indícios de lacunas nesse processo. Já os professores, por sua atuação cotidiana, demonstram alta exposição e responsabilidade frente às situações de violência.

Esses dados sugerem que, embora existam caminhos de escuta e apoio, ainda

há um número expressivo de estudantes que se sentem sozinhos ou silenciosos diante da violência. A confiança institucional e a comunicação familiar precisam ser fortalecidas para que o enfrentamento da violência escolar ocorra de forma sistêmica, envolvendo todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

A evasão escolar é um dos fenômenos mais preocupantes da educação básica no Brasil, especialmente quando está associada a contextos de violência e exclusão social. Os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos(as) estudantes do Ensino Médio revelam que a violência vivida ou presenciada na escola pode se tornar um fator determinante para o afastamento progressivo ou definitivo dos jovens da vida escolar, conforme o Gráfico 24:

Gráfico 24 - Estudantes Que Pensaram Em Abandonar A Escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ao serem questionados se já pensaram em abandonar a escola ou faltar às aulas em decorrência de situações de violência ou exclusão social vivenciadas ou presenciadas, 60 estudantes (47,6%) responderam “Sim” e 66 (52,4%) responderam “Não” (N = 126). A distribuição indica que quase metade dos(as) estudantes associa essas experiências a um risco concreto para a permanência escolar, sugerindo que a violência e a exclusão social operam como fatores que pressionam o vínculo com a escola e podem favorecer ausências e evasão (Archangelo, 2018).

O fato de quase metade dos(as) estudantes ter considerado deixar a escola como consequência direta de episódios de violência indica que o ambiente escolar, muitas vezes, deixa de ser percebido como espaço seguro, acolhedor e propício à aprendizagem. “Ontem mesmo eu inventei que estava doente para não vir à escola por causa das agressões que sofro” (Silva A. G. da., 2015, p. 92). Essa percepção é potencializada quando o enfrentamento da violência não é acompanhado de mediações efetivas, escuta ativa ou políticas institucionais que fortaleçam os vínculos

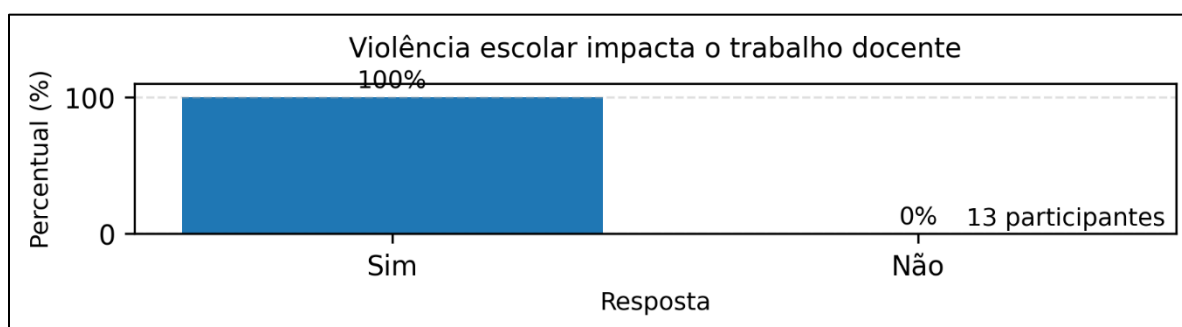
entre estudantes e a escola (Mendes, 2018).

Embora os questionários destinados aos responsáveis e professores não contenham perguntas diretamente relacionadas à evasão escolar, os relatos triangulados em outras seções — como os impactos emocionais, comportamentais e no desempenho acadêmico — permitem inferir que a evasão está conectada a um conjunto de fatores, entre eles o medo, a tristeza, o isolamento social, a desmotivação e o desinteresse pelas aulas (Lima, 2021). Tais fatores, descritos por estudantes e observados por familiares e docentes, constituem os primeiros sinais de um possível afastamento da trajetória escolar (Archangelo, 2018).

Dessa forma, compreende-se que a evasão escolar não se dá de maneira abrupta ou exclusivamente por razões econômicas (Diogo, 2015). Em contextos de violência, ela emerge como resposta ao sofrimento acumulado, ao esvaziamento dos sentidos atribuídos à escola e à sensação de vulnerabilidade cotidiana (Souza, 2015).

Esse fenômeno não atinge apenas os(as) estudantes: a violência e a exclusão social também comprometem o trabalho docente (Márques; Assunção, 2014). Professores, enquanto agentes centrais do processo de ensino-aprendizagem, vivenciam situações de tensão que exigem não apenas competências pedagógicas, mas também habilidades de mediação de conflitos, gestão emocional e estratégias de enfrentamento no cotidiano escolar. As respostas dos docentes permitem compreender como esses desafios repercutem em sua prática e, de modo indireto, afetam o desempenho dos alunos, conforme o Gráfico 25:

Gráfico 25 - Violência escolar impacta o trabalho docente

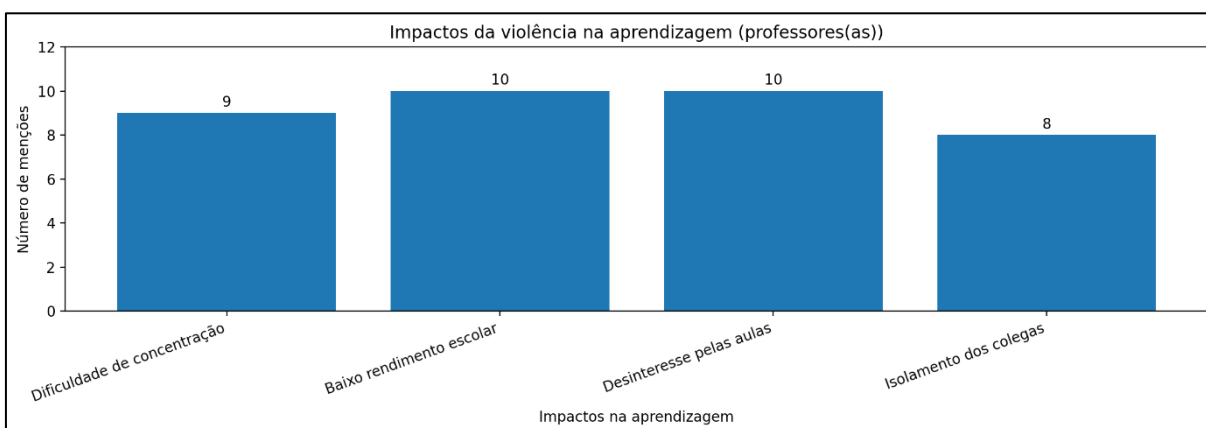


Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados obtidos por meio do questionário revelam que 100% dos professores que participaram da pesquisa (13 respondentes) afirmaram já ter sentido que a violência e a exclusão social impactaram negativamente seu trabalho. Esse dado

evidencia o grau de exposição dos docentes às situações de conflito, demonstrando que essas ocorrências não são esporádicas, mas sim estruturais e recorrentes no cotidiano da escola. Para esses profissionais, lidar com a violência entre estudantes implica uma sobrecarga emocional e prática, que afeta desde o planejamento das aulas até a condução das atividades em sala, conforme o Gráfico 26:

Gráfico 26 - Impactos da violência na aprendizagem



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quando questionados sobre os efeitos da violência e da exclusão social na aprendizagem, os(as) professores(as) indicaram impactos concentrados no funcionamento pedagógico da sala de aula e na participação dos(as) estudantes. As menções mais recorrentes foram baixo rendimento escolar (10 registros) e desinteresse pelas aulas (10 registros), seguidas por dificuldade de concentração (9 registros) e isolamento em relação aos colegas (8 registros).

Tais respostas indicam que a violência não apenas interfere na relação entre os(as) estudantes, mas também compromete sua capacidade de se engajar, de manter o foco e de desenvolver vínculos sociais, essenciais ao processo educacional (Silva e Sposito, 2014).

Embora os questionários aplicados aos(as) estudantes e responsáveis não tenham abordado diretamente o impacto da violência sobre o trabalho dos professores, a análise da pesquisa permite inferir a coerência dessas percepções (Guerra; Tomassini, 2024).

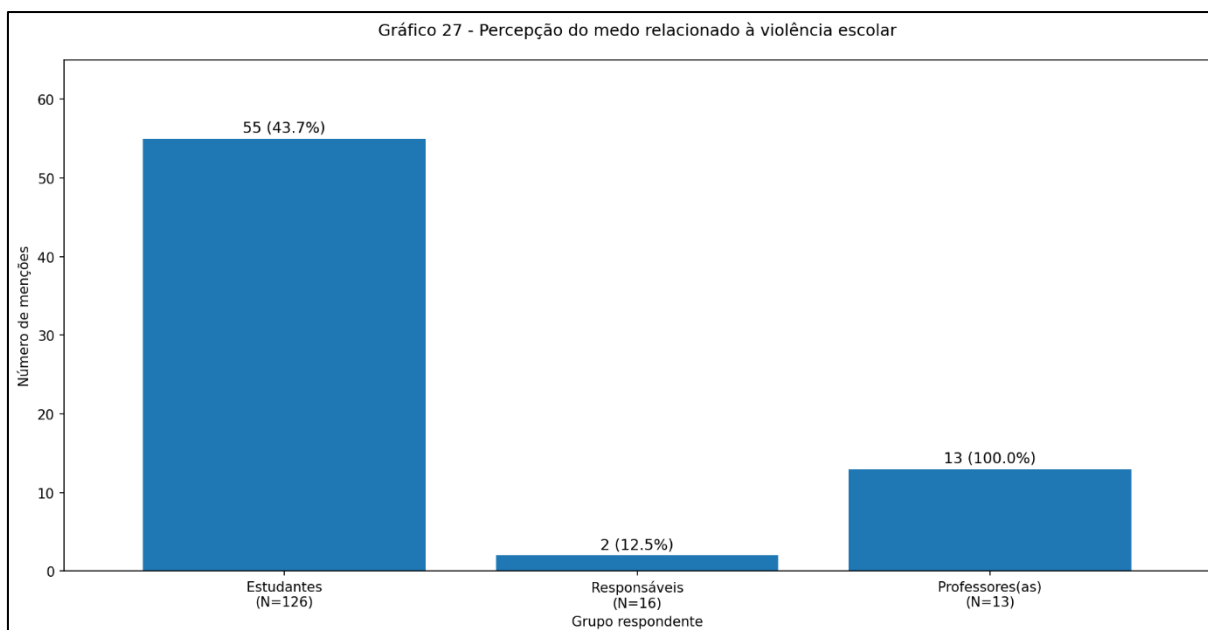
Os(as) estudantes relatam sentimentos como medo, tristeza e raiva, além de experiências de isolamento e desejo de abandono escolar (Guerra; Tomassini, 2024). Os responsáveis, por sua vez, reconhecem os efeitos emocionais e comportamentais

dos filhos, o que corrobora a avaliação dos docentes de que tais fatores repercutem no rendimento escolar e nas relações em sala de aula (Silva e Sposito, 2014). O que se depreende dessa análise é que os professores atuam na linha de frente do enfrentamento à violência escolar, muitas vezes sem o devido respaldo institucional (Márques; Assunção, 2014). Sua função vai além do ensino formal, exigindo escuta, intervenção e acompanhamento de situações que ultrapassam o campo pedagógico (Salgado; Senra; Lourenço, 2014).

A sobreposição de funções e a convivência constante com situações de conflito geram desgaste, frustração e, em muitos casos, sentimentos de ineficácia diante da insuficiência de políticas públicas efetivas de apoio (Conceição; Zamora, 2015). Nesse sentido, “sozinhos, com seus próprios recursos psíquicos, os docentes tentam dar conta das situações de violência cotidiana que sofrem” (Guerra; Tomassini, 2024, p. 13).

Outro aspecto analisado foi o medo, identificado como uma das experiências mais significativas na vivência da violência escolar (Salgado; Senra; Lourenço, 2014). Ao mesmo tempo em que reflete o impacto direto da agressão física, psicológica ou simbólica, ele também revela a fragilidade das redes de proteção dentro da instituição (Guerra; Tomassini, 2024).

Neste campo, analisaremos como o medo se manifesta nas diferentes percepções dos sujeitos escolares — estudantes, familiares e professores —, considerando tanto os sentimentos declarados quanto os efeitos identificados no comportamento e na aprendizagem (Silva e Sposito, 2014) “a violência ainda é muito comum e muitas vezes banalizada” Guerra e (Tomassini, 2024, p. 3). “O maior medo é sofrer reprimendas na rua, depois das aulas, fora da escola.” Salgado; Senra; (Lourenço, 2014, p. 155)., conforme o Gráfico 27:

Gráfico 27 - Percepção do medo relacionado à violência escolar

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados evidenciam o medo como um marcador emocional associado à vivência e à percepção da violência no ambiente escolar, com intensidades distintas conforme a posição do(a) respondente na comunidade educativa (Diniz, 2015; Archangelo, 2018). Entre os(as) estudantes (N = 126), foram registrados 55 apontamentos de medo, o que corresponde a 43,7% da amostra válida. Esse resultado indica que a violência e a exclusão social não são apenas reconhecidas como acontecimentos do cotidiano, mas também se convertem em experiência subjetiva de ameaça, afetando diretamente o sentimento de segurança dos(as) estudantes e seu modo de permanecer e circular na escola (Lima, 2021; Silva, 2015).

No grupo dos(as) responsáveis (N = 16), apareceram 2 registros de “medo de ir à escola”, equivalentes a 12,5%. Embora menos frequente, esse dado é relevante por representar um indicador observado no âmbito familiar, ou seja, um efeito percebido para além do espaço escolar. A menor proporção pode estar relacionada ao fato de que familiares identificam o medo principalmente quando ele se manifesta em sinais mais nítidos (evitação, recusa, queixas), além de depender da qualidade do diálogo e da confiança para que o(a) estudante comunique o que vivencia (Barboza; Souza, 2023; Camargo et al., 2022).

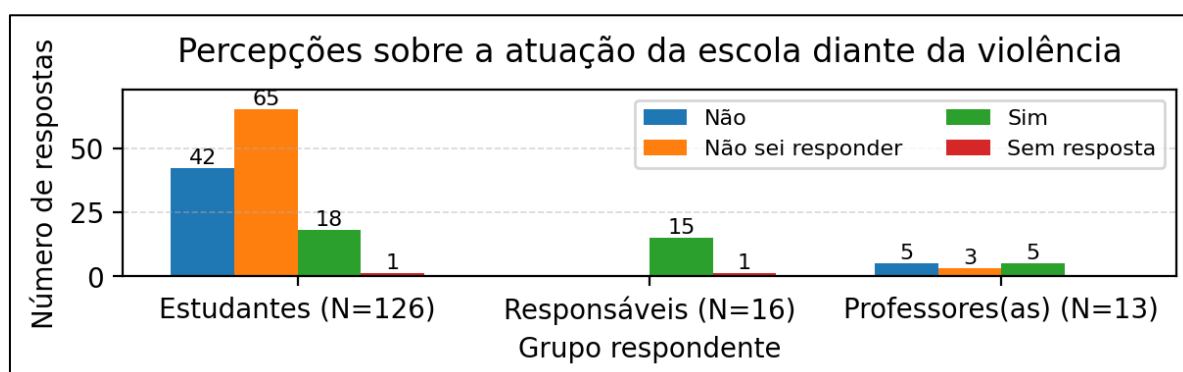
Já entre professores(as) (N = 13), o gráfico registra 13 menções, correspondendo a 100% do grupo. Esse resultado reforça que a violência escolar

produz efeitos também sobre quem atua na instituição, afetando o clima de trabalho, a percepção de risco e a gestão cotidiana das relações e dos conflitos (Silva; Sposito, 2014; Camargo et al., 2022). Em termos de triangulação, portanto, o gráfico sustenta que o medo aparece como fenômeno transversal — vivido diretamente pelos(as) estudantes, observado por parte dos responsáveis e reconhecido de forma unânime pelos(as) profissionais —, compondo um cenário no qual a violência tende a reorganizar expectativas, comportamentos e níveis de confiança na escola (Archangelo, 2018; Santos, V. C., 2019).

Esses dados evidenciam que a insegurança gerada por episódios de agressão entre alunos, conflitos com famílias ou situações de instabilidade generalizada atinge também os profissionais da educação (Camargo et al., 2022). Essa sensação de ameaça não apenas interfere no desempenho pedagógico, como também afeta a saúde emocional dos docentes, comprometendo sua atuação e permanência no espaço escolar (Camargo et al., 2022). O medo, nesse caso, se associa à percepção de desamparo institucional, sobrecarga emocional e fragilidade dos protocolos de enfrentamento (Silva A. G. da. (2015).

Diante desse cenário, torna-se fundamental analisar as propostas e possibilidades de enfrentamento, já que a forma como a escola reage aos episódios de violência e exclusão influencia diretamente a confiança da comunidade escolar na instituição e sua capacidade de responder a conflitos e proteger seus membros (Miranda, 2016). A partir das percepções de estudantes, responsáveis e professores, é possível compreender não apenas as ações já implementadas, mas também as omissões e os caminhos apontados para um enfrentamento mais efetivo, conforme o Gráfico 28:

Gráfico 28 - Percepções sobre a atuação da escola diante da violência



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

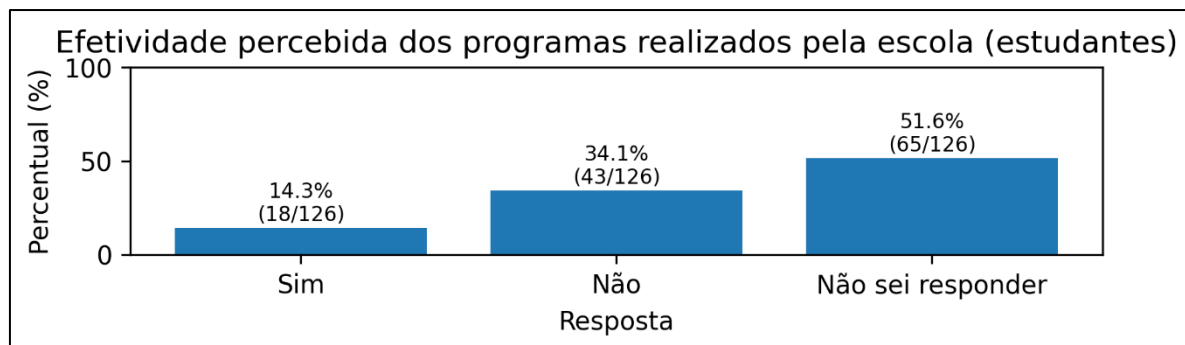
Entre os(as) estudantes, os dados revelam uma percepção majoritariamente crítica ou incerta quanto às ações da escola. Quando questionados se a escola realiza ou já realizou algum projeto de combate à violência, 66 estudantes (52%) afirmaram não saber responder, 43 (34%) disseram que não, e apenas 18 (14%) responderam que sim. Essa predominância de respostas negativas ou indefinidas aponta para a invisibilidade — ou a ineficácia — das estratégias institucionais já implementadas, além de sugerir a ausência de uma cultura clara de enfrentamento da violência, acessível e compreensível para os alunos (Pröglhöf, 2015).

A visão dos professores é igualmente dividida. Quando questionados se a escola conta atualmente com algum programa ou iniciativa específica para lidar com a violência e exclusão social, apenas 5 docentes afirmaram que sim, enquanto outros 5 disseram que não, e 3 declararam não saber responder. Esses dados indicam que, mesmo entre os profissionais diretamente envolvidos com a gestão da convivência escolar, não há consenso quanto à existência e à efetividade de iniciativas institucionais. A falta de informação ou de apropriação por parte dos educadores sugere que tais programas, se existem, carecem de articulação coletiva, formação adequada ou visibilidade interna (Miranda, 2016).

No caso dos responsáveis familiares, embora a pergunta formulada abordasse de forma mais ampla a contribuição da comunidade escolar como um todo, 16 deles responderam positivamente, afirmando acreditar que a escola e seus agentes podem contribuir para um ambiente mais seguro e inclusivo. Ainda que não trate diretamente da avaliação institucional, essa resposta denota uma expectativa de corresponsabilidade entre os sujeitos escolares, o que pode ser interpretado como um voto de confiança na escola enquanto espaço de mediação, desde que devidamente estruturado (Miranda, 2016; Santos, V. C. dos (2019).

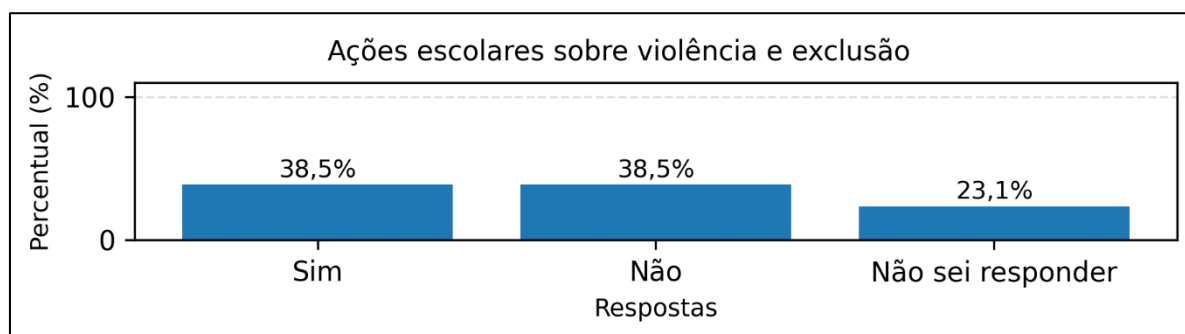
Uma dimensão importante para a compreensão do enfrentamento da violência no ambiente escolar é o reconhecimento, por parte da comunidade educativa, das ações que já foram implementadas com esse fim. O modo como tais iniciativas são percebidas por estudantes e professores revela sua efetividade prática, alcance e legitimidade institucional (Pröglhöf, 2015).

A análise desse aspecto, permite avaliar o grau de visibilidade, engajamento e percepção de eficácia das medidas de combate à violência e à exclusão social promovidas pela escola, conforme o Gráfico 29:

Gráfico 29 - Efetividade percebida de programas realizados pela escola

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Entre os(as) estudantes que aceitaram participar da pesquisa (N = 126), observa-se predominância de respostas que indicam baixa visibilidade de ações da escola voltadas ao enfrentamento da violência e exclusão social. Quando questionados se a escola realiza ou já realizou algum projeto com essa finalidade, 65 estudantes (51,6%) declararam “não sei responder”, 43 (34,1%) responderam “não”, e 18 (14,3%) assinalaram “sim”. Esses resultados sugerem que, mesmo quando existem ações, elas não se consolidam como referência reconhecida por parcela expressiva dos(as) estudantes, seja por fragilidade de divulgação, descontinuidade, baixa participação ou por não se integrarem ao cotidiano escolar de forma perceptível para o conjunto dos(as) respondentes. Essa leitura encontra ressonância nas respostas dos professores, conforme o Gráfico 30:

Gráfico 30 - Ações escolares sobre violência e exclusão

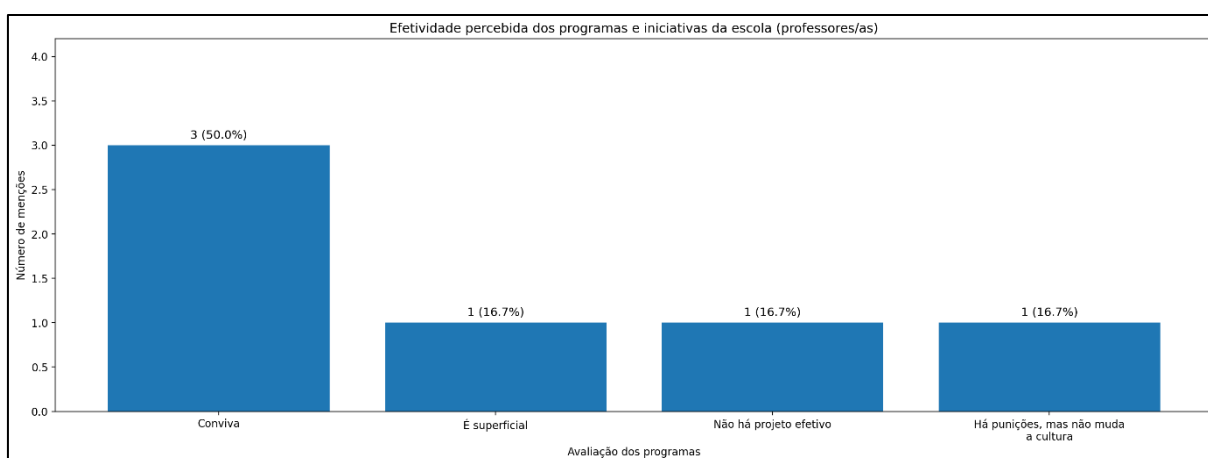
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quando perguntados se a escola atualmente conta com algum programa ou iniciativa específica para lidar com a violência e exclusão social, 5 dos 13 docentes (38,5%) responderam que sim, 5 (38,5%) afirmaram que não e 3 (23,1%) disseram

não saber responder. Esse equilíbrio entre reconhecimento e negação, somado ao percentual de desconhecimento, sugere baixa visibilidade institucional das ações e possível fragmentação entre iniciativas pontuais e políticas de convivência mais estáveis, o que é consistente com análises que apontam dificuldades de consolidação e comunicação de estratégias escolares de prevenção e mediação de conflitos (Silva e Sposito, 2014; Archangelo, 2018). Além disso, a presença de respostas “não sei responder” no grupo docente pode indicar assimetria de informação interna e circulação irregular de orientações e projetos, fenômeno descrito na literatura como um dos fatores que limitam a efetividade de programas de enfrentamento quando não se tornam parte da cultura organizacional da escola (Santos, V. C., 2019; Camargo et al., 2022).

A análise das percepções sobre a efetividade dos programas também revela contradições, conforme o Gráfico 31:

Gráfico 31 - Efetividade dos programas/iniciativas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Entre os(as) docentes, a avaliação da efetividade das iniciativas escolares aparece marcada por menções pontuais e por críticas à consistência das ações, o que sugere fragilidade de institucionalização e de continuidade pedagógica no enfrentamento da violência (Silva e Sposito, 2014; Archangelo, 2018). No conjunto das respostas abertas, o programa Conviva foi o elemento mais lembrado, com 3 menções, indicando que parte do grupo associa a atuação da escola a uma política/programa já reconhecido no âmbito da rede (Pröglhöf, 2015).

Ao mesmo tempo, surgem avaliações críticas que relativizam a potência

transformadora das iniciativas: houve 1 menção indicando que a ação “é superficial”, 1 menção afirmando que “não há projeto efetivo” e 1 menção apontando que “há punições, mas não muda a cultura”. Esse padrão é consistente com a literatura que descreve que respostas centradas em medidas reativas, punitivas ou episódicas tendem a não produzir mudanças sustentáveis no clima escolar e na cultura de convivência, especialmente quando não se convertem em práticas formativas permanentes (Debarbieux e Blaya, 2002; Silva, 2015; Archangelo, 2018).

Assim, ainda que existam referências a programas, os registros sugerem uma percepção de baixa capilaridade e de impacto limitado das ações na vida cotidiana da escola, cenário que costuma aparecer quando as iniciativas não são apropriadas de forma coletiva, não ganham visibilidade entre os(as) estudantes e não se articulam a rotinas pedagógicas de prevenção, mediação e acompanhamento (Abramovay, 2016; Miranda, 2016). Em termos analíticos, esse resultado converge com o que se observa nos outros segmentos: quando a violência é percebida como recorrente, mas as respostas institucionais são vistas como pouco consistentes ou pouco conhecidas, a tendência é que os efeitos se acumulem em camadas — primeiro no plano emocional, depois no relacional e, por fim, na aprendizagem (Camargo et al., 2022; Silva, 2015).

Por isso, os dados deste eixo permitem interpretar a violência escolar como fenômeno que incide simultaneamente sobre o bem-estar, a permanência e a aprendizagem: os(as) estudantes expressam impactos primariamente emocionais (com destaque para o medo), os familiares identificam repercussões observáveis no cotidiano (como isolamento) e os(as) docentes registram prejuízos pedagógicos (rendimento e engajamento), compondo um encadeamento típico de processos de desgaste escolar e enfraquecimento de vínculos (Lima, 2021; Archangelo, 2018; Silva, 2015).

Este eixo procurou explicitar a passagem dos efeitos percebidos da violência para seus desdobramentos subjetivos e comportamentais, o que possibilitou ler a violência escolar como fenômeno que incide simultaneamente sobre o bem-estar, a permanência e a aprendizagem. A triangulação entre estudantes, responsáveis e professores/as sustenta um encadeamento: os(as) estudantes expressam impactos primariamente emocionais (com destaque para o medo), os familiares identificam repercussões observáveis no cotidiano (como isolamento e alterações de humor/comportamento) e os docentes registram efeitos pedagógicos diretos (queda de rendimento, desinteresse e dificuldades de concentração). Trata-se de um padrão

de impacto em camadas, no qual dimensões afetivas e relacionais antecedem e alimentam prejuízos no engajamento escolar e no desempenho acadêmico.

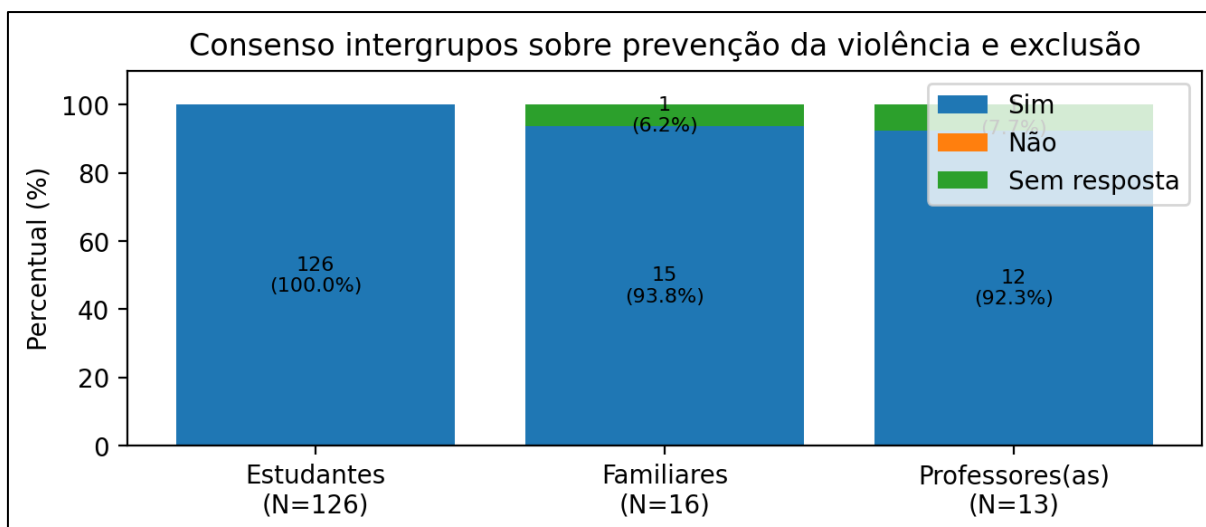
No plano comportamental, os dados indicam que a violência não se restringe à condição de vitimização, aparecendo também como participação ativa de parcela relevante de estudantes em brigas e práticas de intimidação/exclusão. As justificativas mobilizadas para envolvimento em conflitos apontam para dinâmicas de reciprocidade e escalada (provocações, desacordos e defesa própria/terceiros), sugerindo circulação de práticas de enfrentamento que se realizam dentro do próprio repertório juvenil e nem sempre se convertem em busca formal de mediação. Ao mesmo tempo, a coexistência de autodefesa, procura por docentes e manutenção do silêncio compõe um gradiente de respostas que evidencia diferentes níveis de confiança, exposição e expectativa de resolução.

O eixo também demarca a relação entre violência e risco de afastamento escolar: a intenção de evasão emerge associada a experiências de medo, humilhação e reiteração de agressões, indicando que a permanência escolar é afetada por custos subjetivos acumulados e por percepções de insegurança. Na dimensão do trabalho docente, a unanimidade do impacto relatado reforça que a violência incide sobre a condução pedagógica e sobre a gestão cotidiana da sala, produzindo desgaste e exigindo intervenções frequentes que se somam às tarefas de ensino. Assim, o conjunto dos dados, traz a violência como fator que reconfigura vínculos, regula comportamentos e compromete condições de aprendizagem, estabelecendo base empírica para discutir respostas institucionais e estratégias de enfrentamento nos eixos subsequentes.

4.4 Eixo 4 – Prevenção e Combate à Violência

Este Eixo tem como foco da análise para a dimensão propositiva do problema, observando como a comunidade escolar compreende caminhos possíveis de prevenção e de enfrentamento no âmbito institucional.

Sobre o consenso acerca da responsabilidade institucional, o Gráfico 32, traz as análises das respostas à pergunta “A escola deveria fazer algo para prevenir e diminuir a violência e exclusão social?”

Gráfico 32 - Consenso Intergrupos sobre Prevenção

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

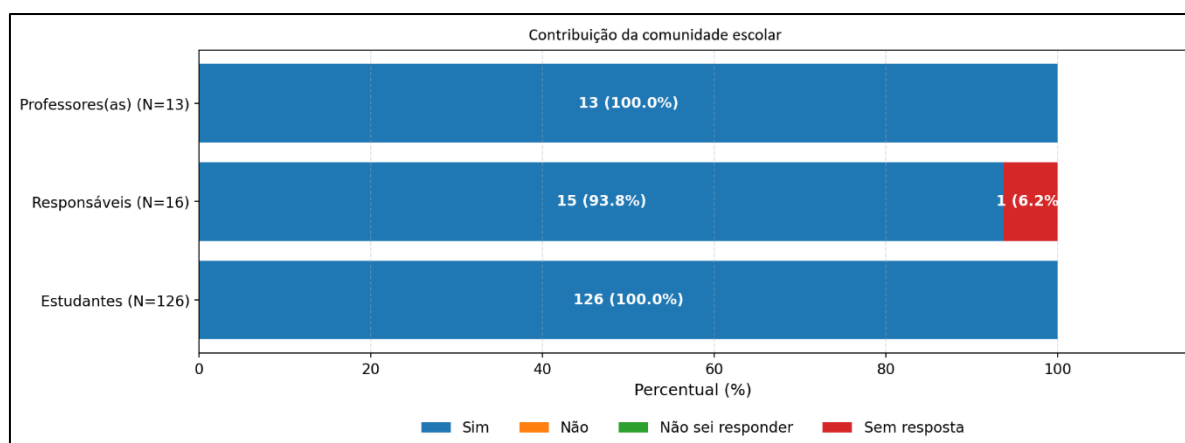
Entre os(as) estudantes (N = 126; amostra válida), observa-se consenso total: 126 respostas “Sim” (100,0%). Esse resultado sugere que, do ponto de vista discente, a prevenção é percebida como um eixo legítimo e necessário, o que reforça a ideia de que a convivência e a segurança não são temas periféricos, mas condições para a participação, o pertencimento e a aprendizagem (Abramovay, 2016; Silva, 2015). No grupo de familiares (N = 16), também predomina a concordância: 15 “Sim” (93,8%) e 1 não resposta (6,2%), indicando que, mesmo com menor proximidade do cotidiano escolar, os responsáveis tendem a reconhecer a importância do diálogo e de iniciativas preventivas, embora parte deles(as) possa não se sentir seguro(a) para posicionar-se ou não tenha clareza sobre como contribuir (Barboza; Souza, 2023; Archangelo, 2018).

No caso de professores(as)/gestores(as) (N = 13), o indicador é derivado de um item aberto, em que 12 respondentes (92,3%) apresentaram alguma forma de contribuição e 1 (7,7%) deixou em branco. Assim, mais do que “concordar” com uma alternativa, a maioria explicitou disposição em participar do enfrentamento, o que dialoga com abordagens de prevenção centradas em práticas institucionais de convivência, mediação e ações pedagógicas contínuas (Silva; Sposito, 2014; Camargo et al., 2022). Ao mesmo tempo, a existência de não resposta, mesmo que pequena, sugere a necessidade de fortalecer referenciais comuns, rotinas e clareza institucional sobre papéis, fluxos e estratégias, evitando que a prevenção fique restrita a ações pontuais ou pouco compartilhadas (Archangelo, 2018; Santos, V. C., 2019).

A análise aponta um padrão convergente: os(as) estudantes manifestam adesão integral à ideia de prevenção; familiares acompanham essa tendência com alta concordância; e docentes, majoritariamente, respondem propondo caminhos de contribuição. Esse alinhamento intergrupos sustenta a compreensão de que a prevenção precisa ser tratada como política de convivência e como prática coletiva, articulando dimensão pedagógica, relacional e institucional, com participação efetiva dos(as) estudantes como sujeitos(as) ativos(as) (Abramovay, 2016; Silva, 2015; Camargo et al., 2022).

Diante do elevado consenso intergrupos sobre a necessidade de prevenir a violência e a exclusão social, torna-se fundamental avançar da concordância geral para a compreensão de como essa prevenção pode ser operacionalizada no cotidiano escolar, isto é, quais ações, responsabilidades e formas de participação são atribuídas aos diferentes atores da comunidade educativa (Archangelo, 2018; Silva; Sposito, 2014). Nesse sentido, o Gráfico 33, sistematiza as respostas que indicam caminhos concretos de envolvimento coletivo, evidenciando de que modo estudantes, familiares e professores(as)/gestores(as) percebem possibilidades de contribuição para fortalecer a convivência, a mediação de conflitos e práticas institucionais de cuidado e corresponsabilização (Abramovay, 2016; Camargo et al., 2022).

Gráfico 33 - Contribuição da comunidade escolar



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados evidenciam alinhamento entre estudantes, responsáveis e professores(as) quanto à necessidade de ações preventivas para o enfrentamento da violência e da exclusão social no contexto escolar, indicando um diagnóstico compartilhado do fenômeno e de sua recorrência no cotidiano da escola (Archangelo,

2018; Silva e Sposito, 2014). Entre os(as) estudantes (N = 126; apenas com aceite “Sim”), 122 responderam “Sim” (96,8%), 1 respondeu “Não” (0,8%) e houve 3 sem resposta (2,4%), o que sugere que a prevenção é percebida como necessária pela ampla maioria, com pequena parcela de ausência de posicionamento (Camargo et al., 2022; Archangelo, 2018).

No grupo de responsáveis (N = 16; aceite “Sim”), 15 assinalaram “Sim” (93,8%), 0 assinalaram “Não” (0,0%) e houve 1 sem resposta (6,2%), reforçando a expectativa familiar de que a escola e a comunidade educativa adotem estratégias sistemáticas de proteção e cuidado, ainda que parte dos(as) respondentes não registre opinião explícita (Barboza e Souza, 2023; Camargo et al., 2022).

Já entre professores(as) (N = 13; aceite “Sim”), 12 indicaram “Sim” (92,3%) e 1 ficou sem resposta (7,7%), mantendo o padrão de concordância majoritária e apontando que, para esse grupo, a prevenção se associa diretamente à sustentação do trabalho pedagógico, da convivência e da organização escolar (Silva e Sposito, 2014; Santos, V. C., 2019).

Em conjunto, os resultados mostram que a prevenção é compreendida como resposta necessária e coletiva, não restrita a intervenções pontuais, mas vinculada à construção de rotinas institucionais e práticas continuadas de convivência, comunicação e corresponsabilização entre os diferentes atores da comunidade escolar (Camargo et al., 2022; Archangelo, 2018; Silva e Sposito, 2014).

Dando continuidade, apresentamos especificamente as propostas formuladas pelos(as) estudantes, considerando que esse grupo vivencia de forma mais direta as dinâmicas de convivência escolar e, por isso, produz sugestões ancoradas em experiências cotidianas e necessidades percebidas.

A categorização considerou a recorrência temática das proposições apresentadas, bem como sua convergência semântica, conforme apresentado no Quadro 11:

Quadro 11 - Categorização das Propostas Estudantis

Categoria	Frequência	Porcentagem
Diálogo/Mediação (conversas, rodas, escuta)	18	15,3%
Conscientização/Educação (palestras, campanhas, respeito)	18	15,3%
Atividades Inclusivas (grupos, esportes, eventos)	18	15,3%
Apoio Psicológico/Escuta (acolhimento, apoio emocional)	9	7,6%
Formação Docente (treinamento de professores)	11	9,3%
Infraestrutura/Vigilância (câmeras, denúncias, punições)	5	4,2%
Outras/Diversas	39	33,1%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O Quadro 4 apresenta a categorização das principais propostas sugeridas pelos estudantes (n=118 respostas válidas de 126 participantes) para que a escola atue na prevenção e redução da violência e exclusão social, conforme análise de conteúdo qualitativa da pergunta aberta correspondente. As sugestões revelam priorizações espontâneas dos jovens, alinhadas à perspectiva participativa da pesquisa-ação, ecoando práticas de mediação escolar defendidas por Diogo e Ribeiro (2016), que enfatizam o diálogo como estratégia central para resolução de conflitos em contextos educativos.

A distribuição destaca equilíbrio entre Diálogo/Mediação (18; 15,3%), Conscientização/Educação (18; 15,3%) e Atividades Inclusivas (18; 15,3%), indicando preferência por intervenções relacionais e formativas que promovam empatia e integração, em sintonia com Mendes (2018) sobre mediação como aprendizado moral em escolas públicas. Categorias como Formação Docente (11; 9,3%) e Apoio Psicológico/Escuta (9; 7,6%) reforçam demandas por capacitação profissional e suporte emocional, corroborando Camargo et al. (2022), que associam tais medidas à mitigação de microviolências no cotidiano docente e discente.

A menor ênfase em Infraestrutura/Vigilância (5; 4,2%) sugere rejeição a abordagens securitárias puras, priorizando soluções humanas, como observado em

estudos sobre bullying e vitimização (Valle et al., 2015). O resíduo “Outras/Diversas” (39; 33,1%) inclui punições e projetos híbridos, refletindo pluralidade temática com sobreposições, comum em análises qualitativas (Flick, 2008; Brizola; Fantin, 2017). Esses resultados conjuntos com percepções de violência escolar em contextos paulistas (Tavares; Pietrobom, 2016), validando a agência estudantil na proposição de práticas restaurativas e inclusivas.

De forma transversal às categorias, observa-se elevada menção à necessidade de participação ativa dos(as) estudantes nos processos de enfrentamento das violências, com destaque para propostas que envolvem escuta, mediação e ações contínuas no cotidiano escolar (Pereira, 2016).

Apresentam-se, no Quadro 12, as propostas elaboradas pelos(as) familiares/responsáveis.

Quadro 12 - Categorização das Propostas dos(as) Familiares/Responsáveis

Categoria	Frequência	Porcentagem
Infraestrutura/Vigilância (câmeras, rondas, polícia, monitoramento)	6	46,20%
Conscientização/Educação (palestras, campanhas, regras)	3	23,10%
Envolvimento Família/Comunidade (reuniões com pais)	1	7,70%
Formação Docente (treinamento de professores)	1	7,70%
Responsabilização/Normas (atenção a denúncias, punições)	1	7,70%
Outras/Diversas	1	7,70%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O Quadro 5 sintetiza a categorização das propostas apresentadas pelos familiares/responsáveis (n=13 respostas com sugestões explícitas de 16 válidos) quanto às medidas que a escola poderia adotar para prevenir e mitigar a violência e exclusão social, extraídas da análise de conteúdo qualitativa da pergunta aberta correspondente. Essa perspectiva parental, embora minoritária em volume, revela ênfases pragmáticas e protetivas, alinhadas às demandas por segurança em

contextos de violência escolar relatados por Diogo (2015) e Silva (2015), que destacam o papel dos responsáveis na cobrança de intervenções institucionais.

Predomina Infraestrutura/Vigilância (6; 46,2%), com apelos por câmeras, rondas e policiamento, refletindo percepções de insegurança externa e interna à escola, em consonância com Tavares e Pietrobom (2016), que identificam fatores ambientais como preditores de agressões em unidades paulistas. Conscientização/Educação (3; 23,1%) surge em segundo, via palestras e campanhas, corroborando Frick (2016), que advoga estratégias preventivas educativas contra bullying. Categorias residuais — Envolvimento Família/Comunidade (1; 7,7%), Formação Docente (1; 7,7%), Responsabilização/Normas (1; 7,7%) e Outras (1; 7,7%) — indicam demandas pontuais por parcerias, ecoando Mendes (2016) e Miranda (2016) sobre mediação familiar-escolar como eixo restaurativo.

Contrapondo-se às propostas estudantis (mais dialógicas), os familiares priorizam medidas estruturais, sugerindo dissonância geracional nas soluções, fenômeno explorado por Camargo et al. (2022) ao analisar impactos relacionais da violência no trabalho docente e familiar. A sobre-representação de vigilância pode decorrer de relatos indiretos de agressões (68,8% presenciaram casos), demandando triangulação com outras fontes (Brizola; Fantin, 2017; Flick, 2008). Esses dados reforçam a necessidade de políticas integradas, como o Sistema de Proteção Escolar proposto por Pröglhöf (2015), para harmonizar visões comunitárias.

Na sequência, são sistematizadas as propostas apresentadas pelos(as) professores(as), conforme o Quadro 13:

Quadro 13 - Categorização das Propostas dos(as) Professores(as)

Categoria	Frequência
Conscientização/Educação	7 (53,8%)
Infraestrutura/Vigilância	2 (15,4%)
Atividades Inclusivas	1 (7,7%)
Diálogo/Mediação	1 (7,7%)
Formação Docente	1 (7,7%)
Responsabilização/Normas	1 (7,7%)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Entre os(as) professores(as), Conscientização/Educação (53,8%) é a categoria

predominante, indicando uma leitura de que o enfrentamento exige ações contínuas de formação, discussão de comportamentos, direitos humanos e cultura de convivência, e não apenas intervenções episódicas. A segunda categoria, Infraestrutura/Vigilância (15,4%), aparece como apoio estrutural (monitoramento, câmeras e presença mais ativos), sugerindo que, na percepção docente, a dimensão educativa precisa ser sustentada por condições institucionais de prevenção no cotidiano. As demais categorias, ainda que com menor frequência, qualificam o sentido das proposições: Diálogo/Mediação (7,7%) aponta para abordagens de resolução de conflitos e participação discente em comissões/estratégias mediadoras (Mendes, 2018); Formação Docente (7,7%) reforça a necessidade de preparação específica para lidar com conflitos e violências no cotidiano escolar (Camargo et al., 2022); Responsabilização/Normas (7,7%) aparece vinculada à defesa de uma postura institucional mais firme, frequentemente articulada à crítica de medidas que não alteram a cultura de violência; e Atividades Inclusivas (7,7%) destaca a importância de engajamento e pertencimento como dimensão preventiva, articulando convivência escolar e participação dos(as) estudantes (Santos, V. C. dos (2019).

Agora, apresentamos a análise das proposições dos(as) participantes para o enfrentamento da violência e promoção da convivência escolar a partir das perguntas aplicadas nos três questionários e triangula as respostas, articulando convergências e tensões entre os grupos.

Entre os(as) estudantes, a questão “A escola deveria fazer algo para prevenir e diminuir a violência e exclusão social?” obteve adesão praticamente unânime (“Sim”), e a pergunta seguinte — “Se sim, o que a escola poderia fazer para tornar o ambiente escolar mais seguro e acolhedor para todos?” — explicita que a demanda não se limita a ações simbólicas, mas a respostas institucionais efetivas.

Os(as) estudantes pedem que a escola “leve a sério as denúncias”, que “não ignore” o que é relatado e afirmam que “não adianta realizar palestras... se, na prática, ignoram qualquer tipo de denúncia”, defendendo ainda “punições de verdade” e “cobrar justiça quando alguém faz algo errado”.

Esses dados dialogam com estudos que problematizam a violência institucional e a fragilidade das respostas escolares diante das denúncias, evidenciando a necessidade de ações efetivas de acolhimento, mediação e responsabilização (Márques; Assunção, 2014; Pereira, 2016). Essa mesma pergunta aparece no questionário destinado aos(às) responsáveis, quando são convidados(as) a avaliar os

impactos e apresentar suas justificativas. Trata-se da questão: “Você percebeu algum impacto na vida do(a) estudante em decorrência da violência e da exclusão social na escola?” Por quê?”, as respostas indicam consequências diretas na permanência e na segurança, como “não está conseguindo frequentar as aulas” e “medo de ir à escola”, acompanhadas de relatos familiares em que o(a) estudante “não consegue ir e fica com medo do que vão fazer” ou evita situações cotidianas (“ficou com medo de ir ao banheiro sozinha”) (Lima, 2021). Ao serem questionados(as) sobre medidas — “Na sua opinião, quais medidas a escola poderia tomar para prevenir e diminuir a violência e exclusão social?” — os(as) responsáveis reforçam a necessidade de ação institucional concreta, solicitando “mais regras”, “diretores na porta... monitorando”, “ronda”, “policiamento”, “câmeras... que funcionem” e “validação dos sentimentos” dos(as) estudantes (Pröglhöf, 2015; Miranda, 2016). No mesmo sentido, o questionário docente — ao perguntar “Na sua opinião, quais medidas a escola poderia tomar para prevenir e minimizar a violência e exclusão social?” — traz uma justificativa institucional clara: “a escola deve adotar uma postura firme”, pois, do contrário, “tais atitudes podem influenciar outros(as) estudantes” e “a ausência de medidas eficazes” tende a produzir “insegurança”; e, quando descrevem sua contribuição individual na pergunta “De que forma você, como professor(a), acredita que pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais seguro e inclusivo?”, destacam a dimensão pedagógica da intervenção cotidiana, como “não deixar os conflitos passar como normais”, sustentando que agir é tanto uma decisão da escola quanto uma prática diária de mediação e responsabilização (Camargo et al., 2022; Daud, 2018).

No plano das medidas de controle, regras e segurança, as respostas evidenciam convergência entre os três grupos, ainda que com ênfases distintas e graus diferentes de operacionalidade (Pröglhöf, 2015).

Entre os(as) estudantes, essa pergunta é respondida como necessidade de presença adulta e de responsabilização institucional: pedem “aumentar a presença de professores e funcionários nos corredores e áreas comuns, para evitar brigas”, sugerem “um sistema de denúncias anônimas” e também “uma caixa de sugestões anônimas”, defendem “punir mesmo quem discrimina” e “estabelecer regras claras sobre o respeito mútuo”; em alguns registros, a ideia de contenção assume tom mais restritivo, como “chamar o responsável e dar suspensão” e até “privar um pouco os alunos” para coibir abusos (Pröglhöf, 2015; Pereira, 2016).

No questionário dos(as) responsáveis, a mesma pauta é formulada de modo

mais direto e prático, com propostas centradas no controle dos espaços e no reforço de vigilância: “mais regras”, “diretores na porta... monitorando”, “sempre ter ronda na escola”, “policiamento na escola” e “exigir polícia na entrada e saída da escola”, além de pedidos por estrutura e pessoal (“mais monitores”, “maior supervisão nos intervalos”, “monitoramento mais presente nos intervalos”) e por mecanismos materiais (“câmeras de vídeo que funcionem”), somados à expectativa de resposta disciplinar (“notando e punindo atitudes” que rompem a convivência) (Pröglhöf, 2015).

Entre os(as) professores(as), esse conjunto reaparece como proposta de controle articulado à rotina escolar, em expressões como “monitoramento mais ativo”, “monitoramento mais rígido”, “uso de câmeras” e “monitoramento dos casos de violência”; contudo, os(as) docentes introduzem uma inflexão importante ao reconhecerem o limite de respostas centradas apenas em sanção, ao afirmar que “hoje só há punições, mas nada que mude a cultura da violência”. “cultura de punição” (Pereira, 2016, p. 123). Essa ressalva dialoga diretamente com a crítica dos(as) estudantes às ações “de fachada” — quando “na prática” denúncias são ignoradas — e com a cobrança dos(as) responsáveis por “ações concretas, não só discursos”, indicando que o controle é percebido como necessário, mas insuficiente quando não se integra a estratégias contínuas de prevenção, escuta e mudança institucional (Miranda, 2016).

Ao mesmo tempo, as falas não reduzem o enfrentamento à vigilância: há algumas falas que apontam diálogo, escuta e mediação como forma de convivência (Mendes, 2018). Quando perguntados(as) sobre o que a escola poderia fazer, os(as) estudantes insistem na criação de espaços permanentes de fala e de construção conjunta de regras, como em “conselho de classe... para que os alunos falem o que está incomodando e para chegarmos em soluções juntos”, além de propostas como “criar espaços para alunos discutirem regularmente a violência na escola e possíveis melhorias”, “criar um ambiente de diálogo aberto, onde alunos se sintam confortáveis para falar sobre seus sentimentos e preocupações”, “rodas de conversa” e até “uma roda de conversa semanal” (Pereira, 2016; Mendes, 2018). A mesma demanda aparece na chave do acesso e da participação: “grupos de discussão... sem medo de ser julgado”, “canais de comunicação abertos pra gente dar sugestões e reclamar”, “um aplicativo ou uma plataforma online onde possamos fazer sugestões... e relatar situações” e, de forma sintética, “a gente precisa de espaço pra falar e ser ouvido” (Pereira, 2016).

Na pergunta sobre contribuição discente, essa perspectiva se desloca para o cotidiano das relações: “a chave é a comunicação”, “falar mais sobre o que a gente sente e ouvir o que os outros têm a dizer”, “em vez de brigar, a gente pode tentar resolver os conflitos conversando”, e “tem que ter coragem de chamar a atenção dos amigos quando eles exageram”, mostrando que a escuta é entendida como prática coletiva e não apenas institucional (Mendes, 2018; Daud, 2018).

Entre os(as) responsáveis, essa mesma pergunta é respondida tanto como condição de proteção quanto como cobrança de responsabilização (Miranda, 2016). As respostas afirmam que “um bom diálogo pode melhorar muita coisa” e pedem “tendo mais diálogo além de punição”, sugerindo que a palavra precisa vir acompanhada de resposta institucional (Márques; Assunção, 2014; Pereira, 2016). Ao mesmo tempo, o diálogo é apresentado como ação articulada entre atores: “a escola sozinha não resolve” e “sozinhos, os professores não conseguem”, mas “se os pais cobrarem, os alunos se unirem e a direção agir, dá pra mudar” (Santos, V. C. dos (2019). Em relatos de conversa com os(as) estudantes, essa tensão aparece de modo explícito, quando uma responsável registra: “Mãe, eu não quero me meter, mas fico mal ver o colega triste”, enquanto outra aponta medo de retaliação: “A gente até tenta incluir..., mas... eu fico quieta pra não sobrar pra mim também”, indicando que diálogo e mediação são vistos como necessários, porém dependem de respaldo adulto e institucional para não recair sobre quem tenta intervir (Lima, 2021; Daud, 2018).

Já os(as) professores(as) conectam essa pergunta a uma postura pedagógica cotidiana, sustentada por prevenção, vínculo e intervenção precoce (Daud, 2018; Camargo et al., 2022). Quando perguntados(as) sobre como contribuir, aparecem formulações como “debatendo e criando mecanismo de paz”, “trazendo temas sociais para debate em sala”, “promover diálogo constante sobre respeito, convivência e responsabilidade” e “não ignorar pequenos atos de discriminação” (Márques; Assunção, 2014). Também se destaca a noção de confiança como recurso de proteção: “ser um adulto de confiança para os alunos relatarem problemas” e “acolher o aluno” (Miranda, 2016). Assim, as respostas docentes aproximam o diálogo de prática educativa continuada, e não de ações pontuais (“palestras”) desvinculadas de acompanhamento.

Nesse diálogo entre os três grupos, aparece com força a demanda por mediação estruturada e não improvisada (Mendes, 2018). Os(as) estudantes mencionam “implementar programas de mediação de conflitos” e propõem “um grupo

de alunos mediadores” para lidar com situações antes que virem briga (Pereira, 2016). Professores(as) ecoam com propostas de institucionalização: “oficinas de mediação de conflitos” e “criar uma comissão de alunos para mediação de conflitos”, associando isso à formação e ao trabalho contínuo.

Já os(as) responsáveis, mesmo quando enfatizam segurança, também exigem intervenção orientada: “orientar professores para identificar e intervir em situações de humilhação”, reforçando que a mediação precisa de preparo e de resposta efetiva (Daud, 2018; Camargo et al., 2022).

Um terceiro conjunto de falas concentra-se na dimensão socioemocional e de acolhimento, mostrando que, para os(as) participantes, o enfrentamento precisa produzir uma sensação real de proteção e pertencimento, e não apenas respostas disciplinares (Miranda, 2016). Quando os(as) estudantes descrevem o que a escola poderia fazer para tornar o ambiente mais seguro e acolhedor, surgem pedidos por lugares de cuidado e escuta, como “estabelecer espaços seguros na escola, onde os alunos possam ir para relaxar ou conversar com alguém quando se sentirem desconfortáveis”, “criar um espaço de convivência mais acolhedor, com lugares tranquilos para estudar ou descansar durante o intervalo”, “criar mais espaços para desabafar e conversar com professores e orientadores quando estamos com dificuldades emocionais ou sociais”, “criar um espaço pra gente conversar com alguém de boa, tipo um psicólogo pra desabafar quando as coisas estiverem tensas”, além de solicitações diretas por “apoio psicológico” e “oferecer mais apoio psicológico para quem está passando por dificuldades” (Miranda, 2016).

Na pergunta sobre como os(as) estudantes podem contribuir, essa lógica de acolhimento se traduz em atitudes concretas: “quando vejo que um amigo tá triste ou excluído, tento acolher ele”, “às vezes é só perguntar ‘tá tudo bem?’ pra quem parece triste”, e “ouvir mais e falar menos... alguém só precisa de um ombro amigo”, indicando que a dimensão socioemocional é percebida como parte do cotidiano das relações (Lima, 2021).

Entre os(as) responsáveis, essa mesma dimensão aparece não como expectativa abstrata, mas como efeitos percebidos na vida dos(as) estudantes, com sinais de medo, retraimento e sofrimento (Lima, 2021). Nos relatos, há participantes que descrevem a evasão e o medo como consequência direta: “não está conseguindo frequentar as aulas” por “medo de ir à escola”, ou ainda “disse que não consegue ir e que fica com medo do que vão fazer” (Lima, 2021). Outros(as) apontam mudanças

específicas na rotina e no comportamento: “ficou com medo de ir ao banheiro sozinha”, “o colega excluído começou a faltar muito”, “o aluno que sofre bullying começou a evitar o intervalo”, e “tem medo de represálias”, inclusive por perceberem que “os que zoam são violentos” (Lima, 2021). A dimensão emocional se intensifica em registros como “minha neta fica ansiosa antes das aulas”, “crises de ansiedade”, “notas caíram muito”, e em situações em que a vítima altera hábitos para se proteger, como “a menina vítima de bullying parou de usar o cabelo solto” (Lima, 2021). Ao narrarem o que os(as) estudantes disseram em conversa, os(as) responsáveis mostram que o acolhimento também envolve sofrimento moral e medo de se envolver: “eu não quero me meter..., mas fico mal ver o colega triste” e “eu fico quieta pra não sobrar pra mim também”, o que reforça a necessidade de redes institucionais que não deixem a proteção depender apenas de iniciativas individuais (Miranda, 2016; Daud, 2018).

Os(as) professores(as), por sua vez, convergem ao defender uma estrutura de apoio mais organizada e contínua, com propostas como “um núcleo de apoio psicológico”, “parcerias com psicólogos” e “políticas de acolhimento” (Miranda, 2016). No plano da atuação docente cotidiana, aparecem expressões que dão materialidade a esse acolhimento: “acolhendo o aluno”, “realizar escuta ativa”, “apoiar os alunos”, e “criar um ambiente de respeito, reconhecer e valorizar a diversidade” (Camargo et al., 2022). Nesse ponto, as respostas se conectam com o que os(as) estudantes pedem como vivência concreta (“falar sobre o que a gente sente e ouvir o que os outros têm a dizer”) e com a formulação explícita de responsáveis sobre a necessidade de “validação dos sentimentos”, mostrando que o enfrentamento, para os três grupos, precisa incluir canais de escuta qualificada, apoio socioemocional e ambientes acolhedores, capazes de reduzir medo, fortalecer pertencimento e impedir que o sofrimento se converta em isolamento, faltas e abandono escolar (Lima, 2021; Miranda, 2016).

Além de proteção e escuta, há algumas respostas de proposições voltadas à educação para o respeito, à diversidade e à desconstrução de práticas discriminatórias, em que as falas se repetem com variações e se reforçam mutuamente (Pereira, 2016). Entre os(as) estudantes, a questão “o que a escola poderia fazer para tornar o ambiente escolar mais seguro e acolhedor” é respondida com propostas pedagógicas diretas, como “fazer campanhas contra bullying e preconceito dentro da escola”, “promover campanhas de respeito e empatia... e palestras sobre diversidade e inclusão”, “realizar palestras sobre respeito às

diferenças de gênero, orientação sexual, etnia e cultura”, e “oferecer aulas sobre diversidade e inclusão”, além de “debates sobre violência e convivência pacífica” e “promover debates sobre temas importantes, tipo drogas, violência, sexualidade” (Lima, 2021). Essa dimensão educativa aparece também como mudança de cultura cotidiana, quando os(as) próprios(as) estudantes apontam limites para práticas naturalizadas: “não espalhar fofoca”, “parar com piadas que machucam os outros”, “piadas ofensivas... mesmo que seja brincadeira”, “zoação tem limite, senão vira humilhação”, “parar com os apelidos maldosos”, “não rir das piadas preconceituosas” e “acabar com essa cultura de humilhar os outros nas redes sociais” (Lima, 2021). No mesmo movimento, aparece a consciência de que discriminações e exclusões se sustentam por julgamentos rápidos e rotulações, o que leva a pedidos como “parar de julgar os outros por aparência ou estilo”, “parar de rotular as pessoas como esquisito só porque são diferentes” e “se ninguém ficar tirando sarro dos outros, o ambiente já fica mais leve” (Lima, 2021).

Nas respostas dos(as) responsáveis, essa pauta ganha um tom mais urgente e situado, sobretudo quando vinculada a casos de discriminação e sofrimento (Márques; Assunção, 2014). Ao indicarem medidas que a escola deveria adotar, aparecem solicitações como “fazer projetos contra o racismo e bullying” e “diálogos sobre autoestima e cultura afro-brasileira para combater o racismo”. Em alguns relatos, a exigência se torna explícita e incisiva: “precisamos urgentemente de um projeto contra o bullying na nossa escola”, “como mãe e cidadã, exijo que a escola... tome medidas urgentes contra o racismo e o bullying”, e “não vou aceitar... quero uma reunião URGENTE”, chegando a anunciar a busca por instâncias externas: “se precisar, levo esse caso ao Ministério Público” (Márques; Assunção, 2014). Essas falas ampliam a discussão para além de “boas práticas” e a colocam no plano da responsabilidade institucional, conectando prevenção a direitos, proteção e resposta formal diante de violações (Márques; Assunção, 2014; Santos, V. C. dos (2019).

Entre os(as) professores(as), a mesma agenda aparece associada à necessidade de formação, continuada e base normativa, com proposições como “trabalho de conscientização”, “palestras, atividades com discussões sobre comportamentos”, “formação em direitos humanos para TODOS” e “formação continuada sobre inclusão” (Camargo et al., 2022). Ao mesmo tempo, o grupo docente explicita uma leitura crítica sobre a fragilidade de iniciativas em curso, reconhecendo limites que também aparecem nas falas dos(as) estudantes e dos(as) responsáveis:

quando perguntados sobre programas existentes, surgem avaliações como “é superficial”, “projeto anti-bullying... pouco efetivo por falta de recursos”, “hoje, não há nenhum projeto efetivo” e “só há conversas isoladas quando o problema explode” (Santos, V. C. 2019); Pereira, 2016). É justamente nesse ponto que o diálogo entre os grupos desenha uma tensão: de um lado, os(as) estudantes pedem “palestras”, “campanhas” e “aulas” — mas também denunciam quando isso vira encenação sem consequência, ao afirmar que “não adianta realizar palestras... se, na prática, ignoram qualquer tipo de denúncia”; de outro, professores(as) reconhecem que muitas ações ficam no nível “superficial”; e responsáveis cobram que não seja apenas “discurso”, mas “ação concreta”, acompanhada de medidas efetivas e respostas institucionais mais direcionadas (Miranda, 2016; Márques; Assunção, 2014).

Análogo, as respostas insistem na construção de uma convivência escolar baseada em atividades coletivas, vínculos e pertencimento como estratégia preventiva (Pereira, 2016). Quando perguntados(as) “o que a escola poderia fazer para tornar o ambiente escolar mais seguro e acolhedor”, os(as) estudantes deslocam parte do enfrentamento para a criação de experiências compartilhadas, sugerindo “desenvolver atividades que promovam a união e o respeito, como esportes, teatro e grupos de estudos colaborativos”, “promover atividades de inclusão, como grupos de música, dança ou arte”, “fazer atividades para aproximar as turmas e promover a integração, como eventos de integração entre alunos de diferentes séries”, além de “fazer atividades onde todos participem, como feiras culturais”, “organizar eventos que unam todo mundo, tipo festivais ou gincanas” e “eventos pra galera se conhecer melhor, tipo festas, gincanas... pra gente se sentir mais unido” (Pereira, 2016). Essa defesa de integração reaparece como crítica ao isolamento e às hierarquias informais, quando os(as) estudantes nomeiam o problema diretamente: “tem que parar com essas panelinhas que só excluem as pessoas”, “tem que ter mais atividades que misturem as turmas”, “acho que podemos fazer mais trabalhos em grupo misturados, pra todo mundo se conhecer melhor”, e, no plano da atitude cotidiana, “se a gente se unir mais, ninguém fica de fora” (Lima, 2021).

Entre os(as) responsáveis, essa pergunta sugere uma ênfase na participação comunitária e em projetos, especialmente na pergunta sobre “quais medidas a escola poderia tomar” e “de que forma a comunidade escolar pode contribuir” (Miranda, 2016). Surgem proposições como “apoio a projetos sociais”, “participando do convívio escolar”, “pais participando ativamente do conselho escolar” e a disponibilidade para

mobilização: “estou disposto a ir à escola... basta marcar uma reunião com outros pais”, “estou disposta a ajudar”, “disponível para colaborar em projetos” (Santos, V. C. dos (2019). Nesse conjunto, a integração não é apenas “evento”, mas também um modo de corresponsabilização, em que a presença dos(as) responsáveis é vista como condição para sustentar ações contínuas e ampliar a rede de proteção (Miranda, 2016).

Já nas respostas dos(as) professores(as), a integração aparece como prática pedagógica e como estratégia de organização da vida escolar (Camargo et al., 2022). Ao responderem como poderiam contribuir, os(as) docentes indicam ações que favorecem participação e convivência, como “participação dos alunos no decorrer das aulas”, “atividades com discussões sobre comportamentos”, “atividades através da leitura não formal”, e práticas intencionais de composição de grupos: “incentivo trabalhos em grupo mistos para promover integração” (Daud, 2018). Assim, o que os(as) estudantes pedem como convivência (misturar turmas, quebrar panelinhas, criar experiências comuns) ganha, na fala docente, um caminho operacional dentro da sala e das rotinas pedagógicas.

A conexão que atravessa os três conjuntos de respostas é a mesma: quanto mais vínculos e espaços compartilhados, menor a força de rivalidades e exclusões (Pereira, 2016). Isso aparece literalmente no discurso estudantil ao contrapor competição e cooperação: “se a gente parasse de competir o tempo todo e começasse a colaborar, o clima melhorava”, “se a gente parar de competir... e começar a cooperar, o clima melhora”, reforçando que a prevenção não depende apenas de controle e punição, mas também de produzir pertencimento real — por meio de atividades integradoras, participação social e práticas pedagógicas que aproximem sujeitos(as) e reduzam a lógica das “panelinhas” (Lima, 2021).

Quando a pergunta se desloca para “você acha que os(as) estudantes podem contribuir para a construção de um ambiente escolar sem violência e exclusão social? Se sim, de que forma?”, as respostas desenham uma ética prática de corresponsabilização, na qual contribuir significa, sobretudo, interromper a normalização da violência no cotidiano (Daud, 2018). Entre os(as) estudantes, o “sim” vem acompanhado de ações concretas e de baixa complexidade operacional, mas alta densidade moral: “chamando a atenção dos próprios colegas”, “ter coragem de chamar a atenção dos amigos quando fazem algo errado”, “não ficar calado quando vê bullying, tem que se posicionar”, “só de não ficar calado quando vemos alguém

sofrendo, já faz diferença”, “a gente pode denunciar anonimamente quando vê algo errado, sem medo de represália” (Lima, 2021; Pereira, 2016). A mesma lógica aparece na defesa de uma convivência cotidiana orientada por respeito e cuidado: “observando qual o limite do outro e respeitando-o”, “medindo as palavras, pensando antes de falar”, “não espalhar fofoca, porque isso só cria separação”, “se a gente parar de espalhar rumores e fofocas, já evita muita dor de cabeça”, “uma atitude simples como cumprimentar todos os colegas, sem distinção”, “às vezes é só perguntar ‘tá tudo bem?’ pra quem parece triste” (Lima, 2021).

Além de “intervir” e “não compactuar”, os(as) estudantes descrevem um protagonismo que se materializa em gestos de inclusão e em ações coletivas: “apoio alunos novos ou excluídos”, “ajudar os colegas que estão sendo excluídos, chamando eles para atividades em grupo”, “quando alguém tá sozinho no recreio, a gente podia chegar e puxar assunto”, “convidar os alunos mais quietos para participar de atividades em grupo”, “podemos fazer amizade com quem parece estar sempre sozinho”, “quando alguém tá sendo excluído, a gente pode chegar e incluir, sem fazer drama” (Lima, 2021).

Em paralelo, surgem propostas de organização estudantil e cultura escolar propositiva: “criar uma rede de alunos mais velhos para ajudar os novatos”, “podemos criar um mural onde todo mundo escreva coisas boas sobre os colegas”, “podemos organizar um dia da gentileza na escola”, “podíamos fazer uma campanha contra o bullying, com cartazes e vídeos feitos por alunos”, “podemos fazer campanhas nas redes sociais da escola pra espalhar mensagens positivas”, “eu acho que a gente podia criar um grêmio estudantil forte, pra representar a galera”. “dar voz aos alunos e incentivar a sua participação” (Pereira, 2016, p. 124). Nesse ponto, o protagonismo aparece não apenas como “boa conduta”, mas como produção ativa de laços, comunicação e mobilização (Pereira, 2016).

Nas respostas dos(as) responsáveis, esse movimento é valorizado, mas aparece atravessado por um dado decisivo: o medo de represália e a percepção de que, sem respaldo, o protagonismo tem custo (Lima, 2021). Isso se evidencia quando relatam falas do(a) estudante como “tem medo de se envolver” e quando descrevem o contexto de intimidação: “tem medo de represálias porque os que zoam são violentos” (Lima, 2021). Em outro registro, o dilema moral também aparece: “Mãe, eu não quero me meter, mas fico mal ver o colega triste”, e “a gente até tenta incluir... aí eu fico quieta pra não sobrar pra mim também” (Lima, 2021). Ou seja, a

corresponsabilização discente é reconhecida como necessária, mas os(as) responsáveis indicam que ela depende de uma escola que proteja quem denuncia, acolha quem sofre e intervenha quando a violência se manifesta (Miranda, 2016; Pröglhöf, 2015).

Os(as) professores(as) completam essa análise ao situar seu papel como suporte institucional e adultos de referência, condição que torna o protagonismo discente viável e seguro (Miranda, 2016). Ao responderem como podem contribuir, aparecem formulações como “ser um adulto de confiança para os alunos relatarem problemas”, “como professora, denuncio casos graves e promovo empatia”, “eu contribuo defendendo os alunos e cobrando ações da gestão”, além do compromisso pedagógico de “não deixar os conflitos passar como normais” (Daud, 2018; Camargo et al., 2022). Assim, as três vozes convergem para um mesmo desenho: os(as) estudantes indicam a ação cotidiana (intervir, incluir, mobilizar), os(as) responsáveis explicitam os riscos (medo de represália) e os(as) professores(as) nomeiam a mediação necessária (adultos de referência e resposta institucional).

Quando as perguntas abertas avançam para “o que a escola poderia fazer para tornar o ambiente escolar mais seguro e acolhedor?” e, sobretudo, quando solicitam formas de contribuição de estudantes e comunidade, emergem também respostas que deslocam o foco das “ações imediatas” para fatores institucionais e culturais que mantêm as tensões e dificultam mudanças (Santos, V. C. dos (2019). Entre os(as) estudantes, esse olhar aparece em críticas ao modo como a vida escolar é organizada e vivida: há quem peça “diminuir a pressão por notas e desempenho”, interpretando que o excesso de cobrança amplia estresse e rivalidades; outros(as) atacam diretamente a lógica de status entre pares, ao nomearem uma “competição besta de popularidade” e ao afirmarem que a mudança “tem que começar com os mais populares dando o exemplo”, “precisa começar com quem é influente” (Lima, 2021). Nesse registro, a violência e a exclusão não são vistas apenas como “casos”, mas como produto de um clima relacional em que prestígio, medo e hierarquias informais estruturam quem fala, quem cala e quem é alvo (Lima, 2021).

Ao mesmo tempo, as falas estudantis reconhecem limites práticos e ambivalências, o que dá densidade ao diagnóstico (Lima, 2021). Isso aparece em enunciados como “eu tento fazer minha parte, mas às vezes é difícil”, “acho difícil mudar tudo, mas pequenos gestos já fazem diferença”, “mudança não é da noite pro dia” (Lima, 2021). E, no conjunto de respostas, surgem também negativas pontuais —

um “Não” — que, embora minoritárias, funcionam como sinal de descrença, cansaço ou percepção de impotência, especialmente quando a escola não oferece respaldo suficiente para quem tenta intervir (Miranda, 2016).

Entre os(as) responsáveis, o mesmo realismo reaparece em frases que explicitam condições materiais e exigência institucional (Santos, V. C. dos (2019). Ao dizerem “trabalho o dia todo, mas estou disposto(a) a ir à escola”, eles(as) revelam que a participação comunitária é desejada, mas atravessada por jornada de trabalho e limitações de tempo — ainda assim, vinculada a uma cobrança de responsabilidade: a escola deve “cumprir seu papel de proteger” (Pröglhöf, 2015; Miranda, 2016). Nessa perspectiva, a mudança depende de corresponsabilidade, mas não pode ser transferida integralmente para famílias e estudantes: a instituição precisa garantir respostas, proteção e encaminhamentos (Márques; Assunção, 2014; Santos, V. C. dos (2019).

Nos(as) professores(as), essa dimensão crítica aparece com foco na intermitência e na falta de continuidade, quando apontam que há “só conversas isoladas quando o problema explode” (Pereira, 2016; Santos, V. C. dos (2019). Essa fala dialoga diretamente com a percepção estudantil de que ações pontuais não sustentam mudanças culturais e com a cobrança familiar por proteção efetiva (Miranda, 2016). Em conjunto, os três grupos convergem para um mesmo núcleo interpretativo: além de medidas específicas, existe um pano de fundo institucional — pressão por desempenho, hierarquias de popularidade, limites cotidianos de engajamento e respostas episódicas — que precisa ser reconhecido para que o enfrentamento deixe de ser reativo e se torne política contínua, previsível e capaz de alterar o clima escolar (Santos, V. C. (2019); Pereira, 2016).

Por fim, ao colocar as falas “em conversa”, forma-se uma síntese que se sustenta pela recorrência dos mesmos pedidos, ainda que com ênfases distintas. Entre os(as) estudantes, reaparecem com força as demandas por escuta e coerência institucional: “a chave é a comunicação”, “criar um ambiente de diálogo aberto”, “criar espaços para discutir regularmente”, mas também a exigência de resposta às denúncias — “levar a sério as denúncias”, “não ignorando tudo” — e de mecanismos concretos de proteção, como “sistema de denúncias anônimas” e “aumentar a presença de professores e funcionários nos corredores” (Márques; Assunção, 2014; Pröglhöf, 2015). Dentre as respostas, aparecem propostas de mediação e cultura de respeito: “implementar programas de mediação de conflitos”, “parar com piadas

ofensivas”, “campanhas contra bullying e preconceito”, além de pedidos de acolhimento (“apoio psicológico”, “espaços seguros”) e de integração (“esportes, teatro”, “atividades que misturem as turmas”), indicando que convivência é vista como algo que se constrói no cotidiano (Mendes, 2018; Lima, 2021).

Os(as) responsáveis, por sua vez, confirmam a urgência desse movimento ao descreverem impactos que ultrapassam o “clima escolar” e atingem a vida concreta do(a) estudante: “medo de ir à escola”, “não está conseguindo frequentar as aulas”, “ansiosa antes das aulas”, “evitar o intervalo”, “crises de ansiedade”, “notas caíram”, “o colega excluído começou a faltar muito” (Lima, 2021). A partir desses efeitos, as exigências se tornam mais objetivas e imediatas: “câmeras de vídeo que funcionem”, “maior supervisão nos intervalos”, “diretores na porta monitorando”, “chamar os pais”, “reunião urgente”, e, ao mesmo tempo, a insistência em ação coordenada — “a escola sozinha não resolve”, “se os pais cobrarem, os alunos se unirem e a direção agir, dá pra mudar” — o que reforça a ideia de co responsabilidade sem retirar da instituição o dever de proteger (Pröglhöf, 2015; Santos, V. C. dos (2019).

Já os(as) professores(as) reconhecem o problema pelo ângulo da estrutura e da prática escolar, apontando limites das ações existentes — “é superficial”, “pouco efetivo”, “hoje, não há nenhum projeto efetivo”, “só conversas isoladas quando o problema explode” — e defendendo que o enfrentamento precisa ser ao mesmo tempo firme e formativo: “a escola deve adotar uma postura firme”, “não deixar os conflitos passar como normais”, “formação em direitos humanos para TODOS”, “formação continuada sobre inclusão”, além de propostas de suporte (“núcleo de apoio psicológico”, “parcerias com psicólogos”, “políticas de acolhimento”) (Camargo et al., 2022). Ao se colocarem como parte da solução, eles(as) explicam o lugar da intervenção cotidiana: “ser um adulto de confiança”, “denuncio casos graves”, “promovo empatia”, “trazendo temas sociais para debate” (Daud, 2018; Miranda, 2016).

Assim, quando um(a) estudante afirma que “a chave é a comunicação”, um(a) responsável responde que “pais precisam cobrar e a direção agir”, e um(a) professor(a) completa que é preciso “não deixar os conflitos passarem como normais”, o que se desenha é um mesmo pedido de fundo: uma escola que transforme convivência em política diária, com canais seguros, formação e acolhimento, e participação dos(as) estudantes como sujeitos(as) ativos(as), articulada à co responsabilidade de toda a comunidade escolar (Miranda, 2016; Pereira, 2016).

Este eixo procurou consolidar a transição do diagnóstico para a dimensão propositiva ao evidenciar convergência intergrupar quanto à necessidade de ação institucional. A quase unanimidade na defesa de medidas preventivas e de enfrentamento indica que a violência e a exclusão social são percebidas como problemas que demandam respostas organizadas no âmbito da escola, e não apenas iniciativas individuais.

No plano do conteúdo das proposições, os dados mostram um acondicionamento de prioridades complementares: entre os(as) estudantes, predominam estratégias relacionais e educativas (diálogo/mediação; conscientização/educação), acompanhadas de demandas por escuta e apoio socioemocional; entre os(as) responsáveis, sobressaem propostas centradas em segurança, vigilância e regras; entre professores(as), destaca-se a necessidade de formação e de instrumentos institucionais para lidar com conflitos. Essa distribuição revela ênfases distintas conforme a posição de cada grupo na experiência cotidiana do problema.

O eixo também procurou explicitar uma tensão recorrente: medidas de controle e sanção aparecem como necessárias, mas são frequentemente associadas à exigência de continuidade, resposta às denúncias e integração com ações pedagógicas e de cuidado. Em termos operacionais, a demanda se orienta para mecanismos de comunicação e denúncia, presença adulta nos espaços coletivos, mediação estruturada, ações formativas permanentes e suporte socioemocional, com participação ativa dos(as) estudantes como sujeitos(as) nos processos de prevenção e convivência.

Dessa forma, a análise aponta a violência escolar como fenômeno recorrente, com efeitos que atravessam subjetividades, vínculos e desempenho, e cuja superação é formulada pelos(as) participantes como tarefa institucional contínua, apoiada em dispositivos de escuta, responsabilização, prevenção e corresponsabilidade da comunidade escolar.

O Capítulo Cinco, “Resultados e observação participante”, apresenta a ação educativa articulada à observação participante e aos registros produzidos no contexto escolar, ampliando a compreensão das dimensões identificadas anteriormente..

5 VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL NO COTIDIANO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS, IMPACTOS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

Os resultados apresentados neste capítulo referem-se às experiências vividas no cotidiano escolar, analisadas a partir da centralidade das vozes dos(as) estudantes, compreendendo-os(as) como sujeitos(as) ativos(as) na produção de sentidos sobre as violências e as formas de exclusão vividas no cotidiano escolar. As interpretações foram construídas a partir da escuta e do diálogo realizados na ação educativa, com incorporação de falas e registros produzidos pelos(as) participantes, e combinadas com a observação participante e com os materiais sistematizados no produto educacional. Dessa forma, a análise aprofunda a compreensão das manifestações de violência e exclusão social na escola, mantendo vínculo direto com a experiência discente e com suas proposições de enfrentamento, com base em materiais situados produzidos em diferentes momentos e procedimentos.

A estruturação dos resultados em cinco eixos fundamentais decorre do processo de categorização apresentado na metodologia. Inicialmente, a análise debruça-se sobre as tipologias da violência e as manifestações de exclusão, avançando para a compreensão dos impactos desses fenômenos na trajetória e na subjetividade discente. O escopo da investigação envolve, adicionalmente, as dimensões causais e multidimensionais da violência escolar, articulando-as às dinâmicas institucionais e de infraestrutura. Por fim, o conjunto de dados culmina na proposição de estratégias colaborativas de enfrentamento voltadas ao contexto educacional.

Em cada eixo, os resultados são apresentados por meio da integração de três fontes de pesquisa. A análise articula diferentes registros produzidos ao longo da investigação, incluindo as interações desenvolvidas na ação educativa, as observações do cotidiano escolar e os materiais sistematizados no produto educacional.

5.1 Eixo 1 – Tipologias da violência e manifestações de exclusão

Este eixo sistematiza as tipologias de violência e as manifestações de exclusão identificadas no cotidiano escolar, articulando as contribuições dos(as) estudantes na Ação Educativa com os registros da observação participante.

No encontro de 06 de maio de 2025, a discussão ocorreu em formato de roda de conversa, orientada pela questão norteadora: “Quais tipos de violência vocês percebem ou já presenciaram na escola?”. As narrativas foram registradas tanto em post-its (adesivos autocolantes) quanto em relatos orais, com mediação voltada à escuta e ao respeito às experiências apresentadas. Nesse sentido, práticas de convivência e prevenção podem assumir formatos participativos, como assembleias e rodas de conversa, favorecendo a problematização coletiva de situações do cotidiano (Mendes, 2018).

As Figuras 4 e 5 registram, respectivamente, o primeiro encontro da Ação Educativa e um recorte do cotidiano escolar registrado ao longo da investigação, evidenciando que as manifestações nomeadas pelos(as) estudantes também se expressam nos espaços de circulação.

Figura 4 - Primeiro encontro da Ação Educativa



Fonte: Arquivo próprio (2025).

Figura 5 - Registro do cotidiano escolar na observação participante



Fonte: Arquivo próprio (2025).

As manifestações nomeadas pelos(as) estudantes também se apresentavam em áreas de circulação e convivência — especialmente corredores, pátio, banheiros e áreas de acesso/portões — em dinâmicas marcadas por deslocamentos rápidos, formação de aglomerados momentâneos e mudanças abruptas no fluxo de circulação. Nesses pontos, as provocações surgiam de modo breve, atraíam adesão de pares (risos, comentários e aproximação de espectadores(as)) e, em alguns casos, escalaram para tensões corporais (empurrões e tentativas de contenção por colegas). Além disso, os episódios tendiam a ocorrer em janelas curtas de tempo, quando a concentração discente aumentava e a mediação adulta era menos contínua, favorecendo a dispersão rápida após intervenções pontuais.

No campo da violência física, as falas registradas no encontro de 06 de maio de 2025 mencionaram agressões corporais, empurrões em corredores e brigas em momentos de intervalo. Mônica afirmou: “Tem dias que a gente nem quer ir pro pátio porque sabe que vai ter confusão; parece que a violência já é esperada.” No mesmo sentido, registraram-se empurrões e confrontos físicos pontuais durante deslocamentos e intervalos, com aglomeração de estudantes, elevação de tom de voz e movimentação de aproximação e afastamento, além de tentativas de contenção por colegas. Em alguns registros, notou-se que a contenção era realizada inicialmente por pares (interposição do corpo, afastamento pelo braço, apelos verbais para “parar”), antes da chegada de funcionários(as) ou docentes e quando estes(as) intervenham, a ação observada se concentrava em separar envolvidos(as), desfazer o aglomerado e

restabelecer o trânsito no espaço, com retomada gradual das rotinas logo em seguida. Nesse contexto, para Frick (2016), a tolerância institucional a comportamentos agressivos no cotidiano escolar acaba por instituir o desrespeito como um valor aceitável dentro do grupo. Esse processo resulta na naturalização da violência, o que diminui a indignação dos alunos espectadores e, conseqüentemente, reduz a disposição coletiva para intervir ou auxiliar as vítimas em situações de conflito no pátio.

Em um dos registros de observação participante, foi registrada uma briga intensa nos portões da escola, precedida por troca de xingamentos iniciada dentro do prédio escolar. Nesse episódio, a área de acesso passou a concentrar um número maior de estudantes em torno do foco do conflito, com aproximação progressiva de espectadores(as), interrupção momentânea do fluxo de entrada/saída e necessidade de reorganização do espaço após a dispersão. O registro também permitiu observar como situações iniciadas no interior do prédio podem se deslocar para zonas limítrofes (portões/área externa), ampliando a visibilidade do episódio, a circulação de comentários e a formação rápida de plateia, o que tende a aumentar a complexidade do controle situacional quando a rotina escolar está em transição, conforme a Figura 6:

Figura 6 - Registro de conflito físico em área externa/portões da escola (observação participante)



Fonte: Arquivo próprio (2025).

A intervenção observada consistiu principalmente na interrupção e dispersão do grupo, com professores e funcionários posicionando-se entre os envolvidos e os(as)

espectadores(as), utilizando gestos e orientações verbais para que se afastasse e interrompessem o contato físico. Após as orientações verbais e gestos de afastamento, o agrupamento de estudantes diminuiu, e o fluxo de circulação passou a se reorganizar.

Quanto à violência verbal, os(as) estudantes a indicaram, no encontro de 06 de maio de 2025, como uma das formas mais recorrentes, sobretudo por insultos, xingamentos e apelidos pejorativos. Cebolinha afirmou: “Às vezes não é nem briga, é a palavra que machuca; todo dia alguém inventa apelido pra zoar.” Além disso, foram observadas interações marcadas por xingamentos, apelidos pejorativos e comentários depreciativos em corredores e salas, frequentemente acompanhados por risadas e reforço coletivo do constrangimento. Em parte dos registros, a interrupção dessas práticas não ocorreu de forma imediata e, quando ocorreu, concentrou-se em advertências pontuais e comandos de cessação, sem registro, naquele momento, de discussão coletiva mediada sobre a situação. Mendes (2018) ressalta que intervenções meramente curativas, focadas em advertências pontuais após o conflito iniciado, falham em promover a autonomia moral, que exige espaços de diálogo e reflexão coletiva como as assembleias.

Em relação à violência simbólica, as falas produzidas no encontro de 06 de maio de 2025 destacaram práticas de discriminação racial, de gênero e de orientação sexual. Marina relatou: “Tem gente que sofre só por ser diferente. Se veste de um jeito, já é motivo de risada; se fala de outro, também. Parece que não pode ser quem a gente é.” nos registros do cotidiano escolar, em sala de aula, identificou-se um grupo expressivo de estudantes que, por condições financeiras ou cognitivas, se mostrava retraído, sem perguntar ou interagir, com receio de ser ridicularizado. Quando tentavam participar, eram alvo de verbalizações pejorativas por parte de colegas. Em diferentes episódios, não se observou intervenção imediata do(a) docente no momento dessas verbalizações e em outros, registrou-se resposta docente por meio de repreensões direcionadas ao(à) estudante que tentava participar ou por comentários irônicos e expressões de desqualificação diante da turma, contribuindo para reforçar constrangimentos já presentes na interação. Conforme Charlot (2002), citado por Mendes (2018), a violência simbólica manifesta-se por meio de palavras desdenhosas dos adultos e atos considerados injustos ou racistas, que retiram o sentido da permanência do jovem na instituição escolar.

No que se refere à exclusão social, os registros de campo apontaram contraste entre estudantes que acessaram a cantina e estudantes que dependiam da merenda

gratuita, com permanência em espaços distintos e comentários que reforçam constrangimento e estigmatização.

Por fim, quanto à violência de gênero, em espaços de circulação (corredores e pátio), as interações em que estudantes do sexo masculino direcionavam a estudantes do sexo feminino comentários sobre o corpo e a aparência, com insinuações e falas de cunho sexual, frequentemente acompanhadas por risadas e comentários de incentivo por parte de colegas, sendo essas interações referidas por alguns estudantes como “brincadeira”. Em alguns episódios, observou-se aproximação física sem convite (posicionamento muito próximo e tentativa de contato), seguida de reação de afastamento e interrupção da interação por parte das estudantes. Essas ocorrências, registradas no cotidiano, foram classificadas, na etapa analítica, na categoria de violência de gênero. Segundo Mendes (2018), a incivilidade e a microviolência do cotidiano escolar, quando ignoradas ou tratadas como meros jogos de interação, tendem a evoluir para agressões contra a pessoa, incluindo o assédio e o desrespeito aos limites corporais do outro.

Em conjunto, os registros produzidos possibilitam delinear as tipologias apresentadas e sustentar sua recorrência no cotidiano escolar. Como destacam Abramovay e Rua (2002), a violência escolar expressa desigualdades sociais mais amplas, refletidas e reproduzidas nas relações entre pares e nas dinâmicas institucionais. Nesse sentido, Bonfim e Cordeiro (2023) evidenciam que práticas simbólicas e processos cotidianos de exclusão corroem o pertencimento escolar e fragilizam trajetórias. Além disso, Machado, Guizzo e Faria (2019) contribuem para compreender como práticas discriminatórias podem ser banalizadas, configurando uma cultura de tolerância tácita a agressões verbais e simbólicas. Arroyo (2014), sintetiza que as evidências reforçam que os corpos e as experiências dos(as) estudantes carregam marcas de desigualdades e requerem reconhecimento como sujeitos(as) de direitos, dignidade e humanidade.

5.2 Eixo 2 – Impactos na trajetória e subjetividade discente

Este eixo sistematiza os impactos da violência e da exclusão na trajetória e na subjetividade dos(as) estudantes, articulando as falas produzidas na Ação Educativa com os registros da observação participante. A Figura 7, ilustra o momento de reflexão coletiva sobre as marcas deixadas pelas violências no cotidiano discente.

Figura 7 - Reflexões com os(as) estudantes sobre as diversas violências percebidas na escola



Fonte: Arquivo próprio (2025).

Nas falas produzidas no encontro dedicado aos impactos, destacou-se a recorrência de sentimentos de medo, insegurança, humilhação e desgaste emocional contínuo, sugerindo que a violência não se restringe ao episódio em si, mas se prolonga como expectativa e tensão no cotidiano. Nessa direção, Dorinha relatou a evitação de espaços de convivência e o impacto direto na frequência escolar: “Eu deixei de ir para o intervalo porque tinha medo. Cheguei a faltar vários dias seguidos por não me sentir segura”. O relato evidencia que a experiência de violência reorganiza rotinas e deslocamentos, produzindo retraimento e restrição de circulação como estratégia de autoproteção. De acordo com Saul (2010), citado por Silva A. G. da. (2015), a desmotivação e o absenteísmo são reflexos do sofrimento profundo sentido por estudantes que não encontram na instituição um espaço de segurança, o que pode culminar na desistência definitiva dos estudos.

Também emergiram falas que associaram a violência verbal a um processo de desvalorização subjetiva, com internalização de rótulos e perda de motivação. Cebolinha afirmou: “Você começa a acreditar no que falam. Quando todo dia te chamam de burro, de esquisito, isso entra na cabeça e a gente perde a vontade de continuar”. Essa enunciação produz um efeito cumulativo: a repetição cotidiana de ofensas atua como mecanismo de desgaste emocional e de enfraquecimento da autoestima,

impactando a disposição para permanecer e participar da vida escolar. Para Lima (2021), o bullying e a rotulação constante são sintomas de uma sociedade que forma indivíduos incapazes de se identificar com o próximo, transformando a escola em um espaço onde a agressividade desmedida enfraquece a potência de resistência e a vontade de realização do aluno.

Em alguns relatos, apareceram marcas próximas à ansiedade e à antecipação do sofrimento, com efeitos que ultrapassam o tempo escolar. Marina descreveu: “Tem noite que não durmo pensando no que vou enfrentar no outro dia”. Essa fala evidencia que a violência, quando percebida como recorrente, passa a operar como experiência contínua, produzindo estado de alerta, preocupação persistente e comprometimento do bem-estar. Segundo (Olweus, 1993, tradução nossa), citado por Silva A. G. da. (2015), a ansiedade é uma tendência comum entre estudantes vitimizados, que passam a viver em um estado de “espera” pelo próximo episódio, transformando a rotina escolar e familiar em um ciclo de insegurança e aflição emocional.

Os registros da observação participante confirmaram esse conjunto ao evidenciar comportamentos de cautela e evitação, especialmente em momentos de maior circulação. Observaram-se estudantes que reduziam deslocamentos, permaneciam próximos(as) a poucos pares ou evitavam se expor em situações que poderiam gerar constrangimento ou conflito, compondo um cenário em que a experiência escolar se apresenta atravessada por insegurança e desproteção percebida, conforme pode ser observado na Figura 8:

Figura 8 - Estudantes em circulação restrita em espaços de socialização



Fonte: Arquivo próprio (2025).

Os efeitos pedagógicos apareceram de forma explícita nas falas discentes ao associarem violência e exclusão a dificuldades de concentração, queda no desempenho e enfraquecimento do vínculo com a aprendizagem. Magali afirmou: “Depois que comecei a ser zoada todo dia, não conseguia mais prestar atenção na aula. Minhas notas caíram muito e pensei até em desistir da escola”. O relato evidencia a interdependência entre clima relacional e aprendizagem: a exposição reiterada ao constrangimento interfere na atenção, reduz a participação e desorganiza a continuidade escolar, podendo culminar em ideação de abandono. “Diferentes pesquisas têm demonstrado que um clima escolar positivo está relacionado a uma maior qualidade no processo de aprendizagem, a baixos índices de evasão [...]” (Gomes et al., 2024, p. 6).

Na observação participante e no segundo encontro da Ação Educativa, foram identificados sinais compatíveis com esse impacto pedagógico: em algumas situações, estudantes demonstravam hesitação para perguntar, evitavam interagir e diminuíram participação oral, sobretudo quando havia risco de reação depreciativa por parte de colegas. Também foram observados momentos em que a sala se tornava pouco favorável à concentração, com interrupções, provocações e ruídos relacionais que deslocavam o foco do conteúdo para a gestão de tensões e do constrangimento. Em tais contextos, a aprendizagem tende a ser atravessada por estratégias de autoproteção (silêncio, retraimento, não exposição), o que compromete engajamento e desempenho. Conforme Mendes (2018), as incivildades — como interrupções, ruídos e provocações constantes — possuem a particularidade de desorganizar o cotidiano da sala de aula, prejudicando a concentração e forçando a comunidade escolar a priorizar a gestão de conflitos em detrimento do processo de ensino-aprendizagem.

No plano social, as falas indicaram que a violência produz isolamento, fragilização de vínculos e erosão do sentimento de pertencimento, afetando a participação em atividades coletivas e a confiança nos pares. Jeremias sintetizou esse efeito ao afirmar: “A violência não machuca só no momento. Ela faz a gente se afastar das pessoas, sentir que não pertence ao grupo”. A fala explicita que o dano social não é episódico: ele se prolonga na forma de afastamento, retração e dificuldade de inserção em redes de apoio. Para Lima (2021), a violência em uma “sociedade administrada” produz indivíduos frios e indiferentes ao destino do próximo, fazendo com que a vítima perceba qualquer aproximação como um potencial ameaça e prefira o retraimento à exposição no grupo social.

Os registros da observação participante reforçaram essa dimensão ao evidenciar estudantes que permaneciam sozinhos(as) ou com baixa interação durante os intervalos, bem como dinâmicas em que a exposição pública (pátio, corredores, filas) funcionava como cenário de tensão, reduzindo a espontaneidade e aumentando a vigilância sobre o próprio comportamento. Em alguns momentos coletivos, observaram-se padrões de agrupamento rígido e circulação segmentada, com estudantes que deixavam de transitar por determinados espaços ou de se aproximar de certos grupos, o que contribui para a manutenção de distâncias sociais e para o enfraquecimento do pertencimento escolar. Conforme Silva A. G. da. (2015), a violência indireta — manifesta pela exclusão, indiferença e rejeição — cria barreiras invisíveis no ambiente escolar, forçando estudantes a evitarem determinados grupos ou locais para fugir de ataques sutis que desestabilizam sua espontaneidade.

5.3 Eixo 3 – Dimensões causais e multidimensionais da violência escolar

Este eixo sistematiza as dimensões causais que sustentam e reproduzem a violência e a exclusão social no contexto escolar, articulando as leituras construídas pelos(as) estudantes na Ação Educativa com os registros da observação participante. No encontro dedicado às causas, os(as) estudantes refletiram, em pequenos grupos e posterior socialização em roda, a partir da questão norteadora: “Por que a violência e a exclusão acontecem na escola?”. As contribuições foram registradas em post-its e organizadas em cinco dimensões: individual, familiar, institucional, social e cultural, conforme ilustrado nas figuras 9 e 10:

com menções como “ódio”, “brigas”, “falta de empatia” e “insegurança emocional”. Essa leitura aproxima a violência de dificuldades de autorregulação e de respostas reativas diante de tensões acumuladas. Conforme Mendes (2018), o comportamento violento originado pela sensação de insegurança ou hostilidade revela um déficit no desenvolvimento moral e na autonomia, no qual o estudante, por não saber mediar conflitos internamente, recorre à agressividade como forma de resposta a estímulos externos ou pressões acumuladas.

Durante o 3º encontro da Ação Educativa, Cascão destacou uma relação entre sofrimento e agressividade: “Às vezes, quem bate também é quem está apanhando em casa. A gente aprende a repetir o que vive”. Em complemento, Chico Bento afirmou: “Muitos não sabem resolver os problemas sem violência porque nunca aprenderam outra forma”. Essas falas dialogam com Murari e Dorneles (2018), ao sugerirem processos de naturalização da violência, em que a repetição de experiências agressivas orienta repertórios de ação e resolução de conflitos.

Os registros do cotidiano escolar fundamentam essa dimensão ao registrar episódios em que tensões se iniciavam por provocações breves e evoluíam rapidamente para elevação de tom de voz, aproximações corporais e tentativas de contenção por colegas, sugerindo baixa disponibilidade de estratégias não violentas de regulação imediata do conflito, especialmente em momentos de grande circulação e pouca mediação contínua. De acordo com Silva A. G. da. (2015) o deslocamento do foco do conteúdo para a gestão de tensões ocorre porque o sentimento de raiva e a falta de pertencimento transformam o espaço da sala de aula em um local de “caos e desordem”, onde as regras de convivência social perdem sua eficácia reguladora.

Na dimensão familiar, os(as) estudantes atribuíram peso significativo ao ambiente doméstico e ao acompanhamento parental, citando “separação dos pais”, “agressividade familiar”, “falta de diálogo” e “negligência”. Essas formulações reforçam a família como espaço de socialização de valores, apoio emocional e presença protetiva. Abramovay (2016) ressalta que ciclos de violência podem ser perpetuados no âmbito familiar e reproduzidos no ambiente escolar, especialmente quando faltam vínculos, cuidado e mediação. Conforme Lima (2021), fundamentada na Teoria Crítica, pais e responsáveis são também produtos de uma civilização que utiliza a punição e o desrespeito como meios viáveis de educação, o que compromete a capacidade de autorreflexão do jovem e o impede de ver no outro um semelhante digno de respeito.

Ainda no 3º encontro da Ação Educativa, Rosinha afirmou: “Tem pai e mãe que

não sabem nem em que série o filho está. Quando a família não acompanha, a escola fica sozinha e o aluno também”. A fala converge com Tavares e Pietrobon (2016), ao evidenciar o engajamento familiar como fator protetivo e a negligência como elemento que fragiliza redes de apoio e amplia vulnerabilidades dos(as) jovens.

Na observação participante, também se registrou a relação frágil entre família e escola, percebida tanto pela baixa presença de mediação familiar em situações recorrentes quanto pela sensação, expressa no cotidiano, de que determinados conflitos “terminam na escola”, sem continuidade de acompanhamento fora dela. Segundo Mendes (2018), a instituição familiar, atravessando uma crise de valores, passou a delegar à escola funções educativas e de formação moral que eram originalmente de sua responsabilidade, o que gera um ambiente de trabalho tenso no qual a escola se vê isolada na tentativa de solucionar problemáticas que têm raízes no ambiente doméstico.

A dimensão institucional reuniu percepções críticas sobre dinâmicas escolares que, aos olhos dos(as) estudantes, favorecem a manutenção da violência e da exclusão, com menções a ‘regras rígidas’, ‘desrespeito’, ‘autoritarismo’, ‘educação ineficiente’ e ‘falta de escuta’. Essa leitura aproxima-se da análise de Bourdieu (2008) sobre violências sustentadas por relações de poder desiguais e por mecanismos simbólicos de desqualificação, muitas vezes naturalizados no cotidiano. Segundo Costa (2007), referenciado por Silva A. G. da. (2015), essa violência da escola materializa-se por meio de ritos e símbolos que discriminam, humilham e obrigam os alunos a uma submissão cega, operando como violência simbólica que naturaliza relações de poder desiguais e desqualifica a subjetividade do estudante.

Os registros produzidos no cotidiano escolar evidenciam essa dimensão ao registrar intervenções, predominantemente imediatistas, em episódios de conflito (interrupção e dispersão), com baixa evidência, naquele momento, de retomada pedagógica sistemática do ocorrido. Também foram observados episódios de pouca intervenção imediata frente a verbalizações depreciativas entre pares e, em outros casos, respostas docentes sob forma de reprimenda e ironia, contribuindo para a manutenção de constrangimentos já instaurados. Conforme Borba (2023), essa passividade institucional frente a ofensas e preconceitos fortalece a exclusão de estudantes que não se adequam às normas dominantes, transformando o ambiente escolar em um espaço hostil onde as vítimas não encontram apoio para romper o ciclo de agressão.

Além disso, registrou-se que estudantes submetidos a rotinas de trabalho externo chegavam à escola visivelmente tensionados, com sinais de impaciência e irritabilidade. Em alguns episódios, até a resposta à chamada gerou atritos com docentes, evidenciando como condições de exploração laboral repercutiam na convivência escolar e ampliaram a reatividade cotidiana. Segundo Silva A. G. da. (2015), os(as) estudantes, especialmente os oriundos de contextos de pobreza e exclusão, são vítimas de múltiplas violências (estrutural, econômica e familiar) antes mesmo de se tornarem agentes de conflito no espaço escolar.

Na dimensão social, os(as) estudantes vincularam a violência a fatores estruturais e à desigualdade, citando “preconceito”, “racismo”, “diferenças sociais” e “influência da mídia”. Os registros indicam a percepção de que a escola não está isolada, mas atravessada por tensões comunitárias e por vulnerabilidades do território. Candau (2011) sustenta essa perspectiva ao compreender a violência escolar como expressão de processos sociais de exclusão e discriminação presentes no tecido social.

No debate coletivo, Nimbus problematizou a continuidade entre rua e escola: “Se na rua a gente vê assalto, briga, polícia batendo, como não vai refletir aqui dentro?”. A fala converge com Bezerra e Amaral (2019), ao sugerir a presença de vulnerabilidade estrutural, em que insegurança, precariedade e desigualdade atravessam a vida cotidiana e incidem sobre a experiência escolar.

A observação participante também registrou situações em que diferenças socioeconômicas apareciam como marca relacional, com comentários e zombarias em torno de vestimentas, possibilidade de consumo na cantina e acesso a bens, reforçando que desigualdades externas atravessam o cotidiano escolar e podem operar como gatilho de humilhações e exclusões. Borba (2023) complementa que a influência da estrutura social na promoção da violência é reforçada por instrumentos que subjuguam os indivíduos, onde a exclusão de quem não se adequa às normas de consumo é uma face da adaptação à “racionalidade tecnológica” e ao mundo administrado, que pune o que é percebido como diferente ou desviante.

Por fim, na dimensão cultural, emergiram críticas à banalização de práticas discriminatórias e à normalização de “brincadeiras” que produzem feridas simbólicas. Milena afirmou: “O bullying é tratado como brincadeira, mas machuca de verdade. Crescemos ouvindo que apelido é normal, e aí continua”. A fala se articula ao conceito de violência simbólica em Bourdieu (2008), na medida em que evidencia como práticas de desqualificação se naturalizam e se reproduzem como parte aceitável das

interações, sustentando desigualdades e hierarquizações.

Durante a observação participante, pode-se registrar essa dinâmica ao verificar episódios recorrentes de risadas coletivas diante de apelidos e comentários depreciativos, bem como adesão de pares a provocações, o que contribui para transformar agressões em práticas socialmente toleradas e pouco questionadas no cotidiano imediato. De acordo com Silva A. G. da. (2015), essa dinâmica coletiva reforça a cultura da violência, pois o apoio do grupo silencia o questionamento crítico e isola a vítima, consolidando a ideia de que a desqualificação do outro é uma prática legítima para a obtenção de reconhecimento entre os pares.

Em conjunto, as falas produzidas no encontro da Ação Educativa voltada às causas e os registros da observação participante sustentam a compreensão da violência escolar como fenômeno multidimensional, articulado por fatores individuais, familiares, institucionais, sociais e culturais. A síntese enunciada por Titi expressa esse entendimento: “A violência começa quando a gente deixa de se sentir parte da escola”.

Na etapa seletiva da observação participante — voltada à confirmação e aprofundamento de categorias previamente identificadas — consolidaram-se dimensões empíricas que reforçam a leitura causal apresentada pelos(as) estudantes: exclusão simbólica e social (desigualdade financeira e estigmas associados), violência institucional (baixa efetividade de respostas e limitações estruturais), desmotivação e abandono, violência de gênero em interações cotidianas nos espaços de circulação, precarização da infraestrutura (reforçando sensação de descaso) e fragilidade da gestão escolar, percebida como mais centrada em repreensões individuais do que em estratégias contínuas de mediação e cultura de paz. Segundo Cardoso (2011), práticas de gestão autoritárias e centralizadoras, que priorizam a regulação e o controle em vez do desenvolvimento humano, contribuem diretamente para a produção de conflitos e para a manutenção de um clima institucional hostil.

Diante das dimensões evidenciadas — individuais, familiares, institucionais, sociais e culturais —, o produto educacional foi concebido como desdobramento orientado a responder a esses fatores, articulando escuta, problematização e mobilização pedagógica, mantendo aderência ao diagnóstico construído ao longo da investigação. Esse conjunto de registros será retomado e aprofundado no Eixo 5 (Estratégias colaborativas de enfrentamento).

5.4 Eixo 4 – Dinâmicas institucionais e infraestrutura

Este eixo descreve e interpreta as dinâmicas institucionais e as condições de infraestrutura que atravessam o cotidiano escolar, articulando os registros da observação participante com as falas dos(as) estudantes na Ação Educativa.

A pesquisa está sistematizada em três dimensões: precariedade da infraestrutura, relações de poder e gestão escolar, e mecanismos de resposta institucional.

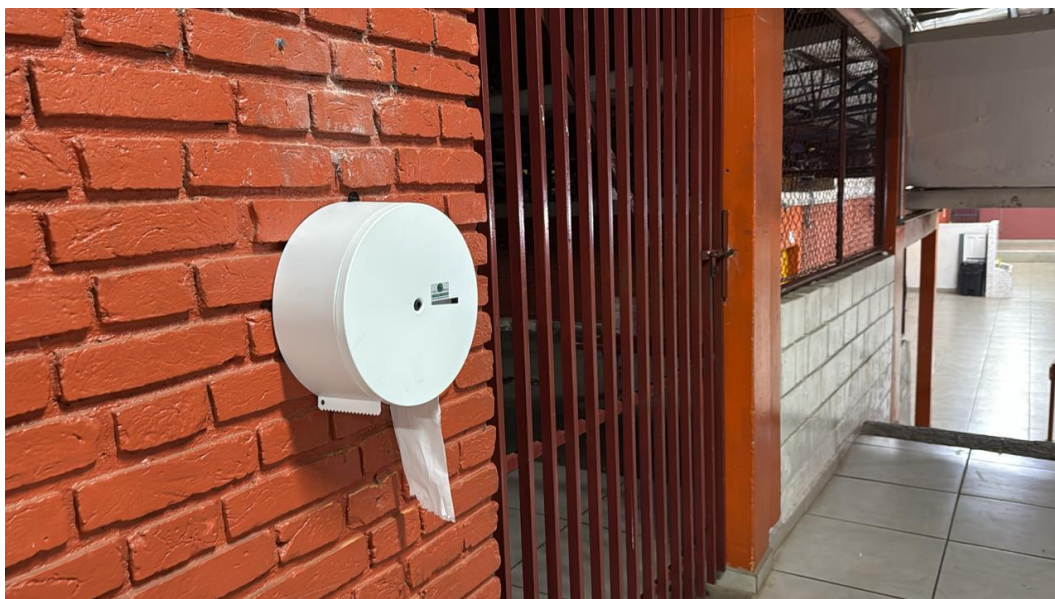
De modo geral, os registros indicaram a articulação entre exclusão social, precarização material e diferentes formas de violência simbólica e institucional, com efeitos sobre pertencimento, convivência e permanência escolar. Nas figuras 11 e 12, apresentam-se registros de infraestrutura sanitária observado no cotidiano escolar.

Figura 11 - Imagem do banheiro masculino sem portas



Fonte: Arquivo próprio (2025).

Figura 12 - Imagem do papel higiênico distante dos banheiros



Fonte: Arquivo próprio (2025).

Quanto à precariedade estrutural, verificou-se que os banheiros não possuíam portas e apresentavam condições higiênicas inadequadas, sendo apenas três para cerca de 300 estudantes por período. O papel higiênico ficava distante, em um corredor, a aproximadamente trinta metros de distância, o que expunha estudantes ao deslocamento visível para buscar o material. Em diferentes momentos, registraram-se reações de zombaria dirigidas àqueles(as) que se dirigiam ao sanitário, o que ampliava constrangimentos e reforçava dinâmicas de desqualificação entre pares. Márques e Assunção (2014) reforçam que essas carências estruturais atuam como adjuvantes de outras violências, uma vez que o descaso com o ambiente físico é percebido pelos(as) estudantes como um consentimento implícito para o desrespeito mútuo.

A área coberta da escola era pequena e totalmente aberta, deixando os(as) estudantes desprotegidos contra o frio e a chuva. Em dias de temperatura baixa, observaram-se grupos reunidos em espaços estreitos de abrigo, com tremores e sinais corporais de desconforto em alguns estudantes e ocorreram comentários jocosos direcionados a quem demonstrava frio, especialmente quando não dispunha de agasalhos adequados. Segundo Abramovay e Rua (2002), a violência de cunho institucional fundamenta-se na inadequação de diversos aspectos do cotidiano escolar, incluindo os recursos físicos e didáticos disponíveis, o que acaba por gerar

relações tensas e conflituosas entre os membros da comunidade. As salas de aula, embora equipadas com televisores, Wi-Fi, apresentavam materiais didáticos rasgados, carteiras danificadas e pichadas, conforme registro, nas figuras 13 e 14:

Figura 13 - Danos nas salas de aula



Fonte: Arquivo próprio (2025).

Figura 14 - Pichação em parede de sala de aula



Fonte: Arquivo próprio (2025).

Na Ação Educativa, ao discutir pertencimento e participação, Magali comentou: “Na hora de formar grupos, sempre tem aqueles que ficam sobrando. Parece que a

gente não pertence”.

No que se refere ao uso de espaços coletivos, constatou-se a limitação de assentos e mesas em áreas destinadas à alimentação e convivência, o que produzia disputas por lugares e permanências assimétricas. Essa dinâmica se associou a situações de exclusão em atividades coletivas (como grupos em sala e práticas esportivas). Cardoso (2011) reforça que a indiferença da gestão quanto à organização desses espaços coletivos permite que a lei do mais forte se sobreponha à convivência democrática, transformando o pátio e as áreas de alimentação em cenários de intimidação. No refeitório, registrou-se que mesas em número reduzido eram frequentemente ocupadas por estudantes em outras atividades (como jogos), diminuindo o espaço disponível para refeições, conforme Figura 15.

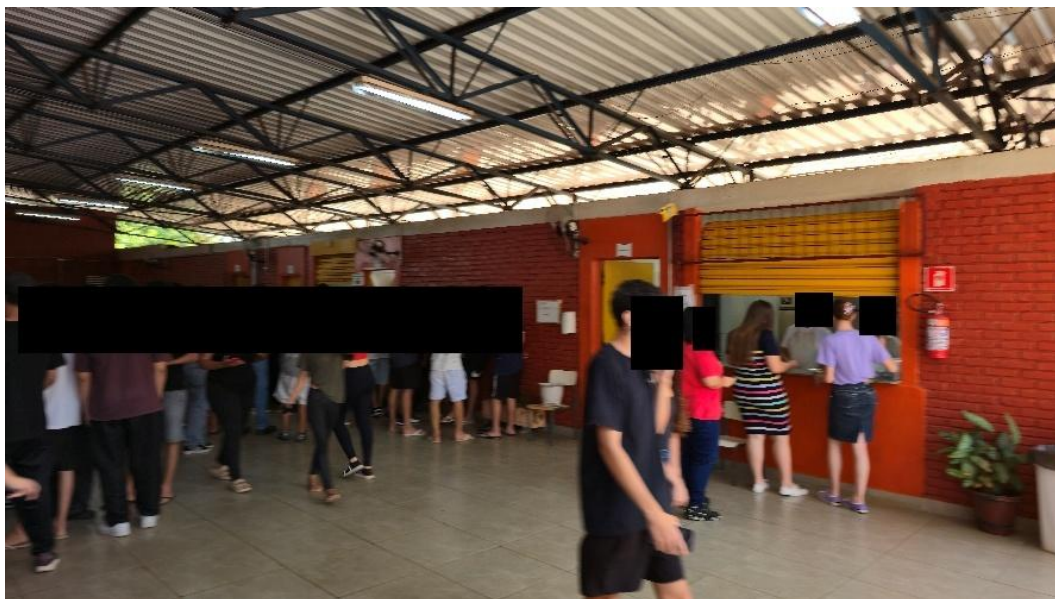
Figura 15 - Estudantes jogando cartas nas mesas destinadas à refeição



Fonte: Arquivo próprio (2025).

Ainda no âmbito da alimentação, observou-se contraste entre estudantes que consumiam produtos da cantina e estudantes que dependiam da merenda gratuita. Em diferentes registros, a fila da merenda e a dinâmica de consumo no espaço da cantina evidenciaram separações de circulação e permanência, conforme Figura 16:

Figura 16 - Contraste entre a fila da merenda e a cantina



Fonte: Arquivo próprio (2025).

Nesses registros, identificou-se que a merenda gratuita — destinada aos(as) estudantes de baixa renda que não podiam adquirir lanches na cantina — era, em alguns momentos, servida com comunicação ríspida por funcionárias, com repreensões verbais diante de pedidos de repetição. Em episódios específicos, registrou-se entrega abrupta de pratos e orientações em tom elevado, o que foi percebido por estudantes como constrangedor. Além disso, as limitações financeiras impediam parte do grupo de acessar os produtos vendidos, reforçando a separação entre “quem compra” e “quem pega merenda”. Em rodas de conversa da Ação Educativa, quando o tema do cotidiano escolar e das condições de permanência foi mobilizado, Milena sintetizou essa vivência como marca de exposição social: “Tem hora que dá vergonha, porque parece que todo mundo repara”. De acordo com Abramovay e Rua (2002), as agressões verbais e as incivildades praticadas por agentes escolares (incluindo os responsáveis pela cantina e refeitório) constituem um abuso de autoridade que fragiliza os laços de confiança e transforma a rotina escolar em um cenário de tensão.

Observou-se que estudantes oriundos(as) de contextos socioeconômicos desfavorecidos permaneciam mais isolados(as), com baixa interação com pares durante intervalos, ocupando recantos periféricos do ambiente escolar e transitando com menor inserção em grupos de convivência. Segundo Abramovay (2002) e Rua (2003), a discriminação socioeconômica no ambiente escolar manifesta-se em

atitudes que tratam os adolescentes pobres como seres inferiores, gerando um sentimento de injustiça que frequentemente leva ao retraimento social.

No plano das relações de poder, registrou-se circulação frequente de diretores e coordenadores pedagógicos pelos corredores e pátios, com intervenções centradas em repreensões e comandos de cessação de condutas (por exemplo, dispersar aglomerações, interromper discussões e ordenar deslocamentos). Em parte dos episódios observados, não se registraram, naquele momento, ações explícitas de mediação dialogada ou espaços de reconstrução coletiva do conflito após a interrupção. Charlot (2002) e Priotto (2008) distinguem a violência na escola (vinda de fora) da violência da escola (institucional e simbólica), argumentando que práticas de injustiça e palavras desdenhosas dos adultos são gatilhos para agressões discentes.

Nas discussões da Ação Educativa sobre o papel da escola diante de conflitos recorrentes, Denise afirmou: “Quando a gente denuncia, não acontece nada. Parece que a gente não importa”. Em complemento, Franjinha apontou percepção de hierarquização de valor discente: “Às vezes, a escola valoriza só os melhores, e quem tem dificuldade se sente descartado”. Essas falas, articuladas aos registros de campo, indicam que parte do grupo percebe a gestão e os adultos escolares como presença de controle imediato, mas com baixa efetividade percebida em termos de escuta, reconhecimento e resposta sustentada. Cardoso (2011) reforça que a indiferença da gestão quanto às dimensões subjetivas do conflito impede a construção de uma cultura de paz, mantendo a escola como um espaço de controle de corpos, mas vazio de acolhimento humano.

Também se registrou que, quando responsáveis legais eram convocados(as) para situações envolvendo estudantes, ocorreram posturas tensionadas e comunicação agressiva em episódios específicos, evidenciando relações família-escola marcadas por baixo diálogo e fragilidade de acompanhamento, o que, na percepção discente, ampliava sensação de desamparo. Conforme aponta Takeuti (2012), a impossibilidade de acompanhamento da vida escolar por parte dos responsáveis — muitas vezes devido a jornadas de trabalho exaustivas — é interpretada pela escola como “descaso”, gerando um ciclo de acusações que impossibilita o suporte ao aluno.

Nos episódios observados, a intervenção adulta concentrou-se, em geral, na interrupção e dispersão do conflito, com retomada rápida da rotina. Segundo Archangelo (2018), a ausência de um trabalho sistematizado e dialógico faz com que

a escola utilize a punição e o controle (como a suspensão e advertências) como ferramentas principais, o que acaba por transformar a própria instituição em uma produtora de violência sem que os gestores tenham consciência disso.

A experiência de campo permitiu compreender a escola como expressão localizada de desigualdades sociais mais amplas: precariedades materiais, estigmas e formas de violência simbólica e institucional não aparecem como eventos isolados, mas como uma lógica cotidiana que atravessa interações, regula pertencimento e produz desproteção percebida. Nesse quadro, a observação participante foi decisiva para tornar visíveis dinâmicas frequentemente naturalizadas — como o constrangimento associado à merenda, o isolamento relacionado a desigualdades socioeconômicas e interações marcadas por comentários depreciativos e aproximações invasivas — como o constrangimento associado à merenda, o isolamento relacionado a desigualdades socioeconômicas e interações marcadas por comentários depreciativos e aproximações invasivas — o que favorece a análise de como tais práticas incidem sobre a convivência e a permanência dos(as) estudantes. analisar como tais práticas incidem sobre a convivência e a permanência dos(as) estudantes.

As situações analisadas neste eixo evidenciam que o enfrentamento da violência escolar exige não apenas o reconhecimento das dinâmicas institucionais e das condições estruturais que atravessam o cotidiano da escola, mas também a construção coletiva de encaminhamentos. Nesse movimento, o eixo seguinte apresenta as estratégias colaborativas elaboradas com os(as) estudantes, incluindo a produção do documentário audiovisual como produto educacional da pesquisa.

Nesse movimento, o eixo seguinte apresenta as estratégias colaborativas elaboradas com os(as) estudantes, incluindo a produção do documentário audiovisual como produto educacional da pesquisa.

5.5 Eixo 5 – Estratégias colaborativas de enfrentamento

A etapa de enfrentamento foi organizada como desdobramento das ações desenvolvidas ao longo da investigação, articulando reflexão, sistematização e produção colaborativa de estratégias a partir dos conteúdos emergidos na ação educativa e na observação participante. Esse momento não se restringiu à elaboração de um produto final, mas também possibilitou a formulação de propostas, justificativas

e prioridades atribuídas pelos(as) estudantes, contribuindo para compreender como os(as) participantes interpretam possibilidades de prevenção, mediação e resposta institucional diante das situações vividas e observadas no cotidiano escolar.

Este eixo reúne e sistematiza as proposições de enfrentamento construídas de forma colaborativa no âmbito da ação educativa, articulando-as às evidências apresentadas nos eixos anteriores. As tipologias identificadas (Eixo 1), os impactos sobre trajetórias e subjetividades (Eixo 2), as dimensões causais e multidimensionais (Eixo 3) e as dinâmicas institucionais e estruturais analisadas (Eixo 4), evidenciadas tanto pelas situações observadas no cotidiano escolar quanto pelos registros produzidos nos encontros com os(as) estudantes, conformaram um diagnóstico integrado que orientou a elaboração coletiva de encaminhamentos. Nesse sentido, as estratégias aqui descritas não são apresentadas como soluções genéricas ou descontextualizadas, mas como construções situadas, produzidas a partir da experiência concreta dos(as) estudantes e das tensões próprias da realidade escolar investigada.

As estratégias colaborativas elaboradas ao longo da ação educativa evidenciam um movimento de participação ativa e de construção coletiva de respostas ao enfrentamento da violência escolar. Tais proposições — que envolvem escuta, mediação de conflitos, responsabilização institucional, fortalecimento do diálogo e participação estudantil — dialogam com perspectivas que compreendem a convivência escolar como dimensão pedagógica e política, e não apenas disciplinar. Freire (1996) já indicava que a escuta e o diálogo constituem elementos centrais de uma prática educativa comprometida com a formação crítica e com a dignidade humana. Em direção semelhante, Silva e Sposito (2014) defendem que o enfrentamento da violência escolar requer a construção de práticas de convivência e mediação capazes de deslocar a lógica exclusivamente punitiva para formas mais democráticas de resolução de conflitos. Abramovay (2016), por sua vez, destaca que a escola precisa ser compreendida como espaço de proteção e pertencimento, o que implica reconhecer a violência não apenas em suas formas explícitas, mas também em seus silenciamentos, desigualdades e omissões institucionais.

Esse movimento também se aproxima das discussões de Mendes (2018), ao apontar que estratégias educativas voltadas à escuta e à mediação tendem a favorecer vínculos mais protetivos e respostas institucionais mais consistentes frente às tensões do cotidiano escolar. Da mesma forma, Pereira (2016) ressalta a importância de práticas

restaurativas e de justiça relacional na construção de ambientes escolares mais acolhedores, enquanto Diogo e Ribeiro (2016) evidenciam que a comunicação institucional e os espaços de participação são decisivos para fortalecer a confiança da comunidade escolar. Nesse horizonte, as proposições formuladas pelos(as) estudantes ao longo desta investigação revelam que o enfrentamento da violência, na perspectiva discente, depende menos de respostas pontuais e mais da existência de mecanismos contínuos de escuta, acompanhamento, mediação e corresponsabilização.

Em um dos encontros da ação educativa, realizado no segundo semestre de 2025 com a finalidade de avaliar criticamente as medidas já existentes na escola, os(as) estudantes mencionaram projetos de monitoria, palestras pontuais, campanhas de conscientização e acompanhamentos realizados pela gestão em situações consideradas mais graves. Embora essas ações tenham sido reconhecidas como relevantes, elas foram frequentemente descritas como insuficientes quando não se sustentam no cotidiano escolar. Aninha afirmou: “A palestra acontece, mas depois tudo volta a ser igual”. Do Contra complementou: “O cartaz está na parede, mas ninguém cobra quando desrespeitam de verdade”. As falas sugerem que, para os(as) estudantes, a eficácia das ações escolares não depende apenas de sua existência formal, mas da sua permanência, coerência e incorporação efetiva à vida cotidiana da escola.

Os registros produzidos ao longo da investigação reforçam essa percepção. Em anotação reflexiva realizada após o encontro, observou-se que, durante a discussão, os(as) estudantes insistiam na ideia de que a escola “fala sobre respeito”, mas nem sempre cria condições concretas para que ele seja vivido nas relações cotidianas. Esse dado é relevante porque revela uma tensão entre o discurso institucional e a experiência discente, aspecto já identificado em estudos que problematizam a distância entre políticas escolares de convivência e sua efetivação no cotidiano (Abramovay, 2016; Archangelo, 2018). Assim, a crítica discente não se dirige apenas à ausência de ações, mas à descontinuidade, à fragilidade dos acompanhamentos e à percepção de que determinadas iniciativas não se traduzem em mudanças concretas nas relações escolares.

Ao mesmo tempo, o grupo reconheceu pontos de apoio percebidos como mais acolhedores, destacando a atuação da psicóloga escolar como espaço de escuta. Denise registrou: “Com a psicóloga, a gente se sente mais ouvido. Não resolve tudo, mas já é um começo”. A fala evidencia que os(as) estudantes atribuem valor não

apenas à resolução imediata dos conflitos, mas à possibilidade de serem escutados(as), acolhidos(as) e reconhecidos(as) em suas experiências. Tal percepção se articula às contribuições de Freire (1996), ao reafirmar a escuta como fundamento de uma prática educativa humanizadora, e de Arroyo (2014), ao defender a necessidade de reconhecer os(as) estudantes como sujeitos(as) de direitos, cujas trajetórias e vivências precisam ser consideradas nas respostas institucionais da escola.

Como parte desse movimento de participação discente, durante um encontro em que se discutiram as causas da violência e a necessidade de tornar visíveis situações recorrentes, os(as) estudantes propuseram e implementaram a dinâmica intitulada “Se não falar, nada vai mudar”, por meio da instalação de uma caixa de registros anônimos em local acessível, porém discreto, no pátio escolar. Em um encontro posterior, o dispositivo foi retomado como estratégia de continuidade da escuta e sistematização das demandas. Mônica sintetizou o sentido atribuído ao recurso ao afirmar: “Se a gente não falar o que acontece, nada vai mudar. Falar é o primeiro passo para melhorar a escola.” A proposição da caixa não surgiu, portanto, como simples atividade pontual, mas como resposta concreta à percepção de ausência ou insuficiência de canais legítimos de fala e acolhimento na escola.

Essa iniciativa é particularmente significativa do ponto de vista analítico, pois revela que os(as) estudantes não apenas identificaram problemas, mas também elaboraram formas institucionais possíveis de visibilização e enfrentamento. Em termos pedagógicos, a proposta se aproxima de perspectivas que valorizam o protagonismo juvenil e a participação estudantil como dimensões centrais da convivência escolar (LOPES; RIBEIRO, 2018). Em termos políticos, a caixa de registros anônimos expressa a necessidade de criação de dispositivos de escuta protegida, capazes de romper com o silenciamento, com o medo de exposição e com a naturalização de violências que muitas vezes permanecem invisibilizadas.

A Figura 17 apresenta a caixa de registros anônimos instalada no pátio escolar.

Figura 17 - Caixa de denúncias das violências pelos(as) estudantes

Fonte: Arquivo próprio (2025).

A caixa permaneceu no pátio escolar, em local discreto e de fácil acesso, sendo mobilizada em mais de um encontro da ação educativa ao longo de 2025 como mecanismo de participação e registro. Foram contabilizadas 113 interações anônimas de estudantes do Ensino Médio, sendo 68 registros de situações de violência e 45 manifestações de desinteresse, linguagem agressiva ou desenhos, o que também indica resistências, descrédito ou formas diversas de expressão frente ao tema. Tal dado é relevante porque mostra que, mesmo quando se cria um canal protegido de fala, o modo como os(as) estudantes se relacionam com ele também revela tensões importantes sobre confiança, engajamento e legitimidade institucional.

As denúncias foram classificadas conforme sua natureza predominante e sintetizadas no Quadro 14.

Quadro 14 - Resultados da caixa de denúncias

Categoria	Quantidade	Descrição / Exemplos
Violência física	11	Relatos de agressões corporais entre estudantes.
Violência verbal	2	Ofensas e xingamentos, com humilhação verbal entre colegas.
Indisciplina / conflitos comportamentais	2	Queixas de perturbação da convivência ou desordem.
Assédio	7	Relatos de constrangimentos, insinuações e toques inapropriados.
Denúncias contra professores	22	Relatos de tratamento desigual, autoritarismo e desqualificação (ironia/falta de respeito) na relação pedagógica.

Denúncias contra funcionários	2	Queixas de comportamento inadequado ou grosserias.
Reclamações entre colegas	2	Conflitos interpessoais não especificados.
Bullying	16	Situações de zombaria, apelidos, exclusão ou perseguição sistemática.
Xenofobia	1	Relato de discriminação por origem ou nacionalidade.
Transfobia	1	Relato de preconceito relacionado à identidade de gênero.
Violência sexual	1	Relato de violência sexual grave, exigindo atenção imediata e encaminhamento.
Outros (sujeira)	1	Queixa relacionada à falta de limpeza do ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Entre os registros, houve menção à violência sexual, tratada com máxima cautela ética, com preservação do sigilo e supressão de qualquer informação que possibilite identificação. Por se tratar de conteúdo sensível, este estudo não descreve circunstâncias, autoria ou detalhes, limitando-se à indicação de sua ocorrência no conjunto de denúncias. Ainda assim, situações dessa natureza demandam encaminhamento imediato, conforme protocolos de proteção e fluxos institucionais vigentes, com acionamento da rede competente. O registro opera, neste estudo, como marcador de gravidade e de necessidade de fluxos protetivos.

Os dados produzidos pela caixa de registros evidenciam a coexistência de múltiplas formas de violência — físicas, verbais, simbólicas, institucionais e estruturais — no cotidiano escolar. A incidência de denúncias contra professores(as) (22 registros, correspondentes a 32,3% das denúncias) sugere que parte dos(as) estudantes percebe práticas autoritárias, desiguais ou desrespeitosas, compatíveis com dinâmicas de violência simbólica e institucional. A presença de 16 registros de bullying (23,5%) e a ocorrência de denúncias relacionadas a preconceitos, como xenofobia e transfobia, reforçam a persistência de microviolências e discriminações que afetam diretamente o pertencimento, a segurança e a dignidade dos(as) estudantes. Esses achados convergem com autores que discutem a violência escolar para além das agressões físicas, enfatizando a relevância das violências sutis, das práticas discriminatórias e dos mecanismos institucionais de silenciamento (Abramovay, 2016; Márques; Assunção, 2014; Bourdieu et al., 2008).

Também merece atenção o fato de que 45 manifestações não configuraram denúncias propriamente ditas, incluindo desenhos, expressões agressivas ou sinais

de desinteresse. Longe de serem descartáveis, esses registros podem ser compreendidos como marcadores simbólicos de resistência, ambivalência ou descrédito quanto à escuta institucional. Em termos analíticos, isso sugere que a experiência de “ser ouvido(a)” permanece um ponto sensível na relação entre escola e estudantes. Tal aspecto é particularmente relevante, pois indica que a criação de dispositivos de fala não garante, por si só, confiança institucional; ela precisa ser acompanhada de devolutiva, acompanhamento e reconhecimento das demandas expressas.

Em outro encontro da ação educativa, com participação integral dos vinte e dois estudantes, do pesquisador responsável e do Vice-Diretor Silas, foi realizada a leitura e a análise coletiva do material reunido na caixa de registros anônimos. Esse momento foi particularmente importante, pois deslocou os registros de uma condição meramente diagnóstica para uma dimensão deliberativa e propositiva. Em vez de permanecerem como denúncias isoladas, os relatos passaram a ser interpretados coletivamente como indicadores de necessidades institucionais e pontos de partida para a formulação de encaminhamentos.

A partir desse diagnóstico, organizou-se uma sequência de etapas composta por: círculo das possibilidades, geração de soluções, categorização das propostas, discussão em subgrupos, votação de prioridades e elaboração de plano de ação. Entre as sugestões apresentadas, destacaram-se a criação de um núcleo de mediação de conflitos, campeonatos esportivos e digitais, oficinas de arte e expressão (música, teatro e grafite), além da ampliação de espaços permanentes de escuta. Após debate e votação, as propostas foram sistematizadas e eleitas como prioritárias, conforme o Quadro 15.

Quadro 15 - Síntese do Plano de Ação (5º encontro)

Categoria	Responsável	Recursos Necessários	Prazo	Indicador de Acompanhamento
Espaço de Escuta e Acolhimento	Equipe gestora + professor(a) orientador(a)	Sala destinada, materiais de registro, apoio psicossocial	Curto prazo (1 mês)	Criação e funcionamento semanal do espaço de escuta
Canal de Denúncia Anônima	Gestão escolar + grêmio estudantil	Formulário digital seguro, caixa física de sugestões	Médio prazo (2-3 meses)	Nº de registros feitos e encaminhados com retorno

Rodas de Diálogo Regulares	Professores(as) do Ensino Médio + estudantes monitores	Planejamento de encontros, cronograma, mediação	Bimestral	Realização das rodas e número de estudantes participantes
Formação Docente Continuada	Diretoria de Ensino + coordenação pedagógica	Palestrantes, materiais pedagógicos, oficinas	Anual	Nº de formações realizadas e avaliação docente
Mediação Estudantil de Conflitos	Grêmios estudantil + professores(as) do Ensino Médio mediadores	Formação de estudantes, oficinas de mediação	Médio prazo (3 meses)	Nº de estudantes mediadores formados e atendimentos feitos
Manifesto Coletivo Estudantil	Estudantes participantes da Ação Educativa	Produção textual, apoio da coordenação, espaço de divulgação	Curto prazo (até o fim do semestre)	Manifesto publicado e socializado com a comunidade escolar

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A elaboração do plano evidencia que as estratégias propostas privilegiaram dispositivos de acolhimento, escuta e corresponsabilização, com ações de curto e médio prazo e definição de responsáveis, recursos e indicadores. Trata-se, portanto, de um conjunto de encaminhamentos orientado a fortalecer permanência, proteção e acolhimento, de modo a não reduzir o enfrentamento da violência a medidas estritamente punitivas, episódicas ou centradas exclusivamente na responsabilização individual dos(as) estudantes.

Essa direção converge com a literatura que problematiza a insuficiência de respostas escolares baseadas apenas em sanção e controle. Silva e Sposito (2014) destacam que o enfrentamento da violência escolar exige a construção de uma cultura de convivência pautada em mediação, diálogo e responsabilidade compartilhada. Mendes (2018) reforça que ações educativas de caráter moral e relacional podem contribuir para a prevenção de conflitos quando incorporadas à rotina escolar, e não tratadas como eventos isolados. Já Freire (1996) sustenta que práticas formativas comprometidas com a escuta e a participação favorecem o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e da corresponsabilidade, elementos fundamentais para a construção de ambientes escolares mais democráticos.

Nesse sentido, as propostas elaboradas pelos(as) estudantes não devem ser lidas apenas como sugestões operacionais, mas como indicadores de uma leitura crítica sobre a própria escola. Ao priorizarem espaço de escuta, canal de denúncia, rodas de diálogo, formação docente, mediação estudantil e manifesto coletivo, os(as) participantes demonstram compreender que o enfrentamento da violência exige tanto

dispositivos institucionais de proteção quanto mudanças na cultura relacional da escola. Isso revela um deslocamento importante: em vez de se colocarem apenas como vítimas ou espectadores(as) das violências, os(as) estudantes assumem posição de sujeitos(as) ativos(as) na formulação de respostas, o que reforça a potência pedagógica da participação juvenil no contexto escolar.

Como devolutiva formativa do processo e em diálogo com as prioridades definidas pelos(as) estudantes, foi produzido o documentário “Enfrentando a Violência no Contexto Escolar”, finalizado em dezembro de 2025, como recurso pedagógico de sensibilização e mobilização. O material sistematiza narrativas e proposições construídas ao longo da investigação e foi concebido para disparar rodas de diálogo, ações formativas e encaminhamentos institucionais, com possibilidade de versões mais curtas. Seu propósito é ampliar a conscientização acerca dos impactos da violência e da exclusão social sobre a qualidade do ensino, o desenvolvimento dos(as) estudantes e a convivência escolar. Paralelamente, busca fomentar habilidades socioemocionais, como empatia, comunicação assertiva e resolução pacífica de conflitos, além de fortalecer vínculos e sentimento de pertencimento, elementos fundamentais para a consolidação de uma cultura de paz no ambiente educativo. A Figura 18 apresenta um dos encontros de produção do documentário.

Figura 18 - Encontro de produção do documentário



Fonte: Arquivo próprio (2025).

A construção do documentário foi subsidiada pelos cinco eixos analíticos

desenvolvidos ao longo da investigação. O mapeamento das situações recorrentes e de sua distribuição nos espaços escolares, associado às repercussões emocionais e pedagógicas relatadas e observadas, bem como às explicações construídas pelos(as) estudantes sobre as causas do fenômeno, permitiu organizar um roteiro ancorado no material produzido ao longo da pesquisa. Esse conjunto analítico foi devolvido ao grupo em momentos de discussão e sistematização, nos quais os(as) participantes selecionaram conteúdos considerados prioritários e os converteram em enunciados audiovisuais, articulando relatos, cenas e proposições. Desse modo, o documentário constituiu-se como produto participativo: as categorias orientaram a estrutura temática, a condução das rodas de conversa filmadas e a delimitação dos núcleos de sentido, enquanto as estratégias de enfrentamento construídas coletivamente conferiram ao audiovisual uma dimensão propositiva, configurando-o como devolutiva formativa e recurso pedagógico voltado à mobilização e ao fortalecimento de dispositivos de escuta, mediação e corresponsabilização na escola.

Esse movimento final evidencia que a pesquisa não se encerrou na descrição das violências e das exclusões, mas avançou na construção compartilhada de possibilidades de enfrentamento. A centralidade da escuta, a valorização de espaços permanentes de diálogo, a reivindicação por maior coerência institucional e a formulação de propostas concretas revelam que os(as) estudantes não apenas reconhecem os limites do cotidiano escolar, mas também são capazes de formular caminhos possíveis de transformação. Nesse sentido, o Eixo 5 reafirma que a produção de estratégias colaborativas não constitui um apêndice da investigação, mas parte central de uma abordagem comprometida com a participação estudantil, com a humanização das relações escolares e com a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, protetivas e democráticas.

Concluída esta etapa da investigação e reunidos os diferentes materiais produzidos, a análise desenvolvida ao longo deste capítulo permite compreender a complexidade das manifestações de violência e exclusão social no cotidiano escolar, bem como as possibilidades de enfrentamento construídas de forma colaborativa com os(as) estudantes.

As considerações finais, apresentadas, retomam o sentido da investigação e apontam desdobramentos coerentes com os objetivos estabelecidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou analisar as manifestações de violência escolar e exclusão social no contexto de uma escola pública estadual, a partir das percepções de estudantes do Ensino Médio, articulando essa análise à construção colaborativa de estratégias pedagógicas de enfrentamento. Para tanto, buscou contextualizar o tema por meio de revisão sistemática da literatura, identificando marcos teóricos, tendências investigativas e lacunas do campo, bem como mapear e analisar as percepções de estudantes, responsáveis e professores(as) acerca das formas, frequências e impactos da violência no cotidiano escolar. Além disso, desenvolveu uma ação educativa voltada à escuta, ao diálogo e à reflexão coletiva sobre experiências de violência e exclusão social, articulada à observação participante, com o intuito de compreender as dinâmicas e manifestações cotidianas no ambiente escolar. Por fim, procurou construir, de forma colaborativa com os(as) estudantes, estratégias educativas de enfrentamento da violência escolar, culminando na produção de um documentário audiovisual como produto educacional.

Ao longo do percurso investigativo, buscou-se compreender como essas experiências se materializam no cotidiano escolar, como são percebidas por diferentes sujeitos da comunidade escolar e de que maneira podem ser enfrentadas por meio de práticas educativas pautadas na escuta, no diálogo e na participação estudantil.

Os resultados obtidos ao longo da investigação evidenciam que a violência escolar e a exclusão social não se apresentam como eventos isolados ou circunstanciais, mas como processos recorrentes, complexos e atravessados por dimensões simbólicas, institucionais, relacionais e estruturais. Em vez de se restringirem a episódios pontuais de conflito, tais manifestações revelam formas persistentes de desigualdade, desproteção e fragilização dos vínculos escolares, afetando diretamente a permanência, o pertencimento, o bem-estar e a aprendizagem dos(as) estudantes.

A revisão sistemática da literatura permitiu situar o estudo em um campo investigativo já consolidado, mas ainda marcado por lacunas importantes. Os estudos analisados apontaram a centralidade do bullying, das violências simbólica e institucional, das práticas discriminatórias e das dificuldades de mediação de conflitos no ambiente escolar. Também evidenciaram a recorrência de impactos emocionais,

pedagógicos e sociais sobre os(as) estudantes, bem como a insuficiência de respostas escolares baseadas apenas em ações pontuais ou medidas disciplinares. Ao mesmo tempo, a literatura revelou a necessidade de ampliar pesquisas que articulem prevenção, participação estudantil, formação docente, mediação de conflitos e avaliação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento da violência escolar.

Na etapa de questionários, os dados produzidos por estudantes, responsáveis e professores(as) permitiram construir um panorama ampliado do fenômeno na escola investigada. Os resultados indicaram alta percepção da presença de violência no ambiente escolar, bem como recorrência de manifestações como agressões verbais, intimidações, bullying, discriminações e conflitos interpessoais. Também foram evidenciados impactos significativos sobre a aprendizagem, o clima escolar e o bem-estar dos(as) estudantes, incluindo medo, insegurança, sofrimento emocional, desmotivação e intenção de afastamento da escola. As respostas dos diferentes grupos também revelaram tensões importantes: enquanto estudantes relataram experiências mais diretas e frequentes de violência e exclusão, familiares e professores(as) apresentaram percepções que, embora reconheçam o problema, nem sempre coincidem plenamente quanto à intensidade, à recorrência ou à efetividade das ações institucionais já existentes.

Esse aspecto é particularmente relevante, pois evidencia que a violência escolar não é percebida de forma homogênea pelos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Ao contrário, as divergências entre as leituras de estudantes, responsáveis e professores(as) indicam que o fenômeno se manifesta também como problema de reconhecimento, visibilidade e escuta. Isso significa que o enfrentamento da violência escolar exige não apenas ações concretas de prevenção e intervenção, mas também a construção de espaços institucionais capazes de acolher, legitimar e interpretar adequadamente as experiências vividas pelos(as) estudantes.

A etapa de pesquisa-ação, desenvolvida por meio da ação educativa com estudantes e articulada à observação participante, permitiu aprofundar a compreensão qualitativa do fenômeno, trazendo à tona experiências, sentidos e interpretações que não se esgotam nos dados dos questionários. Nesse movimento, tornou-se possível identificar como a violência e a exclusão social atravessam o cotidiano escolar em diferentes escalas e formas: nas relações entre pares, nas interações com adultos, na ocupação dos espaços, nas dinâmicas institucionais, nas desigualdades de acesso e pertencimento, bem como nas marcas emocionais e

pedagógicas deixadas sobre os(as) estudantes.

As análises desenvolvidas na etapa da ação educativa, articulada à observação participante, evidenciaram que a violência escolar se manifesta por meio de múltiplas tipologias — física, verbal, simbólica, institucional, de gênero e sexual — e se articula a experiências de exclusão social, discriminação e constrangimento. Tais manifestações não se restringem a episódios extremos ou visíveis, mas aparecem também em microviolências, brincadeiras naturalizadas, silenciamentos, omissões, comentários depreciativos, desigualdades de tratamento e formas sutis de desqualificação. Ao mesmo tempo, os registros produzidos ao longo da investigação revelaram que essas experiências afetam profundamente a subjetividade discente, repercutindo em medo, retraimento, insegurança, sofrimento emocional, queda de rendimento, fragilização do pertencimento e, em alguns casos, desejo de afastamento ou abandono escolar.

Outro aspecto central revelado pela pesquisa diz respeito ao caráter multidimensional da violência escolar. As falas dos(as) estudantes e os registros do cotidiano escolar indicaram que as situações vividas não podem ser explicadas apenas por conflitos individuais ou comportamentos isolados. Ao contrário, a violência mostrou-se atravessada por fatores familiares, institucionais, sociais, culturais e estruturais, o que exige uma leitura mais ampla e relacional do fenômeno. Nesse sentido, a pesquisa evidenciou que desigualdades socioeconômicas, precariedades da infraestrutura escolar, fragilidades na mediação institucional, naturalização de práticas discriminatórias e ausência de espaços permanentes de escuta e diálogo contribuem para a manutenção de um ambiente escolar tensionado e, em muitos momentos, pouco protetivo.

A observação participante foi decisiva para tornar visíveis dimensões do cotidiano que frequentemente permanecem naturalizadas ou invisibilizadas na vida escolar. Aspectos como a precariedade dos espaços, a organização desigual da alimentação, o uso dos ambientes coletivos, os constrangimentos relacionados à exposição pública, as formas de circulação dos(as) estudantes e determinadas respostas institucionais frente aos conflitos revelaram que a violência e a exclusão não se restringem ao plano interpessoal, mas também se materializam nas condições concretas de permanência e convivência na escola. Desse modo, a pesquisa reafirma que o enfrentamento da violência escolar não pode ser reduzido à contenção de episódios ou à responsabilização individual dos(as) estudantes, mas deve envolver

uma revisão crítica das condições institucionais, relacionais e estruturais que sustentam tais experiências.

Ao mesmo tempo, a pesquisa evidenciou a potência da participação estudantil na construção de estratégias de enfrentamento. A ação educativa desenvolvida ao longo da investigação não apenas produziu dados, mas constituiu-se como espaço formativo, de escuta, elaboração coletiva e reconhecimento das experiências juvenis. Os encontros permitiram que os(as) estudantes nomeassem violências, compartilhassem vivências, refletissem sobre suas causas, identificassem impactos e elaborassem, de forma colaborativa, possibilidades concretas de intervenção. Nesse processo, a escuta ativa, o diálogo e a problematização coletiva mostraram-se elementos centrais para o fortalecimento do protagonismo estudantil e para a construção de respostas mais contextualizadas e significativas.

As estratégias de enfrentamento elaboradas com os(as) estudantes reforçam a compreensão de que a prevenção e o combate à violência escolar demandam ações contínuas, coletivas e institucionalmente sustentadas. As proposições construídas ao longo da pesquisa apontam para a necessidade de fortalecimento de espaços de escuta e acolhimento, canais de denúncia acessíveis, rodas de diálogo regulares, mediação de conflitos, formação docente continuada e maior participação estudantil na vida escolar. Tais encaminhamentos revelam que a escola pode se constituir não apenas como espaço de reprodução de desigualdades e violências, mas também como lugar de elaboração crítica, resistência, cuidado e reconstrução de vínculos.

Nesse contexto, o documentário audiovisual intitulado “*Enfrentando a violência no contexto escolar*”, produzido como produto educacional desta pesquisa, assume papel central como devolutiva social, pedagógica e formativa. Mais do que um registro final, o documentário constitui-se como síntese viva do percurso investigativo, articulando vozes, experiências, reflexões e proposições construídas com os(as) estudantes. Seu potencial reside justamente em ampliar a circulação dos sentidos produzidos ao longo da pesquisa, favorecendo processos de sensibilização, mobilização, formação e diálogo no interior da escola e em outros espaços educativos. Assim, o produto educacional não aparece como apêndice da investigação, mas como desdobramento coerente de uma proposta comprometida com a escuta das juventudes, com a cultura de paz e com a construção de práticas escolares mais democráticas e inclusivas.

A análise integrada dos diferentes materiais produzidos ao longo da

investigação — revisão sistemática, questionários, ação educativa, observação participante e produto educacional — permite afirmar que a violência escolar e a exclusão social constituem fenômenos multifatoriais, profundamente enraizados nas relações sociais, nas estruturas institucionais e nas desigualdades que atravessam o cotidiano escolar. Os dados produzidos convergem ao indicar que tais fenômenos afetam de modo significativo a experiência escolar dos(as) estudantes, comprometendo sua permanência, sua aprendizagem, sua saúde emocional e seu sentimento de pertencimento. Ao mesmo tempo, os resultados também demonstram que há caminhos possíveis de enfrentamento quando a escola se dispõe a escutar, reconhecer e envolver os(as) estudantes como sujeitos(as) ativos(as) na construção de soluções.

Entre as principais contribuições desta pesquisa, destaca-se a articulação entre diferentes procedimentos de produção de dados, o que permitiu construir uma leitura mais abrangente, situada e sensível do fenômeno investigado. A triangulação entre literatura, questionários, observação participante, ação educativa e produto educacional fortaleceu a consistência interpretativa do estudo e possibilitou compreender a violência escolar não apenas como problema disciplinar ou comportamental, mas como expressão de desigualdades, relações de poder, fragilidades institucionais e disputas por reconhecimento no interior da escola pública.

Como toda investigação, este estudo também apresenta limites. Trata-se de uma pesquisa situada em uma unidade escolar específica, com recorte contextual definido e participação voluntária dos sujeitos envolvidos, o que exige cautela quanto à generalização dos achados. Além disso, embora a pesquisa tenha incorporado diferentes segmentos da comunidade escolar, a adesão de alguns grupos foi mais restrita, o que também delimita o alcance interpretativo de determinadas análises. Ainda assim, tais limites não reduzem a relevância do estudo; ao contrário, reforçam a importância de investigações futuras que aprofundem a temática em outros contextos, ampliem abordagens interseccionais e acompanhem, de forma longitudinal, os efeitos de estratégias institucionais de enfrentamento à violência e à exclusão escolar.

Por fim, esta pesquisa reafirma a urgência de compreender a violência escolar e a exclusão social não como desvios periféricos da vida escolar, mas como dimensões centrais da experiência educativa em contextos marcados por desigualdade, vulnerabilidade e disputas de pertencimento. Enfrentar essas questões

implica reconhecer a escola como espaço de contradições, mas também de possibilidades. Sobretudo, exige a defesa de uma educação comprometida com a dignidade humana, com a justiça social, com a escuta das juventudes e com a construção de ambientes escolares mais seguros, democráticos, inclusivos e humanizadores.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (org.). **Escola e violência**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Juventudes e violência escolar**: desigualdades sociais, bullying e discriminação. Brasília, DF: Flacso Brasil, 2016.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2016.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- ARCHANGELO, Rosemeire Martins Rodrigues. **Relações de convivência e microviolências**. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/154443>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- ARROYO, Miguel González. **Corpos precarizados, vidas ameaçadas**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel González; SILVA, Maurício Roberto da (org.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel González; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; SILVA, Maurício Roberto da. **Trabalho infância**: exercícios tensos de ser criança. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELLEZA, Eduardo de Oliveira. **O documentário e a escuta sensível do lugar**: quando escola e cinema formam um povo. 2019. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638555>. Acesso em: 19 jul. 2024.
- BEZERRA, Osicleide Lima; AMARAL, Ana Paula Taigy. Relação família–escola: experiência de uma extensão universitária com famílias de baixa renda em escolas da rede pública do município de Mamanguape/PB. **Política & Trabalho**, João Pessoa, n. 51, p. 180-197, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/45147>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONFIM, Jéssica de Souza; CORDEIRO, Noberto Teixeira. Análise da redução da menoridade penal à luz da imputabilidade. **Revista Ibero-Americana de**

Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 11, p. 1413-1435, dez. 2023.
Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i11.12455>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BORBA, Ingrid Almeida de Pinho. **Gênero, sexualidade e violência escolar**. 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/244302>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BOURDIEU, Pierre et al. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)**: edição 2023 (Escolas). Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 5 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 213, p. 1, 9 nov. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 5 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 59, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 9 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 9 jun. 2024.

BRIZOLA, Jussara; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos – RELVA**, Juara, v. 3, n. 2, p. 23-39, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/relva.v3i2.1738>. Acesso em: 2 ago. 2025.

CAETANO, Liandra Aparecida Orlando; GALINARI, Lais Sette; BAZON, Marina Rezende. Experiências estressantes, raiva, autocontrole e conduta antissocial na adolescência: estudo na perspectiva da Teoria Geral da Tensão. **Revista de Psicologia**, Lima, v. 41, n. 2, p. 717-761, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18800/psico.202302.005>. Acesso em: 1 ago. 2024.

CAMARGO, Natalia Alves de et al. Representações sociais dos impactos da violência escolar no trabalho docente. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, Uberaba, v. 10, n. 3, p. 554-565, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/refacs.v10i3.5639>. Acesso em: 4 jan. 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: desafios atuais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-731, jul./set. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>. Acesso em: 5 jan. 2026.

CARDOSO, Carlos Alberto. **Utopia e distopia nos slogans da escola pública paulista**. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2011. Disponível em: <https://bibliotecadigital.uninove.br/handle/123456789/450>. Acesso em: 4 jan. 2026.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONCEIÇÃO, Viviane Lima da; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade social na escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 4, p. 705-714, out./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400013>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CORREIA, José Alberto. A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 8, n. 15, p. 217-246, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6526>. Acesso em: 15 jul. 2024.

COSTA, Jane Cristina Guedes da. **Violência nas escolas**: um novo olhar ante as relações sociais. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/17869>. Acesso em: 15 jul. 2024.

DAUD, Rafael Petta. **(Des)engajamento moral e atuação docente frente ao bullying escolar**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/154425>. Acesso em: 20 jul. 2025.

DAUD, Rafael Petta. Atuação docente frente ao bullying escolar. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 12, n. 23, p. 113-128, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.864>. Acesso em: 20 jul. 2025.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

DINIZ, Julia Estanislau. **A violência em espaço escolar**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/127976>. Acesso em: 20 jul. 2025.

DIOGO, Débora Oliveira; RIBEIRO, Vanda Mendes. Práticas de comunicação de diretores escolares e mediação de conflitos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 119-141, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v7i1.656>. Acesso em: 2 ago. 2025.

DIOGO, Marília Botelho. **Violência na escola pública em Franca – SP**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/127977>. Acesso em: 20 jul. 2025.

DUARTE, Joaquim Bernardino. Estudos de caso em educação: investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 11, p. 111-124, 2008.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 8. ed. Campinas: Versus, 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRICK, Loriane Trombini. **Estratégias de prevenção ao bullying escolar**. 2016. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2016. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/138139>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário brasileiro de segurança pública 2023**. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br>. Acesso em: 14 set. 2025.

GOMES, Adriana Missae Momma et al. Violência escolar e o exercício da autoridade do professor: um estudo com adolescentes de São Paulo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 35, e2024c0201BR, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/vpx4W6sNgST9RMT5HRNLmSw/>. Acesso em: 1 fev. 2026.

GUERRA, Tiago da Costa; TOMASSINI, Mauro Guimarães. O estranhamento do trabalho docente e a violência escolar: interfaces. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 34, n. 67, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v34.n67.s16889>. Acesso em: 2 ago. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDES E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicador de Nível Socioeconômico**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 9 jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDES E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório Brasil no Pisa 2018**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 28 jan. 2026.

LIMA, Renato Sérgio de; MARTINS, Cauê. Violência nas escolas. In: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de segurança pública**. São Paulo: FBSP, 2023. p. 354-357. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/08/anuario-2023-texto-16-violencia-nas-escolas.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2026.

LIMA, Sandy Lira Ximenes. **Bullying a partir da perspectiva dos alunos**: um estudo sobre a violência. 2021. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/62022>. Acesso em: 1 ago. 2025.

LOPES, Livia Mara Menezes; RIBEIRO, Viviane Salvador. O estudante como protagonista da aprendizagem em ambientes inovadores de ensino. **Anais CIET: Horizonte**, São Carlos, v. 4, n. 1, 2024. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/1183>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MACHADO, Silas Rodrigues; GUIZZO, Antonio Rediver; FARIA, Fernando Mesquita de. Testemunha dentro e fora: violência, trauma e memória em Martyrs (2008). **Literatura e Autoritarismo**, Santa Maria, n. 22, p. 101-118, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1679849X38251>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MENDES, Natalie Perez. **Mediação de conflitos e aprendizagem de práticas morais**: estratégias de prevenção em uma escola pública do Estado de São Paulo. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1326>. Acesso em: 1 ago. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 4, p. 821-826, abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000400007>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade.

29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

MIRANDA, Edileuza Donizete Rocha. **Professor mediador escolar e comunitário (PMEC): problematizando as consideradas boas práticas**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1003>. Acesso em: 2 ago. 2025.

MURARI, Karina Stangherlin; DORNELES, Patrícia Paludette. Uma revisão acerca do padrão de autoimagem em adolescentes. **Perspectiva: Ciência e Saúde**, Osório, v. 3, n. 1, p. 115-127, 2018. Disponível em: <http://sys.facos.edu.br/ojs/index.php/perspectiva/article/view/209>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MÁRQUES, Fernanda Telles; ASSUNÇÃO, Fernanda Oliveira Franco. Percepções docentes sobre violência institucional escolar e assédio moral horizontal. **Pesquiseduca**, Santos, v. 6, n. 11, p. 138-161, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/270>. Acesso em: 2 ago. 2025.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. Editorial. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 69, p. 11-13, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n69.p11-13>. Acesso em: 2 ago. 2025.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de et al. (org.). **Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre: Fi, 2018. Disponível em: <https://www.editorafi.org/266inclusao>. Acesso em: 15 jul. 2024.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Oxford: Blackwell, 1993.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **PISA 2018 results**. Paris: OECD, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. Acesso em: 14 set. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, Eder Adriano. A prática da justiça restaurativa nas escolas públicas do Estado de São Paulo: entre realidades, desafios e perspectivas. **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife, v. 1, n. 8, p. 121-143, 2016. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciasociais/article/view/953>. Acesso em: 4 jan. 2026.

PIROLO, Ester Anholeto. **Dois olhares sobre a educação: discursos dos portais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e do sindicato APEOESP sobre a violência nas escolas públicas paulistas**. 2016. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo,

2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2016.tde-04082016-141940>. Acesso em: 5 jan. 2026.

PRIOTTO, Elis Palma. **Violência escolar**: políticas públicas e práticas educativas. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, 2008. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/tede/elispriotto.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2026.

PRÖGLHÖF, Patricia de Oliveira Nogueira. **Sistema de Proteção Escolar e Cidadania**. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/127978>. Acesso em: 20 jul. 2025.

PRÖGLHÖF, Patricia de Oliveira Nogueira. **Violência nas escolas e políticas públicas**: um estudo sobre a formulação do Sistema de Proteção Escolar e Cidadania. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas (FGV), São Paulo, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/13639>. Acesso em: 20 jul. 2025.

REVISTA DA FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade. Salvador: UNEB, v. 32, n. 69, jan./abr. 2023. Dossiê: Educação, Formação e Violência Escolar. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/723>. Acesso em: 1 ago. 2025.

REZENDE, Kamila; CAPPELLARI, Heloisa Cristina Luiz; PAGANI, Lucas Augusto Gaioski. Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. e18611124587, jan. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.24587>. Acesso em: 2 mar. 2024.

RUDUIT, Simone Rodrigues. **Violência interpessoal discente no espaço escolar**: estudo de caso em Alvorada/RS. 2005. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/8284>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SALGADO, Fabíola Silva; SENRA, Luciana Xavier; LOURENÇO, Lélío Moura. Eficácia de programas de intervenção contra o bullying: uma revisão integrativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 11, p. 4813-4820, nov. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320141911.14442013>. Acesso em: 4 jan. 2026.

SANTOS, Luana Linhares dos. A redução da maioria penal sob a análise do aliciamento de menores no crime organizado e as lacunas do Estado. **Processus Multidisciplinar**, v. 2, n. 4, p. 502-522, jun./nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.processus.com.br/index.php/multi/article/view/432>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SANTOS, Mariana Michelena; PERKOSKI, Izadora Ribeiro; KIENEN, Nádia. Bullying: atitudes, consequências e medidas preventivas na percepção de professores e alunos do ensino fundamental. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto,

v. 23, n. 4, p. 1017-1033, dez. 2015. Disponível em:
<https://doi.org/10.9788/TP2015.4-16>. Acesso em: 5 jan. 2026.

SANTOS, Marta Azevedo dos; NASCIMENTO, Guilherme Nobre L. do (org.). **Metodologia científica**: a pesquisa como compreensão da realidade. Palmas: UFT, 2021. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/s/Wv6gU1E2QfWcnh2jMFduvw>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SANTOS, Vitor Claudio dos. **Violência escolar e gestão na rede pública estadual de São Paulo**: análise de uma escola técnica em esportes. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, 2019. Disponível em:
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CUB_5858b8b73251c203d769175558dc46f7.
 Acesso em: 4 jan. 2026.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Adrielle Gonçalves da. **Percepções de professoras e professores sobre a violência que viveram na família e na escola**: analisando a violência da escola. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/134171>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SILVA, Glaciélma de Fátima da (org.). **Inclusão escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre: Fi, 2018. Disponível em:
<https://www.editorafi.org/266inclusao>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, Luiz Antônio; SPOSITO, Marília Pontes. Mediação de conflitos e convivência escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-935, dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142999>. Acesso em: 5 jan. 2026.

SILVA, Renan Almeida. Conflitos e mediação em escolas públicas. **Educação & Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 2, p. 320-345, maio/ago. 2020. Disponível em:
<https://doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p320-345>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Larissa Barros de; PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula; FIORATI, Regina Célia. Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 27, n. 2, p. 251-269, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAR1670>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SOUZA, Mariane Tavares de; BARBOZA, Lucas Leonardo. **Concepções de familiares sobre conflitos interpessoais na educação básica**. 2023. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/252740>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SOUZA, Sérgio Roberto. **Representações identitárias e bullying**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2281>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SPRADLEY, James P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Documento orientador CONVIVA SP 2024**: Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar. Diretoria de Ensino Região Caieiras : SEDUC, 2024. 1 v. (Protocolo 179 - DER Caieiras).

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Secretaria Escolar Digital**. 2026. Disponível em: <https://sed.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 28 jan. 2026.

TAKEUTI, Norma Missae. Paradoxos sociais e juventude contemporânea. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, n. 3, p. 427-434, dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2012000300008>. Acesso em: 4 jan. 2026.

TAVARES, Aureliana Silva; BARREIRO, Ana Maria. O papel do educador na sociedade pós-moderna. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 3, p. 1228-1238, nov. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n3.2017.10162>. Acesso em: 15 jul. 2024.

TAVARES, Priscilla Albuquerque; PIETROBOM, Francine Carvalho. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 471-498, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-416146247ppf>. Acesso em: 5 jan. 2026.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMASINI, Guadalupe Aclé; GIORDANO, Rosely. Apresentação: educação, formação e violência escolar. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 69, p. 15-20, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/14358>. Acesso em: 1 ago. 2025.

UNESCO. **Por trás dos números**: acabar com a violência e o bullying na escola. Paris: UNESCO, 2019.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação**: resumo sobre violência e bullying. Brasília, DF: UNESCO, 2024.

VALLE, Jéssica Elena et al. Bullying, vitimização por funcionários e depressão: relações com o engajamento emocional escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 463-473, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193872>. Acesso em: 2 ago. 2025.

VICHESSI, Beatriz; MENDES, Rodrigo Hübner. Escola Vera Cruz. In: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe et al. (orgs.). **Inclusão escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 235-248. Disponível em:

<https://www.editorafi.org/266inclusao>. Acesso em: 5 jan. 2026.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação de projeto de pesquisa



CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Bauru, 29 de julho de 2024.

Prezada Senhora Prof.^a Adriana Elizabeth Silva Aquino
Dirigente Regional de Ensino -Região Bauru SP.

Eu, Gilberto Aparecido Alexandrino, RG nº xx.xxx.xxx-x, venho, por meio desta, solicitar autorização para o desenvolvimento da pesquisa intitulada **“ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL ENTRE OS JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR”**, na EE Azarias Leite, Bauru SP, vinculada a esta Diretoria de Ensino Regional.

Conforme o projeto de pesquisa que segue anexo, o objetivo geral da pesquisa consiste em pesquisar os impactos da violência e exclusão social no ambiente escolar propor ações de enfrentamento, estimulando o pensamento crítico e o compromisso com a escola. Será desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da UNESP Bauru, sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Rossi.

Os participantes serão estudantes do ensino médio, totalizando 20 estudantes, das três séries. Serão utilizadas, como técnicas de coleta de dados, questionários, ação educativa e observação dos(as) estudantes. Os responsáveis pelos(as) estudantes autorizam a participação na pesquisa mediante os termos de consentimento livre e esclarecido e o termo de autorização de uso de imagem, os(as) estudantes autorizam o termo de assentimento livre e esclarecido e o termo de autorização de uso de imagem, por meio do qual terão ciência dos objetivos e procedimentos, bem como poderão autorizar a publicação das informações fornecidas (conforme documentos anexos ao projeto). Os professores participarão da pesquisa por meio de entrevistas estruturadas, conforme autorização expressa no termo de consentimento livre e esclarecido. Todos os nomes serão mantidos em sigilo.

Os(as) estudantes participantes da pesquisa serão convidados a participar dos cinco encontros da ação educativa, também haverá observação de suas ações no cotidiano da escola e produção de um documentário audiovisual.

Esperamos, como resultados que possam contribuir para a compreensão das experiências dos(as) estudantes em relação à violência e exclusão social no ambiente escolar e fomentar o diálogo sobre essas questões dentro e fora da escola.

Não haverá qualquer custo para a Unidade Escolar ou para a Diretoria de Ensino Região de Bauru SP, para a realização da pesquisa. Despesas com eventuais materiais e deslocamento dos pesquisadores serão custeadas com recursos próprios.

Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções Conselho Nacional de Saúde - CNS nº 196/96, nº 466/12 e nº 510/16 e a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências/UNESP Bauru. Asseguramos, por fim, a devolutiva do relatório de pesquisa à Unidade Escolar e à Secretaria de Educação em até 60 dias após a finalização do estudo.

Certos de contarmos com vossa colaboração, antecipadamente agradecemos e renovamos votos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Gilberto Aparecido Alexandrino

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

UNESP Bauru

Pesquisador responsável

e-mail: xxxx@unesp.br

Profa. Dra. Fernanda Rossi

Docente-pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Docência para a

Educação Básica

UNESP Bauru

Pesquisadora Orientadora

xxxx@unesp.br

APÊNDICE B – Termo de autorização da direção da escola

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO BAURU
EE AZARIAS LEITE
Rua Adante Gigo, 5-80 - Jardim Dona Lili - CEP 17032-490 - Bauru/SP
Fone: (14) 3203-1212 – e043597a@educacao.sp.gov.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA

Eu, Inez Aparecida de Luca Martines, RG n.º xx.xxx.xxx, diretora da escola EE Azarias Leite, localizada no município de Bauru SP, declaro que Gilberto Aparecido Alexandrino RG nº xx.xxx.xxx-x, mestrando no Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica/PPGDEB, na UNESP Bauru, apresentou-me o projeto de pesquisa intitulado **“ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL ENTRE OS JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR”** e que me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo e os eventuais riscos e benefícios.

Desse modo, AUTORIZO a realização, nesta instituição, do projeto de pesquisa, permitindo o uso de informações, exceto aquelas determinadas como sigilosas por aspectos legais e éticos, para divulgação dos resultados da pesquisa, desde que utilizadas para fins estritamente acadêmicos e culturais, sem finalidade de obtenção de lucro.

Bauru, ____ de _____ de ____.

ASSINATURA DO(A) DIRETOR(A) DA ESCOLA

**APÊNDICE C – Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) alunos(as)
menores de idade**



**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA
ALUNOS(AS) MENORES DE IDADE
(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)**

CONVIDO, você, _____

Para participar da pesquisa com título: **“ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL ENTRE OS JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR”**, do pesquisador **Gilberto Aparecido Alexandrino**, portador do RG xx.xxx.xxx-x e CPF nº xxx.xxx.xxx-xx, orientado pela **Profa. Dra. Fernanda Rossi**, no Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, curso de mestrado profissional, da UNESP Bauru.

A pesquisa tem como objetivo compreender as raízes da violência e exclusão social na escola e desenvolver um produto educacional que contribua para a criação de um ambiente escolar mais seguro, acolhedor e inclusivo.

Participação Voluntária

Sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária. Você tem o direito de escolher participar ou não, e pode desistir a qualquer momento, sem precisar dar explicações e sem que isso traga qualquer prejuízo a você ou à sua família. A escolha de não participar ou desistir não afetará seu desempenho escolar, suas notas ou sua relação com a escola.

Atividades da Pesquisa

Caso você decida participar, estará envolvido em atividades que incluem responder um questionário via Google Forms, participar dos encontros de ação educativa com cinco atividades realizadas no contexto escolar, bem como a elaboração e produção de um documentário abordando o tema da violência e exclusão social. Essas atividades serão filmadas e fotografadas, e os registros serão divulgados em plataformas de streaming após a criação do documentário, conforme a assinatura no termo de uso de voz e imagem.

Confidencialidade e Proteção de Dados

Seus dados pessoais e registros audiovisuais serão mantidos em sigilo, com acesso restrito à equipe de pesquisa, e protegidos por medidas de segurança, conforme a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD - Lei nº 13.709/2018). A sua identidade será preservada, e você poderá solicitar a retirada de qualquer material que utilize sua imagem ou voz a qualquer momento.

Riscos e Cuidados

Durante as atividades, trataremos de temas sensíveis, como violência e exclusão social, que podem afetar suas emoções. Se você se sentir desconfortável, será providenciado apoio psicológico gratuito, oferecido pelo pesquisador ou encaminhamento para serviços externos de saúde. Você terá total liberdade para expressar suas opiniões e sentimentos em um ambiente acolhedor e seguro. Caso não queira continuar a participação, poderá interrompê-la sem prejuízos.

Direitos e Ajuda ao Participante

Se, durante a pesquisa, você sofrer qualquer tipo de dano físico ou emocional, garantimos assistência integral e imediata, conforme a **Resolução CNS Nº 466/2012** e o **Código Civil Brasileiro (Lei 10.406/2002)**, que assegura sua proteção e o direito à indenização, caso algum prejuízo seja causado por sua participação. Seguiremos todas as regras para garantir sua segurança.

Benefícios

Os benefícios incluem a possibilidade de contribuir para a melhoria do ambiente escolar, promovendo um espaço mais seguro e inclusivo. Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados com fins científicos, como dissertações, teses, livros, artigos e reuniões científicas, sempre preservando sua identidade.

Contato para Esclarecimentos

Se você ou seus responsáveis tiverem quaisquer dúvidas, podem entrar em contato com o Comitê de Ética/CEP da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo telefone (14) 3103-6087, localizado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Autorização

Se você se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, e quiser participar, por favor, assine este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição.

Você autoriza **participar da pesquisa** conforme as condições explicadas?

() Sim () Não

Você **autoriza o uso das suas fotos e vídeos** no projeto?

() Sim () Não

**Assinatura do Pesquisador
Responsável**

Assinatura do(a) Estudante

Dados do participante da pesquisa:

NOME: _____

NOME DO(A) RESPONSÁVEL LEGAL: _____

RG: _____ DATA NASCIMENTO: ____/____/____

ENDEREÇO: _____ Nº _____

TELEFONE PARA CONTATO: (____) _____

E-MAIL: _____

Dados sobre a pesquisa:

Título do Projeto: **ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS DE ENFRENTAMENTO À
VIOÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL ENTRE OS JOVENS NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Pesquisador Responsável: **Gilberto Aparecido Alexandrino**

Cargo/função: Pesquisador responsável – discente de mestrado

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa
17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone (xx) xxxxx-xxxx e-mail: xxxx@unesp.br

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi**

Cargo/função: Orientadora – Prof.^a. Dr.^a. do Departamento de Educação/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa
17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone (xx) xxxx-xxxx e-mail: xxxx@unesp.br

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – para responsáveis dos(as) estudantes



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA RESPONSÁVEIS DOS(AS) ESTUDANTES
(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

Caro(a) Senhor (a), _____

responsável legal pelo (a) estudante:

Solicitamos autorização do(a) Senhor(a) para que o(a) estudante sob sua responsabilidade legal possa participar de uma pesquisa realizada na Escola Estadual EE Azarias Leite, intitulada **“ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL ENTRE OS JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR”**, do pesquisador **Gilberto Aparecido Alexandrino**, portador do RG xx.xxx.xxx-x e CPF nº xxx.xxx.xxx-xx, orientado pela **Profa. Dra. Fernanda Rossi**, no Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, curso de mestrado profissional, da UNESP Bauru.

Atividades Envolvidas

Caso o(a) senhor(a) autorize a participação do(a) estudante, ele(a) estará envolvido(a) em atividades como: responder um questionário via Google Forms, participar dos encontros de ação educativa com cinco atividades realizadas no contexto escolar, bem como a elaboração e produção de um documentário abordando o tema da violência e exclusão social. Essas atividades serão filmadas e fotografadas, e os registros serão divulgados em plataformas de streaming após a criação do documentário, conforme a assinatura no termo de uso de voz e imagem.

Filagens e Fotografias

As atividades serão filmadas e fotografadas para análise, e os registros serão divulgados em plataformas de streaming após a criação do documentário, conforme autorização para uso de imagem e voz. A participação não implica em nenhum custo ou remuneração para o(a) estudante ou sua família.

Voluntariedade e Direitos

A participação do(a) estudante é **voluntária**. Ele(a) poderá interromper a participação a qualquer momento, sem prejuízos acadêmicos ou pessoais. Os direitos do participante incluem:

- Liberdade para se retirar da pesquisa sem justificar, a qualquer momento.
- Acesso a apoio psicológico, caso necessário, durante ou após as atividades.
- Confidencialidade quanto às informações pessoais, respeitando a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD - Lei nº 13.709/2018).

Riscos e Precauções

Por tratar de temas sensíveis, como violência e exclusão social, há a possibilidade de que o(a) estudante se sinta emocionalmente desconfortável. Para minimizar esses riscos, adotaremos as seguintes medidas:

- Criação de um **ambiente acolhedor** e respeitoso durante os encontros;
- **Apoio psicológico** estará disponível caso seja necessário ou encaminhamento para serviços externos de saúde.
- **O uso de imagem e voz será feito apenas com o consentimento**, garantindo a liberdade de escolha.

Confidencialidade e Proteção de Dados

Os dados pessoais, fotos, vídeos e gravações serão tratados de maneira confidencial e protegidos de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD - Lei nº 13.709/2018). Após o término da pesquisa, os dados não mais necessários serão destruídos, de forma segura, em até 5 anos após o término do estudo. A qualquer momento, poderá ser solicitada a remoção desses dados, sem prejuízo ao participante.

Assistência e Direitos em Caso de Danos

Em conformidade com a Resolução CNS N° 466/2012 e o Código Civil Brasileiro (Lei 10.406/2002), asseguramos que seu(sua) filho(a) receberá **assistência integral e imediata** em caso de danos físicos ou emocionais decorrentes da pesquisa. Caso haja algum prejuízo, o participante terá direito à indenização conforme previsto na legislação.

Benefícios da Participação

A participação do(a) estudante poderá contribuir para a melhoria do ambiente escolar, ajudando a criar um espaço mais inclusivo e seguro. Os resultados da pesquisa serão publicados e apresentados em eventos científicos, sempre com a garantia de que a identidade dos participantes será preservada.

Contato para Esclarecimentos

Se você tiver quaisquer dúvidas ou desejar mais esclarecimentos, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo telefone (14) 3103-6087, localizado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Autorização

Se você se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre esta pesquisa e seus objetivos, riscos e benefícios, e quiser autorizar a participação do(a) estudante, por favor, assine este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) Sr.(a) e outra com o pesquisador.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição.

Local: _____, ____ de _____ de _____.

O(A) Sr.(a) autoriza o(a) estudante sob sua responsabilidade legal a **participar da pesquisa** conforme as condições explicadas?

() Sim () Não

O(A) Sr.(a) autoriza a **divulgação das fotos e vídeos** relacionados a participação do(a) estudantes(a):

() Sim () Não

**Assinatura do Pesquisador
Responsável**

**Assinatura do(a) Responsável
pelo(a) Estudante**

Dados do(a) responsável legal pelo(a) estudante participante da pesquisa:

NOME COMPLETO: _____

RG: _____ DATA NASCIMENTO: ____/____/____

ENDEREÇO: _____ Nº _____

TELEFONE PARA CONTATO: (____) _____

E-MAIL: _____

Dados sobre a pesquisa:

Título do Projeto: **ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL ENTRE OS JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Pesquisador Responsável: **Gilberto Aparecido Alexandrino**

Cargo/função: Pesquisador responsável – discente de mestrado

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa
17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone (xx) xxxxx-xxxx e-mail: xxxxx@unesp.br

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi**

Cargo/função: Orientadora – Prof.^a Dr.^a do Departamento de Educação/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa
17033-360 - Bauru, SP

Dados para contato: Fone (xx) xxxxx-xxxx e-mail: xxxxx@unesp.br

**APÊNDICE E – Termo de uso de imagem para responsáveis pelos(as)
estudantes menores de idade**



**TERMO DE USO DE IMAGEM PARA RESPONSÁVEIS PELOS(AS)
ESTUDANTES MENORES DE IDADE**

Solicitamos autorização do Senhor(a), responsável legal pelo(a) estudante matriculado (a) na EE Azarias Leite, participante da pesquisa com título: **“ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL ENTRE OS JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR”**, para que possamos utilizar os registros em fotos e vídeos para divulgação dos resultados da pesquisa com fins acadêmicos e científicos. Tais registros serão destinados à elaboração de um produto educacional/material pedagógico (documentário audiovisual) e poderão ser divulgados em meios digitais e impressos, tais como livro eletrônico, artigos e demais documentos científicos, páginas na internet, redes sociais (Facebook, Instagram, YouTube), folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogos etc.), revistas e jornais e outros.

De acordo com as Resoluções n.º 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde é assegurado total sigilo da imagem dos participantes de uma pesquisa, porém seria de grande valia se pudéssemos divulgar as fotos e vídeos para demonstrar a prática das atividades realizadas e a participação dos(as) estudantes. Assim, há opção para que autorize a divulgar a imagem do(a) estudante sob sua responsabilidade legal.

O(a) Senhor(a) autoriza a divulgação das fotos e vídeos do(a) estudante:

() Sim () Não

Eu,

_____,
CPF: _____, RG: _____, residente
e domiciliado(a) à Av./Rua _____
Bairro _____, na cidade de _____
_____, UF _____, CEP _____,
telefone _____, e-mail _____, depois de
conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios
da pesquisa **“ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS DE ENFRENTAMENTO À**

VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL ENTRE OS JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR", bem como de estar ciente da importância do uso dos registros: imagens e vídeos do(a) estudante acima, sob minha responsabilidade legal, conforme pesquisa especificada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, a pesquisador **Gilberto Aparecido Alexandrino**, portador do RG xx.xxx.xxx-x, orientado pela **Profa. Dra. Fernanda Rossi**, a divulgação das fotos e vídeos feitas durante as atividades desenvolvidas nos encontros de ação educativa e documentário, para fins científicos, de estudos e ensino (dissertação, produto educacional, tese, livros, artigos, reuniões científicas e afins), em meios impressos e/ou digitais, obedecendo ao que está previsto nas leis que resguardam os direitos dos(as) estudantes e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Nº 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto No 3.298/1999, alterado pelo Decreto No 5.296/2004), sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens são de responsabilidade do pesquisador responsável.

Em caso de dúvidas éticas o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética de Pesquisa da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (xx) xxxx-xxxx endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, no 14-01.

Bauru, ____ de _____ de _____.

**Assinatura do Pesquisador
Responsável**

**Assinatura do(a) responsável
pelo(a) estudante**

APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – estudantes maiores de idade



LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA ESTUDANTES MAIORES DE IDADE

(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

Caro(a) estudante _____

Gostaríamos de solicitar a sua autorização para participar de uma pesquisa realizada na Escola Estadual EE Azarias Leite, intitulada **“ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL ENTRE OS JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR”**, do pesquisador **Gilberto Aparecido Alexandrino**, portador do RG xx.xxx.xxx-x e CPF nº xxx.xxx.xxx-xx, orientado pela **Profa. Dra. Fernanda Rossi**, no Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, curso de mestrado profissional, da UNESP Bauru.

Objetivo da Pesquisa

A pesquisa tem como objetivo compreender as raízes da violência e exclusão social na escola e desenvolver um produto educacional que contribua para a criação de um ambiente escolar mais seguro, acolhedor e inclusivo.

Atividades da Pesquisa

Se você optar por participar, estará envolvido em atividades como responder a um questionário via Google Forms, participar dos encontros de ação educativa com cinco atividades realizadas na escola, e colaborar na elaboração e produção de um documentário sobre violência e exclusão social. Essas atividades serão filmadas e fotografadas, e os registros serão divulgados em plataformas de streaming após a criação do documentário, conforme sua autorização para uso de imagem e voz.

Voluntariedade e Direitos do Participante

Sua participação nesta pesquisa é totalmente **voluntária**. Você pode decidir participar ou não, e, caso opte por participar, poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem precisar justificar sua decisão e sem que isso traga qualquer prejuízo a você. A escolha de não participar ou de desistir não afetará sua vida acadêmica ou pessoal.

Desistência da Participação

Caso você opte por interromper a participação, os dados já coletados até o momento da desistência serão destruídos para garantir sua privacidade, a menos que você autorize o uso deles para fins de pesquisa.

Confidencialidade e Proteção de Dados

Seus dados pessoais, bem como fotos, vídeos e gravações de voz, serão mantidos em sigilo, de acordo com a **Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD - Lei nº 13.709/2018)**. O acesso aos dados será restrito à equipe de pesquisa. Após a conclusão do projeto, os dados que não forem mais necessários **serão destruídos em até 5 anos** após o término do estudo. Caso você solicite, seus dados poderão ser excluídos a qualquer momento durante a pesquisa.

Como as Imagens e Áudio serão utilizados

Você também poderá escolher não autorizar o uso de sua imagem ou voz nos materiais audiovisuais, preservando seu anonimato em todas as divulgações. Serão fornecidas informações detalhadas sobre onde e como os registros serão exibidos (plataformas de streaming, redes sociais etc.), e, se houver qualquer mudança no uso planejado de sua imagem, você será informado previamente.

Riscos e Cuidados

Os riscos associados à sua participação podem incluir possíveis desconfortos emocionais ao discutir temas sensíveis, como violência e exclusão social, além da exposição pública de sua imagem e voz nos materiais audiovisuais produzidos. Para minimizar esses riscos, adotaremos as seguintes medidas:

- Criação de um ambiente acolhedor e respeitoso durante as atividades.
- Disponibilidade de apoio psicológico gratuito em caso de necessidade ou encaminhamento para serviços externos de saúde.
- Orientações claras sobre o uso de sua imagem e voz, garantindo que você esteja plenamente ciente e de acordo com essa condição.
- Possibilidade de interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízo.

Você terá o **direito de não responder** a perguntas ou fornecer informações que causem desconforto, especialmente no que diz respeito a temas sensíveis como violência. Nenhum dado sensível será coletado sem sua autorização explícita.

Assistência e Direitos do Participante

Em conformidade com a Resolução CNS N° 466/2012 e o Código Civil Brasileiro (Lei 10.406/2002), asseguramos que você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, caso haja danos decorrentes da pesquisa. Você tem direito a indenização, caso ocorra algum prejuízo físico ou emocional.

Benefícios

Ao participar, você contribuirá para melhorar o ambiente escolar, ajudando a criar um espaço mais seguro e acolhedor. Os resultados da pesquisa serão publicados e apresentados em eventos científicos (dissertações, teses, livros, artigos, reuniões), **sempre preservando sua identidade**, exceto nos casos em que houver autorização expressa para o uso de sua imagem ou voz.

Contato para Dúvidas

Se você tiver quaisquer dúvidas ou desejar mais esclarecimentos, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências

de Bauru-UNESP, pelo telefone (14) 3103-6087, localizado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Autorização

Se você se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, e quiser participar, por favor, assine este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição.

Local: _____, ____ de _____ de _____.

Você autoriza **participar da pesquisa** conforme as condições explicadas?

() Sim () Não

Você autoriza a divulgação das **fotos e vídeos** relacionados à sua participação:

() Sim () Não

**Assinatura do Pesquisador
Responsável**

Assinatura do(a) Estudante

Dados do(a) participante da pesquisa:

NOME COMPLETO: _____

RG: _____ DATA NASCIMENTO: ____/____/____

ENDEREÇO: _____ Nº _____

TELEFONE PARA CONTATO: (____) _____

E-MAIL: _____

Dados sobre a pesquisa:

Título do Projeto: **ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS DE
ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL ENTRE OS JOVENS
NO CONTEXTO ESCOLAR**

Pesquisador Responsável: **Gilberto Aparecido Alexandrino**

Cargo/função: Pesquisador responsável – discente de mestrado

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro: Vargem Limpa,
17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone (xx) xxxxx-xxxx e-mail: xxxx@unesp.br

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi**

Cargo/função: Orientadora – Prof^a. Dr^a. do Departamento de Educação/FC
Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro: Vargem Limpa,
17033-360 - Bauru, SP
Dados para Contato: fone (xx) xxxx-xxxx e-mail: xxxx@unesp.br

APÊNDICE G – Termo do uso de imagens para estudantes



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM - ESTUDANTE

Solicitamos autorização dos(as) estudantes matriculados na EE Azarias Leite, participantes da pesquisa com título: **“ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL ENTRE OS JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR”**, para que possamos utilizar os registros em fotos e vídeos para divulgação dos resultados da pesquisa com fins acadêmicos e científicos.

Tais registros serão destinados à elaboração de um produto educacional/material pedagógico (documentário audiovisual) e poderão ser divulgados em meios digitais e impressos, tais como livro eletrônico, artigos e demais documentos científicos, páginas na internet, redes sociais (Facebook, Instagram, YouTube), folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogos etc.), revistas e jornais e outros.

De acordo com as Resoluções n.º 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, é assegurado total sigilo da imagem dos participantes de uma pesquisa, porém seria de grande valia se pudéssemos divulgar as fotos e vídeos para demonstrar a prática das atividades realizadas e a participação dos alunos. Assim, há opção para que decidam se poderemos divulgar a imagem do(a) estudante.

O(a) estudante autoriza a divulgação das fotos e vídeos:

(☐) Sim (☐) Não

Eu,

CPF: _____, RG: _____, residente

e domiciliado(a) à Av./Rua: _____

Bairro: _____, na cidade de

_____, UF: _____, CEP: _____,

telefone _____, e-mail _____

_____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa **“ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL ENTRE OS JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR”**, bem como de estar ciente da importância do uso dos registros: imagens e vídeos do(a) estudante acima, sob minha responsabilidade legal, conforme pesquisa especificada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, a pesquisador Gilberto Aparecido Alexandrino, portador do RG xx.xxx.xxx-x, orientado pela Profa. Dra. Fernanda Rossi, a divulgação das fotos e vídeos feitas durante as atividades desenvolvidas nos encontros de ação educativa e documentário, para fins científicos, de estudos e ensino (dissertação, produto educacional, tese, livros, artigos, reuniões científicas e afins), em meios impressos e/ou digitais, obedecendo ao que está previsto nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Nº 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto No 3.298/1999, alterado pelo Decreto No 5.296/2004), sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens são de responsabilidade do pesquisador responsável.

Em caso de dúvidas éticas o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética de Pesquisa da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (xx) xxxx-xxxx endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, no 14-01.

Bauru, ____ de _____ de _____.

Gilberto Aparecido Alexandrino
Pesquisador responsável

Assinatura do(a) estudante

**APÊNDICE H – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) –
questionário para responsáveis**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA
RESPONSÁVEIS DOS(AS) ESTUDANTES
PARTICIPAÇÃO NOS QUESTIONÁRIOS
(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)**

Caro(a) Senhor (a), _____

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar de uma pesquisa realizada na Escola Estadual EE Azarias Leite, intitulada **“ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL ENTRE OS JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR”**, do pesquisador **Gilberto Aparecido Alexandrino**, portador do RG xx.xxx.xxx-x e CPF nº xxx.xxx.xxx-xx, orientado pela **Profa. Dra. Fernanda Rossi**, no Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, curso de mestrado profissional, da UNESP Bauru.

Objetivo da Pesquisa

A pesquisa tem como objetivo compreender as raízes da violência e exclusão social na escola e desenvolver um produto educacional que contribua para a criação de um ambiente escolar mais seguro, acolhedor e inclusivo.

Atividades da Pesquisa

Sua participação consiste em **responder a um questionário online via Google Forms**, que busca coletar informações sobre o clima escolar e as situações de violência às quais os(as) estudantes podem estar expostos. Sua contribuição é muito importante para a coleta de dados relevantes para o estudo.

Voluntariedade e Direitos do Participante

Sua participação é **totalmente voluntária**. Você pode optar por responder ou não e, caso decida participar, poderá desistir a qualquer momento, sem justificativa e sem que isso traga qualquer prejuízo para você ou sua relação com a escola.

Confidencialidade e Proteção de Dados

Os dados fornecidos serão mantidos em sigilo, conforme as diretrizes da **Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD - Lei nº 13.709/2018)**, e o acesso será restrito à equipe de pesquisa. Após a conclusão do projeto, os dados que não forem mais necessários **serão destruídos em até 5 anos após o término do estudo**. Caso você solicite, os dados poderão ser excluídos a qualquer momento durante a pesquisa.

Riscos e Cuidados

Os riscos associados à sua participação são mínimos, relacionados ao preenchimento do questionário, aplicados via Google Forms, e podem envolver possíveis desconfortos emocionais ao responder perguntas sobre violência e exclusão social. Para minimizar esses riscos, adotaremos as seguintes medidas:

- **Acolhimento e apoio psicológico**, disponíveis em caso de você se sentir desconfortável.
- Possibilidade de desistir ou não responder o questionário, sem qualquer prejuízo.

Assistência e Direitos do Participante

Em conformidade com a **Resolução CNS N° 466/2012** e o **Código Civil Brasileiro (Lei 10.406/2002)**, asseguramos que, caso ocorra qualquer dano decorrente da participação, você receberá assistência integral e gratuita pelo tempo necessário. Você também tem direito à indenização, caso sofra algum prejuízo.

Benefícios

Ao participar, você contribuirá para a melhoria do ambiente escolar, ajudando a criar um espaço mais seguro e acolhedor. Os resultados da pesquisa serão publicados e apresentados em eventos científicos (dissertações, teses, livros, artigos, reuniões), **sempre preservando sua identidade**.

Contato para Dúvidas

Se o(a) Sr.(a) tiver quaisquer dúvidas ou desejar mais esclarecimentos, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo telefone (14) 3103-6087, localizado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Se o(a) Sr.(a) se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, e quiser participar, por favor, assine este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição.

Local: _____, ____ de _____ de _____.

O Sr.(a) autoriza participar da pesquisa conforme as condições explicadas?

() Sim () Não

**Assinatura do Pesquisador
Responsável**

**Assinatura do(a) Participante da
Pesquisa**

Dados do(a) participante da pesquisa:

NOME COMPLETO: _____

RG: _____ DATA NASCIMENTO: ____/____/____

ENDEREÇO: _____ Nº _____

TELEFONE PARA CONTATO: () _____ E-MAIL _____

Dados sobre a pesquisa:

Título do Projeto: **ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS DE ENFRENTAMENTO À
VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL ENTRE OS JOVENS NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Pesquisador Responsável: **Gilberto Aparecido Alexandrino**

Cargo/função: Pesquisador responsável – discente de mestrado

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa
17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone (xx) xxxxx-xxxx e-mail: xxxxx@unesp.br

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi**

Cargo/função: Orientadora – Prof.^a Dr.^a. do Departamento de Educação/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa
17033-360 - Bauru, SP

Dados para contato: Fone (xx) xxxxx-xxxx e-mail: xxxxx@unesp.br

APÊNDICE I – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – professores e gestores



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA
PROFESSORES/GESTORES
(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)**

Caro(a) Senhor (a), _____

Solicitamos a sua autorização, como professor(a) ou gestor(a), para participar da pesquisa realizada na Escola Estadual EE Azarias Leite, intitulada **“ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL ENTRE OS JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR”**, do pesquisador **Gilberto Aparecido Alexandrino**, portador do RG xx.xxx.xxx-x e CPF nº xxx.xxx.xxx-xx, orientado pela **Profa. Dra. Fernanda Rossi**, no Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, curso de mestrado profissional, da UNESP Bauru.

Objetivo da Pesquisa

A pesquisa visa compreender as raízes da violência e exclusão social na escola e desenvolver um produto educacional que contribua para a criação de um ambiente escolar mais seguro, acolhedor e inclusivo.

Atividades da Pesquisa

Caso o(a) Sr.(a) opte por participar, estará envolvido(a) em atividades que incluem responder a um **questionário** via Google Forms e participar de um documentário oferecendo **depoimentos** sobre o tema da violência e exclusão social. Essas atividades serão filmadas e fotografadas, e os registros serão divulgados em plataformas de streaming, conforme sua autorização.

Voluntariedade e Direitos do Participante

Sua participação é **totalmente voluntária**. Você pode decidir participar ou não, e, caso opte por participar, poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem precisar justificar sua decisão e sem que isso traga qualquer prejuízo a você. A escolha de não participar ou de desistir não afetará sua vida acadêmica ou profissional.

Desistência da Participação

Caso o(a) Sr.(a) opte por interromper a participação, os dados já coletados até o momento da desistência **serão destruídos**, a menos que você autorize o uso deles para fins de pesquisa.

Confidencialidade e Proteção de Dados

Seus dados pessoais, bem como fotos, vídeos e gravações de voz, serão mantidos em sigilo, conforme a **Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD - Lei nº 13.709/2018)**. O acesso a esses dados será restrito à equipe de pesquisa. Após a conclusão do projeto, os dados que não forem mais necessários **serão destruídos em até 5 anos**. Caso o(a) Sr.(a) solicite, seus dados poderão ser excluídos a qualquer momento durante a pesquisa.

Exposição de Imagem e Voz

O(A) Sr.(a) poderá escolher não autorizar o uso de sua imagem ou voz nos materiais audiovisuais, preservando seu anonimato nas divulgações escritas. Serão fornecidas informações detalhadas sobre onde e como os registros serão exibidos (plataformas de streaming, redes sociais etc.), e, caso haja qualquer mudança no uso planejado de sua imagem, você será informado previamente.

Riscos e Cuidados

Os riscos associados à sua participação podem incluir desconfortos emocionais ao discutir temas sensíveis, como violência e exclusão social, e a exposição pública de sua imagem e voz nos materiais audiovisuais produzidos. Para minimizar esses riscos, adotaremos as seguintes medidas:

- Criação de um ambiente acolhedor e respeitoso durante todas as atividades.
- Disponibilidade de **apoio psicológico gratuito**, caso necessário, ou encaminhamento para serviços de saúde externos.
- Orientações claras sobre o uso de sua imagem e voz, garantindo que você esteja ciente e concorde com essa condição.
- Possibilidade de interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízo.

O(A) Sr.(a) também terá o direito de não responder a perguntas ou fornecer informações que causem desconforto, especialmente sobre temas sensíveis. **Nenhum dado sensível será coletado sem sua autorização explícita.**

Assistência e Direitos do Participante

Em conformidade com a **Resolução CNS N° 466/2012** e o **Código Civil Brasileiro (Lei 10.406/2002)**, asseguramos que você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, caso haja danos decorrentes da pesquisa. Você também tem direito a **indenização**, caso algum prejuízo físico ou emocional ocorra.

Benefícios

Não haverá custo algum para sua participação na pesquisa, nem remuneração. No entanto, sua participação poderá contribuir para a melhoria do ambiente escolar, promovendo um espaço mais seguro e inclusivo. Os resultados da pesquisa serão publicados e apresentados em eventos científicos (dissertações, teses, livros, artigos, reuniões), sempre preservando sua identidade, exceto quando houver autorização expressa para o uso de sua imagem e voz.

Contato para Dúvidas

Se o (a) Sr.(a) tiver quaisquer dúvidas ou desejar mais esclarecimentos, pode entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de**

Ciências de Bauru-UNESP, pelo telefone (14) 3103-6087, localizado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Autorização

Caso o (a) Sr.(a) se sinta suficientemente esclarecido(a) sobre esta pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, e deseje participar, por favor, assine este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, elaborado em duas vias, ficando uma com você e outra com o pesquisador.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição.

Local: _____, ____ de _____ de _____.

O Sr(a) autoriza **participar da pesquisa** conforme as condições explicadas?

() Sim () Não

O Sr(a) **autoriza a divulgação das fotos e vídeos:**

() Sim () Não

**Assinatura do Pesquisador
Responsável**

**Assinatura do(a) professor (a) /
gestor (a) participante**

Dados do participante da pesquisa:

NOME: _____

RG: _____ DATA NASCIMENTO: ____/____/____

ENDEREÇO: _____ Nº _____

TELEFONE PARA CONTATO: (____) _____

E-MAIL: _____

Dados sobre a pesquisa:

Título do Projeto: **ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL ENTRE OS JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Pesquisador Responsável: **Gilberto Aparecido Alexandrino**

Cargo/função: Pesquisador responsável – discente de mestrado

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa
17033-360 - Bauru, SP

Dados para contato: Fone (xx) xxxxx-xxxx e-mail: xxxxx@unesp.br

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi**

Cargo/função: Orientadora – Prof.^a Dr.^a do Departamento de Educação/FC
Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa
17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone (xx) xxxxx-xxxx e-mail: xxxxx@unesp.br

APÊNDICE J – Termo do uso de imagens para professores e gestores



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM PROFESSORES/GESTORES

Solicitamos autorização dos Professores/Gestores da EE Azarias Leite, participantes da pesquisa com título: **“ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL ENTRE OS JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR”**, para que possamos utilizar os registros em fotos e vídeos para divulgação dos resultados da pesquisa com fins acadêmicos e científicos.

Tais registros serão destinados à elaboração de um produto educacional/material pedagógico (documentário audiovisual) e poderão ser divulgados em meios digitais e impressos, tais como livro eletrônico, artigos e demais documentos científicos, páginas na internet, redes sociais (Facebook, Instagram, YouTube), folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogos etc.), revistas e jornais e outros.

De acordo com as Resoluções n.º 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, é assegurado total sigilo da imagem dos participantes de uma pesquisa, porém seria de grande valia se pudéssemos divulgar as fotos e vídeos para demonstrar a prática das atividades realizadas e a participação dos Professores/Gestores. Assim, há opção para que decidam se poderemos divulgar a imagem.

O(a) Sr(a) autoriza a divulgação das fotos e vídeos:

() Sim () Não

Eu, _____,

CPF: _____, RG: _____, residente e

domiciliado(a) à Av./Rua _____

Bairro _____, na cidade de _____

_____, UF _____, CEP _____,

telefone _____, e-mail _____

_____, depois de conhecer e entender os

objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa

“ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL ENTRE OS JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR”, bem

como de estar ciente da importância do uso dos registros: imagens e vídeos do(a)

professor(a)/gestor(a) acima, conforme pesquisa especificada no Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo,

ao pesquisador Gilberto Aparecido Alexandrino, portador do RG xx.xxx.xxx-x,

orientado pela Profa. Dra. Fernanda Rossi, a divulgação das fotos e vídeos feitas

durante as atividades desenvolvidas nos encontros de ação educativa e

documentário, para fins científicos, de estudos e ensino (dissertação, produto

educacional, tese, livros, artigos, reuniões científicas e afins), em meios impressos

e/ou digitais, obedecendo ao que está previsto nas leis que resguardam os direitos

das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Nº

8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas

com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004), sem

quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de

segurança com relação às imagens são de responsabilidade do pesquisador

responsável.

Em caso de dúvidas éticas, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética

de Pesquisa da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (xx) xxxx-

xxxx endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, no 14-01.

Bauru, _____ de _____ de _____.

Gilberto Aparecido Alexandrino

Pesquisador responsável

Assinatura do(a)

Professor(a)/Gestor(a)

APÊNDICE J – Questionário aplicado aos participantes da pesquisa

Questionário para estudantes

Questionário para estudantes

1. E-mail *

A escola deve ser um ambiente seguro, acolhedor e respeitoso para todos. Porém, a violência e exclusão social a podem torná-la um lugar de medo e insegurança. Para entender e encontrar soluções para isso, convidamos os estudantes a participar de uma pesquisa. **Suas opiniões são essenciais para entender a realidade da violência escolar**, identificar os problemas mais comuns e propor soluções para criar um ambiente escolar seguro e inclusivo. Sua participação é anônima e importante para construirmos juntos uma escola que combata a violência e exclusão social.

O tempo necessário para responder a esse questionário pode variar de acordo com a idade, a leitura e a escrita dos estudantes, e a quantidade de reflexão necessária para responder às perguntas. **Considerando esses fatores, acreditamos em uma estimativa razoável seria entre 20 e 40 minutos.**

Objetivo:

Compreender a percepção dos estudantes sobre a ocorrência de violência e exclusão social na escola;

Identificar os tipos de violência e exclusão social mais frequentes vivenciados pelos estudantes;

Coletar informações sobre os sentimentos e comportamentos dos estudantes em relação à violência e exclusão social;

Obter sugestões para prevenir e minimizar a violência e exclusão social na escola.

Perfil do Respondente:

Estudante matriculado na escola em que a pesquisa está sendo realizada.

Questionário para estudantes

2. **TERMO DE ACEITE**

Você aceita participar desta pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Seus dados:

3. Nome completo (*opcional*):

4. Idade:

5. Série/Turma:

Marcar apenas uma oval.

☐ 1ªSérie A - Ensino Médio

☐ 1ªSérie B - Ensino Médio

☐ 1ªSérie C - Ensino Médio

☐ 1ªSérie D - Ensino Médio

☐ 2ªSérie A - Ensino Médio

☐ 2ªSérie B - Ensino Médio

☐ 2ªSérie C - Ensino Médio

☐ 2ªSérie D - Ensino Médio

☐ 3ªSérie A - Ensino Médio

☐ 3ªSérie B - Ensino Médio

☐ 3ªSérie C - Ensino Médio

☐ 3ªSérie D - Ensino Médio

Questionário para estudantes

6. Autodeclaração racial:

7. Autodeclaração de identidade de gênero:

8. Nome fictício que gostaria de indicar:

2. Violência e Exclusão Social na Escola:

Perguntas: Marque (X) na caixa ao lado da opção que melhor representa a sua resposta ou escreva, quando solicitado:

9. **Você já presenciou ou sofreu algum tipo de violência e exclusão social na escola?**

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

10. **Se você respondeu que sim, qual o tipo de violência e exclusão social que você já presenciou ou sofreu?**

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Agressão física
- ☐ Bullying
- ☐ Intimidação
- ☐ Discriminação
- ☐ Cyberbullying
- ☐ Outros (especifique Abaixo)

Questionário para estudantes

11. Caso tenha marcado: "Outros", especifique:

12. Com que frequência você observa esse tipo de comportamento na escola?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Raramente
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Frequentemente
- ☐ Sempre

13. Você já se envolveu em algum tipo de briga ou agressão física na escola, seja dentro ou fora da sala de aula?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. Se sim, qual o motivo da briga?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Desacordo com outro estudante
- ☐ Defesa própria ou de terceiros
- ☐ Provocação ou bullying
- ☐ Outro (especifique abaixo):

Questionário para estudantes

15. Caso tenha marcado: "Outros", especifique:

16. **Você já intimidou, zoou ou excluiu algum outro (a) colega da escola, seja pessoalmente ou online?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

17. **Se sim, como você fez isso?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Xingamentos ou ofensas
- ☐ Espalhando boatos ou mentiras
- ☐ Ignorando ou excluindo de atividades
- ☐ Ameaças ou agressões físicas
- ☐ Cyberbullying (mensagens, fotos ou vídeos)
- ☐ Outro (especifique abaixo):

18. Caso tenha marcado: "Outros", especifique:

3. Sentimentos e Comportamentos:

Perguntas: Marque (X) na caixa ao lado da opção que melhor representa a sua resposta ou escreva, quando solicitado:

19. Como você se sente quando presencia ou sofre violência e exclusão social na escola?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Tristeza
- ☐ Medo
- ☐ Raiva
- ☐ Isolamento
- ☐ Outros (especifique abaixo)

20. Caso tenha marcado: "Outros", especifique:

21. De que forma você age em uma situação de violência e exclusão social?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Peço ajuda a um professor(a)
- ☐ Conto para um amigo(a)
- ☐ Tento me defender sozinho(a)
- ☐ Fico quieto(a)
- ☐ Outros (especifique abaixo)

Questionário para estudantes

22. **Você já pensou em abandonar a escola ou faltar às aulas por causa de algum tipo de violência e exclusão social que você presenciou ou sofreu na escola?**

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

23. **Se sim, por qual motivo você pensou em desistir da escola?**

Marcar apenas uma oval.

☐ Medo de ser agredido(a) ou sofrer bullying.

☐ Se sentir humilhado(a) ou excluído(a).

☐ Dificuldade em se concentrar nos estudos.

☐ Falta de apoio da escola ou da família.

☐ Outro (especifique abaixo):

24. **Caso tenha marcado: "Outros", especifique:**

25. **Você conhece alguém que já abandonou a escola ou faltou às aulas por causa da violência e exclusão social?**

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Questionário para estudantes

26. Se sim, quem era essa pessoa e por qual motivo ela desistiu da escola?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Um amigo(a)
- ☐ Um(a) familiar
- ☐ Um(a) colega de classe
- ☐ Outro (especifique abaixo):

27. Caso tenha marcado: "Outros", especifique:

28. Com base nas suas experiências na escola, a quem você se sentiria mais confortável em pedir ajuda se estivesse presenciando ou sofrendo algum tipo de violência e exclusão social?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Professor(a)
- ☐ Coordenador(a) pedagógico(a)
- ☐ Psicólogo(a) escolar
- ☐ Diretores(as) da escola
- ☐ Meus responsáveis
- ☐ Um(a) colega de confiança
- ☐ Outro (especifique abaixo):

Questionário para estudantes

29. Caso tenha marcado: "Outros", especifique:

30. Na sua opinião, a escola faz ou já fez ou algum projeto de combate à violência?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei responder.

4 Prevenção e Combate à Violência:

Perguntas: Marque (X) na caixa ao lado da opção que melhor representa a sua resposta ou escreva, quando solicitado:

31. A escola deveria fazer algo para prevenir e diminuir a violência e exclusão social?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

32. Se sim, o que a escola poderia fazer para tornar o ambiente escolar mais seguro e acolhedor para todos?

Questionário para estudantes

33. **Você acha que os estudantes podem contribuir para a construção de um ambiente escolar sem violência e exclusão social?**

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

34. Se sim, de que forma você acha que os estudantes podem contribuir?

Agradecimentos: Agradecemos a sua participação sincera! As suas respostas são muito importantes para que possamos entender a sua experiência na escola e buscar soluções para construir um ambiente escolar seguro, inclusivo e que combata as violências.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Questionário para Familiares

1. E-mail *

A escola é essencial para o desenvolvimento dos estudantes, mas a violência e exclusão social podem afetar esse ambiente. Convidamos responsáveis legais de estudantes a **participar de uma pesquisa para entender a percepção das famílias sobre esses problemas**, identificar seus impactos e obter sugestões para preveni-los. A participação é anônima e confidencial, sendo as respostas utilizadas apenas para fins de pesquisa.

O tempo necessário para responder a esse questionário pode variar de acordo com a leitura, a escrita, e a quantidade de reflexão necessária para responder às perguntas. Considerando esses fatores, acreditamos em uma estimativa razoável seria entre 20 e 40 minutos.

Objetivo:

Compreender a percepção dos familiares sobre a ocorrência de violência e exclusão social na escola;

Identificar os tipos de violência e exclusão social mais frequentes;

Coletar informações sobre os impactos desses problemas na vida dos estudantes;

Obter sugestões para prevenir e minimizar a violência e exclusão social na escola.

Perfil do Respondente:

Responsável legal do (a) estudante;

Ter um (a) estudante matriculado na escola em que a pesquisa está sendo realizada

Questionário para Familiares

2. **TERMO DE ACEITE**

Você concorda em participar desta pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Seus dados:

3. Nome completo:

4. Profissão:

5. Nível de escolaridade:

Marque todas que se aplicam.

☐ Ensino Fundamental Incompleto

☐ Ensino Fundamental Completo

☐ Ensino Médio Incompleto

☐ Ensino Médio Completo

☐ Ensino Superior Incompleto

☐ Ensino Superior Completo

☐ Pós-Graduação

☐ Mestrado

☐ Doutorado

6. Telefone para contato:

Questionário para Familiares

7. Autodeclaração racial:

8. Autodeclaração de identidade de gênero:

9. Nome fictício que gostaria de indicar:

Dados do(a) Estudante:

10. Nome completo:

11. idade:

Questionário para Familiares

12. Série/Turma

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1ªSérie A - Ensino Médio
- ☐ 1ªSérie B - Ensino Médio
- ☐ 1ªSérie C - Ensino Médio
- ☐ 1ªSérie D - Ensino Médio
- ☐ 2ªSérie A - Ensino Médio
- ☐ 2ªSérie B - Ensino Médio
- ☐ 2ªSérie C - Ensino Médio
- ☐ 2ªSérie D - Ensino Médio
- ☐ 3ªSérie A - Ensino Médio
- ☐ 3ªSérie B - Ensino Médio
- ☐ 3ªSérie C - Ensino Médio
- ☐ 3ªSérie D - Ensino Médio

Violência e Exclusão Social na Escola:

13. Você já presenciou ou teve conhecimento de algum caso de violência e exclusão social na escola que o (a) estudante frequenta?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. Por quê?

Questionário para Familiares

15. Se você respondeu que **SIM**, qual o tipo de violência e exclusão social presenciado?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Agressão física
☐ Bullying
☐ Intimidação
☐ Discriminação
☐ Cyberbullying
☐ Outros (especifique abaixo):

16. Caso tenha marcado a opção "Outros", especifique:

17. Com que frequência você observa esse tipo de comportamento na escola?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Raramente
☐ Algumas vezes
☐ Frequentemente
☐ Sempre

Impactos na Vida do (a) Estudante:

Questionário para Familiares

18. Por quê?

19. Você percebeu algum impacto na vida do (a) estudante em decorrência da violência e exclusão social na escola?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

20. Se você respondeu que **SIM**, quais os impactos observados?

Marque todas que se aplicam.

☐ Dificuldades de aprendizagem

☐ Isolamento social

☐ Tristeza ou desânimo

☐ Medo de ir à escola

☐ Agressividade

☐ Outros (especifique abaixo):

21. Caso tenha marcado a opção "Outros", especifique:

Questionário para Familiares

22. Você já conversou com o(a) estudante sobre esses impactos?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

23. Se sim, o que ele(a) te disse?

Medidas Preventivas e Combate à Violência:

24. Na sua opinião, quais medidas a escola poderia tomar para prevenir e diminuir a violência e exclusão social?

25. Você acredita que a comunidade escolar (responsáveis dos estudantes, professores/gestores, estudantes) pode contribuir para um ambiente escolar mais seguro e inclusivo?

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim

☐ Não

Questionário para Familiares

26. Por quê?

27. Se você respondeu que **SIM**, de que forma você acha que a comunidade escolar pode contribuir?

Agradecimentos:

Agradecemos a sua valiosa participação! As suas respostas são essenciais para que possamos entender melhor a realidade da violência e exclusão social na escola e buscar soluções para construir um ambiente mais seguro e acolhedor para todos.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Questionário para professores(as)/gestores(as)

1. E-mail *

A escola é essencial para o desenvolvimento dos estudantes, porém a violência e exclusão social podem afetar esse ambiente. **Para melhorar a segurança e acolhimento nas escolas, convidamos os professores(as)/gestores(as) a participarem de uma pesquisa.** Suas experiências são importantes para identificar e diminuir a violência e exclusão social, entender seus impactos no ensino e aprendizagem, e propor soluções. A participação é anônima e confidencial, visando construir uma escola mais segura e inclusiva para todos.

O tempo necessário para responder a esse questionário pode variar de acordo com a leitura, a escrita, e a quantidade de reflexão necessária para responder às perguntas. Considerando esses fatores, acreditamos em uma estimativa razoável seria entre 20 e 40 minutos.

Objetivo:

Coletar informações sobre as vivências dos professores(as)/gestores(as) em relação à violência e exclusão social na escola;
Identificar os tipos de violência e exclusão social mais frequentes no ambiente escolar;
Compreender os impactos desses problemas no trabalho dos professores(as)/gestores(as) e no processo de ensino aprendizagem;
Obter sugestões para prevenir e minimizar a violência e exclusão social na escola.

Perfil do Respondente:

Professor(a) atuante na escola em que a pesquisa está sendo realizada;
Ter experiência no contato com os estudantes envolvidos na pesquisa.

Questionário para professores(as)/gestores(as)

2. **TERMO DE ACEITE**

Você concorda em participar desta pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Perguntas: Seus dados

3. Nome completo:

4. Autodeclaração racial:

5. Autodeclaração de identidade de gênero:

6. Nome fictício que gostaria de indicar:

7. Área de atuação:

8. Tempo de experiência como professor(a):

Questionário para professores(as)/gestores(as)

9. Turmas/séries letivos em que atua:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ 6º Ano A – Ensino Fundamental
- ☐ 6º Ano B – Ensino Fundamental
- ☐ 6º Ano C – Ensino Fundamental
- ☐ 7º Ano A – Ensino Fundamental
- ☐ 7º Ano B – Ensino Fundamental
- ☐ 8º Ano A – Ensino Fundamental
- ☐ 8º Ano B – Ensino Fundamental
- ☐ 8º Ano C – Ensino Fundamental
- ☐ 9º Ano A – Ensino Fundamental
- ☐ 9º Ano B – Ensino Fundamental
- ☐ 9º Ano C – Ensino Fundamental
- ☐ 1ªSérie A - Ensino Médio
- ☐ 1ªSérie B - Ensino Médio
- ☐ 1ªSérie C - Ensino Médio
- ☐ 1ªSérie D - Ensino Médio
- ☐ 2ªSérie A - Ensino Médio
- ☐ 2ªSérie B - Ensino Médio
- ☐ 2ªSérie C - Ensino Médio
- ☐ 2ªSérie D - Ensino Médio
- ☐ 3ªSérie A - Ensino Médio
- ☐ 3ªSérie B - Ensino Médio
- ☐ 3ªSérie C - Ensino Médio
- ☐ 3ªSérie D - Ensino Médio

Violência e Exclusão Social na Escola10. **Você já presenciou ou teve conhecimento de algum caso de violência e exclusão social na escola em que você atua?***Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

Questionário para professores(as)/gestores(as)

11. Se sim, qual o tipo de violência e exclusão social presenciado?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Agressão física
- ☐ Bullying
- ☐ Intimidação
- ☐ Discriminação
- ☐ Cyberbullying
- ☐ Outros (especifique abaixo):

12. Caso tenha marcado a opção "Outros", especifique:

13. Com que frequência você observa esse tipo de comportamento na escola?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Raramente
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Frequentemente
- ☐ Sempre

Impactos no Trabalho dos Professores/gestores

Questionário para professores(as)/gestores(as)

14. **Você já sentiu que a violência e exclusão social na escola impactou seu trabalho como professor?**

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

15. *** Se **SIM**, de que forma esse impacto se manifesta?**

Marque todas que se aplicam.

☐ Dificuldade na gestão da sala de aula

☐ Desmotivação para lecionar

☐ Dificuldades de aprendizagem dos estudantes

☐ Medo de violência

☐ Outros (especifique abaixo):

16. **Caso tenha marcado a opção "Outros", especifique:**

17. **Você já precisou intervir em alguma situação de violência e exclusão social entre estudantes?**

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Questionário para professores(as)/gestores(as)

18. * Se sim, como você lidou com a situação?

19. **Você já teve medo das violências ocorridas no interior da escola?**

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Impactos no Processo de Ensino Aprendizagem

20. **A violência e exclusão social na escola prejudicam o processo de ensino aprendizagem dos estudantes?**

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

21. **De que forma esses problemas afetam a aprendizagem dos estudantes?**

Marque todas que se aplicam.

☐ Dificuldade de concentração

☐ Isolamento dos colegas

☐ Baixo rendimento escolar

☐ Desinteresse pelas aulas

☐ Outros (especifique abaixo):

Questionário para professores(as)/gestores(as)

22. Caso tenha marcado a opção "Outros", especifique:

Medidas Preventivas e Combate à Violência

23. Na sua opinião, quais medidas a escola poderia tomar para prevenir e minimizar a violência e exclusão social?

24. Atualmente, a escola conta com algum programa ou iniciativa específica para lidar com a violência e exclusão social?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder.

25. Se sim, qual a sua percepção sobre a efetividade desse programa/iniciativa?

Questionário para professores(as)/gestores(as)

26. De que forma você, como professor(a), acredita que pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais seguro e inclusivo?

Agradecimentos:

Agradecemos a sua valiosa participação! As suas respostas são essenciais para que possamos entender melhor a realidade da violência e exclusão social na escola e buscar soluções para construir um ambiente mais seguro e acolhedor para todos.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE K – Encontros de atividades da ação educativa

Encontro 1: Abertura e Exploração do Tema

Objetivo: Criou-se um ambiente acolhedor e propício ao diálogo aberto, além de apresentar-se a pesquisa e seus objetivos, introduzindo os(as) participantes à temática da violência e exclusão social no contexto escolar.

Duração: 30 minutos

Atividades:

- **Apresentação e boas-vindas:** O moderador do encontro se apresentou e deu as boas-vindas aos(às) participantes, com o objetivo de estabelecer um clima acolhedor e convidativo.
- **Quebra-gelo:** Realizou-se uma atividade dinâmica e interativa para promover a integração entre os(as) participantes e estimular o diálogo inicial.
- **Apresentação da pesquisa:** O moderador apresentou a pesquisa, seus objetivos e a importância da participação na ação educativa para o desenvolvimento do estudo.
- **Definição de termos:** Conduziu-se uma breve discussão para que os(as) participantes compartilhassem suas definições de violência e exclusão social no contexto escolar, estabelecendo um vocabulário comum para os encontros.

Encontro 2: Vivências e Formas de Violência e Exclusão Social

Objetivo: Exploraram-se as diferentes formas de violência e exclusão social presentes na escola, a partir das vivências e experiências dos(as) participantes.

Duração: 1 hora

Atividades:

- **Dinâmica de mapeamento:** Os(as) participantes foram convidados a registrar e apresentar formas de violência e exclusão social que presenciaram, sofreram ou praticaram no ambiente escolar, utilizando folhas de papel.

- **Discussão em grupo:** Os(as) participantes se reuniram em grupos menores para discutir as formas mapeadas, com foco em características, frequência e impactos na comunidade escolar.
- **Apresentação das discussões:** Cada grupo apresentou suas reflexões ao grupo geral, favorecendo o debate e a troca de experiências.

Encontro 3: Fatores Contribuintes

Objetivo: Identificaram-se os fatores que contribuíram para a ocorrência de violência e exclusão social na escola, considerando diferentes perspectivas e áreas de influência.

Duração: 1 hora

Atividades:

- Os(as) participantes foram convidados a elencar fatores que, em sua opinião, contribuíam para a violência e a exclusão social na escola, utilizando um quadro branco ou outro recurso visual.
- **Categorização dos fatores:** Os fatores elencados foram organizados em grupos temáticos (por exemplo, fatores individuais, familiares, sociais, institucionais e outros).
- **Discussão em grupo:** Em grupos menores, os(as) participantes discutiram os fatores categorizados, aprofundando a análise das causas e dos mecanismos que perpetuam a violência e a exclusão social na escola.
- **Apresentação das discussões:** Cada grupo apresentou suas reflexões ao grupo geral, ampliando o debate e a construção coletiva de entendimento.

Encontro 4: Impactos e Medidas Existentes

Objetivo: Discutiram-se os impactos da violência e exclusão social na vida dos(as) estudantes, abrangendo aspectos físicos, emocionais, sociais e pedagógicos, além de refletir-se sobre as medidas existentes na escola para prevenir e minimizar esses problemas.

Duração: 1 hora

Atividades:

- **Discussão em grupo:** Os(as) participantes se reuniram em grupos menores para discutir os impactos da violência e da exclusão social na vida dos(as) estudantes, considerando diferentes idades e contextos sociais.
- **Apresentação das discussões:** Cada grupo apresentou suas reflexões ao grupo geral, promovendo debate sobre os efeitos desses problemas.
- **Identificação de medidas existentes:** Os(as) participantes identificaram medidas já existentes na escola para prevenir e diminuir a violência e a exclusão social (programas, projetos, políticas e ações institucionais).
- **Análise crítica das medidas:** As medidas levantadas foram analisadas criticamente, considerando efetividade, alcance e desafios de implementação.

Encontro 5: Propostas e Sugestões

Objetivo: Elaboraram-se propostas e sugestões para fortalecer as ações da escola na promoção de um ambiente seguro, inclusivo e acolhedor para todos. Nesse encontro final, o foco foi a construção coletiva de caminhos para mitigar as violências no interior da escola.

Duração: 2 horas

Atividades:

- **Discussão criativa de soluções:** Os(as) participantes foram convidados a elencar o máximo de soluções possíveis para prevenir e minimizar a violência e a exclusão social na escola, utilizando quadro branco ou outro recurso visual.
- **Categorização das soluções:** As soluções levantadas foram agrupadas em eixos temáticos (por exemplo, conscientização, prevenção, intervenção e apoio).
- **Discussão em grupo:** Em grupos menores, os(as) participantes discutiram as soluções categorizadas, examinando viabilidade, efetividade e impacto potencial.

- **Apresentação das soluções:** Cada grupo apresentou suas sugestões ao coletivo, promovendo debate e a consolidação de um conjunto de propostas.
- **Priorização das soluções:** Por meio de votação ou outro método participativo, os(as) participantes priorizaram as propostas consideradas mais relevantes e viáveis.
- **Elaboração de um plano de ação:** Com base nas soluções priorizadas, os(as) participantes colaboraram na elaboração de um plano de ação, definindo responsabilidades, prazos e indicadores de sucesso para a implementação das medidas.

APÊNDICE L - PRODUTO EDUCACIONAL (DOCUMENTÁRIO)

Título: *Enfrentando a Violência no Contexto Escolar*

Natureza: Documentário educativo (produto educacional vinculado à dissertação)

Duração estimada: versão integral conforme material disponível (31 min)

Local: Escola pública estadual localizada no interior do estado de São Paulo.

Plataforma de disponibilização: YouTube (canal do pesquisador e/ou da unidade, com link no corpo da dissertação)

O documentário tem por objetivo registrar e comunicar, em linguagem audiovisual de caráter educativo, um recorte das experiências, percepções e dinâmicas de convivência escolar relacionadas à violência e à exclusão social. Para isso, articula registros do cotidiano, entrevistas/depoimentos e simulações pedagógicas orientadas, com a finalidade de favorecer processos de reflexão, sensibilização e discussão de práticas de prevenção e enfrentamento no contexto escolar.

As gravações foram realizadas majoritariamente entre outubro e novembro de 2025, contemplando diferentes momentos e espaços da rotina escolar, de modo a contextualizar a convivência e os fluxos institucionais. Foram produzidos registros na entrada e nos portões, pátio, corredores e troca de aulas, salas de aula, sala dos(as) professores(as), refeitório/merenda e sala de leitura, além de imagens de contextualização do entorno e imagens aéreas (drone). Em ambiente considerado sensível (banheiros), o registro foi realizado estritamente para contextualização e acompanhado por cartela explicativa, preservando-se os cuidados éticos relativos à exposição de espaços e sujeitos.

O material captado organizou-se em três modalidades principais: (a) registros observacionais do cotidiano escolar, voltados à composição narrativa e contextual; (b) entrevistas e depoimentos de participantes estudantes e docentes, conforme autorizações; e (c) simulações pedagógicas, compreendidas como encenações orientadas para fins educativos, com ênfase em situações de conflito e mediação. Trechos de bastidores foram utilizados de forma pontual, apenas para indicar processo e ambiência, sem comprometer a centralidade analítica do conteúdo.

Quanto à autoria e aos créditos, o roteiro e a direção do documentário são de Gilberto Aparecido Alexandrino, com orientação acadêmica da Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi. A produção contou com o apoio institucional da escola-campo e com

participações de estudantes, professores(as) e integrantes da comunidade escolar, conforme registros autorizados e procedimentos previstos nos instrumentos éticos da pesquisa.

A identificação dos(as) participantes no filme segue critérios de proteção e conformidade ética. Em lugar de identificação nominal, utilizam-se referências por função (por exemplo, “Estudante”, “Professora/Professor”), e, quando necessário, pseudônimos, evitando elementos que possam permitir reconhecimento indevido. Trechos de áudio eventualmente podem ser empregados como narração de apoio, respeitando os termos de consentimento, os limites acordados e os procedimentos de preservação de identidade.

Do ponto de vista técnico, o projeto de edição foi desenvolvido no Filmora, em resolução 1920 × 1080 (Full HD), proporção 16:9, taxa de quadros 30 fps e padrão de cor Rec. 709, com organização dos arquivos em formatos MP4/MOV., conforme originais. O áudio foi trabalhado preferencialmente em 48 kHz, com tratamento de redução leve de ruído, compressão suave e limitadora, buscando evitar distorções e preservar inteligibilidade. Para publicação no YouTube, a exportação final foi planejada em formato MP4, com codec de vídeo H.264 e codec de áudio AAC, visando compatibilidade e estabilidade de reprodução; quando tecnicamente viável, prioriza-se publicação em resolução Full HD (1920x1080 pixels, 1080p), respeitando as condições do material e os limites de processamento do projeto.

O acervo audiovisual foi organizado em categorias funcionais, como: imagens das aéreas/contextualização; entrada e fachada; pátio e convivência; corredores e troca de aula; rotina pedagógica; cuidado e acolhimento (merenda e sala de leitura); projetos e pertencimento; entrevistas/depoimentos; simulações pedagógicas; e bastidores.

O documentário audiovisual “Enfrentando a violência no contexto escolar” está disponível no YouTube, na modalidade pública, com acesso por meio do link: <<https://youtu.be/vD71xKPoD3o>>.

Além disso, o produto educacional encontra-se disponível no repositório acadêmico Educapes/CAPEs, podendo ser acessado em: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1178593>>, garantindo preservação, acesso institucional e uso pedagógico.

A disponibilização pública irrestrita do material é adotada como estratégia de ampliação do acesso ao conhecimento, favorecendo sua circulação no meio

acadêmico e escolar, bem como seu uso em práticas pedagógicas, ações formativas e iniciativas voltadas à promoção de uma cultura de paz, em conformidade com os termos de consentimento e com os princípios éticos que orientam a pesquisa.