

CENTRO DE ESTUDOS E
DEBATES ESTRATÉGICOS
CONSULTORIA LEGISLATIVA

ESTUDOS ESTRATÉGICOS 17

COMBATE À VIOLENCIA E PROMOÇÃO DA CIDADANIA NAS ESCOLAS

Relatores
DA VITORIA
DR. VICTOR LINHALIS
REGINALDO LOPES
OSMAR TERRA



Câmara dos Deputados
57^a Legislatura | 2023-2027

Presidente
Hugo Motta
1º Vice-Presidente
Altineu Côrtes
2º Vice-Presidente
Elmar Nascimento
1º Secretário
Carlos Veras
2º Secretário
Lula da Fonte
3ª Secretária
Delegada Katarina
4º Secretário
Sergio Souza

Suplentes de secretários
1º Suplente
Antonio Carlos Rodrigues
2º Suplente
Paulo Folletto
3º Suplente
Dr. Victor Linhalis
4º Suplente
Paulo Alexandre Barbosa

Secretário-Geral da Mesa
Lucas Ribeiro Almeida Júnior
Diretor-Geral
Guilherme Barbosa Brandão

Centro de Estudos e Debates Estratégicos
2025

Presidente
Márcio Jerry
A. J. Albuquerque
Amom Mandel
Arnaldo Jardim
Benedita da Silva
Bia Kicis
Dandara
Dr. Victor Linhalis
Dr. Luiz Ovando
Félix Mendonça Júnior
Gustavo Gayer
Helio Lopes
Júlio César
Lafayette de Andrade
Paulo Pimenta
Reginaldo Lopes
Rodrigo Gambale
Simone Marquetto
Zé Vitor



Câmara dos Deputados
Centro de Estudos e Debates Estratégicos
Consultoria Legislativa

COMBATE À VIOLENCIA E PROMOÇÃO DA CIDADANIA NAS ESCOLAS

Relatores

Da Vitoria
Dr. Victor Linhalis
Reginaldo Lopes
Osmar Terra

Equipe técnica

Renato Gilioli (organizador)
Alisson Capuzzo
Barbara Lopes
Dhyego Cruz
Jefferson Chaves
José Roberto Santos
Katia Santos
Marco Bensusan
Marina Meira
Sérgio Senna
José Eduardo Pereira de Arruda (estagiário)

Brasília, 2025

Câmara dos Deputados

Centro de Estudos e Debates Estratégicos: Dep. Márcio Jerry

Diretoria-Geral: Guilherme Barbosa Brandão

Consultoria-Geral: José Evande Carvalho Araujo

Consultoria Legislativa: Aurelio Guimarães Cruvinel e Palos

Centro de Documentação e Informação: Sergio Sampaio Contreiras de Almeida

Coordenação Edições Câmara: Ana Lígia Mendes

Edição: Ricardo de João Braga e Rachel De Vico

Preparação e revisão: Seção de Revisão/Coedi

Projeto gráfico: Luiz Eduardo Maklouf

Diagramação: Diego Moscardini e Patrícia Weiss

2025, 1^a edição.

Linha Estudos e Debates; Série Estudos Estratégicos.

SÉRIE
Estudos Estratégicos
n. 17

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

Coordenação de Biblioteca. Seção de Catalogação.

Bibliotecária: Fabyola Lima Madeira - CRB1: 2109

Combat à violência e promoção da cidadania nas escolas [recurso eletrônico] / relatores Da Vitória ... [et al.] ; equipe técnica Renato Gilioli (organizador) ... [et al.]. – 1. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2025. -- (Série estudos estratégicos ; n. 17)

Versão e-book.

Disponível, também, em formato impresso.

Modo de acesso: livraria.camara.leg.br

ISBN 978-85-402-1111-7

1. Violência escolar, prevenção, Brasil, coletânea. 2. Escola, segurança, Brasil. I. Da Vitória. II. Gilioli, Renato. III. Série.

CDU 37.064(81)

ISBN 978-85-402-1110-0 (impresso)

ISBN 978-85-402-1111-7 (e-book)

As opiniões expressas nesta publicação são de responsabilidade dos autores.

Direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610, de 19/2/1998.

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio sem prévia autorização da Câmara dos Deputados, exceto nos casos de breves citações, desde que indicada a fonte.

Venda exclusiva pela Edições Câmara.

Câmara dos Deputados

Centro de Documentação e Informação – Cedi

Coordenação Edições Câmara – Coedi

Palácio do Congresso Nacional – Anexo II – Térreo

Praça dos Três Poderes – Brasília (DF) – CEP 70160-900

Telefone: (61) 3216-5833

livraria.camara.leg.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
PREFÁCIO	9
RESUMO EXECUTIVO.....	11
RELATÓRIO	13
Da Vitoria	
Dr. Victor Linhalis	
Reginaldo Lopes	
Osmar Terra	
INSIGHTS FROM THE COLOMBIAN LAW OF PEACEFUL RELATIONSHIPS AND VIOLENCE PREVENTION IN SCHOOL A DECADE LATER	39
Enrique Chaux	
O CONFLITO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DE COMBATE À VIOLÊNCIA ESCOLAR ...	45
Pamela Esteves	
DAS ESCOLAS À TRANSFORMAÇÃO EM REDES: PROGRAMA “ENTRENÓS: CONVIVÊNCIA ÉTICA E DEMOCRÁTICA NA ESCOLA”	61
Telma Vinha	
Cesar Augusto Amaral Nunes	
Elvira M. P. Pimentel Parente	
SEGURANÇA ESCOLAR NO BRASIL: DESAFIOS E INICIATIVAS NA ERA DIGITAL	77
Quésia Pereira Cabral	
Alesandro Gonçalves Barreto	
Kelsson Schneider Araújo Alexandrino	
A INTERNET COMO FERRAMENTA PARA REDUZIR A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS	87
Vicente Bandeira de Aquino	
VIOLÊNCIA NA ESCOLA: CENÁRIOS, PERFIS E FORÇAS MOTIVACIONAIS.....	99
Josevanda Mendonça Franco	
HARMONIA EM SUBSTITUIÇÃO À VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR	111
Alcino Lagares Côrtes Costa	

CONCLUSÕES.....	125
Da Vitoria	
Dr. Victor Linhalis	
Reginaldo Lopes	
Osmar Terra	
ANEXO: PROPOSIÇÕES.....	129

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que a Câmara dos Deputados traz à luz o 17º número da série Estudos Estratégicos, intitulado *Combate à violência e promoção da cidadania nas escolas*.

O trabalho de excelência do Centro de Estudos e Debates Estratégicos contou com a relatoria dos deputados Da Vitoria, Dr. Victor Linhalis, Reginaldo Lopes e Osmar Terra.

Trata-se de obra fundamental, que reflete sobre as múltiplas formas de violência e preconceito presentes no cotidiano das escolas brasileiras. São problemas graves com que, de forma cada vez mais frequente, educadores, pais, alunos e o poder público têm que lidar.

Diversas são as formas como se apresenta a violência nas escolas. Falamos de agressões físicas, *bullying*, discriminação de raça e de gênero, orientação sexual e religiosa. Porém, tais condutas também se apresentam como brincadeiras ou mediante comportamentos aparentemente inofensivos, como, por exemplo, um comentário casual ou a exclusão do grupo de amigos. Frequentemente, essas manifestações não são interpretadas como violência, o que dificulta ainda mais a busca por soluções.

Ademais, fatores como falta de políticas públicas eficazes, carência de formação adequada para educadores e tensões sociais e políticas pelas quais passa o país contribuem para que comportamentos violentos sejam cada vez mais reiterados e mais difíceis de ser identificados.

Dessa forma, o combate à violência e ao preconceito nas escolas, a mitigação de suas consequências e a construção de um ambiente educacional seguro e inclusivo exigem ações integradas, que envolvam família, comunidade, gestores e o poder público.

Nesse sentido, é importantíssimo o envolvimento do Poder Legislativo. Como representantes eleitos pela sociedade, nós, deputados federais, temos papel fundamental na elaboração de políticas públicas e também na aprovação de leis que promovam inclusão, diversidade e cultura de paz no ambiente escolar.

O objetivo da presente obra é oferecer subsídios qualificados para aprofundamento do debate sobre as questões mais relevantes que envolvem o tema, e contribuir para o trabalho dos deputados na análise e na votação de projetos nas comissões e no Plenário desta Casa.

O livro reúne e analisa experiências bem-sucedidas, nacionais e internacionais, no enfrentamento da violência e do preconceito e aponta caminhos concretos para aperfeiçoamento de nossa legislação.

Trata-se, sem dúvida, de valiosa contribuição à sociedade, decisiva para fortalecimento da consciência coletiva e para construção de um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e seguro.

Hugo Motta
Presidente da Câmara dos Deputados

PREFÁCIO

O Centro de Estudos e Debates Estratégicos (Cedes), da Câmara dos Deputados, apresenta à sociedade brasileira este estudo sobre um dos temas mais delicados e urgentes da educação nacional: a violência em âmbito escolar. Esta obra, 17º número da série Estudos Estratégicos, resulta do esforço significativo do Parlamento brasileiro para contribuição com o debate nacional sobre o tema e para formulação de políticas públicas voltadas à garantia de direitos e à promoção de um ambiente educacional seguro e inclusivo.

A escola, por sua natureza, deve ser espaço de acolhimento, aprendizado e convivência. No entanto, o avanço de diferentes formas de violência dentro dos ambientes escolares compromete profundamente o desenvolvimento de crianças e adolescentes e o papel fundamental da escola na construção de uma sociedade democrática. Quando o medo substitui a confiança no cotidiano escolar, toda a comunidade é impactada.

Assim, o estudo foi elaborado com o objetivo de se aprofundar a compreensão sobre causas, dinâmicas e consequências da violência e dos preconceitos na escola, além de se reunirem propostas concretas para seu enfrentamento. A partir de uma abordagem multidisciplinar e intersetorial, a pesquisa contou com a participação de especialistas brasileiros e internacionais em audiências públicas que possibilitaram o diálogo com educadores, autoridades e representantes da sociedade civil.

Esta obra busca ir além da denúncia ou do mapeamento das situações de violência. O foco principal está na apresentação de boas práticas e na proposição de soluções que possam ser implementadas em diferentes realidades do país. As experiências positivas relatadas demonstram que é possível reverterem-se cenários de conflito por meio de ações planejadas, de articulação entre setores e de valorização da cultura da paz.

Os capítulos abordam ampla gama de manifestações de violência, desde o *bullying* e a intolerância até situações extremas que colocam em risco a integridade física e emocional dos envolvidos. Os autores destacam a importância de respostas adequadas e proporcionais e alertam para os riscos da banalização ou da espetacularização desses episódios, que ganham visibilidade midiática, mas não têm sido enfrentados de modo estrutural.

Outro ponto central diz respeito à necessidade de cooperação entre os sistemas de ensino e outros agentes. O enfrentamento à violência escolar não pode ser responsabilidade exclusiva de uma única instituição. É preciso a promoção de ações coordenadas, com formação continuada de profissionais, protocolos de atuação e canais permanentes de diálogo entre escolas, órgãos de proteção e segurança, famílias e comunidades.

O estudo também valoriza a dimensão pedagógica dos conflitos e destaca como desafios do cotidiano escolar podem se tornar oportunidades para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Ambientes virtuais, frequentemente associados ao agravamento de tensões, também são abordados como potenciais espaços de educação para a convivência e o respeito às diferenças.

Um dos aspectos mais inovadores da obra é a ênfase na transformação cultural necessária para superação da violência baseada no preconceito. O tratamento dado à diferença, seja de origem, gênero, religião, raça ou condição socioeconômica, revela-se decisivo na promoção de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática. A construção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade exige ações contínuas, formação ética e políticas que estimulem o diálogo e a empatia.

Ao final da publicação são apresentadas proposições legislativas, de autoria do Cedes, que resultaram do conhecimento acumulado durante os estudos e os debates, com grande potencial para transformação da realidade educacional no país.

O Cedes confirma, com mais este trabalho, sua vocação para conduzir debates amplos e densos sobre temas de elevado interesse nacional e grande impacto social. Neste caso, a educação de qualidade e o fortalecimento de mecanismos e de instituições que garantem os direitos e o bem-estar de nossas crianças e de nossos adolescentes. Esperamos que esta obra contribua para inspirar ações efetivas por parte de gestores públicos, educadores, parlamentares, famílias e demais atores comprometidos com a construção de um Brasil mais justo, seguro e inclusivo.

Márcio Jerry

Presidente do Centro de Estudos e Debates Estratégicos

RESUMO EXECUTIVO

A violência em âmbito escolar, em suas múltiplas dimensões, é um dos fenômenos que mais angustiam, preocupam e geram indignação na sociedade brasileira. Afinal, sobre essa instituição recaem as mais nobres e legítimas expectativas sociais quanto à proteção integral de crianças e adolescentes e à oferta de experiências positivas que promovam seu pleno desenvolvimento. A exposição desses sujeitos a situações de violência no ambiente em que deveriam estar mais seguros gera profundas implicações negativas, não apenas para os estudantes diretamente envolvidos, mas para toda a sociedade, que assiste à fragilização de uma das principais instituições responsáveis por garantir direitos e preparar os indivíduos para o exercício da cidadania.

Reconhecendo a seriedade desse fenômeno e a necessidade de que o Parlamento brasileiro participe ativamente da busca por caminhos promissores de políticas públicas destinadas a enfrentá-lo, o Cedes desenvolveu o estudo *O Brasil contra a violência e os preconceitos na escola: por uma escola segura e pela promoção da convivência democrática e cidadã*. A iniciativa teve como objetivo principal reunir e analisar experiências nacionais e internacionais que lograram êxito no enfrentamento à violência em âmbito escolar, sobretudo, por meio da promoção de uma convivência saudável e respeitosa nesse ambiente. As audiências realizadas durante a condução do estudo contaram com a participação de renomados especialistas na área, brasileiros e estrangeiros, bem como de agentes públicos diretamente envolvidos na implementação de estratégias e programas voltados ao tratamento da questão.

Os capítulos que integram esta publicação trazem os textos produzidos pelos participantes, e abordam diferentes aspectos da temática: a importância da identificação dos diferentes tipos de violência e conflitos observados no âmbito escolar, e do desenvolvimento de respostas adequadas a cada um deles; o conjunto de fatores intra e extraescolares que, quando combinados, aumentam as chances de um indivíduo tornar-se alguém ameaçador de espaços coletivos; a necessidade de interação e de colaboração entre as instituições de ensino e as forças de segurança pública para prevenção e combate à violência em âmbito escolar, bem como de formação específica para os profissionais de ambos os setores, a fim de se garantir o manejo adequado desse tipo de situação; a possibilidade de instrumentalização positiva do conflito e dos ambientes virtuais como ferramentas pedagógicas em prol da mitigação da violência escolar; e para além do relato de experiências concretas que alcançaram resultados positivos na melhora da qualidade do ambiente e da convivência entre os integrantes da comunidade escolar em diferentes redes públicas de ensino. O que foi constatado – e que, espera-se, estará demonstrado ao fim desta publicação – é que o tratamento conferido à diferença aparece como fator central no debate sobre violência escolar. Nesse sentido, faz-se necessária uma profunda transformação cultural, capaz de

tornar a diferença uma riqueza a ser celebrada, não mais um obstáculo a ser eliminado. Esse processo, por sua vez, demanda esforços coletivos e conjuntos de diferentes setores que integram o poder público.

Finalmente, as discussões ao longo dos capítulos convergiram em diferentes linhas de ação, de modo que o estudo se encerra com a apresentação de proposições legislativas, entre as quais uma que busca, principalmente, fomentar uma rede nacional de promoção da convivência democrática e cidadã no ambiente escolar.

RELATÓRIO

Da Vitoria

Dr. Victor Linhalis

Reginaldo Lopes

Osmar Terra

Este estudo foi proposto ante tantos casos de incidentes com múltiplas vítimas ocorridos em escolas de educação básica no Brasil, em vários níveis e etapas, tanto nas redes públicas quanto em instituições privadas. Decorre, portanto, de uma urgência sentida na sociedade, em relação à qual o Parlamento brasileiro tem o dever de oferecer respostas pertinentes relativas à sua ação como um dos poderes-chave da República. Na Câmara dos Deputados, houve duas iniciativas institucionais nesse sentido.

A primeira consistiu no desenvolvimento deste estudo, aprovado pelos membros do Centro de Estudos e Debates Estratégicos (Cedes) no início de 2023, cuja Proposta de Plano de Trabalho foi aprovada por nós, relatores, em 12 de junho de 2023. O estudo contou com prazo de realização para o biênio 2023/2024, que corresponde a um ciclo de duração mais ampliado, cujas atividades se encerraram em dezembro de 2024, com lançamento desta publicação em 2025.

A segunda foi o Grupo de Trabalho “Política de combate à violência nas escolas brasileiras” (GT-Escola), sob coordenação do deputado Jorge Goetten, que foi instituído por Ato do Presidente da Câmara dos Deputados de 6 de julho de 2023 e estabelecido com o intuito de “analisar e debater mecanismos de combate à violência nas escolas brasileiras”. O referido GT, diferentemente do presente estudo, foi um colegiado com prazo curto: teve, inicialmente, 90 dias para conclusão dos trabalhos, que venciam em 5 de outubro de 2023, mas foram prorrogados para 13 de fevereiro de 2024. O relatório final foi apresentado pela deputada Luísa Canziani, relatora, e aprovado em 22 de novembro de 2023, ocasião em que se encerraram os trabalhos do GT.

Essas duas iniciativas institucionais desenvolveram-se, durante a vigência do GT-Escola, de maneira simultânea, razão pela qual os membros de ambos os colegiados, cientes da gravidade da matéria e da responsabilidade do Poder Legislativo em relação à questão, decidiram, em reunião conjunta ocorrida no Cedes em 12 de setembro de 2023, estabelecer uma atuação conjugada, complementar e colaborativa entre o GT-Escola e os relatores deste estudo. Considerando que os prazos de vigência dos dois colegiados eram distintos, a decisão tomada, em caráter de pleno acordo e unanimidade, foi pelo enfoque nos trabalhos do GT-Escola no 2º semestre de 2023 e, ao longo de 2024, pela priorização do desenvolvimento

das atividades do presente estudo. Nós, relatores, participamos ativamente e sugerimos ações aos parlamentares do GT-Escola durante a vigência daquele grupo, bem como, reciprocamente, os membros do GT também se fizeram presentes e continuaram a contribuir com os trabalhos deste estudo após a conclusão das atividades do GT.

Porque os prazos de ambos os colegiados eram diferentes, as matérias trabalhadas em ambos os casos puderam ser tratadas de modo diferenciado e complementar. Por exemplo, havia pouco tempo hábil para se trazerem convidados do exterior para as atividades do GT-Escola, o que foi possível no âmbito deste estudo do Cedex. O GT-Escola se atentou em especial aos incidentes com múltiplas vítimas e questões como a interação com políticas de saúde, de assistência social e de segurança pública, sem, claro, desconsiderar outros aspectos. Por sua vez, este estudo se pautou, em especial, por observar as questões concernentes ao enfrentamento de preconceitos na escola e à amplitude de formas de violência que ocorrem em ambiente escolar, também sem deixar de tratar dos incidentes com múltiplas vítimas. Como se pode constatar, buscou-se uma atuação abrangente e complementar de ambos os colegiados, o que tornou a experiência de debate sumamente rica e produtiva.

Em função da colaboração entre os colegiados e do término das atividades do GT em novembro de 2023, a Proposta de Plano de Trabalho para este estudo, de junho daquele ano, foi remodelada em 2024, para focalizar aspectos que o GT-Escola teve menos tempo de tratar e para priorizar aspectos mais analíticos referentes às experiências de prevenção, mitigação e combate à violência em ambiente escolar. Com isso, o Plano de Trabalho de abril de 2024 reordenou os eixos deste estudo e redirecionou as atividades que conduziram à presente publicação.

Tendo em vista essas considerações anteriores, o objetivo geral do estudo, atualizado no 1º semestre de 2024, foi levantar **experiências internacionais e nacionais** no enfrentamento à violência em âmbito escolar da **educação básica**, tendo como prioridade de debate buscar compreender a complexidade do fenômeno da violência e dos preconceitos, com o intuito de fomentar a prevenção e o enfrentamento das diversas formas de violência em âmbito escolar por meio da transformação cultural. Complementarmente, este estudo procurou analisar **estratégias** orientadas por uma **visão sistêmica e sustentável**, de oferta de políticas de educação e outras complementares e necessárias à garantia de direitos fundamentais de alunos e professores, assim como dos demais integrantes das comunidades escolares. A finalidade era o apoio a uma proposta de política nacional de enfrentamento à violência e aos preconceitos na escola. Esta última foi, em grande medida, já consubstanciada como proposição legislativa por meio de um dos resultados do GT-Escola, o Projeto de Lei nº 5.669/2023, que “institui Política de Prevenção e Combate à Violência em Âmbito Escolar (Prever)”, de autoria da deputada Luísa Canziani e outros.

Esse projeto de lei foi apresentado, conforme o próprio relatório final do GT-Escola explica, com o “propósito de fornecer balizas para que os entes federativos subnacionais possam

ter, como referência, uma espécie de ‘guia’ para a prevenção e o enfrentamento da violência em âmbito escolar” (Brasil, 2023, p. 69). O GT-Escola reconhece que:

Vários entes federativos têm envidado esforços significativos e tomado medidas pertinentes e necessárias para o enfrentamento da violência em âmbito escolar. No entanto, há alguns pressupostos essenciais mínimos que deveriam ser seguidos por todos os entes, entre os quais se pode citar a necessidade de integração e colaboração entre os diversos órgãos que podem contribuir nesse sentido. (Brasil, 2023, p. 69)

Nós, relatores, oferecemos apoio à aprovação do PL nº 5.669/2023, que caracteriza os vários tipos de violência que podem ocorrer no ambiente escolar e estabelece, como alguns dos objetivos: capacitação dos profissionais da educação e das comunidades escolares a respeito da temática; adoção de medidas de prevenção e mitigação da violência; apoio a vítimas de incidentes com múltiplas vítimas; e monitoramento e compilação de dados, informações e estatísticas relativas a índices de frequência escolar, de desempenho acadêmico e de evasão e abandono escolar.

A proposição também altera uma série de outras leis e incide sobre áreas como saúde, assistência social, proteção à criança e ao adolescente, educação, cultura, esportes e segurança pública, na busca por uma abordagem intersetorial e baseada na complementaridade para a questão, sem a qual a prevenção e o combate à violência em âmbito escolar tornam-se mais difíceis. O projeto de lei também institui, no art. 15, “pensão especial a estudantes, professores e demais profissionais da educação vítimas de incidentes com múltiplas vítimas em âmbito escolar dos quais decorram sequelas físicas ou psicológicas ou, em caso de óbito, a seus pais, irmãos, cônjuges, companheiros, dependentes ou herdeiros necessários”.

Por seu foco na prevenção e na intersetorialidade nas ações das políticas públicas, o PL nº 5.669/2023 traz contribuição relevante para a ação dos poderes públicos e para a colaboração entre entes federativos na prevenção e no enfrentamento da violência em âmbito escolar.

1. POR UMA ESCOLA SEGURA E PELA PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA E CIDADÃ: ASPECTOS CONCEITUAIS

Este estudo, tomando por base as considerações iniciais indicadas, teve como objetivo específico a abordagem de uma série de pontos relativos ao debate da matéria. Um dos principais foi, resguardada a complexidade do fenômeno e as significativas especificidades locais, conhecimento, sistematização e análise das **experiências nacionais e internacionais existosas** no enfrentamento integral à violência no ambiente escolar e em favor da promoção da qualidade de convivência. Nesse sentido, um dos aspectos essenciais consiste no **levantamento de estratégias para prevenção e enfrentamento de práticas discriminatórias e violências distintas no ambiente escolar**, pensando-se a educação em articulação com as demais políticas públicas complementares e orientadas à garantia de direitos fundamentais, os quais estão na base de uma convivência democrática e cidadã.

Para introduzir a discussão, retomamos elementos constantes no relatório final do GT-Escola, sobretudo de natureza conceitual e contextual. Concordamos com a adoção da expressão “violência em âmbito escolar”, pois esta abarca “diversas dimensões e espaços indicados, os quais não se restringem unicamente ao espaço meramente escolar. Ao mesmo tempo, essa expressão [...] abarca tanto medidas de segurança fora da escola quanto as que são necessárias dentro da escola” (Brasil, 2023, p. 8). No presente estudo, fazemos uso, também, da expressão “violência no ambiente escolar”, que oferece uma perspectiva mais focalizada e que pode ser utilizada conjunta e complementarmente à anterior.

Além de se manifestar em diversas formas, a violência em âmbito escolar tem causas múltiplas e caracteriza-se como fenômeno complexo que demanda análises que não se podem restringir a apenas uma área específica, como segurança pública, educação, saúde mental ou assistência social. Quando ocorridas no ambiente escolar, violências física, moral, patrimonial, psicológica (especificamente o *bullying* e o *cyberbullying*) têm causas suficientemente múltiplas e difusas, de modo que

não se pode falar em uma ou algumas poucas causas para a violência em âmbito escolar, mas sim de uma série de fatores, causas, agravantes, condicionalidades e circunstâncias mais propensas à ocorrência de episódios diversos de violência em âmbito escolar e, nesse contexto, de incidentes com múltiplas vítimas (IMVs). (Brasil, 2023, p. 8)

Não há, igualmente, um perfil típico ou específico de perpetradores de atos de violência extrema ocorridos em âmbito escolar, conforme o relatório final do GT depreende de estudos internacionais a respeito da questão, embora se possa afirmar que raramente os incidentes com múltiplas vítimas são atos impulsivos, repentinos e sem planejamento prévio, e que seus perpetradores comumente têm problemas de saúde mental. Por essa razão, pode-se afirmar que raros atos pontuais, isolados e absolutamente individualizados são de difícil ou impossível prevenção (nesses casos, devem ser mitigados e deve ser oferecido apoio irrestrito dos poderes públicos às vítimas), enquanto atos que envolvem comportamentos sistemáticos e fenômenos reiterados e presentes na cultura escolar podem, sim, ser prevenidos.

Quanto à prevenção de ameaças, [...] as ações com esse objetivo devem se basear em fatos objetivos — e não meramente em “traços” ou “perfis” psicológicos. Ou seja, deve-se detectar interações objetivas entre potenciais agressores e possíveis vítimas, se o potencial agressor representa uma ameaça (e não apenas se fez uma ameaça concreta), dados trazidos por profissionais da educação e familiares, entre outros aspectos. As investigações das forças de segurança, por sua vez, devem ser sistemáticas, o mais possivelmente fundamentadas em procedimentos científicos. (Brasil, 2023, p. 12)

A necessidade de políticas públicas intersetoriais é ressaltada no referido relatório:

Medidas preventivas não são garantia plena de não mais ocorrerem atentados, mas são o elemento central que permitirá modular as estatísticas, isto é, progressivamente diminuir os índices de violência em âmbito escolar e ocorrências novas de IMVs. Nesse sentido, medidas preventivas devem ser uma constante nas ações dos poderes públicos e devem abranger os diversos setores (da saúde mental à segurança

pública, da assistência a jovens em situação de vulnerabilidade à organização segura e acolhedora do espaço escolar). (Brasil, 2023, p. 11)

Das vertentes de violência em ambiente escolar, cabe destacar ao menos quatro formas típicas: a) **violência contra a escola** (contra instalações físicas e contra profissionais da educação e alunos), as quais consistem em atos violentos de membros externos à comunidade escolar; b) **violência externa com repercussões na escola** (violência externa à escola, que interfere em sua dinâmica interna e afeta diretamente estudantes e profissionais da educação, a qual envolve, entre outras, dependência química de familiares dos alunos, tráfico de substâncias ilícitas, maus-tratos e negligência por parte dos responsáveis pelo estudante e incidentes de violência doméstica que se refletem no desempenho acadêmico e na socialização discente); c) **violência interna às escolas** (estudantes e profissionais da educação que cometem atos de violência, em suas múltiplas dimensões, contra os demais membros da comunidade escolar); d) **violência da escola** (situações em que a instituição escolar é responsável, como tal, por atos de violência contra os membros da comunidade escolar; ocorre, em especial, quando professores, gestores e outros profissionais da educação e de áreas de apoio cometem atos violentos contra seus pares ou contra estudantes e seus familiares).

Tendo como marco esses elementos contextuais e conceituais necessários para melhor se balizar o debate acerca da violência em âmbito escolar, apresentamos um resumo das discussões encetadas ao longo das atividades organizadas para o presente estudo.

2. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS AO LONGO DO ESTUDO

As atividades realizadas exclusivamente no âmbito deste estudo foram as seguintes:

- I. Apresentação e discussão da proposta de plano de trabalho, em 12 de junho de 2023;
- II. Modelos de enfrentamento à violência e aos preconceitos na escola, em 11 de junho de 2024;
- III. Experiências nacionais no enfrentamento à violência no ambiente escolar, em 27 de novembro de 2024;
- IV. Experiências internacionais no enfrentamento à violência escolar, em 4 de dezembro de 2024.

2.1 Apresentação e discussão da proposta de plano de trabalho

O deputado Da Vitória, após iniciar a reunião de trabalho que tratou da apresentação e discussão da proposta de plano de trabalho, passou a palavra para o consultor Renato Gilioli, para apresentação da proposta de plano de trabalho previamente elaborada junto aos parlamentares relatores do estudo intitulado *O Brasil contra violência e o preconceito nas escolas: por uma escola segura e pela promoção da convivência democrática e cidadã*.

Renato Gilioli, representando o grupo dos consultores legislativos que ofereceram apoio ao estudo, explanou a proposta de plano de trabalho e expressou a relevância de esta ter sido o mais abrangente possível sem deixar de efetuar certo grau de recorte temático, uma vez que não seria possível exaurir-se tema tão vasto e complexo no período disponível. Destacou o fato de os parlamentares terem estruturado o objeto temático do plano de trabalho em torno apenas da educação básica, uma vez que o histórico brasileiro, diferentemente de outros países, apresenta educação de nível superior com grau de violência muito menor se comparado à educação básica.

Outro aspecto importante foi a priorização da violência em ambiente escolar, enfoque que nos permite observar a participação de cada ator da comunidade escolar no fenômeno, que, por ser multifacetado, registra ampla gama de fatores causadores da violência. Por isso, o estudo não estabeleceu como propósito a identificação de todas as causas, mas a observância destas de forma integrada do ponto de vista analítico. Mesmo um estudo que durasse mais tempo, dificilmente conseguiria mapear todas as causas das diferentes violências que ocorrem em ambiente escolar.

Essas escolhas efetuadas pelos relatores na elaboração da proposta, com apoio da Consultoria Legislativa, permitiram ao estudo se debruçar sobre as propostas legislativas de intervenção na questão e refletir acerca de uma política nacional de prevenção e combate à violência no ambiente escolar.

A proposta de plano de trabalho foi estruturada em torno de quatro eixos: 1. Experiências internacionais; 2. Experiências nacionais; 3. Violência e preconceitos; e 4. Enfrentamento integral do fenômeno.

Na ocasião, foi proposto um seminário presencial de abertura como atividade inicial, com possibilidade de debate dos eixos em seminários *online* interativos. Em função do início dos trabalhos do GT-Escola, anteriormente mencionados, esse planejamento inicial foi objeto de adaptações e ajustes. As demais atividades seriam reuniões técnicas e audiências públicas, com âncora no diálogo entre parlamentares e sociedade civil.

Na proposta de plano de trabalho constam duas listas, uma de países e outra de entidades que poderiam ser ouvidas, bem como um cronograma com estimativa quanto ao desenvolvimento dos trabalhos.

O deputado Reginaldo Lopes pronunciou-se sobre a importância do debate de procedimentos, protocolos e políticas públicas de prevenção à violência e fortalecimento do ambiente escolar. Elogiou o Cedes pela dedicação a este estudo e disse que a sociedade brasileira espera do Legislativo nacional a apresentação de parâmetros e políticas públicas a esse respeito. Elogiou também a estruturação do cronograma e propôs investigação quanto aos meios pelos quais essa discussão poderia chegar às escolas. Finalizou expondo sua expectativa de que fossem apresentadas proposições legislativas decorrentes do estudo (muitas das quais o foram, de fato, pelo GT-Escola, poucos meses depois) e se colocou à disposição para participar e incentivar os debates do estudo.

O deputado Dr. Victor Linhalis demonstrou felicidade e gratidão pela proposta de plano de trabalho apresentada e ressaltou o impacto do estudo tanto na comunidade acadêmica quanto nas famílias. Elogiou a decisão de o estudo focar os esforços no entendimento da violência na educação básica e julgou que as motivações para os atos de violências, apesar de multifatoriais, não se comparam aos enormes e graves danos decorrentes dos atos perpetrados. Afirmou que ninguém comete esse tipo de ato sem que antes tenha havido certo processo de degradação social e certa redução de empatia, e que o papel desse debate é aprofundar o conhecimento a respeito do tema, para que seja possível identificar de forma prematura a chance de ocorrência de situações de violência em ambiente escolar e para que haja uma intervenção com apoio psicológico e social com vistas a se prevenirem esses episódios. Para tanto, externou a necessidade de metodologia didática e de abordagem da questão junto às famílias dos estudantes, para que os potenciais agentes de atos violentos possam ser resgatados, sempre que possível, antes da consumação do fato. Ao concluir, afirmou a necessidade de se pensar em políticas que se encaixem na rotina escolar e na cultura local de cada região e enfatizou a relevância de se estruturarem modelos que sejam efetivamente aplicáveis às múltiplas especificidades dos diversos contextos escolares brasileiros.

O então secretário executivo do Cedes e diretor da Consultoria Legislativa (Conle), Geraldo Leite, citou os desafios enfrentados na condução dos últimos quatro estudos, por conta da dificuldade de realização de atividades presenciais (dado o contexto imediatamente subsequente à pandemia provocada pela Covid-19), e o trabalho brilhante, mesmo nessas condições, feito pelo deputado Da Vitória, presidente do Cedes, com apoio da Conle. Reafirmou a necessidade de o estudo produzir respostas para o fenômeno de modo a, por meio de um pacto legislativo nacional democrático, gerar diretrizes nacionais sobre a matéria. Indicou a necessidade de se instaurar um sistema nacional destinado a combater o fenômeno, com diretrizes emanadas da União aos demais entes federativos. Afirmou ser necessária uma intervenção até da tecnologia da informação no fenômeno da violência nas escolas, pois esta passa pelo uso das redes digitais de comunicação. Ressaltou o tamanho do país e a necessidade de uma política ampla, concordando com as falas anteriores. Por fim, Geraldo Leite reforçou a disposição dos consultores para estruturação dos debates e para atendimento das necessidades dos deputados no desenvolvimento dos trabalhos.

2.2 Modelos de enfrentamento à violência e aos preconceitos na escola

O deputado Dr. Victor Linhalis deu início à reunião, na qual apresentou os objetivos do estudo do Cedes e passou a palavra para a primeira expositora.

A delegada da Polícia Civil do Pará, Quésia Pereira Cabral, iniciou sua exposição apresentando o contexto das investigações do laboratório de operações cibernéticas, o qual integra, para se prevenirem atos de violência em ambiente escolar, e um retrospecto de ataques efetivamente prevenidos em escolas. Apresentou estatísticas que revelam crescimento robusto na quantidade de atentados em escolas, acompanhado por diversas denúncias, em formato

de notícias-crime, de adolescentes e adultos que anunciavam na internet a intenção de realizar atentados em ambientes escolares. Falou a respeito da criação de um painel de dados, de livre acesso às polícias dos estados, que agrupa denúncias e ações ligadas à violência nas escolas e como esses dados contribuíram em prol da segurança nesses ambientes em 2023, do que resultou enorme diminuição de casos em 2024.

O deputado Osmar Terra comentou a respeito de um programa de prevenção da violência, de sua autoria, que inclui o fenômeno da violência em ambiente escolar, e dos resultados positivos advindos desse programa. Expôs o interesse pessoal sobre o assunto e levantou a questão de quando esse comportamento violento se inicia. Mencionou pesquisas acadêmicas a esse respeito e sugeriu que haja um sistema de acompanhamento de crianças identificadas com padrões de comportamento potencialmente perigosos, que poderia ser uma forma de se prevenir o fenômeno. Como autor da lei que pune como crime hediondo a indução ao suicídio ou à automutilação de crianças, abordou os casos encontrados na internet profunda (*deep web*) e questionou a delegada Quésia Pereira Cabral se seria possível localizarem-se as raízes dos grupos que promovem esse tipo de comportamento agressivo contra crianças.

O deputado Dr. Victor Linhalis também indagou da delegada Quésia o que hoje tem sido feito pela polícia ou o que ela entende como melhor caminho para uma ação ou prevenção mais célere, com base na experiência com controle do tráfego de informações na rede.

A delegada Quésia Pereira Cabral respondeu ao deputado Osmar Terra que as raízes dos grupos mencionados não estão na *deep web*, mas na *surface web*, em aplicativos de comunicação e redes sociais até comuns. Na maioria dos casos as incitações e os grupos são criados por adolescentes. Em relação à pergunta do deputado Dr. Victor Linhalis, disse que as ações de prevenção não são trabalho unicamente da polícia. Mesmo que haja trabalho preventivo para detecção dessas ameaças, é necessária certa integração com os profissionais da educação, com equipes multidisciplinares de apoio e reuniões como as que foram feitas a respeito do tema para o presente estudo.

O coronel da reserva da Polícia Militar de Minas Gerais, Alcino Lagares, elencou duas perguntas iniciais em sua apresentação: “Haverá um dia, consequente de um processo civilizatório cada vez mais humanista, em que os seres humanos se reconhecerão como irmãos e que as crianças não precisarão ter medo das outras crianças e dos adultos?” “Podemos substituir o atual estágio de violência pela harmonia ou devemos aceitar que as coisas continuem tais como as encontramos?” Transitou por temas da filosofia e da psicologia para demonstrar a relevância de que aquele que comete atos de violência sente necessidade de atenção e plateia, como forma de tentar demonstrar algum tipo de poder e suposta superioridade. Finalizou sua exposição com sugestões, entre as quais a adaptação dos princípios do policiamento comunitário à realidade das escolas.

A professora da Universidade Federal de Pernambuco, Catarina Gonçalves, participou da reunião por meio de videoconferência. Discorreu sobre a violência em ambiente escolar na perspectiva da educação e enfatizou a importância de oitiva dos professores e atenção

às diferentes formas de violência que se mostram presentes. Citou o professor Bernard Charlot, que diferenciou tipos de violência escolar: violência que acontece na escola, mas poderia acontecer em qualquer local; violência contra a escola, ou seja, violência contra os professores, a comunidade, o prédio escolar e outras instalações; violência da própria escola, que é instituição inserida na sociedade e porta características presentes nesta.

Tratou como função da escola a atuação contra esses diferentes tipos de violência – atuação dos poderes públicos que encontra guarida na Constituição Federal de 1988 e na legislação que se construiu desde então. Expôs que, dos casos de ataques praticados contra escolas, poucos não foram cometidos por alunos ou ex-alunos, o que sugere haver ligação direta desses incidentes com múltiplas vítimas com a violência presente em âmbito escolar, além de uma série de motivações em comum em grande parte dos atos perpetrados. Afirmou ser necessário treinamento dos professores não somente para identificarem esses comportamentos, mas também entenderem o fenômeno e serem capazes de intervir preventivamente.

Elencou a cultura armamentista, pautada em valores extremistas, preconceituosos e excludentes, como fator decisivo para a ocorrência de ataques, expondo que um terço das armas utilizadas por perpetradores de massacres escolares vieram dos próprios ambientes domiciliares. Catarina Gonçalves encerrou sua exposição com alguns pontos necessários à prevenção e ao combate da violência em ambiente escolar: garantia de funcionamento das escolas com formação inicial e continuada e valorização dos professores, de modo que tenham boas condições de trabalho; melhora da convivência e do acolhimento dos estudantes nas instituições de ensino; regulamentação e implantação do Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência Escolar, de modo que pesquisadores tenham acesso às informações nele contidas, e da Lei nº 14.644/2023, que institui conselhos e fóruns escolares, instâncias destinadas a se assegurar a participação coletiva das comunidades nos destinos de cada escola.

O conselheiro e diretor da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), Vicente de Aquino, fez sua exposição na perspectiva das telecomunicações e evidenciou a mudança da era analógica para a era digital. Iniciou apresentando dados a respeito da conexão à internet nas escolas de educação básica e do trabalho em desenvolvimento pela Anatel em prol da conectividade das escolas públicas brasileiras. A agência preocupa-se, em seus projetos, em qualificar os professores das escolas destinatárias dessa política de conectividade para o mundo digital e, consequentemente, em qualificar os alunos por meio da inclusão digital.

Argumentou que, por meio da conectividade e da inclusão, será possível o aporte de informação às escolas e o combate tanto da violência quanto dos preconceitos nas escolas públicas e privadas do Brasil. Finalizou sua fala afirmando que a Anatel não vê modelo algum de segurança pública no Brasil para as escolas ser bem-sucedido sem passar pela conectividade nas instituições de ensino da educação básica.

O procurador de Justiça do Ministério Público do Mato Grosso do Sul, Sérgio Fernando Harfouche, apresentou um vídeo para a comissão, com matéria do programa de TV *Fantástico*

que abordou a violência em escolas de diversos estados brasileiros e a ação de um promotor da infância e da juventude com relação a esse tema. Em referência ao Estatuto da Criança e do Adolescente, enfatizou o princípio de que os jovens estudantes têm deveres. Também fez remissão aos pais de alunos que, num trabalho conjunto entre a Promotoria da Infância e da Juventude e a Secretaria Municipal de Educação, de Dourados (MS), receberam orientações para acompanhamento do desenvolvimento de seus filhos na escola.

Essas orientações foram apresentadas por meio de palestras, com participação obrigatória dos pais de todos os alunos da rede municipal de Dourados. Houve mudanças na possibilidade de aplicação de atos disciplinares nas escolas sem envolvimento de disciplinamento físico, medida que gerou mudanças positivas no desempenho escolar e comportamental dos alunos. Finalizou sua participação falando a respeito da reinserção dos antigos infratores na comunidade estudantil por meio de atividades disciplinares de reparos e manutenção à estrutura física das escolas, segundo a noção de que “quem suja, limpa e quem quebra, conserta”.

A capitão e chefe da Seção de Prevenção às Drogas e Proteção Escolar, da Polícia Militar de Minas Gerais, Lilian Aparecida Fernandes, ressaltou a importância da presença da polícia militar na prevenção de crimes, de atos de violência e da circulação de substâncias ilícitas em ambiente escolar. Falou a respeito da participação da polícia nas escolas por meio de patrulhas escolares, de proteção externa, de palestras e do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd). Fez referência à elaboração, por meio de parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, de um documento que retrata a matriz de risco do ambiente escolar, inicialmente mapeando-se todas as escolas da rede estadual mediante levantamento de informações com contribuição dos diretores dessas escolas, passo que direciona o trabalho realizado pelo Proerd e também pela patrulha escolar.

O servidor do Ministério da Educação, Osvaldo Roberto Lemos, iniciou sua exposição examinando o fenômeno internacional que é a violência no ambiente escolar. Leu partes de um documento da Organização das Nações Unidas, de 2019, que contém estratégias e plano de ação acerca do discurso de ódio nas redes sociais e em outras formas de comunicação para se promover o medo. O referido documento aborda desde as ações de grupos extremistas à violência presente nos ambientes escolares. Citou relatórios e grupos de trabalho feitos por meio da ação conjunta do Ministério da Educação, do Ministério da Justiça e outros órgãos e entidades do governo federal, com contribuição de 68 especialistas sobre incidentes com múltiplas vítimas nas escolas. Finalizou apresentando doze ações emergenciais extraídas desse relatório, que devem ser promovidas pelo Estado brasileiro para se prevenir ataques a escolas.

O então secretário executivo do Cedex e diretor da Consultoria Legislativa, Aurélio Guimarães Palos, evidenciou o papel crucial do Cedex no debate de temas de grande relevância para a sociedade brasileira. Este estudo seria mais uma iniciativa que confirma o papel institucional do Cedex na discussão de temas carentes e atuais para a sociedade brasileira e para o

Parlamento. Afirmou que, apesar de a escola ser lugar de aprendizado, de crescimento, de coesão social e de abertura de horizontes, é também espaço em que as mazelas sociais se manifestam potencializadas, por exemplo, pelo uso das redes sociais. A violência psicológica, o *bullying* e o *cyberbullying* representam ameaças para o ambiente escolar e devem ser devidamente enfrentados, e suas causas, identificadas.

O consultor legislativo da Câmara dos Deputados da área de Segurança Pública, Marco Bensusan, falou sobre o acompanhamento da temática do estudo e afirmou a necessidade de que os órgãos da segurança pública do país realizem trabalho o mais integrado possível com outros órgãos e com os demais setores de políticas públicas, como o presente estudo vem buscando fazer.

O consultor legislativo da área de Educação, Cultura e Esporte, Renato Gilioli, ressaltou a relevância da integração de diferentes esferas e instituições para combate à violência e aos preconceitos no ambiente escolar. Na sequência, perguntou aos expositores presentes qual seria, no entendimento de cada um, a medida mais importante que o respectivo órgão ou a respectiva esfera governamental ao qual está vinculado tem tomado ou deveria tomar para que a integração de políticas públicas efetivamente ocorra.

O deputado Osmar Terra, complementando a fala de Renato Gilioli, reforçou a necessidade de propostas legislativas e de resultados e demonstrou os avanços gerados pela Lei nº 14.811/2024 e os avanços com os quais a Câmara dos Deputados pode contribuir para o tema. Finalizou questionando os expositores o que teriam de sugestões de curto prazo para aperfeiçoamento do ordenamento jurídico que trata da prevenção e do combate à violência em ambiente escolar.

A delegada da Polícia Civil do Pará, Quésia Pereira Cabral, respondeu inicialmente à pergunta de Renato Gilioli, afirmando que o próximo passo é ampliar-se a integração por meio de capacitação da polícia judiciária e de integração com as polícias militares e com o Ministério da Educação. Quanto à questão de como se contribuir no curto prazo para as leis atuais, afirma haver um problema com os dados referentes aos alunos, e aponta ser importante obterem-se informações deles. Hoje é extremamente difícil identificar-se tanto o indivíduo suspeito quanto o ambiente escolar do qual faz parte. O acesso a essas informações contribuiria para a prevenção e para o combate a esses atos de violência. Há um debate muito grande sobre quem deveria possuir e ter acesso a esses dados.

O coronel da reserva da Polícia Militar de Minas Gerais, Alcino Lagares, apresentou uma lista com sugestões e falou da relevância de que cada expositor apresentasse por escrito propostas para o Cedes. Citou a capacitação não somente dos professores, mas também dos policiais e dos guardas municipais que atendem junto às escolas, para que todos entendam e saibam lidar com o fenômeno com objetividade.

A professora da Universidade Federal de Pernambuco, Catarina Gonçalves, disse ter algumas sugestões, mas selecionou duas que considerava imprescindíveis. Primeiramente disse ser

necessário levar a sério a violência em ambiente escolar, analisando-se o fenômeno por meio investigações científicas do campo da educação, da sociologia e da antropologia, bem como fortalecendo-se as práticas comunitárias dentro da escola, não se evitando práticas punitivas. Enfatizou a relevância de se implementar a Lei nº 14.644/2023, que institui conselhos e fóruns escolares, para fortalecimento da gestão democrática, algo que tem gerado resultados positivos nas pesquisas de enfrentamento à violência escolar.

A segunda sugestão seria o reforço de parcerias com universidades para se compreender melhor o fenômeno da violência em ambiente escolar, principalmente parcerias com as instituições de ensino superior públicas, grandes fontes e difusoras de pesquisa, de modo a se alimentar melhor a formação inicial e continuada dos professores para que lhes seja assegurado o preparo para a gestão dos conflitos nas comunidades escolares e para prevenção e combate à violência no ambiente escolar. Ressaltou a relevância da sugestão da delegada Quésia Pereira Cabral quanto ao acesso aos dados, uma vez que o parco acesso dos poderes públicos a um banco de dados e a um sistema de informações de abrangência nacional dificulta o progresso das pesquisas sobre o fenômeno no Brasil.

O conselheiro e diretor da Anatel, Vicente de Aquino, disse que o Brasil precisa universalizar o acesso à internet, considerando-se que a segurança pública é indissociável do monitoramento. Nesse sentido, o monitoramento *online* das escolas do Brasil seria um dos recursos para se prevenir e se mitigar a ocorrência de atos de violência em ambiente escolar. Finalizou reforçando novamente a necessidade da conectividade em um país de proporções continentais e do monitoramento das redes em prol da segurança pública do país.

O procurador de Justiça do Ministério Público do Mato Grosso do Sul, Sérgio Fernando Harfouche, defendeu que, como reação aos episódios de violência em ambiente escolar, seja devidamente aplicada a previsão penal de punição de adolescentes que cometem atos infracionais análogos. Expôs o constante encaminhamento de jovens para delegacias da infância e juventude quando a escola não se sente mais capacitada para lidar com o aluno, o que gera certo acúmulo de demandas para o sistema de segurança pública resolver. Reiterou a defesa de que os jovens que cometem atos de violência em ambiente escolar sejam punidos por meio de atividades que contribuam com a escola, novamente utilizando-se a frase “Quem suja, limpa e quem quebra, conserta”. Reiterou a importância e a obrigação da presença e do acompanhamento dos pais no desenvolvimento dos filhos. Finalizou dizendo que a Câmara Federal tem trazido uma série de contribuições para o debate e que o projeto de lei a respeito da modificação da punição de atos de violência em ambiente escolar se encontrava em apreciação na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), da Casa.

A capitão e chefe da Seção de Prevenção às Drogas e Proteção Escolar, da Polícia Militar de Minas Gerais, Lilian Aparecida Fernandes, reiterou a importância dos serviços de patrulha, a atuação do Proerd e o fortalecimento desses serviços. Retomou a matriz de mapeamento de dados a respeito da violência que está em construção e agradeceu a oportunidade para contribuir para o debate da temática.

O coordenador de projeto do Ministério da Educação, Osvaldo Roberto Lemos, reforçou a importância da integração e da pactuação das políticas públicas. Disse que irá compartilhar dados de alguns relatórios desse grupo de trabalho, criado conjuntamente com o Ministério da Justiça, por exemplo, mapeamento das escolas onde ocorreram atos de violência, locais com ocorrência de telefonemas relacionados ao assunto e outras informações pertinentes. Concordou com Vicente de Aquino quanto ao monitoramento, mas deixou clara a necessidade de não se contrariar a garantia de liberdade individual. Também reafirmou a importância de não se ignorarem as políticas públicas existentes. Sugeriu a atualização da Lei nº 7.716/1989 e da Lei nº 13.185/2015 e frisou a importância da integração de políticas públicas.

Na audiência, registrou-se, ainda, a participação da analista judiciária aposentada do Tribunal de Justiça do Estado do Ceará, Fátima Neves, que identificou a ausência de alguns pontos no debate e deu algumas sugestões práticas. Uma foi a criação de núcleos de psicopedagogia nas escolas, para que o professor não continue se sentindo sobrecarregado. Outra foi a criação de grupos e núcleos de pesquisa presentes em diversas escolas que hoje estão distantes dos núcleos de pesquisa universitários.

2.3 Experiências nacionais no enfrentamento à violência no ambiente escolar

O deputado Da Vitória deu início à audiência pública com breve apresentação da temática do estudo e de seus objetivos principais, e passou, em seguida, a palavra aos convidados.

A dirigente municipal de educação de Nossa Senhora do Socorro (SE) e presidente da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) na seccional Sergipe, Josevanda Mendonça Franco, participou da reunião de forma remota e por meio da apresentação de *slides*. Evidenciou a batalha que vem sendo travada nos últimos dois anos, e destacou que é necessário entendermos que qualquer ação de combate à violência no ambiente escolar envolve as políticas de proteção às crianças e aos adolescentes, como bem preceitua o Estatuto da Criança e do Adolescente. Afirmou ser fundamental a articulação entre os diversos setores dos poderes públicos e destes com a sociedade civil, e impossível a escola sozinha lidar com um desafio dessa proporção, o que torna indispensáveis a articulação e o trabalho de segurança escolar desenvolvido com os demais setores responsáveis dos poderes públicos.

Apresentou algumas orientações básicas da Undime para a temática. As ações de prevenção e combate à violência em ambiente escolar não podem violar, em nome da segurança, direitos individuais. A promoção de uma cultura de paz não pode ser uma ação pontual e descontextualizada, mas elemento destinado ao contínuo aperfeiçoamento do processo pedagógico da escola, presente nos planos e documentos institucionais das escolas. É de grande importância o estímulo dos pais para que acompanhem e observem os filhos. Cada ator precisa cumprir seu papel no processo de articulação, para se criar um sistema de garantia multifacetado no qual cada um sabe qual a sua necessária intervenção para a abordagem da questão.

A professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Telma Vinha, participou da audiência por meio de videochamada. Reconheceu inúmeras mudanças culturais e sociais na sociedade em tempos recentes. Na última década ocorreram a pandemia, a popularização dos *smartphones*, a grande expansão das redes sociais e os jogos *online*. De modo geral, dados têm mostrado aumento dos atos de violência interpessoal e de sofrimento emocional, tanto de profissionais de educação quanto de estudantes. A pesquisadora apresentou dados a respeito da maior frequência identificada de casos de *bullying*, com aumento do sofrimento mental e emocional e maiores desafios no campo da saúde mental. Trouxe, de maneira objetiva, aprendizados alcançados em decorrência da aplicação de projetos e de programas de prevenção e mitigação da violência no ambiente de escolas públicas: ao trabalhar melhores formas de convivência na comunidade escolar, ponderou que as propostas precisam atuar na transformação da cultura das escolas e das redes de ensino, e não devem restringir-se a ações da esfera da proteção material. Notou a necessidade de ampliação das capacidades coletivas dos profissionais daquela rede ou daquela escola, em especial capacitando os profissionais da educação.

Afirmou que não devem se buscar apenas ilhas de excelência nas unidades da rede pública, mas dotá-las de ganhos generalizados e coletivos. Apresentou o programa intitulado “EntreNós: convivência ética e democrática na escola e na sociedade”, implementado em toda a rede de ensino de duas capitais brasileiras, principalmente nas séries finais do ensino fundamental. O programa trabalha em três abordagens: a interpessoal, a institucional e a curricular, com vistas ao enfrentamento das desigualdades e ao protagonismo estudantil. O programa também atua junto à equipe gestora, aos docentes, aos estudantes, aos demais profissionais da educação e aos familiares, desenhado em módulos que foram elaborados a partir dos estudos sobre convivência. É a partir desses módulos que são abordados a qualidade da comunicação e os conflitos interpessoais, visando uma série de transformações na cultura das comunidades escolares envolvidas. O programa adapta-se aos contextos e realidades locais peculiares, bem como busca harmonização com programas e projetos que a Secretaria Municipal de Educação já desenvolve.

A psicóloga e gerente da ação psicosocial e orientação interativa escolar da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, Priscila Maria do Nascimento, expôs por meio de *slides* ponderações sobre a temática da violência em ambiente escolar e as estratégias construídas no Espírito Santo visando a prevenção, diálogo e transformações na forma de se lidar com conflitos e diferenças no espaço escolar. Citou a política pública Apoie, elaborada em 2019, que consiste na atuação de psicólogos e assistentes sociais na educação básica, e apresentou retrospecto dessa política ao longo do tempo até a atualidade.

Afirmou que esse trabalho vem colaborando com a prevenção e o enfrentamento da violência em ambiente escolar, com o objetivo de assegurar o direito ao acesso e à permanência em uma educação inclusiva e de qualidade. Por outra parte, as ações desenvolvidas buscam contribuir para o desenvolvimento emocional, intelectual e social dos estudantes por meio de estratégias que visam o bem-estar no espaço escolar, o desenvolvimento de capacidades

de administração dos conflitos e a criação de um sentimento de pertencimento do aluno àquele lugar.

Lembrou que pode haver expectativa ou, talvez, mal entendimento do real trabalho que psicólogos e assistentes sociais devem desenvolver na educação básica, como se esses profissionais fossem um braço da política de saúde ou da política de assistência social, quando na realidade o trabalho deles é pensar, em colaboração com os profissionais da educação, como se alcançarem os objetivos de aprendizagem e de permanência, agregando os saberes da psicologia e do serviço social a essas estratégias.

Expôs de forma minuciosa o trabalho, a metodologia e o que já tem sido desenvolvido pela Apoie. Destacou quão essencial é avaliar-se a violência em ambiente escolar em perspectivas diversas, uma vez que os eventos e incidentes que acontecem na escola não são isolados do que acontece na sociedade. Citou os três tipos de violência que ocorrem no ambiente escolar: a violência na escola, a violência da escola e a violência contra a escola. Informou os presentes a respeito da criação, no Espírito Santo, de material para combate das ameaças de atentados e que tem sido possível fazerem-se intervenções prévias em parceria com a patrulha escolar, também no sentido de se acolherem e se conscientizarem alunos que representem potencial risco e de se responsabilizarem suas famílias para prevenção de novos incidentes e atos de violência. Por fim, apresentou os desafios vividos na inserção da psicologia e do serviço social na educação básica, como se esses profissionais tivessem o condão de supostamente resolver todos os problemas presentes na escola. Não havendo soluções prontas, afirmou a necessidade de diálogo em favor da prevenção e do combate à violência em ambiente escolar. Apontou que ainda falta a atuação dos psicólogos e dos assistentes sociais ser efetivamente integrada aos currículos e às práticas pedagógicas, embora haja avanços na temática.

A pós-doutora pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Rachel Luiza Pulsino, falou a respeito da judicialização dos conflitos escolares e como isso se relaciona com o fenômeno da violência em ambiente escolar. É importante questionarmos se a escola está violenta ou se é violenta, porque é necessário verificarmos a correlação entre ataques que vêm acontecendo nos últimos anos e violências que se mostram presentes no cotidiano escolar. Citou características dos três tipos de violência relacionadas ao âmbito escolar, parafraseando a fala da expositora Priscila Maria do Nascimento, e detalhou diferenças entre elas.

Detalhou possíveis situações que podem ocorrer nas escolas no que se refere à temática: 1. a escola pode ignorar, negar ou potencializar os conflitos existentes, o que acaba contribuindo para construção de situações de injustiça e pode vir a se reproduzir novamente; 2. a escola pode fazer uso do fenômeno para problematizá-lo e torná-lo objeto de discussão e análise de ações coletivas pelos atores da comunidade escolar; 3. a escola pode judicializar a questão e manifestações expressas de violência em seu âmbito. Nesse último caso, a escola escolhe não lidar com o conflito e opta pela via judicial para encaminhar o desafio.

A expositora apontou a potencialização e a discussão do conflito como formas mais efetivas de combate à violência e à injustiça nas escolas, integradas e utilizadas como instrumento pedagógico. Por sua vez, afirmou que a judicialização desses conflitos demonstra a dificuldade das instituições escolares que adotam esse encaminhamento de administrar esses conflitos. Ao mesmo tempo, questionou se o que leva à judicialização são, de fato, situações extremas ou expressões menores de conflito, as quais algumas escolas acabam se sentindo incapazes de resolver internamente e apelam a esse ator externo a elas. A judicialização tem como aspecto sumamente negativo o reforço da desqualificação institucional das escolas, pois estas acabam sendo destituídas de sua autoridade e perdem autonomia.

Alternativamente à judicialização excessiva, considerou que há melhores opções. Uma delas é apostar na justiça restaurativa para construção de uma cultura de paz dentro do ambiente escolar. A outra consiste em se construir uma escola pautada por uma concepção de justiça dialógica, que permita o compartilhamento de ideias e a reflexão coletiva para resolução de conflitos que se manifestam no ambiente escolar.

O diretor da Consultoria Legislativa e então secretário executivo do Cedex, Aurélio Palos, fez algumas considerações antes de prosseguir com a participação de outros expositores. Disse que a escola, como espaço de formação e construção da cidadania deve ser local de respeito às diferenças e de convivência pacífica a serem vivenciados diariamente. No entanto, o aumento da violência no ambiente escolar e a disseminação de preconceitos e intolerâncias têm representado desafios significativos que exigem respostas contundentes e articuladas.

Disse também que a Câmara dos Deputados tem avançado em medidas importantes nesse sentido, também com aprovação de proposição que instituiu diretrizes para implementação de medidas de segurança, destinadas à prevenção e ao combate à violência em âmbito escolar. Ademais, afirmou haver alternativas que podem promover mudanças significativas na prevenção e no combate ao fenômeno, como a obrigatoriedade de programas de mediação de conflito nas escolas, a ampliação de parcerias com organizações comunitárias para projetos de convivência cidadã e a capacitação de professores na identificação e no enfrentamento de violências de diferentes naturezas. Por fim, indicou que a conclusão deste estudo poderá sugerir outras soluções e encaminhamentos legislativos.

O consultor legislativo da área de Educação, Cultura e Esporte, Renato Gilioli, comentou alguns pontos da audiência. Pensando na articulação feita pelo programa exposto pela professora Telma Vinha, Renato Gilioli notou que houve certa articulação mais voltada para o âmbito educacional e para os programas locais mencionados, algo que considera fundamental, porém gostaria que os expositores falassem mais a respeito de articulações entre a área da educação e outras áreas de políticas públicas, como saúde e assistência social, por exemplo.

Reproduziu, na sequência, considerações recebidas *online* pela audiência. Uma foi feita pela presidente da Comissão Especial de Direito na Escola, da OAB, Eliasibe Simões, que solicitava agilização na apreciação do Projeto de Lei nº 337/2023, que trata da possibilidade de os pais ou os responsáveis poderem faltar ao trabalho para comparecer às reuniões escolares dos

filhos, uma vez que a ausência dos pais na vida escolar dos filhos dificultaria a efetividade de bons projetos que algumas escolas vêm desenvolvendo. A seguir, leu o comentário do Sr. Henrique, representante da Secretaria de Educação de Goiânia, que enviou contribuição para o debate:

“A escola, idealmente, é um espaço seguro de aprendizado e crescimento, muitas vezes se torna palco de diversas formas de violência, impactando negativamente a vida dos estudantes e da comunidade de professores. Para transformar essa realidade, é crucial abordar o tema das violências de forma aberta e proativa, criando um ambiente verdadeiramente acolhedor”.

Telma Vinha inicialmente respondeu o comentário do consultor legislativo Renato Gilioli, citando a articulação das redes de proteção com a segurança pública como fundamental, mas alertou para a cautela que se deve ter no que se refere à presença de agentes de segurança dentro das escolas portando armas de fogo, o que pode representar potencial risco em lugar de solução para a questão. Essa presença inicialmente oferece uma sensação de segurança, mas com o tempo apresenta efeitos deletérios, com piora no clima escolar, com a juventude mais tensa com relação à forma como eles se relacionam. Com isso, há risco de alguns conflitos acabarem não sendo efetivamente discutidos na comunidade, com potencial perda de oportunidades coletivas de aprendizagem.

A professora Telma Vinha concordou com Priscila Maria do Nascimento na questão de maior articulação da rede, com fortalecimento do atendimento psicossocial e maior presença das redes de proteção às crianças e adolescentes. Encerrou expondo a importância do cumprimento da Lei nº 13.935/2019, destinada a ampliar o serviço de psicologia e o serviço social nas redes públicas. No entanto, alertou para o problema de se basear essa ampliação em contratos temporários, o que dificulta a estruturação de uma equipe estável, constante e com atuação consistente.

O consultor legislativo da área de Segurança Pública, Marco Bensusan, realçou que a liderança desse processo de debate acerca dos conflitos escolares deve ser feita pelo setor de educação dos poderes públicos, mas não deve ser desconsiderada a relevante atuação dos órgãos de segurança pública. Questionou se foram desempenhadas ações de capacitação dos profissionais de segurança pública para atuarem nessa lógica de prevenção e enfrentamento da violência pela lógica de transformação cultural do ambiente escolar e das formas de convivência da comunidade.

Priscila Maria do Nascimento expôs que no estado do Espírito Santo existe a Companhia Independente de Polícia Escolar (Cipe), também chamada de “Patrulha Escolar”. Essa é uma iniciativa da Polícia Militar em parceria com a Secretaria de Educação, que já tem alguns anos de atuação numa perspectiva de dar suporte e proteção para as escolas. Também não entende como favorável a presença armada de profissionais da segurança pública no ambiente escolar, mas nota que a patrulha escolar tem tido sucesso, pois tem sido uma aliada dos gestores no diálogo e no acolhimento de estudantes.

Também destacou que o estado do Espírito Santo elaborou plano estadual de segurança escolar, iniciativa da Secretaria de Segurança Pública dessa unidade da federação, pelo qual integra políticas de educação e de segurança pública. Mencionou, igualmente, um comitê de segurança escolar e um documento que compila ações já existentes, no qual é prevista e determinada uma série de ações de formação para os agentes da segurança pública local que atuam em âmbito escolar.

O consultor legislativo da área de Educação, Cultura e Esporte, José Roberto Santos, observou que se busca muito uma relação entre o modo como se dá a gestão escolar e a convivência no ambiente escolar, e questiona se, nos estudos que vêm sendo realizados, há evidências que nos permitam relacionar o modo de gestão escolar com um ambiente mais ou menos violento.

Telma Vinha respondeu às ponderações afirmando que foram desenvolvidos inúmeros estudos sobre convivência e bem-estar escolar. Afirma que o clima escolar depende muito de um processo de gestão que favorece esse bem-estar, a participação dos integrantes da escola nas decisões coletivas e a participação e escuta dos estudantes em todo o processo. Desse modo, afirmou que, sim, há vários estudos que apontam o gestor não como aquele que deverá ser o principal responsável pelo clima ou pela qualidade da convivência, mas como ator social capaz de gerar condições destinadas à promoção e ao favorecimento do diálogo.

A consultora legislativa da área de Educação, Cultura e Esporte, Marina Meira, comentou a ideia de que o combate à violência em ambiente escolar passa, necessariamente, pela via da transformação cultural, a qual sugere que seja um desafio que demanda investimento e tempo. Perguntou aos palestrantes quais seriam as estratégias, no âmbito da formação dos estudantes, de prevenção e combate à violência em ambiente escolar. Citou exemplos de possíveis abordagens e questionou quais seriam eficazes. Também perguntou, especialmente aos expositores envolvidos em projetos que trabalham diretamente a formação de professores, se existe uma devida reestruturação de currículos, de disciplinas e de estágios, nos cursos de formação inicial de docentes, destinados a garantir um espaço para se discutirem situações de conflito escolar no âmbito das licenciaturas. Por fim, no que tange à formação continuada, indagou como é garantido o tempo para que os docentes atuantes nas redes de ensino participem dessas discussões.

Rachel Luiza Pulcino falou a respeito da ansiedade de suposta resolução da questão que se projeta sobre a formação inicial, como se esta fosse capaz de lidar com múltiplos desafios e problemas. Não chegando a esse extremo, no entanto, ponderou que a formação inicial docente tem olhado cada vez mais para a escola e tem tentado prover a integração entre escolas de educação básica e instituições de ensino superior na prevenção e combate à violência em ambiente escolar. No que tange às estratégias nesse sentido, concordou com a professora Telma Vinha e citou o investimento no clima escolar e na produção de uma cultura escolar aberta ao diálogo como iniciativas essenciais para se abordar a questão.

Telma Vinha achou muito pertinentes as observações da consultora legislativa Marina Meira. Indicou que é problemático tanto centralizar-se muito quanto, no caminho oposto, diluir-se em excesso a responsabilidade das escolas em ações destinadas a se promoverem a boa

convivência e a superação de conflitos nas comunidades escolares. Ambas as posturas geram atores sociais que não se responsabilizam, sendo necessário, na verdade, um efetivo compromisso coletivo em prol de ações de prevenção e combate à violência em ambiente escolar. A professora Telma Vinha também notou a existência de bons materiais de orientação, mas às vezes acompanhados de falta de ações complementares articuladas para a resolução de conflitos.

Além da necessidade de se preparar, na formação inicial, com currículos e disciplinas específicos, o professor para as situações reais da escola, seria fundamental o estabelecimento de equipes consistentes de apoio transversal nas unidades escolares. No que se refere à mudança de cultura de uma escola, podem-se implementar ações de formação continuada, nas escolas, conforme as especificidades locais. Em suas considerações finais, Telma Vinha afirmou que é necessário se valorizar o profissional docente e se oferecer formação continuada e suporte para o conjunto de profissionais de educação das redes públicas.

Priscila Maria do Nascimento propôs, em suas considerações finais, uma reflexão acerca da legislação. Disse que ainda existem pontos que devem ser contemplados na legislação, porém já há muita legislação relevante que não consegue ser efetivamente implementada, seja por conta de falta de recursos ou de condições estruturais locais.

Rachel Luiza Pulcino, em suas considerações finais, abordou a urgência do investimento na valorização das diferenças, já que muitos dos conflitos que acontecem nas escolas têm relação com a dificuldade no âmbito social de se debater e se vivenciar uma sociedade marcada pela pluralidade. Falou também da importância de se tratar a violência como objeto de estudo e reflexão, pois somente dessa forma haverá possibilidade de se parar de se naturalizarem práticas de violência no cotidiano, as quais acabam sendo transportadas para o âmbito escolar.

2.4 Experiências internacionais no enfrentamento à violência escolar

O deputado Da Vitória iniciou a audiência pública e apresentou a experiência dos expositores no enfrentamento à violência em ambiente escolar, consideradas as experiências e perspectivas internacionais sobre a temática.

O professor de psicologia da Universidade de los Andes (Colômbia), Enrique Chaux, iniciou destacando a relevância de se compreender a violência em ambiente escolar como fenômeno multifacetado, dividindo-o em três níveis: conflitos espontâneos ou cotidianos, nos quais não há assimetria de poder clara entre as partes; situações de *bullying*, em que há essa assimetria; e episódios de violência grave, como uso de armas ou envolvimento com tráfico de drogas. Relatou a experiência da Colômbia, país em que a legislação de convivência escolar já está em vigor há 11 anos, e enfatizou a importância de programas de desenvolvimento de competências socioemocionais e cidadãs, que auxiliam na prevenção de conflitos, tendo como foco a justiça restaurativa, não punitiva.

Apontou, no entanto, que a legislação carece de orientações práticas mais detalhadas sobre como se implementarem estratégias eficazes. Ressaltou também a necessidade de uma abordagem interinstitucional para se lidar com problemas de maior complexidade, como narcotráfico e violência armada, que ultrapassam as capacidades restritas às escolas. Recomendou que a formação inicial docente capacite o futuro profissional a lidar com esse tipo de situação, e relatou experiências de diversos institutos de formação de docentes na Colômbia. Finalizou falando a respeito de alguns recursos que podem ser úteis, como livros específicos de convivência e sobre como se integrar essa perspectiva na formação acadêmica de professores.

A professora de psicologia da Pontifícia Universidade Católica (PUC), de Valparaíso, no Chile, Verónica López, trouxe a experiência chilena e destacou os avanços de políticas de convivência escolar implementadas ao longo de duas décadas. O país tem política nacional de convivência escolar e mecanismos de avaliação e supervisão que incluem questionários anônimos para os estudantes e portais de denúncia. Há também, em algumas escolas, um guia de convivência socioemocional para ajudar as pessoas a conviverem no pós-pandemia de Covid-19, juntamente à estruturação obrigatória da gestão de convivência, que conta com protocolos de atuação. Contudo, foi apontado o conflito entre políticas punitivas e restaurativas de prevenção e combate à violência em ambiente escolar.

Segundo a pesquisadora, ainda é necessário avançar-se na formação docente para que os professores estejam preparados para trabalhar com competências socioemocionais e no uso de metodologias restaurativas que promovam inclusão. A palestrante enfatizou que a judicialização de questões escolares muitas vezes prejudica a convivência democrática e defendeu um modelo de escola mais acolhedor e menos punitivo, com presença de psicólogos para apoio clínico. Apresentou os resultados obtidos até então em seu país, que se mostram positivos quanto à convivência no ensino fundamental, com diminuição da violência escolar e melhor tratamento dos professores, porém, especificamente no ensino médio foi observado que nem sempre o tratamento de professores em relação a alunos é o melhor, tendo sido identificado aumento de atos de violência em ambiente escolar no pós-pandemia.

O professor de psicologia da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, Jonathan Cohen, discutiu a importância de se criar um clima escolar seguro e acolhedor como base para a prevenção da violência e para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes. Apresentou quatro ideias principais: a necessidade de os alunos se sentirem seguros para um melhor desenvolvimento; o foco em ações organizacionais sistemáticas; o papel crucial do clima escolar e da coexistência como conceitos sobrepostos; e a lacuna entre pesquisas acadêmicas e práticas escolares. Ressaltou também a necessidade de se integrarem os serviços de educação, de saúde mental e de participação parental no desenvolvimento dos alunos, além de se abordarem questões como o controle de armas e a violência sexual, que impactam diretamente o ambiente escolar. Por fim, criticou políticas públicas que se mostram inadequadas, em especial o exagero de alguns países na busca pelo desempenho acadêmico. No que se refere à convivência escolar, destacou o papel das lideranças

escolares no engajamento de suas comunidades e na promoção da cultura de apoio e justiça. O professor ressaltou, tal como outros especialistas que contribuíram com o presente estudo, que a justiça punitiva contra atos de violência em ambiente escolar apenas gera efeito de mágoa e ressentimento, o que acaba trazendo como decorrência, no longo prazo, o aumento da mesma violência que se pretendia prevenir, mitigar e combater.

O consultor legislativo da área de Educação, Cultura e Esporte, José Roberto Santos, destacou a relevância das experiências internacionais relacionadas à convivência escolar como oportunidade para se enfrentarem os desafios da educação no Brasil. Apresentou duas questões aos expositores. A primeira abordou os novos desafios observados ao longo das últimas décadas no contexto da convivência escolar, com foco nas mudanças nos tipos de violência no ambiente escolar e suas implicações para se enfrentarem esses desafios de forma mais eficaz. A segunda explorou a experiência dos expositores com conselhos e equipes voltados à convivência escolar, tanto no âmbito local quanto regional. Solicitou exemplos sobre como essas estruturas têm funcionado em diferentes contextos, especialmente considerando-se a dimensão continental do Brasil e a necessidade de uma rede estruturada que inclua as realidades locais.

A consultora legislativa da área de Educação, Cultura e Esporte, Marina Oliveira, levantou duas questões. Primeiramente, questionou se, nos países analisados (Colômbia, Estados Unidos e Chile), também foi observado aumento repentino e expressivo nos casos de violência escolar, semelhante ao registrado no Brasil, onde, embora tenha sido registrada, em 2002-2022, média de um caso por ano, em apenas três meses de 2023 foram contabilizados cinco casos. Solicitou aos expositores que identificassem possíveis causas desse fenômeno, caso algo similar também tenha sido observado em outros países. Em seguida, observou que grande parte das ações preventivas e de gestão dos conflitos escolares ocorre no nível micro, dentro das unidades escolares, e perguntou qual seria o papel do Legislativo na construção de políticas sólidas que pudessem induzir o fortalecimento dessas ações, incluídas estratégias para apoiarem a gestão e a implementação de protocolos eficazes no ambiente escolar.

O deputado Dr. Victor Linhalis apresentou perguntas enviadas por participantes *online*. A primeira, direcionada à professora Verónica López, veio de Anaisa Nayla Bandeira de Sá, representante do Ministério da Saúde, e abordou o sistema de monitoramento de convivência educativa no Chile, questionando sobre o formulário anual, a possibilidade de denúncias *online* feitas pelos alunos e o encaminhamento dado às denúncias, incluída a interlocução entre os Ministérios da Educação e da Saúde. A segunda pergunta, de Eliasibe Simões, foi direcionada aos professores Enrique Chaux e Verónica López, tendo tratado da influência dos conselhos estudantis, como os grêmios, no funcionamento escolar e sua contribuição para a redução da violência nesse ambiente.

A professora Verónica López iniciou as respostas pela pergunta relacionada aos grêmios escolares, que tem relação com o questionamento em relação à participação dos estudantes no Chile. Naquele país, existe previsão em lei de participação dos estudantes, como representantes estudantis e centros de alunos e conselhos escolares. No entanto, registrou que

não há um caráter vinculante ou deliberativo dessa participação na gestão escolar e nos assuntos da comunidade escolar. Devido ao caráter consultivo, esse acaba sendo um problema para a efetiva participação dos estudantes nas decisões relativas ao ambiente escolar. Outra problemática da participação estudantil é o fato de que está prevista em caráter extracurricular. O caráter consultivo e extracurricular da participação discente produz tendência à prevalência da autoridade do corpo diretor e corpo docente nessa dinâmica, o que dificulta as mudanças propostas pelos alunos ou mesmo desincentiva sua participação, de modo que esse mecanismo acaba sendo pouco democrático.

Também explicou o funcionamento do Sistema de Monitoramento de Convivência Escolar no Chile, que possui dois objetivos principais: subsidiar decisões políticas nacionais e auxiliar as escolas na gestão da convivência. Esse sistema inclui questionários aplicados anualmente, com dados desagregados em níveis nacional e regional, e formulários específicos para pais e responsáveis, que permite um acompanhamento detalhado. A abordagem distingue entre monitoramento de convivência e iniciativas como o "Dia da Convivência", voluntárias e adaptadas à realidade de cada escola. López destacou a complexidade de implementação do sistema de denúncias, que no Chile é restrito a maiores de 18 anos, e a necessidade de atuação de advogados ou assistentes sociais para verificar-las e garantir o devido cumprimento da legislação. A palestrante enfatizou a relevância da colaboração entre órgãos do poder público para investigar padrões e buscar aprimoramentos na convivência escolar, além de mencionar o desafio de se equilibrem práticas punitivas e transformadoras nos estabelecimentos educacionais.

O professor Enrique Chaux destacou o aumento do *bullying* pelas redes sociais, que se intensificou durante a pandemia e permanece um grande desafio, em função do anonimato que a internet acaba permitindo e à decorrente dificuldade de controle e acompanhamento destinados à prevenção e à mitigação de atos de violência em ambiente escolar. Também apontou o crescimento do tráfico de drogas nas escolas colombianas, com alunos cada vez mais envolvidos em atividades criminosas. Ressaltou uma mudança positiva no entendimento social sobre o *bullying*, que deixou de ser considerado inofensivo ou naturalizado e passou a ser amplamente reconhecido como problema grave, graças a esforços de pesquisadores, de poderes públicos governamentais e de veículos de comunicação. Comentou que a ausência de massacres escolares na Colômbia pode ser atribuída ao rigoroso controle de armas no país. Ressaltou a importância de se abordar a violência em ambiente escolar de forma integral, com foco não apenas nos casos mais graves, mas também na prevenção de conflitos cotidianos de menor envergadura. Por fim, enfatizou o papel decisivo das universidades na formação de futuros docentes e sugeriu a inclusão de componentes curriculares acerca da convivência e do desenvolvimento socioemocional dos estudantes de escolas de educação básica, como estratégia de longo prazo para melhorar o clima escolar e prevenir o fenômeno da violência em ambiente escolar.

O professor Jonathan Cohen destacou quatro ideias principais para estabelecimento e implementação de políticas educacionais relacionadas à convivência escolar. Primeiro, enfatizou

a importância de se fortalecer a liderança dos diretores escolares e de capacitá-los para compreenderem a complexidade das escolas, das comunidades e dos sistemas educacionais. Em segundo, apontou a limitação dos sistemas atuais de mensuração, que avaliam escolas anualmente com base em notas acadêmicas e relatórios de comportamento, e sugeriu que esses sistemas incorporem um espectro mais amplo de indicadores para capturar a complexidade dos aprimoramentos escolares. Em terceiro, ressaltou que políticas disciplinares excessivamente punitivas são contrárias às evidências que favorecem a prevenção da violência e a promoção de comportamentos positivos. Em quarto, abordou a prevalência da violência sexual nas escolas e destacou o tabu em torno do tema e a necessidade de políticas que contemplam todo o espectro das experiências que dificultam a segurança e o bem-estar de alunos e professores. Por fim, comentou que, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, tensões políticas e sociais influenciam o ambiente escolar, e alertou sobre a complexidade de se lidar com essas questões em democracias fragilizadas.

Na sequência, a palavra foi franqueada a ouvintes participantes do evento. A diretora do Andes-Sindicato Nacional, Ana Paula Werri, destacou que a origem da violência escolar não se restringe às escolas, mas está diretamente ligada às desigualdades sociais e à violência presente na sociedade, nos lares e nas famílias. Ressaltou que o racismo, oriundo da escravidão em países como Brasil, Estados Unidos e Chile, somado a projetos conservadores que fomentam intolerância religiosa, homofobia e machismo, contribuem para a intensificação da violência em ambiente escolar. Apontou o impacto negativo da desvalorização pública dos professores, evidenciada por campanhas midiáticas que descredenciam os educadores e incentivam a violência contra estes, e chamou atenção para a epidemia de adoecimento mental nas escolas, reflexo de uma sociedade competitiva e individualista. Criticou, ainda, a militarização das escolas como solução, pois considera essa abordagem punitivista e contraproducente. Diante desse contexto, questionou como os programas de convivência escolar e de reorganização institucional podem ser efetivos frente a esses desafios.

A participação de uma professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Marcela, trouxe o questionamento do impacto das escolas militarizadas como resposta à violência escolar, tendo destacado a incompatibilidade dessa abordagem com a promoção de um clima escolar saudável e de segurança. Refletiu sobre a ausência de formação educacional dos policiais e a ausência de treinamento específico para desenvolvimento de habilidades socioemocionais, consideradas essenciais para se fortalecer o ambiente escolar. Marcela mencionou a importância de se investir na educação superior, conforme destacado pelo professor Enrique Chaux, e perguntou como é possível se alcançarem esses objetivos em um modelo militarizado, no qual os profissionais envolvidos não costumam ter preparação adequada para lidar com os desafios da promoção da boa convivência escolar.

O professor Jonathan Cohen tratou do fracasso das abordagens militaristas e punitivistas adotadas em escolas nos Estados Unidos e destacou o enorme desperdício de recursos em iniciativas como a transformação de escolas em fortalezas e a autorização para que professores portem armas em sala de aula, práticas que, segundo diversas pesquisas, demonstraram

ser ineficazes e contraproducentes. Reforçou a relevância das evidências empíricas que corroboram a inadequação dessas medidas e alinhou-se às críticas feitas por outros expositores sobre a inutilidade desse modelo punitivo. Antes de encerrar sua participação, o palestrante agradeceu a oportunidade e disponibilizou-se para continuar o diálogo por meios digitais.

O professor Enrique Chaux destacou que, nas dinâmicas de gestão do clima escolar, os extremos autoritário e permissivo são igualmente prejudiciais. No modelo autoritário, há imposição e medo, enquanto o permissivo promove desordem e relações negativas. Defendeu o equilíbrio entre autoridade e cuidado, com limites estabelecidos por consenso, e a criação de ambientes restaurativos que fomentem autonomia e aprendizado significativo. Ressaltou que essa abordagem deveria ser incentivada desde a formação dos docentes na educação superior. O palestrante também enfatizou o papel transformador da escola como microcosmo da sociedade, capaz de ensinar formas alternativas de resolução de conflitos e combate a preconceitos como machismo e homofobia. Apontou uma redução gradual da homofobia nas sociedades e a importância do protagonismo juvenil na promoção da convivência saudável. Relatou experiências bem-sucedidas de transformação de jovens agressivos em líderes de iniciativas contra o *bullying* e a discriminação, o que demonstra o potencial da escola em formar cidadãos críticos e mediadores de mudanças sociais.

A professora Verónica López abordou de forma crítica e reflexiva o papel das políticas educacionais voltadas à convivência escolar, com destaque para a necessidade de equilíbrio entre o estabelecimento de limites e o apoio adequado aos estudantes. Enfatizou que o modelo autoritário, muitas vezes enraizado em tradições autocráticas, patriarcais e machistas na América Latina, deve ser substituído por práticas democráticas que reconheçam e combatam climas escolares classistas, machistas e autoritários. Ressaltou a importância de políticas que não apenas lidem com a violência dentro das escolas, mas que também atuem sobre fatores externos, como o controle de armas. Citou a experiência chilena de duas décadas, que, embora não seja perfeita, apresenta avanços na convivência escolar por meio de iniciativas que envolvem comunidades, recursos humanos e formação docente. Além disso, destacou o modelo de pirâmide como abordagem eficaz para se lidar com diversos tipos de violência e a necessidade de alinhamento entre políticas públicas e recursos financeiros adequados. Para finalizar o evento, a expositora reforçou que o investimento em apoio e gestão democrática gera resultados melhores e mais sustentáveis do que a adoção de medidas punitivas.

3. FECHAMENTO

Como se pode notar, as atividades desenvolvidas para os fins do presente estudo equilibraram-se e buscaram a complementaridade com a atuação institucional do GT-Escola, de modo a abordar da maneira mais ampla possível a temática da prevenção, da mitigação e do combate à violência em ambiente escolar. Na medida em que o GT-Escola foi uma iniciativa de curto prazo, a discussão daquele colegiado centrou-se, em grande medida, em experiências nacionais e na ênfase na necessidade de atuação intersetorial de áreas como educação,

assistência social, segurança pública e saúde (em especial, saúde mental), bem como na cooperação e na colaboração entre entes federativos.

Por sua vez, este estudo conseguiu estruturar, para além das questões anteriormente mencionadas, e também recuperadas ao longo das atividades do Cedes, discussões relevantes acerca de experiências internacionais, da justiça restaurativa, das práticas de mediação de conflitos, da promoção de mecanismos de boa convivência escolar. Ficou patente a antítese entre práticas punitivistas e integrativas, bem como a relevância da formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, para capacitação de professores, o que se aplica também aos demais profissionais da educação, para melhor abordarem a prevenção e o combate à violência em ambiente escolar. O apoio de psicólogos e assistentes sociais em escolas, embora não deva ser considerado uma panaceia capaz de resolver todos os desafios que o fenômeno impõe, é iniciativa que, apesar de já consolidada em lei, ainda precisa ser mais bem posta em prática pelos poderes públicos e constitui fator decisivo para que políticas públicas de prevenção a atos violentos em ambiente escolar tenham sucesso.

Por fim, consideramos que a contribuição do GT-Escola em propor o Projeto de Lei nº 5.669/2023, da deputada Luísa Canziani e outros, que “institui Política de Prevenção e Combate à Violência em Âmbito Escolar (Prever)” merece todo apoio dos parlamentares. Na medida em que a referida proposição tem por objeto específico a prevenção e o combate à violência em âmbito escolar, identificamos que as experiências internacionais registradas ao longo deste estudo sugerem também a pertinência de se propor uma política nacional de convivência escolar, que pode ser uma iniciativa de relevo para orientação das redes de ensino no estabelecimento de protocolos e caminhos institucionais necessários à prevenção, à mitigação e ao combate à violência em ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Relatório Final do Grupo de Trabalho “Política de combate à violência nas escolas brasileiras” (GT-Escola)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 22 nov. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2405597>. Acesso em: 20 jan. 2025.

INSIGHTS FROM THE COLOMBIAN LAW OF PEACEFUL RELATIONSHIPS AND VIOLENCE PREVENTION IN SCHOOL A DECADE LATER

Enrique Chaux¹

INTRODUCTION

In the year of 2013, the Colombian Congress approved the Law 1620 of Peaceful Relationships and Violence Prevention in schools. Shortly after, the Ministry of Education published Regulatory Decree 1965, which states the details of how the law should be implemented. Both, the law and its regulatory decree, have had a major impact on private and public schools throughout the country. Both were created to guide the actions that should be taken at the school, municipal, state and national levels to promote peaceful relationships and prevent violence and to respond appropriately when aggression and violence occurs in schools. More than a decade later, there are important lessons for Colombia and for other countries seeking to create similar laws. In particular, in this paper I summarize six lessons based on my own experience advising the Congress and the Ministry of Education in designing the law and the decree, and in conducting research and supporting schools in their implementation.

1. DIFFERENTIATE SITUATIONS

One of the crucial aspects of Colombian law and regulatory decree has been to clearly differentiate situations related to peaceful relationships in schools. In particular, they differentiate between three types of situations:

- a) Type I are situations of aggression or conflicts that are not systematic or repetitive, but are instead sporadic. For instance, they could be isolated cases of verbal aggression, exclusion, or physical fights between friends or classmates. They typically do not imply a substantial damage to any of those involved, although they need to be attended to prevent those involved from being hurt or from escalating the situation. Furthermore, they can be great opportunities to learn how to manage conflicts constructively, or how to respond assertively (firmly but not aggressively) to instances of aggression. If managed correctly, type I situations can even improve relationships.

¹ Full Professor, Department of Psychology, Universidad de los Andes (Colombia).

- b) Type II situations involve repeated and systematic aggressions against victims who are usually in vulnerable positions. Bullying (or cyberbullying, if carried out through electronic devices) is the most common type II situation. Since they are repetitive, these situations are likely to have long lasting consequences such as depression, anxiety, eating disorders, low self-esteem or lack of academic motivation. Since it is a complex and with potential harmful consequences, it requires particular attention.
- c) Type III are situations which can be considered crimes such as threats or actual acts of aggression involving guns, gang violence or sexual violence. The law and its regulatory decree reserve the term school violence for type III situations. Since type III situations frequently involve actors or groups outside schools such as adult perpetrators, youth gangs or criminal groups, they should be managed in coordination between schools and other institutions such as the police or family institutions.

Differentiating was crucial to send the clear message that not all incidents of aggression are the same. For instance, there has been the tendency by many students and parents to call every aggression in school “bullying” and to demand the same treatment, when it is clear that bullying involves specific characteristics and requires specific type of attention.

2. PROMOTION OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES

According to the Law 1620, every school in Colombia is supposed to have a program for the promotion of peaceful relationships and prevention of aggression. Furthermore, the law states that these programs should be based on the promotion of citizenship competencies, which intersect greatly with socio-emotional competencies (Chaux, 2009). However, the law was not explicit enough about the scope of these programs and, currently, most schools have only isolated actions, not fully developed programs. Ideally, schools should start the promotion of socio-emotional or citizenship competencies in preschool, and integrate its development into the whole curriculum until high school.

Competencies such as empathy, emotional regulation, assertiveness, and creative conflict resolution should be explicitly integrated into the curriculum and, at the same time, classroom and school climate should be consistent with the development of these competencies (Chaux, 2012). Unfortunately, most teachers have not had the opportunity to learn specific strategies to promote them in their everyday practice.

3. DIFFERENTIATED ATTENTION

The law and its regulatory decree clarify that different types of situations should be managed differently in schools. In particular:

- a) Type I: According to the regulatory decree 1965, type I situations such as peer conflicts, require immediate attention by any adult present, or could be solved by

the students themselves, either by direct negotiations or by mediations lead by other students trained as peer mediators.

- b)** Type II: Regulatory decree 1965 states that each school should have a protocol clarifying the steps that should be applied consistently whenever a type II situation such as a case of bullying is identified. Those protocols should be based on restorative justice, that is, instead of seeking punishment, those involved in bullying should understand how their behavior could have hurt others and they should design and implement actions which can contribute to repair the possible damage they caused.
- c)** Type III: School violence. According to regulatory decree 1965, schools should not manage type III cases alone, but should collaborate with other institutions such as the police, or family welfare institutions, since those situations usually exceed the scope of action of schools.

Many at the local and national level consider that identifying different ways of responding to these three types of situations has been one of the main advances of law 1620 and could be one of the best lessons to other countries.

4. COMMITTEES AND DATA

Law 1620 defined the creation of specific committees at the school, municipal, state and national level to guide the implementation of measures to comply with the norm. Since creating committees is probably the easiest measure to take, this was quickly implemented by most schools. Furthermore, the law stated that each school should report to a national system (called SIUCE) all type II and type III cases. However, only a small percentage of cases are currently reported to the system. These committees and data are important to follow-up the evolution of peaceful relationships, aggression and school violence throughout the country.

5. PEDAGOGICAL STRATEGIES AND MATERIALS

One of my main concerns with Law 1620 and its accompanying decree has been that its implementation has been very unbalanced. While almost all schools have created a committee for peaceful relationships, very few have a program for the promotion of socio-emotional competencies well integrated into the whole curriculum and into the dynamics of everyday classroom climate. One reason for this is probably that many teachers do not have access to specific classroom materials and pedagogical strategies about how to promote peaceful relationships in their classrooms and schools. For this reason, platforms such as pazatuidea.org have been created to facilitate access to free materials.

In addition, networks of teachers and parents are crucial to provide opportunities to share practices and materials and receive support and feedback from others sharing similar challenges. Finally, some programs such as [Aulas en Paz](http://aulasenpaz.org) (aulasenpaz.org) have been rigorously

evaluated (Chaux *et al.*, 2017), but most have not been evaluated. Evaluations are crucial to provide evidence about what is working and can be scaled-up, and what needs to be improved and how. However, most teachers and schools are still not using platforms of free materials, are not part of collaborating networks, and do not participate in structured evaluated programs. A much greater effort is needed to scale-up these initiatives of sharing strategies.

6. PRE-SERVICE AND IN-SERVICE TEACHER TRAINING

Full implementation of the law 1620 requires teachers from all academic areas and grades to learn pedagogical strategies to promote the development of socio-emotional competencies, prevent situations of aggression, mediate conflicts, identify and contribute to management of cases of bullying through restorative justice, and promote constructive classroom climates favoring peaceful relationships. Furthermore, in order to promote these competencies and climates, it is crucial for teachers to be able to develop their own socio-emotional competencies. Otherwise, it seems too difficult to promote, among their students, competencies and behaviors that teachers are not applying consistently in their own interactions.

Currently, most schools of education or teacher training colleges are not offering specific courses about promoting socio-emotional development among future teacher or their future students (except for preschool teachers). Law 1620 could have had a much greater impact if it included measures to ensure that colleges and schools of education offer this type of training to any future teacher. Although current teachers also need training about promoting socio-emotional development and peaceful interactions, they usually have much less time and opportunities for transforming their pedagogical practices than future teachers. Alliances among universities and colleges could be crucial to increase their supply of opportunities for such learning for current and, specially, for future teachers. School psychologists and school leaders could also profit greatly from more opportunities to learn how to promote peaceful relationships and how to manage constructively different type of situations where peace is affected.

7. CONCLUSION

Colombia was one of the first countries in Latin America to have a comprehensive law to promote peaceful relationships in school and to prevent and manage school violence. There are several lessons from Colombian experience that could be useful to other Latin American countries designing similar laws and policies. First, it seems crucial to consider different ways of responding to different types of situations. In particular, isolated peer conflicts can be managed immediately by students themselves, by peer mediators, or by teachers who observe in the situation.

Bullying requires specific protocols based on identifying and repairing damages instead of applying traditional sanctions on those found responsible. School violence, on the other

hand, requires a coordinated interinstitutional response between schools and other institutions such as family welfare services and the police. Colombian experience also indicates that implementation is a challenge, and that free materials, pedagogical strategies, evaluated programs and teacher training are crucial. In particular, pre-service training on socio-emotional development and constructive classroom management for all future teachers should be ensured to achieve substantial changes to everyday practice in schools.

REFERENCES

- CHAUX, Enrique. Citizenship competencies in the midst of a violent political conflict: the Colombian educational response. **Harvard Educational Review**, v. 79, p. 84-93. DOI: 10.17763/haer.79.1.d2566q027573h219. 2009.
- CHAUX, Enrique. **Educación, convivencia y agresión escolar**. Bogotá: Ediciones Uniandes; Taurus, Santillana, 2012.
- CHAUX, Enrique; BARRERA, Madeleine; MOLANO, Andrés; VELÁSQUEZ, Ana María; CAS-TELLANOS, Melissa; CHAPARRO, Maria Paula; BUSTAMANTE, Andrea. Classrooms in peace within violent contexts: field evaluation of aulas en paz in Colombia. **Prevention Science**, v. 18, n. 7, p. 828-838. DOI: 10.1007/s11121-017-0754-8. 2017.

O CONFLITO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DE COMBATE À VIOLÊNCIA ESCOLAR

Pamela Esteves²

INTRODUÇÃO

O cotidiano escolar é permeado de produção e resolução de conflitos. Quando os conflitos surgem, os estudantes são desafiados a demonstrar suas capacidades de se proteger, se defender e resolver. Os estudantes que não demonstram essas habilidades, geralmente os mais tímidos e introspectivos, acabam se tornando vulneráveis àqueles que são mais combativos. Em alguns casos, o conflito é instaurado de maneira corriqueira, pois alguns estudantes com perfil mais agressivo desrespeitam e ofendem seus pares por motivos relacionados à aparência física; por motivos étnicos; por motivos fisiológicos; por características comportamentais; por orientação sexual; por posição social, entre outros. A diferença, mesmo quando mínima, na maioria das vezes é recebida com crueldades. São xingamentos, apelidos, perseguições, ameaças, humilhações, atos de desrespeito, agressões físicas, verbais, virtuais e vários outros tipos de violência. Na escola, o conflito, quando não administrado, tende a se transformar em algum tipo de violência.

A violência escolar não é novidade dos séculos XX e XXI. Já no século XIX, há registros de práticas violentas em escolas secundárias, sancionadas com prisões. Contudo, se a violência escolar não é um fenômeno radicalmente novo, tem assumido novas feições. Segundo Charlot (2002, p. 45) podem-se destacar três novos aspectos da violência escolar surgidos entre 1980 e 1990:

- a) as formas de violência são cada vez mais graves: casos de estupros, homicídios e agressões com armas, agressões aos professores e funcionários;
- b) a juventude dos agressores: os envolvidos são cada vez mais jovens, entre 8 e 13 anos;
- c) a vulnerabilidade da escola: a instituição não se apresenta como ambiente em que as crianças possam conviver tranquilamente.

Para Charlot (2002), esses três novos fatores intensificaram a gravidade da violência escolar e produziram uma situação de angústia social. No entanto, na medida em que a violência escolar passa a ser vista como estrutural e não mais acidental, os pais, os estudantes, os

2 Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Comunicação e Cultura, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), e psicanalista.

professores e toda a comunidade escolar passam a desacreditar no potencial da escola como instituição.

Sposito (2001) também considera que a violência escolar não é um fenômeno novo e, devido às suas novas roupagens, demonstra preocupação na maneira como vem sendo conceituada. Para evitar equívocos, Sposito (2001) defende a necessidade de se compreender a violência escolar como aquela que nasce entre os muros da escola, o que significa trabalhar em uma perspectiva da violência escolar *stricto sensu*. Essa perspectiva contribui para se minimizarem afirmações precipitadas baseadas em raciocínios de causa e efeito como o binômio pobreza/violência e possibilita compreender-se a violência escolar em sua singularidade.

Tudo isso nos permite entender que a escola não é apenas uma caixa de ressonância da sociedade e que, muitas vezes, o cotidiano escolar contradiz o que acontece nos arredores da escola. A análise da violência escolar em suas especificidades nos ajuda a explicar por que ambientes sociais violentos nem sempre resultam em práticas de violência na escola e o contrário também seria observado, ou seja, ambientes sociais sem violência poderiam apresentar escolas com alto índice de violência escolar.

Nesse sentido, esse texto é um convite a uma reflexão urgente: **por que nossas escolas estão cada vez mais imersas em casos de violência?** Com objetivo de se refletir sobre esse questionamento, os argumentos aqui apresentados são divididos em três seções encadeadas. A primeira apresenta breve análise da violência escolar nas duas últimas décadas, considerando-se o campo dos estudos das ciências humanas, fundamentalmente da educação. A segunda debate o papel do conflito no cotidiano escolar como instrumento potente de compreensão e combate à violência escolar. Por fim, a terceira traz reflexão sobre uma das motivações para violência escolar: as dificuldades dos estudantes em conviverem com as diferenças.

1. ASPECTOS CONCEITUAIS

Charlot (2002) destaca que o estudo do fenômeno da violência escolar deve ser iniciado com algumas distinções conceituais que são fundamentais para entendimento das singularidades que existem nas práticas de violência oriundas de conflitos nos processos de socialização escolar. Assim, propõe três tipos de diferenciações:

- a) **violência na escola:** práticas de violência física ou simbólica que ocorrem dentro do espaço escolar, não relacionadas às atividades escolares. Quando, por exemplo, um grupo de pessoas entra na escola para brigar ou acertar contas de disputas que são externas à escola. Nesse caso, a escola é apenas o local escolhido para a violência, que poderia ter sido realizada em qualquer outro local;
- b) **violência à escola:** está ligada à natureza e às atividades escolares; ocorrem quando os estudantes provocam incêndios, destroem o patrimônio escolar, agredem os

professores e demais funcionários. Essas atitudes, em geral, demonstram aversão à escola e desejo de destruí-la;

- c) **violência da escola:** trata-se de uma violência institucional e simbólica, caracterizada pela maneira como a escola trata os estudantes. Relaciona-se ao modo como as salas são compostas, ao método de avaliação e à atribuição de notas, aos adjetivos utilizados para se descrever o comportamento dos estudantes, às punições que são empregadas para os casos de indisciplina, etc.

A diferenciação construída por Charlot (2002) oferece subsídios importantes para a sistematização de uma definição sobre violência escolar. Nesse sentido, Debarbieux e Blaya (2002) afirmam ser muito complexo conceituar-se violência escolar, mas é plausível criarem-se alguns indicadores que nos auxiliem a diferenciar violência escolar de outras formas de violência presentes na sociedade contemporânea. Dessa forma, para compreensão da extensão da violência escolar e de suas transformações, os autores propõem cinco variáveis determinantes para ocorrência da violência escolar:

- a) localização geográfica: as práticas de violência escolar nem sempre se restringem ao espaço físico da escola. Os atos violentos podem ocorrer dentro da escola, no trajeto entre a escola e a residência, em passeios e eventos escolares ou em outros espaços relacionados à escola;
- b) atores envolvidos: estudantes, professores, funcionários e pais. Pode ocorrer em qualquer tipo de relação intersubjetiva relacionada ao cotidiano escolar, e é mais evidente quando há desigualdade de condições e de poder, como entre professores e estudantes ou entre estudantes mais velhos e crianças pequenas;
- c) motivação: o que leva os agressores a praticar violência. A violência pode estar baseada no desinteresse pela escola, em comportamentos violentos adquiridos fora da escola, bem como em discriminações, em preconceitos e no não reconhecimento das diferenças;
- d) tipos de violência: violência física, verbal, sexual, psicológica, negligência, vandalismo, bem como *bullying* e *cyberbullying*;
- e) gravidade e cotidianidade dos atos: deve-se ter em conta, na avaliação do que seja violência escolar, o contínuo entre: a) o que for passível de punição penal e estiver relacionado às formas mais brutais de violência; e b) todo e qualquer ato de transgressão e incivilidade. Se for estabelecido enquanto violência escolar apenas o primeiro extremo, talvez não seja dado o reconhecimento necessário às vítimas de violências mais sutis, como agressões físicas com consequências mais leves e agressões psicológicas mais corriqueiras. Se o segundo extremo for estabelecido, segundo Debarbieux e Blaya (2002), haverá cerceamento da liberdade de expressão individual e abrir-se-á espaço para políticas de supervisão e repreensão excessivas a atos do cotidiano.

Os cinco indicadores possibilitam um mapeamento analítico bastante completo acerca dos aspectos inseridos nas situações de violência escolar. O conhecimento e o reconhecimento desses indicadores contribuem para compreensão dos casos e para prevenção. Contudo, é fundamental investigarmos as origens e as motivações dos conflitos que se estabelecem nas relações intersubjetivas, que se constroem no/pelo cotidiano escolar. Nessa perspectiva, um dos elementos centrais é a indisciplina, caracterizada por atitudes de transgressão a regras e normas escolares e por atos de incivilidade.

A transgressão diz respeito a comportamentos que não infringem leis e são contrários às regras da escola, tais como absenteísmo, não realização de trabalhos escolares, morosidade para cumprimento de tarefas escolares ou normas, etc. Já a incivilidade se refere ao comportamento que não contradiz a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias.

Para Debarbieux e Blaya (2002), mesmo não sendo atos de transgressão da lei e do regimento interno da escola, comportamentos diagnosticados como incivilidades devem ser classificados como violência escolar, pois o acúmulo desses tipos de comportamento pode gerar certo sentimento de insegurança e desrespeito na instituição, que atinge negativamente a identidade dos envolvidos. Além disso, o estresse acumulado por pequenos incidentes cotidianos de violência pode ter efeito tão desestabilizador quanto o de um único ataque grave. Às vezes, as situações limites entre ameaças, brigas, provocações e bate-bocas se agravam, de modo a provocar episódios de violência de maior potencial, o que torna a prevenção e o enfrentamento de tais eventos mais difíceis para a escola (Abramovay e Ruas, 2003).

2. CINCO CASOS DE VIOLENCIA: PERFIS E QUESTÕES

Um dos grandes desafios de toda comunidade escolar é justamente compreender quando essas incivilidades se transformam em situações de violência entre os estudantes, notadamente nomeadas como *bullying*. Essa temporalidade é muito sutil e velada, recorrentemente naturalizada como brincadeira de criança, ou como situações próprias da idade e do cotidiano escolar. Nos parágrafos a seguir apresentamos cinco casos que exemplificam situações de violências entre estudantes que desafiaram as estratégias escolares.

Em novembro de 2009, em Guarulhos (SP), no Bairro dos Pimentas, Escola Estadual Pimentas, uma menina de 14 anos desmaiou na porta da escola após uma briga em que sofreu socos e chutes até perder a consciência. A menina contou que a agressora sempre a ameaçava pelos corredores da escola e isso já durava mais de um mês. O pai da agressora foi chamado pela direção da escola, o qual definiu o fato como “uma simples brincadeira de criança”, que acontece todos os dias em todas as escolas. As cenas de agressão foram gravadas por um dos estudantes com uma câmera de celular. As imagens mostram alguns alunos tentando separar e socorrer a vítima, enquanto outros ficaram distantes rindo e estimulando a briga (SPTV, 2009).

Em 2013, uma estudante de 12 anos foi agredida na rua em frente à Escola Estadual João Guidotti, no bairro Morumbi, em Piracicaba (SP). De acordo com a adolescente, a agressão ocorreu na saída da escola, quando cinco meninas a cercaram e começaram a lhe bater. A estudante contou ainda que havia um mês vinha sofrendo violências na escola. “Elas me chamam de gorda e dizem que tenho um monte de estrias”. Após a agressão, a mãe da jovem a levou para a delegacia, onde registrou a ocorrência. O pai da estudante acredita que a agressão tenha sido premeditada, já que, enquanto algumas meninas batiam em sua filha, outras filmavam o ocorrido. Afirma que a filha conseguiu fugir porque um motorista apartou a briga na rua para conseguir passar com seu veículo. Disse ainda que a filha sofria bullying há um mês e que, apesar de ter recorrido à escola, não houve solução para o caso (G1, 2013).

Em 2014, uma estudante de 15 anos foi espancada dentro da sala de aula, na Escola Estadual Castello Branco, no bairro Vila São Cristóvão, em Limeira (SP). A adolescente sofreu ferimentos no rosto e no pescoço decorrentes de tapas e socos e teria sido ameaçada com uma tesoura. Há vídeos da briga registrada por outros alunos com câmeras de celular, aos quais a polícia teve acesso. Segundo o pai da vítima, o motivo das agressões é a beleza da filha (G1, 2014).

No Rio de Janeiro, o Tribunal de Justiça (TJ-RJ) condenou o Colégio Nossa Senhora da Piedade a indenizar em R\$ 35 mil a família de uma aluna que sofreu agressões físicas e psicológicas na escola. Os desembargadores da 13ª Câmara Cível negaram por unanimidade o recurso da instituição, dirigida por freiras. A menina, hoje com 15 anos, recebeu R\$ 15 mil e seus pais, R\$ 20 mil. A estudante tinha 7 anos quando ela e outros colegas começaram a sofrer *bullying*, promovido por dois meninos da turma. Em um dos episódios, um lápis foi espetado na cabeça da vítima. Em outro, a menina foi amarrada. A estudante também foi agredida com socos, chutes, gritos no ouvido, palavrões e xingamentos. A mãe da estudante contou que durante todo o ano de 2003 tentou resolver o problema com a direção da escola. Na época, a mãe procurou a Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia), que se ofereceu para fazer palestras sobre *bullying* na escola, mas o colégio não aceitou. A estudante passou a ter medo de ir à escola, sofria de terror noturno, voltou a urinar na cama e desenvolveu fobias. Teve de ser acompanhada por neuropediatra e psicólogo (G1, 2011).

O caso de maior gravidade que envolveu violência escolar no Brasil aconteceu em 2011. Um ex-aluno entrou na Escola Municipal Tasso da Silveira, no bairro Realengo, no Rio de Janeiro, e atirou contra os alunos. No total, 13 pessoas morreram, entre as quais o próprio atirador, e pelo menos mais 12 ficaram feridas. De acordo com a direção da escola, Wellington Menezes de Oliveira, de 23 anos, estudou durante seis anos na escola e conseguiu entrar na instituição sob o argumento de que iria dar uma palestra para os alunos. Wellington estava bem vestido e apresentava seriedade. Na época que o crime ocorreu o que chamou atenção foi a referência que Wellington fez às práticas de *bullying*. Em quase todos os vídeos produzidos por ele e divulgados após o massacre, o ex-aluno menciona que sofreu *bullying* durante sua vida escolar. Nas mensagens, Wellington descreve uma experiência vivida por ele em

um ponto de ônibus, quando dois “caras grandes” começaram a fazer provocações para colocá-lo “para baixo”, como “um meio de diversão”. Wellington deixou registrado que, se as instituições de ensino tivessem “descruzado os braços e feito algo sério no combate a esse tipo de práticas”, o ataque não teria acontecido. Mas, como nada foi feito nesse sentido, afirmou que “estariam forçando os demais irmãos a matarem e morrerem”. Não é possível comprovar que Wellington tenha realmente sofrido *bullying*. Segundo familiares e colegas de escola e de trabalho, Wellington era calado, vivia isolado, tinha poucos amigos e não mostrava preferências por nada. A personalidade dele foi analisada por psicólogos que diagnosticaram um jovem perturbado, que passou por diversos problemas na infância e na adolescência. Não podemos afirmar que o *bullying* levou Wellington a cometer esse crime, pois há muitas outras variáveis envolvidas nesse caso. Mas na carta deixada em que explica como deveria ser seu enterro e seus demais desejos há um trecho que diz: “Ninguém que no passado não tenha se dado bem comigo deve me beijar, visitar ou se despedir de mim”. Esse trecho nos dá indícios de que Wellington carregou algum tipo de mágoa, ódio, rancor muito semelhante aos sentimentos que acompanham estudantes que foram vítimas de *bullying*.

O que esses cinco casos têm em comum?

- a) foram tratados como brincadeiras cotidianas de crianças. Essa visão foi compartilhada ou pela direção da escola ou pelos pais dos agressores;
- b) a escola não conseguiu administrar a situação;
- c) enfatizam algum tipo de intolerância à diferença (peso, timidez, aparência);
- d) resultaram em violências físicas e agressões verbais;
- e) o sofrimento é relatado como algo imensurável, e o último caso foi fatal;
- f) o mal cometido é visto como algo corriqueiro, banal, cotidiano.

Esses são apenas alguns casos de violências escolares que chamaram atenção da mídia e ganharam repercussão devido à gravidade dos acontecimentos. Diante desses casos e dos muitos outros que acontecem todos os dias nas escolas do Brasil e do mundo, nos perguntamos: o que está por trás das situações de violência entre os estudantes? Por que essas violências acontecem? E como podemos compreender essas violências? Acreditamos que as respostas a esses questionamentos possam estar relacionadas às dificuldades que os estudantes encontram em conviver e em aceitar as diferenças e que provavelmente essa dificuldade pode resultar em relações intersubjetivas permeadas de agressões e caracterizadas pela naturalização/banalização da maldade. Contudo, antes de pensarmos as motivações para os atos de violência, é importante a busca de um caminho assertivo e estratégico de administração dos conflitos, para que estes não se configurem em atos de violência.

3. A POTENCIALIZAÇÃO DO CONFLITO

A construção de um clima escolar saudável passa pela investigação arqueológica, no sentido foucaultiano (Foucault, 2012), das situações de conflitos que caracterizam o cotidiano escolar. Os conflitos constituem a singularidade de cada escola e são formados a partir de demandas e expectativas específicas, muitas vezes opostas. São permeados por condições institucionais assentadas em práticas tradicionais, mas também inovadoras, são os reflexos da necessidade de mudanças nos processos e nas concepções de aprendizagem e, fundamentalmente, são construídos por uma multiplicidade de identidades e discursos em disputa.

Encarar um conflito escolar é o mesmo que estar diante de um emaranhado de fios: quando um fio é puxado surgem novos caminhos, novas vozes, novos posicionamentos e uma complexidade que parece não ter fim. Mas isso é a escola! Nesse emaranhado, os fios puxados possibilitam a construção de novas formas de dialogar, de novos métodos de ensino, de novas identidades que são violentamente silenciadas quando soluções simplistas e reducionistas são direcionadas na tentativa de se ignorar o conflito.

Há uma tradição de a escola interpretar o conflito como negativo, a qual endossa uma cultura escolar que, geralmente, age de três formas: 1. camufla os conflitos, 2. culpabiliza os alunos e 3. interpreta o conflito como um fracasso da ação educacional (Galvão, 2003). Essas três atitudes podem resultar em uma simetria entre situações de conflitos e situações de violência. O oposto dessas atitudes pode ser pensado por meio de uma interpretação arqueológica do conflito. Onde começou (interno/externo à escola)? Quando? Qual o discurso de cada parte envolvida? O que está por trás dos posicionamentos? E, principalmente, em quais situações determinados conflitos podem ser pedagogicamente potencializados? Em quais outras situações o conflito aponta para uma estagnação, para uma ameaça de violência?

Foi exatamente com essas duas últimas indagações que iniciamos em 2017 uma pesquisa sobre judicialização dos conflitos escolares em São Gonçalo (RJ). Nas próximas linhas resgatamos um caso singular de violência escolar que nos foi narrado por professores durante a etapa de entrevistas da pesquisa:

Tenho uma aluna que sofre *bullying* desde o início do ano. Ela tem um sinal avermelhado no rosto, bem grande e com alguns pelos sobressalentes. Meninos e meninas caçoam dela. Antes dos testes eles fizeram um desenho dela em uma cartolina e recortaram um pedaço de absorvente, colaram no rosto dela, no desenho, né! E pintaram o absorvente de vermelho. Penduraram o desenho no quadro, antes do início da aula, e escreveram no quadro que ela menstruava pela bochecha. Foi horrível. Me senti muito mal com tudo aquilo. Tive raiva da turma, não consegui pensar em nenhum tipo de punição à altura da humilhação sofrida pela aluna. (P5)³

³ A sigla P5 se refere à quinta professora entrevistada no âmbito dessa investigação científica.

Para a professora entrevistada, a humilhação sofrida pela aluna não pode ser explicada somente pelo fato de a aluna carregar no rosto uma marca estigmatizada que a torna diferente:

É verdade que essa aluna é diferente, é perseguida por conta do seu sinal. Mas convenhamos, estamos falando de jovens de 15 e 16 anos. Não acredito que eles fizeram isso com ela só porque ela é diferente. Eles fazem o tempo todo, com qualquer um, com aqueles que são diferentes e com aqueles que não se submetem. Esses alunos são ruins, devem ter algum desvio de índole, não sei... (P5)

A continuação do relato da professora não apresenta indício algum ou tentativa de interpretação arqueológica dos supostos conflitos que antecederam a violência simbólica produzida pelo grupo de alunos. Perguntamos à professora se procurou saber do grupo que produziu o cartaz o que os levou a ofender publicamente a menina. A professora respondeu que não, que não há tempo para isso e que só tem contato com a turma uma vez na semana.

Podemos indagar se a menina foi escolhida por conta do sinal, ou seja, se a marca estigmatizada da diferença foi realmente o motivo que desencadeou toda a humilhação. Será que o grupo teria escolhido uma pessoa que não destoasse do que é padronizado e aceitável? A professora nos disse que não e que o grupo é capaz de fazer *bullying* com qualquer estudante. Então, nesse caso, a diferença não poderia ser desconsiderada, mas não explicaria a motivação para a humilhação. Para além da diferença, a professora afirmou que “esses alunos são ruins... deve ser um desvio de índole”.

Nesse caso específico, a professora pôs em prática a segunda estratégia que mencionamos acima: culpabilizar os alunos. No entanto, uma escola marcada por situações como essa é possivelmente estruturada em um clima escolar negativo, já que os estudantes se autorizam a humilhar publicamente uns aos outros. O que devemos fazer em uma situação como essa? Seria um caminho investigarmos a origem do *bullying*, em que momento esse grupo começou a ofender a menina? Que estratégias utilizaram? Como a menina reagiu? Há quanto tempo essas humilhações acontecem? A turma é conivente? Outras situações semelhantes acontecem? É velado? Ou algum professor já percebeu? A menina tem uma rede de amigos? Se sim, esses amigos também são humilhados e perseguidos? No grupo responsável pela elaboração do cartaz, existe uma liderança? Entre os demais integrantes da comunidade escolar (docentes, gestores e funcionários), as relações são hostis?

Todos esses questionamentos funcionam como tentativas de puxar fios para desembolar o emaranhado de conflitos que antecederam o dia do cartaz pendurado. É evidente que essa violência foi antecedida por situações de conflito que foram ignoradas, e/ou em que os estudantes foram e continuam sendo culpabilizados.

Na escola, a lógica da justiça retributiva de culpados e inocentes não fortalece o processo pedagógico. Isso não significa negar-se a responsabilização daqueles e daquelas que desrespeitam as normas e acordos de convivência social. Contudo, a busca por culpados, a aplicação de punições apenas com intuito de se evitar a impunidade, e, ainda, o discurso de que os estudantes “são assim”, não “querem estudar”, “são mal-educados”, “se tratam como

animais” não se configuram como caminhos eficazes para a compreensão do clima escolar e para a busca de soluções que impeçam a violência escolar.

Todavia, as instituições escolares frequentemente negam o conflito, por compreendê-lo como violência. E quando o admitem, culpam os estudantes, os docentes e gestores ou ambos. Ainda no caso narrado, a professora não apenas deixou de interpretar e conhecer as raízes da situação, como perdeu excelente oportunidade de transformar a violência contra a menina em reflexão educativa para o reconhecimento das diferenças, para a promoção dos direitos humanos e para construção de uma escola justa. Negar o conflito, culpabilizar os estudantes ou insistir no discurso da escola fracassada são estratégias não transformadoras, que acabam por solidificar um clima escolar marcado pela hostilidade.

Entretanto, é fundamental pensarmos os motivos que levam a comunidade escolar a desconsiderar o conflito como inerente à socialização escolar e ainda como instrumento potencializador de novos aprendizados. No caso em questão, a professora escolheu direcionar o grupo responsável pela elaboração do cartaz para a direção da escola e dar prosseguimento à aula. Essa atitude não problematizou o mal-estar deixado na turma, não protegeu a menina humilhada e não problematizou a ação do grupo como uma violência, uma agressão moral. Sequer questionou o grupo sobre suas motivações e a finalidade de um gesto tão desumano. Ao continuar normalmente seu planejamento de aula, a professora (como autoridade educadora dentro da sala de aula) foi conivente com a agressão, mesmo tendo recorrido à direção da escola.

Por que tudo evoluiu dessa forma? Muito provavelmente porque a professora não sabia a origem daquelas relações de hostilidade, não conhecia os conflitos que estavam por trás da decisão de se elaborar um cartaz com tamanha humilhação. Não tinha conhecimento das relações interpessoais da turma e de como determinados grupos e identidades são marginalizados. Essa professora reproduziu um comportamento comum, que muitos de nós frequentemente realizamos, isto é, ignoramos conflitos que julgamos menores e direcionamos violências que julgamos mais graves para o último escalão na hierarquia da justiça punitiva: a direção. Por que agimos assim? Porque partimos das premissas de que não fomos formados para lidar com a diferença que desafia a escola e de que não fomos formados para administrar conflitos e muito menos para educar em valores por meio das situações de indisciplinas, conflitos e violências.

E para quê fomos formados? Ora, para um modelo de escola que naturalizamos como universal e eterna. Fomos formados para lecionar na escola disciplinadora e normatizadora de corpos, uma escola que “civiliza” a criança “selvagem” e domestica suas formas de pensar e agir. Nessa escola, os docentes somente transmitem conhecimentos e informações, ensinam a ler, a escrever, a calcular e a conhecer princípios básicos da ciência. Por isso, esse modelo de escola nega os conflitos, culpa os estudantes ou afirma incapacidade de resolução.

O modelo desse sistema de escolarização é, em si, violento. Nesse modelo, o investigar arqueologicamente os conflitos, o escavar suas motivações originárias e o buscar compreender

os microfísicos discursos de poder que os permeiam são, simplesmente, inviáveis, pois a escola é blindada como lugar de igualdade e proteção. Se todos são iguais, se os procedimentos e tratamentos são uniformizados e normatizados, os que destoam são passíveis de ser punidos para que a ordem se reestabeleça.

4. BUSCANDO RESPOSTAS: O (NÃO) RECONHECIMENTO DA DIFERENÇA

Aqueles que são rotulados como diferentes e recebem adjetivos negativos podem ser vistos como inferiores, incapazes, submissos, fracassados, inadaptados. Na escola, também são considerados fracassados aqueles que não conseguem acompanhar o ensino, não possuem bom desempenho escolar, são hiperativos ou apresentam configurações familiares distintas do padrão, entre outros fatores. Enfim, a diferença parece ser fortemente considerada para se justificar o fracasso escolar (Fipe, 2009), pois, encontra explicação na agenda de valores que a escola historicamente professou, em que valores como diferença ou pluralismo tiveram pouco ou nenhum espaço.

Por que a diferença tanto incomoda no ambiente escolar? A modernidade prioriza a defesa da igualdade, por isso, historicamente, a diferença é vista como obstáculo à garantia e à aplicabilidade de direitos. Todavia, a diferença que incomoda não é aquela que legitimou historicamente os privilégios de classe, mas aquela que estrutura os preconceitos, as discriminações e os estereótipos. É aquela que inferioriza uma identidade, que reduz os seres humanos e legitima exclusões. A diferença que tanto incomoda na escola é aquela que não corresponde ao padrão moderno de indivíduo: homem, branco, heterossexual, magro, talentoso, inteligente, proativo. Os que não se enquadram nesse padrão são os diferentes, alvos de práticas preconceituosas, intolerantes e discriminatórias.

A dificuldade de se conviver com as diferenças produz um cenário que nos ajuda a conhecer uma característica das violências entre os estudantes: a agressividade. Nesse sentido, as práticas de *bullying* podem ser compreendidas como reações impulsivas e agressivas diante da diferença. A gravidade dessa constatação é que a agressividade empregada pelos estudantes extrapola os limites e se transforma em práticas de intolerância. A singularidade da agressividade presente no *bullying* é o que transforma esse comportamento em um tipo singular de violência escolar, pois ser agressivo não implica necessariamente ser violento.

Costa (2003), um dos autores que se dedica a diferenciar violência e agressividade, defende a não existência de um instinto de violência. O que existe, segundo o autor, é um instinto de agressividade que pode coexistir com o desejo de paz e harmonia e/ou com o uso da violência. Em disputas esportivas, por exemplo, os atletas são motivados pela agressividade inerente à competitividade. E isso não necessariamente os leva a praticar violência. O mesmo pode ser dito em relação ao efeito positivo da agressividade no processo de formação da identidade, quando o indivíduo se sente ameaçado e precisa recorrer às experiências de autoafirmação mediadas pelo instinto de agressividade (Vilhena e Maia, 2002). Nos casos

de *bullying*, a agressividade se transforma em violência, na medida em que a “violência é o emprego desejado da agressividade, com fins destrutivos” (Costa, 2003, p. 39).

[...] só existe violência no contexto da interação humana, onde a agressividade é instrumento de um desejo de destruição. Quando a ação agressiva é pura expressão do instinto, ou quando não exprime um desejo de destruição, não é traduzida nem pelo sujeito, nem pelo observador como uma ação violenta. (Costa, 2003, p. 40)

O *bullying* não é pura expressão do instinto de agressividade dos estudantes. As práticas são intencionais, repetitivas e caracterizadas pelo não reconhecimento do outro. Mesmo sendo o *bullying* um comportamento intencional, os motivos que levam um estudante a praticar o mal não são racionalmente justificáveis, pois não são oriundos de sentimentos de vingança, conflitos prévios ou qualquer outro tipo de situação que os explique. A intenção em ferir o outro está relacionada à incapacidade de aceitar sua diferença.

Em que contexto ocorrem as agressões que caracterizam o *bullying*? As pesquisas de Fante (2003) e Tognetta e Vinha (2008) destacam a sala de aula como local de maior recorrência de *bullying*. Pesquisas apontam que durante as aulas há maior incidência de conflitos interpessoais que poderiam ser classificados como *bullying*. A sala de aula parece ser o espaço mais propício para vitimar os pares, pois é nesse ambiente que os estudantes passam maior período juntos, durante o qual têm mais oportunidades de externalizar suas identidades, manifestar suas opiniões, formar grupos por afinidade, pleitear liderança e popularidade.

Na sala de aula, as diferenças não podem ser escondidas, pois todos estão compartilhando o mesmo espaço, ao mesmo tempo. Mesmo aqueles estudantes mais introspectivos são cobrados, são interrogados e levados a se expressar, muitas vezes, com intervenção dos professores. E se algo destoa daquilo que foi simbolicamente acordado como normal, o conflito se instaura. Na maioria dos casos, a presença do professor não inibe as ofensas e agressões. Os estudantes se agredem verbalmente, às vezes, até fisicamente e são retirados de sala, encaminhados para a coordenação e/ou direção. Esse processo não necessariamente configura *bullying*. Nesses casos, a violência entre pares constitui um dos acontecimentos subjacentes à vida da escola e ao cotidiano dos adolescentes e tem, neste sentido, uma dimensão de problemática institucional, comum a uma categoria social geracional, a adolescência, que, se não a inaugura, a protagoniza de forma autoral.

O *bullying* pode começar com as agressões cotidianas, oriundas de conflitos interpessoais rotineiros. No entanto, o que faz uma atitude agressiva se transformar em *bullying* é a repetição, ou seja, o comportamento agressivo de atingir o outro que se constitui em perseguição, muitas vezes, acompanhado de ameaças e intimidações. O que estamos argumentando é que conflitos interpessoais podem se transformar em *bullying* quando as vítimas das agressões são marcadas por algum tipo de diferença que não é reconhecido. O que sustenta que as agressões perdurem é o ódio à diferença. Esse ódio não tem profundidade, não está enraizado em motivações plausíveis, mas seus efeitos são imensuráveis.

No contexto escolar, as características mais frequentes apresentadas pelos sujeitos vitimados são: fragilidade física; alto nível de dependência; dificuldade de se defender; isolamento na escola e impopularidade entre os companheiros; baixo nível de assertividade e elevado nível de vulnerabilidade; visão negativa de si mesmo. Estudos convergem na indicação de que os agressores são, geralmente, mais aceitos pelos pares que as vítimas, pois os primeiros são considerados fortes e tidos como modelos por muitos dos colegas, por apresentarem *status* dentro do grupo, enquanto as vítimas são rejeitadas pelos colegas (Cerezo; Ato, 2010). O fato de sujeitos vitimados não serem tão populares quanto seus pares faz os colegas não considerarem a gravidade da situação.

Dessa forma, podemos considerar a dificuldade em se conviver com as diferenças e as atitudes agressivas marcadas pelo desejo de ferir o outro como duas importantes características do que estamos chamando de *bullying*. Esses esclarecimentos são fundamentais devido à banalização do termo. Houve uma vulgarização do conceito, de modo que praticamente todos os desentendimentos ocorridos entre pares dentro do ambiente escolar passaram a ser rotulados como práticas de *bullying*.

A diferença hoje ganhou mais respaldo jurídico. Negros, homossexuais, deficientes e todos os outros estudantes marcados pela diferença cultural/identitária estão minimamente amparados pelos movimentos sociais, partidos políticos, lideranças populares e pela própria Constituição Federal. Entretanto, o fato de a diferença ter se tornado um direito é, ainda, insuficiente, pois os estudantes seguem vitimados. Nesse sentido, o *bullying* se apresenta como violência velada, por isso é tão difícil combatê-lo.

A luta para transformação das diferenças em direitos não necessariamente significa garantia de respeito às mesmas. Se, por um lado, as diferenças vêm alcançando reconhecimento social, por outro lado, por mais paradoxal que pareça, é justamente a luta por esse reconhecimento que pode levar a reações violentas e a intolerâncias em relação à diferença. Há, ainda, dificuldades em se aceitar que determinadas minorias possam ser dignas de respeito. Basta pensarmos, por exemplo, no caso Galdino Jesus dos Santos, indígena que foi queimado vivo por jovens de classe média em Brasília. Na época do crime, em 1997, a defesa dos adolescentes alegou que eles atearam fogo no índio porque pensaram que era um morador de rua. Essa justificativa demonstra o quanto a intolerância à diferença é assassina e nos faz refletir sobre o (não) reconhecimento social de determinados grupos, vistos como descartáveis. Essa mesma intolerância assassina está presente no caso absurdo da empregada doméstica Sirlei Dias de Carvalho, que foi agredida por cinco jovens de classe média na Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro, em junho de 2007. Os jovens agrediram-na com chutes na cabeça e roubaram seus pertences. A empregada aguardava um ônibus para voltar para a casa. Depois de presos, os universitários alegaram que confundiram Sirlei com uma prostituta, como se isso justificasse tal atitude.

Em ambos os casos as vítimas são minorias marcadas pela diferença, um indígena e uma mulher pobre. O argumento — um morador de rua e uma prostituta — utilizado para

amenizar a situação também caracteriza a presença da diferença. É como se houvesse uma hierarquia dentro das diferenças que permitisse que um morador de rua e uma prostituta tenham menos ou nenhum valor em relação a um indígena e uma empregada doméstica. Nos casos de *bullying*, acreditamos que esse mesmo sentimento de negação da diferença leva um estudante ou grupo de estudantes a humilhar seu par, a tratá-lo com desmerecimento, a perseguí-lo e a se sentir feliz em promover o sofrimento alheio. Mesmo admitindo-se que o *bullying*, visto como violência escolar, não seja novidade, o atual contexto de intolerância que caracteriza as relações intersubjetivas na escola parece ser novo e assustador para toda a comunidade escolar. Esse contexto é assinalado pelo aumento da violência e seu uso como mecanismo de resolução de conflitos, pela repetição das ofensas e humilhações e pela incapacidade de se aceitar a diferença.

Acreditamos que o estudo da diferença não é somente relevante, mas se trata de uma tarefa urgente⁴. Afinal, segundo Andrade (2009), a diferença desafia a escola, desestrutura sua lógica homogeneizadora, rompe com currículos sedimentados, provoca novas discussões, traz novos dilemas para professores e estudantes, inaugura e/ou acentua conflitos e nos faz compreender que o papel da escola é zelar por uma educação capaz de combater todos os tipos de preconceitos e discriminações e contribuir para a inclusão social de todos, incluídas as culturas e identidades que foram historicamente discriminadas, o que Candau (2008) defende como educação intercultural.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto defende que a violência escolar praticada entre estudantes está relacionada às práticas de intolerância, que se iniciam pelo não reconhecimento da diferença, quando um estudante olha outro com sentimentos de superioridade e de desprezo. Enquanto instituição protetora da infância e da adolescência, à escola cabe uma postura assertiva, que assuma o conflito como positivo e pedagogicamente valioso. É mediante os conflitos escolares que as relações intersubjetivas são construídas e fortalecidas. Os conflitos ajudam os estudantes a enxergar o mundo pela perspectiva do outro, pelo viés da diferença, pela alteridade. Racionalizam as estratégias de competência e cooperação, possibilitam a construção do diálogo e, principalmente, ensinam que a controvérsia é fonte de crescimento e de amadurecimento social.

Contudo, não basta o conhecimento da existência do outro, que se realiza no âmbito das relações intersubjetivas e cotidianas nas quais um é o sujeito e o outro permanece como objeto. Além do conhecimento, é necessário compreender-se o outro, o que exige disposição para

4 No cotidiano escolar, o não reconhecimento das diversas identidades e culturas resulta, na maioria dos casos, em atos de discriminação, humilhação e agressão física e moral. Na maioria das vezes, o conjunto desses fatores é classificado como violência juvenil cometida por estudantes com idades entre 10 e 21 anos. São grupos nos quais o comportamento violento é percebido antes da puberdade e caracterizam-se por adotar atitudes cada vez mais agressivas, e culmina em graves ações na adolescência e na persistência da violência na fase adulta.

se colocar em seu lugar e se enriquecer com a percepção das relações que se estabelecem do ponto de vista do outro. Temos consciência que essa postura de alteridade é, ainda, um desafio para o espaço escolar. De todo modo, não vemos outro caminho viável que não passe pela persistência de uma postura tolerante e que reconheça as diferenças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Versão resumida. Brasília: Unesco Brasil, Rede Pitágoras, 2003.
- ANDRADE, Marcelo. (org.). **A diferença que desafia a escola**: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/>. Acesso em: 22 jun. 2014.
- CEREZO, Fuensanta; ATO, Manuel. Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. **Anales de Psicología/Annals of Psychology**, 26(1), 137-144, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228368456_Social_status_gender_classroom_climate_and_bullying_among_adolescents_pupils. Acesso em: 22 jun. 2014.
- CHARLOT, Bernard. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Porto Alegre: Sociologias, 2002.
- COSTA, José Martins Barra da. **Sexo, nexo e crime**. Lisboa: Edições Colibri, 2003.
- DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Tradução de Patrícia Zimbres e Paula Zimbres. Brasília: Unesco, 2002.
- FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: estratégias de intervenção e prevenção entre escolares: uma proposta de educar pela paz. São José do Rio Preto: Ativa, 2003.
- FIPE. **Relatório analítico final**: projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. São Paulo: MEC/Inep, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GALVÃO, Afonso Celso Tanus. As escolas inovadoras: Distrito Federal. In: ABRAMOVAY, M. (org.). **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: Unesco, 2003.
- G1. TJ-RJ condena escola a indenizar em R\$ 35 mil família de vítima de *bullying*. **Globo**, Rio de Janeiro, 1º abr. 2011. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2011/04/tj-rj-condena-escola-indenizar-em-r-35-mil-familia-de-vitima-de-bullying.html>. Acesso em: 22 jun. 2014.

G1. Menina sofre *bullying* e apanha na saída da escola em Piracicaba, SP. **Globo**, Rio de Janeiro, 24 set. 2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2013/09/menina-sofre-bullying-e-apanha-na-saida-da-escola-em-piracicaba-sp.html>. Acesso em: 22 jun. 2014.

G1. Garota é espancada dentro de escola em Limeira por ser bonita, afirma pai. **Globo**, Rio de Janeiro, 9 abr. 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2014/04/garota-e-espancada-dentro-de-escola-em-limeira-por-ser-bonita-afirma-pai.html>. Acesso em: 22 jun. 2014.

SPOSITO, Marilia. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 27, n. 1, p. 87-103, jun./2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pbFRcymkHxFPkK7VkkMwXNQ/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2014.

SPTV. Estudante é espancada na porta da escola em Guarulhos, em SP. **O Globo**, Rio de Janeiro, 20 nov. 2009. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/estudante-espancada-na-porta-da-escola-em-guarulhos-em-sp-3149876>. Acesso em: 20 jun. 2014.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o *bullying* e suas causas afetivas. In: CUNHA, Jorge Luiz da; DANI, Lúcia Salete Celich. (orgs.). **Escola, conflitos e violência**. Santa Maria: UFSM, 2008.

VILHENA, Junia de; MAIA, Maria Vitória. Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 2, n. 2, p. 27-58, 2002. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482002000200003. Acesso em: 22 jun. 2014.

DAS ESCOLAS À TRANSFORMAÇÃO EM REDES: PROGRAMA “ENTRENÓS: CONVIVÊNCIA ÉTICA E DEMOCRÁTICA NA ESCOLA”

Telma Vinha⁵

Cesar Augusto Amaral Nunes⁶

Elvira M. P. Pimentel Parente⁷

INTRODUÇÃO

A escola, como parte da sociedade, é espaço no qual problemas e desafios sociais têm reflexo e são, também, vivenciados. Na escola são reproduzidos os comportamentos considerados “certos” ou “errados” pelas instituições sociais, os valores e os contravalores mais comumente divulgados – ou mesmo impostos – pela cultura de determinados grupos ou instituições, os julgamentos de atos e de pessoas, os posicionamentos ideológicos – com suas polarizações frequentemente motivadas por diversas formas de racismo, sexism, homofobia, intolerância –, as atitudes de conciliação ou de rechaço e as agressões ou os apaziguamentos. No entanto, a escola também é, por natureza, ambiente de e para aprendizagens diversas, onde podem ser planejados os meios não só de construção, mas também de consolidação de conhecimentos, atitudes, comportamentos e a reflexão crítica sobre valores.

Por ser espaço de convivência, é natural que a escola enfrente diversos problemas decorrentes desse conviver. Realizamos estudo (Tognetta et al., 2020) com 945.481 alunos dos anos finais do ensino fundamental de escolas estaduais paulistas, e constatamos que 25% desses estudantes relataram ser vítimas de *bullying*, outros 25% admitiram ser autores dessas agressões e 18% disseram sentir frequentemente medo de outros alunos. Os problemas de

5 Doutora em educação, professora do Departamento de Psicologia Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenadora do grupo de estudos “Ética, diversidade e democracia na escola pública”, do Instituto de Estudos Avançados da Unicamp (IdEA) e coordenadora associada do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem), da Unesp/Unicamp.

6 Doutor em física teórica pela Universidade Técnica de Munique e pesquisador associado ao grupo “Ética, democracia e diversidade na escola pública”, do Instituto de Estudos Avançados da Unicamp, e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem), da Unesp/Unicamp.

7 Pedagoga e mestra em educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação da Unicamp. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem). Atua na coordenação compartilhada do Grupo de Estudos sobre Raça e Gênero (Gerage) e na vice-coordenação do Programa EntreNós: convivência ética e democrática na escola e na sociedade. Pesquisa convivência e relações étnico-raciais e de gênero.

convivência também afetam gestores escolares: 85% afirmam que lidam frequentemente com questões de indisciplina nas classes, e para 65% dos gestores tal indisciplina é fonte de estresse. Para 61,5% dos gestores, indisciplina é o segundo fator mais prejudicial para o funcionamento da escola, superado apenas pela falta de recursos financeiros (Vinha *et al.*, 2017).

Alguns estudos recentes têm indicado aumento expressivo da violência nas escolas, especialmente após a pandemia, incluídos agressões físicas, *bullying*, *cyberbullying* e atos de violência extrema. Em pesquisa realizada com professores, 71,9% perceberam aumento da violência entre estudantes, enquanto 66% observaram maior agressividade direcionada a docentes e funcionários (ANE, 2023). Dados do Conviva, aplicativo utilizado para registro de ocorrências escolares na Rede Estadual de São Paulo, mostram que, após queda nos registros durante 2020 e 2021, devido ao fechamento das escolas no período da pandemia de Covid-19, houve enorme crescimento da violência interpessoal entre estudantes com a retomada das aulas presenciais. Em 2022, a quantidade de notificações foi 149% maior em relação a 2019, enquanto em 2023 o aumento chegou a 203% em comparação ao mesmo ano de 2019 (Vinha *et al.*, 2024b).

Esse movimento também é evidente nos episódios de violência extrema em escolas. Desde 2001, foram registrados 42 ataques cometidos por estudantes e ex-estudantes, dos quais 27 (64,28%) ocorreram nos últimos três anos, entre março de 2022 e dezembro de 2024. O aumento foi mais acentuado em 2022, com 10 ataques, e em 2023, com 12 episódios, seguido por uma redução para 5 casos em 2024 (Garcia, 2024; Garcia; Vinha, 2024). Essa diminuição pode ser atribuída a medidas como maior monitoramento da internet, exclusão de perfis violentos, criação de um canal único de denúncias, autorregulação da imprensa e iniciativas pedagógicas nas escolas. Todos os autores desses ataques apresentavam uma percepção negativa da escola e relataram experiências de sofrimento nesse ambiente (Vinha *et al.*, 2023).

Não podemos desconsiderar que as desigualdades socioeconômicas, raciais e de gênero que permeiam a sociedade também se manifestam no ambiente escolar e impactam negativamente a convivência. Pesquisas apontam que estudantes negros, de nível socioeconômico mais baixo, e homossexuais são mais frequentemente alvos de *bullying* e outras formas de violência escolar, como discriminação e exclusão (Basso *et al.*, 2023; Silva, 2024). Além disso, práticas discriminatórias e opressivas, muitas vezes naturalizadas, reforçam essas desigualdades e afetam não apenas as relações interpessoais, mas também a saúde, o desempenho e a permanência desses estudantes na escola.

Outro aspecto preocupante é o aumento das manifestações de sofrimento emocional entre estudantes, como ansiedade, pensamentos suicidas e autolesão. Dados da PeNSE (2021) apontaram que metade dos estudantes assinalou sentir-se muito preocupada com situações cotidianas. Pesquisa que realizamos com adolescentes dos anos finais do ensino fundamental (Tognetta *et al.*, 2022) revelou que 21,1% consideraram suicídio nos últimos três meses, 38,4% constantemente se sentiam muito ansiosos e 14,5% se autolesionavam. O impacto da violência, incluída a digital, é agravado pela dificuldade dos adolescentes em reportar os

problemas, o que exige estratégias de intervenção que promovam a convivência, a equidade e o cuidado no ambiente escolar.

Esses dados refletem a intensificação dos desafios enfrentados pelas escolas e reforçam a urgência de ações coordenadas para se lidar com a violência e se criar um ambiente escolar mais seguro e acolhedor. A responsabilidade com a inclusão e o bem-estar de cada estudante é necessária, assim como o desenvolvimento do cuidado coletivo de todos para com cada um. Trata-se, portanto, de grande desafio, que aponta para a necessidade de buscarmos estratégias capazes de melhorar a qualidade das relações interpessoais nas escolas e, ao mesmo tempo, favorecer a formação cidadã. As abordagens de redução da violência em instituições educativas que se têm mostrado mais eficazes são as que promovem confiança, segurança e pertencimento. Nem sempre os profissionais que atuam com educação receberam formação aprofundada e suporte nessa área que os auxiliem a lidar com esses enormes desafios e que, ao mesmo tempo, contribuam para se promover nos estudantes a construção da autonomia moral e de competências sociais e afetivas necessárias para a convivência em uma sociedade democrática e plural (Vinha *et al.*, 2017).

No Brasil, embora existam leis que tratam da violência e da promoção da cidadania e da cultura de paz nas escolas, ainda há carência de políticas públicas que as traduzam em ações efetivas nas instituições de ensino, o que faz as experiências bem-sucedidas nessa área em escolas públicas brasileiras serem ainda, em grande parte, iniciativas isoladas, quase artesanais (Menin *et al.*, 2013). Encontram-se, também, programas demasiadamente estruturados, com pouca flexibilidade, que não permitem adequações necessárias aos contextos e à diversidade das instituições. É preciso considerar-se também a necessidade de avanços em redes ou sistemas de ensino, não apenas em uma ou em outra unidade escolar.

Nos últimos 20 anos, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem), vinculado à Unesp e à Unicamp, tem se dedicado a investigar questões relacionadas ao desenvolvimento sociomoral e emocional, às interações sociais, ao clima escolar e à convivência nas escolas, além de conduzir uma série de pesquisas aplicadas em instituições de ensino. Neste capítulo, apresentaremos dois programas: o primeiro, sobre convivência ética nas escolas, que pretende melhorar a qualidade da escola e da convivência escolar e prevenir situações de violência; e o segundo, uma evolução do primeiro, que busca dialogar ainda mais com os desafios anteriormente apresentados.

1. PRIMEIRO PROGRAMA: A CONVIVÊNCIA ÉTICA NAS ESCOLAS

De 2016 a 2018 realizamos dois convênios de cooperação entre a Unicamp e as Secretarias Municipais de Educação de Campinas e de Paulínia (SP) para implementar em dez unidades escolares com séries finais do ensino fundamental o programa “A convivência ética na escola” (Vinha *et al.*, 2017). Tratou-se de um programa de formação presencial de profissionais e do desenvolvimento de propostas de transformações na escola com ações diferenciadas e complementares entre si, com vistas à melhora da qualidade da

convivência escolar e do processo de resolução dos conflitos e a favorecer a construção de um clima escolar positivo.

Considerando-se que valores morais e convivência são objetos do conhecimento, é preciso oferecerem-se sistematicamente às comunidades escolares oportunidades de aprendizado sobre os princípios, normas e sentimentos que nos movem. Regras e valores exigem legitimação racional, ou seja, para segui-los é necessário compreendermos as razões que os sustentam. Nesse sentido, foi inserida uma disciplina semanal na grade horária, com duração de 75 a 90 minutos, dedicada à discussão dos valores morais e da convivência, ministrada, de preferência, por professores que tinham perfil mais democrático e boa relação com os alunos. Nas aulas dessa disciplina, era promovida a reflexão sobre temas como pensar em si e no outro, assertividade na resolução de conflitos, empatia, expressão de sentimentos, *bullying* e comportamentos *online*, entre outros.

Em razão das dificuldades identificadas na escola na avaliação do clima e da seleção de conteúdos considerados necessários aos objetivos que pretendíamos, foram organizadas duas formações. A primeira com encontros periódicos realizados com professores e gestores, e a segunda com encontros quinzenais com os professores de referência, responsáveis pela nova disciplina inserida na escola, e com a equipe gestora. Foram estudados temas como desenvolvimento da moralidade, linguagem construtiva, regras e processos de elaboração e legitimação, problemas de convivência e intervenções construtivas, procedimentos para mediação de conflitos e propostas de protagonismo juvenil, entre outros.

Os encontros quinzenais com os professores de referência tinham como objetivo o estudo da condução de assembleias e o desenvolvimento de procedimentos ativos de educação moral que aconteciam na nova disciplina. Foram realizados procedimentos que envolviam o conhecimento cultural, a reflexão, o pensar sobre si, o pensar em si e no outro, a discussão e a hierarquização dos valores, a assertividade na resolução de conflitos e a deliberação, entre outros. Também foram feitas reuniões temáticas para as famílias e para acompanhamento pelos pesquisadores dos principais procedimentos implantados.

O favorecimento da construção coletiva da organização da convivência, com espaços de participação efetivos na escola, é uma dimensão que não poderia ser negligenciada. Uma das formas de se favorecer essa participação é por meio das assembleias, nas quais as questões coletivas são discutidas pelo grupo. Esse é um momento em que regras podem ser elaboradas e reelaboradas, em que conflitos são discutidos e em que se negociam soluções, o que valida o diálogo e o respeito mútuo como princípios norteadores. Esses encontros eram inclusos no horário, de forma frequente, e, de preferência, aconteciam durante a disciplina reservada ao estudo da ética, com alternância semanal com os demais procedimentos de educação moral. A periodicidade era quinzenal, com duração de 75 a 90 minutos. Já as rodadas com professores, funcionários e gestores, ocorriam de forma assistemática.

Os conflitos entre poucos envolvidos não eram discutidos em assembleia, pois requeriam abordagem privada. Para se lidar com esse tipo de conflito foram trabalhadas estratégias de mediação estruturadas. A mediação ocorria em encontros que aconteciam depois de

um conflito em que as partes envolvidas, apoiadas por um mediador, podiam se expressar e se ouvir mutuamente, reconhecer as escolhas e responsabilidades, e chegar a um acordo.

Em nosso programa foram também implantadas as “equipes de ajuda”, que eram uma modalidade de Sistemas de Apoio entre Iguais (SAI) em que alunos eram escolhidos pelos colegas para cuidar de quem precisava de auxílio e atuar diante dos problemas de maus-tratos e outros conflitos que impediam ou prejudicavam a convivência na escola (Tognetta et al., 2020).

Mais do que ações individuais pautadas pelo bom senso, cada vez mais se discutia a necessidade de se estudar e se planejar coletivamente a convivência na escola, da mesma forma que eram planejadas as demais áreas do currículo. As escolas em que o programa foi desenvolvido construíram parcialmente planos de convivência sistematizando e organizando o trabalho que realizavam, e algumas integraram-se ao projeto político pedagógico.

Para avaliação do programa foram empregados métodos quantitativos por meio da avaliação do clima escolar e da avaliação responsiva, que possibilitaram extraírem-se evidências de transformação. Também foram empregados questionários de avaliações das formações e das transformações, assim como entrevistas semiestruturadas e sessões de observação na escola.

Os resultados mostraram que as transformações dependem das características e das necessidades de cada instituição, que avançaram em ritmos e caminhos diferentes. Vários estudos foram desenvolvidos com enfoques distintos. Foram constatados:

- a) diminuição das situações de violência e intimidação (Tognetta et al., 2019) e a melhora expressiva na qualidade das relações interpessoais, tanto entre docentes-estudantes quanto entre os pares (Silva; Aragão; Vinha, 2018);
- b) emprego de comunicação mais empática por docentes (Ramos; Aragão, 2018);
- c) presença de intervenções mais construtivas no processo de resolução de conflitos;
- d) mudança da qualidade das regras e na ampliação da participação de estudantes no processo de elaboração e na discussão dos problemas (Vivaldi, 2020);
- e) aumento dos sentimentos de justiça, respeito e pertencimento por parte de estudantes, com engajamento crescente e legitimação dos espaços de reflexão e debate (Agostinho, 2018);
- f) e maior percepção de docentes na habilidade de lidar com os problemas de convivência.

Antes da implantação do programa, a equipe docente não estava implicada como responsável pela qualidade da convivência e resolução dos conflitos e entendia que os problemas nessa área eram causados por estudantes e decorrentes da “educação” dada pelas famílias. Após o término do programa, as pessoas da equipe docente que foram entrevistadas reconheceram como sua a função de atuar na melhoria da convivência e no favorecimento do

desenvolvimento sociomoral e emocional (Zechi; Vinha, 2022). A convivência passou a ser pensada como mais propositiva (intencionalidade) do que reativa, como ocorria anteriormente.

Com a conclusão do programa foram identificados alguns problemas que ainda permaneciam em determinadas escolas como, por exemplo, pouco engajamento de alguns membros da equipe docente e gestora; a presença de situações de autoritarismo na relação entre professoras ou professores e estudantes; falta de diálogo, principalmente entre profissionais da unidade escolar; presença de sanções expiatórias e postura ainda autoritária de alguns integrantes da equipe gestora. As escolas em que houve menor transformação foram as que apresentavam evidente tensão entre docentes e gestão, falta de diálogo entre as duas equipes, além de resistência da gestão às ações implantadas. Houve, ainda, o problema da alta rotatividade de profissionais das unidades escolares, o que dificultou a sustentabilidade do programa.

Por meio de entrevistas realizadas com docentes e integrantes da equipe gestora alguns meses após o encerramento do programa, identificamos (Zechi; Vinha, 2022) que se mantiveram mudanças em posturas individuais dos profissionais que participaram, e permaneciam alguns procedimentos institucionais, como as assembleias de classe e as Equipes de Ajuda, e que já não eram realizados por todas as escolas nem com a mesma frequência. A continuidade das ações nessas instituições não foi fomentada pela Secretaria Municipal de Educação após o encerramento do programa. Entre as várias recomendações do estudo destacamos duas: a necessidade de se desenvolver melhor articulação do programa com as instâncias superiores, regionais e com as Secretarias de Educação; e a importância de um acompanhamento mais prolongado nas escolas para consolidação das mudanças na cultura e garantia de maior sustentabilidade do programa.

Assim, apesar da aprendizagem com o processo de transformação, também foram identificados vários desafios a ser considerados para um próximo programa. Um deles é a importância de se realizar a formação com integrantes da equipe gestora de diferentes escolas em um grupo distinto do grupo dos docentes, de forma a se subsidiar a gestão para que possa discutir com seus pares as dificuldades que, com certeza, surgirão nesse processo de transformação do clima, além de poder colaborar uns com os outros para lidar com tais dificuldades. Outro desafio que precisaria ser cuidado é o trabalho de alinhamento entre as escolas, as diretorias-regionais e a Secretaria de Educação, o que possibilitará melhor alcance dos objetivos e maior coerência e sustentabilidade. Deparamo-nos também com a necessidade de se desenvolver um processo de apoio e autorregulação compartilhado, de forma a contribuir para se modificar a cultura da escola. Tínhamos, ainda, o desafio de aperfeiçoar e transformar o programa que foi desenvolvido presencialmente em poucas escolas em um modelo em larga escala para redes públicas de ensino, de maneira que a escala potencializasse as transformações, ampliasse as capacidades instaladas e promovesse um avanço progressivo e contínuo. Essas inquietações resultaram em estudos intensivos e na construção de um novo projeto, que será detalhado a seguir.

2. SEGUNDO PROGRAMA: “ENTRENÓS: CONVIVÊNCIA ÉTICA E DEMOCRÁTICA NA ESCOLA E NA SOCIEDADE”⁸

2.1 Contextualização e embasamento

Diante desses desafios indicados anteriormente, foi composta uma equipe de pesquisadores da Unicamp, Unesp, Unifesp e Fundação Carlos Chagas, além de estudantes de pós-graduação vinculados ao Gepem, profissionais reconhecidos que investigam tais questões e desenvolvem programas e políticas públicas nessa área, que se dedicaram intensamente no desenho de um novo programa no decorrer de quatro anos, o “EntreNós: convivência ética e democrática na escola e na sociedade”, dirigido a redes de ensino públicas e, em especial, a escolas que oferecem os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

Esse novo programa é resultado de anos de estudos e pesquisas teóricas e aplicadas nas áreas do desenvolvimento de estudantes, particularmente as dimensões sociomorais e emocional, dos conflitos e da violência nas escolas, da qualidade da convivência e do clima nas instituições educativas, entre outras áreas de investigação relacionadas, assim como de políticas públicas, transformações em grande escala e avaliação de programas. O programa apoia-se também em investigações e em conhecimento gerado em projetos de intervenção anteriormente realizados. Também foram de grande importância estudos realizados em outros países, assim como parcerias com pesquisadores internacionais que investigam tais questões, somando esforços e conhecimentos nesse processo de elaboração.

Ao longo desses estudos, uma das questões que compreendemos foi a necessidade de se trabalharem o clima e a convivência escolar associados, visto que, embora relacionados, não são sinônimos. O clima escolar refere-se ao ambiente ou à criação de um ambiente que promova o bem-estar, a confiança nas pessoas e na instituição, bem como na aprendizagem. Em nossas pesquisas, encontramos escolas com climas positivos, mesmo em contextos de desigualdades e de violência que eram naturalizadas. Já a convivência se caracteriza como a rede de relações interpessoais entre todos os membros da comunidade escolar. É nessa rede que se configuram processos de comunicação, sentimentos, valores, atitudes, papéis, *status* e poder. Diz respeito à capacidade ou à disposição dos membros da comunidade educativa de se relacionarem, à formação cidadã e ao desenvolvimento socioemocional e moral, de modo que o conviver na escola seja um aprendizado contínuo. A convivência não pode se restringir à boa socialização com a adoção de formas de convivência já estabelecidas, mas deve ser compreendida como processo no qual algumas normas, relações e costumes são criticados e repensados, o que possibilita a construção de novas formas de se conviver.

8 Participam desse programa os seguintes pesquisadores: Maria Suzana de S. Menin, docente na Unesp/Presidente Prudente; Luciene R. P. Tognetta, docente na Unesp/Araraquara; Warley G. Correa e Flavia M. C. Vivaldi, membros do Gepem; Ana Maria Falcão de Aragão, docente na Unicamp; Adriana R. Braga, docente na Unifesp/Guarulhos; Adriano Moro, pesquisador na Fundação Carlos Chagas; Cléo Garcia, Danila Di Pietro Zambianco, Simone Gomes de Melo e Juliana Cristina Biason de Camargo Correa, doutorandas no PPGE/Unicamp; Talita Bueno Salati Lahr, doutoranda no PPGE/Unesp; e Beatriz Fogarin, mestrandona no PPGE/Unicamp.

Portanto, embora distintos, clima e convivência escolar são complementares e podem ser promovidos de forma intencional.

De acordo com essa perspectiva, a convivência na escola refere-se à formação cidadã, com a necessidade de vivência no cotidiano da escola de oportunidades para que essa aprendizagem ocorra. A ideia de uma convivência **ética** implica a formação de pessoas cada vez mais autônomas, que pautem suas decisões e ações em valores morais. Promover a convivência **democrática** significa propor práticas que defendam valores vinculados ao diálogo, à participação, à cooperação, à justiça, ao respeito, à solidariedade e à diversidade. Significa enfrentar as desigualdades, preconceitos, exclusões. Por isso o programa não busca apenas uma boa convivência na escola, mas qualificá-la como **ética e democrática**.

Uma das dificuldades de projetos ou programas na área da melhora da convivência escolar — e que o programa EntreNós se propõe a superar — é conseguirem transformações pessoais e coletivas em diversas áreas, como, por exemplo, na qualidade das relações interpessoais, nos processos de participação, na resolução dialógica dos conflitos e no apoio mútuo. Desafio ainda maior é conseguirem promover esse processo de mudança na cultura escolar, considerando redes públicas de educação compostas por centenas de escolas e instâncias de gestão; e mais, desenvolverem mudanças sustentáveis.

Promover essa transformação é algo bastante desafiador, pois exige mudanças em nossas concepções, valores, práticas e na forma como lidamos com conflitos e interagimos com as pessoas na escola. É necessário também considerarem-se os grupos e os coletivos, e assegurar a implementação de políticas e programas que gerem mudanças na cultura escolar. Essas iniciativas devem fortalecer capacidades individuais, mas, sobretudo, coletivas, além de estimular a colaboração entre os membros da escola e as diferentes unidades escolares.

Antes de discorrer sobre o programa, se faz necessário contextualizarmos o momento em que nos encontrávamos e as redes de ensino em que a parceria foi construída.

Diante do aumento da violência nas escolas e do sofrimento emocional apresentado brevemente no início desse capítulo, especialmente evidenciado pelos citados ataques, cresceu a demanda por projetos e programas focados no enfrentamento da violência e na melhora da qualidade da convivência e do clima escolar. Algumas iniciativas propõem maior vigilância e controle, como a implementação de regras mais rígidas, punições severas, instalação de equipamentos de segurança, contratação de agentes de segurança e criação de protocolos de encaminhamento. No entanto, essas questões complexas da convivência dificilmente serão resolvidas por meio de processos de disciplinarização e controle. Tais questões não devem ser vistas como “problemas” a serem contidos ou resolvidos de maneira pontual ou definitiva, mas como processo contínuo e evolutivo, que navegue nessa complexidade e promova aprendizagens (Nunes et al., 2022).

Paralelamente, têm surgido, cada vez mais, diversas propostas de empresas, institutos, órgãos governamentais, organizações da sociedade civil e universidades. Embora essas iniciativas ofereçam contribuições, algumas têm se mostrado pouco eficazes na transformação da

cultura escolar em relação à convivência. Muitas se concentram na formação, seja por meio de trilhas formativas, cursos massivos autoinstrucionais ou em educação a distância, cursos presenciais ou híbridos direcionados a profissionais das escolas. Além disso, o mercado oferece dezenas de materiais de qualidade nessa área, como livros, guias, manuais e protocolos.

O trabalho dos profissionais na escola exige alto grau de discricionariedade, ou seja, a capacidade de tomarem decisões específicas dentro de seus contextos, especialmente nas variadas nuances das interações sociais. Embora guias e protocolos possam oferecer diretrizes úteis para algumas intervenções, não conseguem abranger a complexidade das relações e das situações do dia a dia, as diversas camadas dos problemas de convivência, as respostas inesperadas e situações imprevistas que podem surgir. Da mesma forma, a participação de apenas alguns membros da equipe em cursos e capacitações, embora possa gerar novas perspectivas e aprimorar o conhecimento individual, tem impacto limitado na promoção de mudanças coletivas na escola.

A melhora de uma escola e a capacidade de seus profissionais superarem desafios dependem mais da dinâmica coletiva do que de habilidades isoladas. Esse progresso depende da crença em uma eficácia coletiva positiva, que reflete a percepção do grupo sobre sua competência para agir de maneira coordenada (Donohoo *et al.*, 2018). Não se trata apenas da soma de habilidades de cada pessoa; um grupo pode ser formado por indivíduos altamente capacitados, mas, sem atuação conjunta, podem gerar um trabalho desorganizado e ineficaz. Um grupo com eficácia coletiva coesa demonstra maior motivação, persistência e determinação na busca por objetivos comuns, além de maior abertura a inovações e confiança em sua capacidade de superar obstáculos e dificuldades, intensificando seus esforços diante de tais situações (Casanova; Russo, 2016). Portanto, é recomendável direcionar-se o foco para a forma como o grupo está se organizando e em que medida há avanço na busca de objetivos comuns, no compartilhamento de conhecimento e vivências entre os profissionais, na percepção dos avanços e nas capacidades de lidar com problemas (Vinha *et al.*, 2024a).

As propostas nessa área precisam, portanto, contribuir com transformações na cultura das escolas e das redes, assim como com a ampliação das capacidades coletivas para lidarem com tais questões. Mas, geralmente, os programas têm-se concentrado na elaboração de materiais e na oferta de cursos de formação, com pouca ênfase nos processos de implementação e transformação.

Programas e políticas para melhoria da convivência e mesmo para avanço da educação são muito diferentes de programas criados para solucionar outros problemas da sociedade que ainda seguem uma lógica de busca de soluções. Quando a situação é complexa, não definível e solúvel como problema, o desenho de soluções, a criação de mecanismos de cadeias causais e o estabelecimento de metas podem ser inibidores, reducionistas e mais atrapalhar do que ajudar. Em termos de educação e, principalmente, de convivência escolar, sempre haverá necessidade de, continuadamente, que sejam desenhados, redesenhados e

implementados programas e reformas, uma vez que a sociedade se move em um processo interminável de transformações e, esperançadamente, avanços. Isso não significa ineficiência, pelo contrário, é um olhar realista que normalmente confronta visões tecnocráticas.

A crescente necessidade de ações para auxílio às escolas no enfrentamento das diversas dificuldades já mencionadas nos levou, com as Secretarias de Educação dos municípios de São Paulo e Vitória, a unir esforços na construção de um projeto inovador e de longo prazo. Em parceria, estamos implementando o programa em ambas as redes, em um processo fundamentado na colaboração.

2.2 O programa EntreNós

No decorrer de um ano, nossa equipe de pesquisadores, com os profissionais de ambas as redes, construímos um convênio para pesquisa, desenvolvimento e inovação, firmado em julho de 2024 com as Secretarias Municipais de Educação de São Paulo e de Vitória e com a Unicamp, por meio da Faculdade de Educação. Esse grande projeto de pesquisa aplicada tem como desafio desenvolver de forma participativa o programa *EntreNós: convivência ética e democrática na escola e na sociedade*, que pretende prevenir a violência, promover formação e espaços para a melhora da qualidade do clima e da convivência entre os integrantes das escolas e da rede, desenvolver ações de redução das desigualdades, além de aperfeiçoar o modelo de transformação em larga escala para escolas públicas. Conta com seis objetivos:

- a) promover a formação, as oportunidades e os espaços para a convivência democrática e ética para integrantes das instituições educativas;
- b) favorecer a melhora contínua da qualidade do clima escolar e do processo de resolução de conflitos, prevenindo e enfrentando violências diversas nesse ambiente, tais como exclusões, preconceitos, discriminações, *bullying* e outras formas de agressão e intimidação;
- c) incentivar o reconhecimento e a manifestação da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, de seus saberes, identidades, histórias, culturas e potencialidades, valorizando-a e promovendo, na instituição, um ambiente inclusivo e equitativo, que protege e milita pelas diferenças e que estimula o diálogo na pluralidade, o respeito a todas as pessoas e aos direitos humanos;
- d) reconhecer o impacto das desigualdades presentes na escola e na sociedade, atuando intencional e sistematicamente para reduzi-las e lutando, principalmente, ainda que não exclusivamente, pela equidade de gênero, raça e classe, de maneira a enfrentar as práticas estruturais discriminatórias e formas de opressão distintas;
- e) garantir o acolhimento, o reconhecimento, a manifestação de pontos de vista, o diálogo, o direito à participação e o fortalecimento do protagonismo de estudantes, atuando contínua e sistematicamente na promoção do desenvolvimento da

autonomia moral, do desenvolvimento dos saberes sociais e emocionais e do cuidado nas relações interpessoais;

- f) favorecer processos de transformação coletiva e de melhora contínua dentro e fora da escola, pautados em valores democráticos, promovendo a formação da cidadania ativa na construção de uma sociedade cada vez mais participativa, solidária, justa, plural e multicultural.

O prazo de vigência do convênio é de cinco anos e espera-se que envolva paulatinamente por volta de 600 escolas, para séries finais do ensino fundamental em São Paulo, e 50 em Vitória. Contamos com uma equipe formada por pesquisadores da Unicamp, da Unesp, da Unifesp e da Fundação Carlos Chagas, além de estudantes de graduação e de pós-graduação.

O caráter inovador do programa está no modelo de transformação, em larga escala, desenhado para atuar em problemas complexos que envolvam processos introduzidos, interligação entre as instâncias de forma coesa e ferramentas de apoio. A metodologia do *EntreNós* contempla colaboração dos beneficiários desde o início e considera os programas e projetos nessa área já existentes na rede e nas escolas, buscando harmonizá-los. Essa é uma etapa inicial da entrada do programa na rede e no decorrer de cada módulo. O programa contempla amplo processo de transformação, que envolve o desenvolvimento profissional, pessoal e social, de forma integrada, e atua nas Secretarias de Educação, diretorias-regionais de ensino, equipes gestoras das escolas, docentes e estudantes e, em alguns temas, com os funcionários e as famílias.

Esse programa foi elaborado considerando-se três vias diferentes, mas inter-relacionadas. Uma delas é a curricular, que diz respeito a possibilidades de uso de espaços e tempos específicos nas instituições para que as questões da convivência sejam objeto de conhecimento, envolvendo trabalho com o desenvolvimento moral e com as competências socioemocionais. A via institucional refere-se à implantação de procedimentos que têm como pressuposto a participação democrática e que vão fazer parte da cultura escolar. A terceira via, interpessoal, inclui o conjunto de influências que resultam na maneira de ser e de fazer das pessoas, a qualidade das relações.

Com a perspectiva tripla de atenção, promoção e prevenção, considerando-se a formação dos envolvidos e a permanência e a evolução das transformações almejadas, foram elaborados diferentes módulos que tratam de conjuntos de conteúdos e procedimentos, construídos a partir de temáticas relacionadas à convivência, tais como, comunicação ética, manifestações perturbadoras (indisciplinas, incivilidades, transgressões), manifestações violentas (agressões, *bullying*), participação e democracia, conflitos interpessoais, juventudes, desigualdades, entre outros. Esses módulos envolvem processos cooperativos de forma a promoverem transformações graduais, possíveis e perceptíveis pelos participantes. Coerentemente com o que se pretende, o foco não está na realização de tarefas ou de atividades, mas em processos de transformações individuais, nos grupos, e coletivas, como instituições e como rede.

Os módulos envolvem uma homologia dos conteúdos e dos processos entre todos os grupos e instituições envolvidos. Cada grupo vivenciará: um ciclo de construção da transformação que faz parte do módulo; um ciclo para profissionais da Secretaria e diretorias-regionais, para a gestão das escolas; um ciclo para o corpo docente, e assim por diante, incluídos estudantes, funcionários, além de familiares. Cada grupo só ativará o ciclo com o grupo seguinte quando tiver percebido transformações coletivas suficientes sobre o tema de um módulo, com condições de servir de modelo e apoio para o grupo que irá iniciar. Esse avanço depende de os grupos identificarem que efetivamente se transformaram. Eles podem considerar que precisam de um tempo maior, podem analisar quais são as dificuldades, como podem se unir para superá-las.

O ritmo do avanço é determinado por pessoas e grupos envolvidos, em respeito a seus tempos e contextos, concomitantemente à cooperação, para que ninguém deixe de caminhar por falta de apoio. Dessa forma, o conhecimento e as transformações ocorridas serão coordenados com os do próximo módulo, o que amplia as estratégias e as possibilidades, em um avanço coletivo intencional e contínuo, que reconhece e desenvolve capacidades coletivas para se lidar com as dificuldades, a complexidade e a heterogeneidade dessas transformações.

Essas trocas, a cooperação e o apoio coletivo são potencializados pelas Comunidades de Práticas, que são espaços sociais voltados para o aprender e para o colaborar continuamente a partir das trocas entre pares. Esses espaços são caracterizados pelo compartilhamento de práticas, pela conexão das capacidades, conhecimentos e experiências das pessoas para resolver problemas, aprender juntas e alcançar propósitos comuns a todos. Nas comunidades que envolvem profissionais da Secretaria de Educação, regionais e gestores escolares está sendo utilizado o *Knowledge Forum*⁹, uma plataforma colaborativa *online* na qual os registros aparecem de forma natural, em que as interfaces permitem reorganização de conhecimento e dão visibilidade aos diferentes tipos de participação e interação.

No decorrer dos módulos está prevista a implantação paulatina de várias ações institucionais coordenadas e complementares entre si, tais como: roda de diálogos ou assembleias; espaços para mediação de conflitos; método de preocupação compartilhada; equipes de ajuda; momentos sistematizados para se trabalharem com os alunos os procedimentos sociomorais e emocionais; equipe de convivência; plano institucional de sustentabilidade de convivência; elaboração de um sistema de registro das situações de violências e de conflitos nas escolas, com classificações e disponibilização de rotas de atenção norteadora para auxílio dos profissionais da escola na identificação, na compreensão e no encaminhamento dos problemas de convivência, entre outros procedimentos.

Como visto, a estrutura do programa é flexível pois prevê adaptações e transformações, num processo de coconstrução com a Secretaria de Educação e com os gestores e procura

9 Ambiente colaborativo *Knowledge Forum*: plataforma colaborativa elaborada por Carl Bereiter e Marlene Scardamalia, da Universidade de Toronto, para promoção da participação coletiva e colaborativa na construção de conhecimento. Disponível em <https://kf.utoronto.ca>.

adequar-se aos contextos e necessidades das escolas e redes. Essa participação também está contemplada nos processos avaliativos por meio do emprego da avaliação desenvolvimental e responsiva, que, desde o início, acompanha todo o percurso do programa nas redes.

A avaliação desenvolvimental busca produzir evidências de transformação que são, por si mesmas, promotoras de desenvolvimento, pois se baseiam na ação avaliativa dos próprios participantes de um programa (Patton, 2010). Os dados produzidos continuamente pelos sujeitos ao longo do projeto, seja nos encontros síncronos ou nas propostas assíncronas no âmbito das Comunidade de Práticas, são utilizados tanto para o processo de avaliação ativa dos participantes sobre sua transformação individual e do seu coletivo institucional quanto para a melhora e o desenvolvimento do próprio programa.

A avaliação desenvolvimental sempre considerará uma perspectiva responsiva, ou seja, internamente ao programa há diversas propostas que estimulam os participantes a realizarem reflexões e avaliações sobre si, sobre seus pares e demais membros da instituição. Dessa maneira, há uma integração responsável na proposta de avaliação desenvolvimental do programa.

Toda a metodologia e os materiais produzidos possuem licença de *Creative Commons*. São públicos e abertos, de forma que qualquer pessoa ou instituição pode utilizá-los e adaptá-los, mas não podem ser comercializados.

Esperamos com esse programa contribuir para o enfrentamento e a prevenção da violência e para a promoção de uma cultura nas escolas em que a convivência seja cada vez mais ética, democrática e cuidadosa, assim como para o estudo de políticas públicas e de processos de transformação em grande escala nessa área.

Referências

AGOSTINHO, Rebeca de Moraes. **Espaço de vivaética:** a voz dos alunos. 2018. Monografia (graduação em pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. INSTITUTO AME SUA MENTE. **Pesquisa Violência nas escolas:** 2^a onda. Campinas: Unicamp, jul./2023. Disponível em: https://amesuamente.org.br/pdf/midia/pesquisaviolencianasescolas_2onda.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

BASSO, Flavia Viana.; SOUZA, Clara Etiene Lima de; RODRIGUES, Clarissa Guimarães. Violência na escola na percepção dos estudantes brasileiros: evidências do PIRLS e do PISA. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 9, 2023. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5975>. Acesso em: 22 nov. 2024.

CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro; RUSSO, Miguel Henrique. Crenças de autoeficácia de gestores escolares: variáveis relacionadas. **Psicologia da Educação**. São Paulo. v. 42, p. 1-11, jun./2016. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n42/n42a01.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2024.

DONOHOO, Jenni; HATTIE, Jhon; EELLS, Rachel. The power of collective efficacy. **Leading the Energized School.** Oroville, CA, v. 75, n. 6, p. 40-44, mar./2018. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1171558>. Acesso em: 22 nov. 2024.

GARCIA, Cleone Aparecida. **Ataques de violência extrema às escolas no Brasil:** mapeamento, fatores associados e caminhos de prevenção e enfrentamento. 2024. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2024.

GARCIA, Cléo; VINHA, Telma. Ataques de violência extrema às escolas no Brasil. **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 30, e14431, 2024. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/14431/12195>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MENIN, Maria Suzana De Stefano; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; ZECHI, Juliana Aparecida Matias (org.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores:** relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

NUNES, Cesar Augusto Amaral; VINHA, Telma Pileggi; CAMPOS, Soraia Berini. Processos responsivos no desenho, implementação e avaliação de programas na área da melhoria da qualidade da convivência escolar. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022099, jul./2022. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16960>. Acesso em: 22 nov. 2024.

PATTON, Michael Quinn. **Developmental evaluation:** applying complexity concepts to enhance innovation and use. New York: Guilford Publications, 2010.

PENSE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2019.** Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

RAMOS, Adriana de Melo; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. Convivência ética e formação de professores: novas práticas, sentidos e significados. **Revista Scheme**, Marília, v. 10, 2018. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2018.v10n2.02.p5>. Acesso em: 22 nov. 2024.

SILVA, Cintia Santana e. **O bullying nas escolas brasileiras:** as formas de mensuração e seus desdobramentos para a compreensão do fenômeno. 2024. Tese (doutorado em sociologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

SILVA, Lívia Maria Ferreira da; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de; VINHA, Telma Pileggi. Sentidos e significados atribuídos por professores de um curso sobre convivência escolar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 47, p. 31-38, 2º sem. 2018. DOI: 10.5935/2175-3520.20180015. Acesso em: 27 jun. 2025.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. (org.). **A convivência como valor nas escolas públicas:** implantação de um sistema de apoio entre iguais. São Paulo: FCC; FIS, 2022.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino et al. **Passo a passo da implementação de um sistema de apoio entre iguais:** as equipes de ajuda. Americana: Adonis, 2020.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; SOUZA, Raul Alves; LAPA, Luciana Zobel. A implantação das equipes de ajuda como estratégia para a superação do bullying escolar. **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 397-410, 2019.

VINHA, T. P.; MENIN, M. S. S.; NUNES, C. A. A.; ARAGÃO, A. M. F.; BRAGA, A. R.; MORO, A.; TOGNETTA, L. R. P.; CORRÊA, W. G. **Sustentabilidade em programas educacionais:** fatores para sua construção. São Carlos: Pedro & João, 2024a.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A., TOGNETTA, L. R. P.; ARAGÃO, A. M. F. A convivência nas escolas: desafios e possibilidades. **Estudos Avançados USP**, São Paulo, 2024b. [no prelo].

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; SILVA, L. M. F.; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. **Da escola para a vida em sociedade:** o valor da convivência democrática. Americana: Adonis, 2017.

VINHA, T.P; GARCIA, C.; NUNES, C. A. A.; ZAMBIANCO, D. P.; MELO, S. G.; LAHR, T. B. S.; PARENTE, E. M. P. R.; OLIVEIRA, V. H. H.; FOGARIN, B. **Ataques de violência extrema em escolas:** causas e caminhos. São Paulo, D3e, nov./2023. [livro eletrônico]. Disponível em: Id3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2311_ataque-escolas-brasil.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

VIVALDI, Flávia Maria de Campos. **A função social da escola:** a implantação de um projeto institucional para a convivência ética. 2020. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

ZECHI, J. A. M.; VINHA, T.P. A convivência ética em escolas públicas: análise de um programa de intervenção a partir das perspectivas dos profissionais da escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 17, n. 2, abr.-jun./2022.

SEGURANÇA ESCOLAR NO BRASIL: DESAFIOS E INICIATIVAS NA ERA DIGITAL

Quésia Pereira Cabral¹⁰

Alesandro Gonçalves Barreto¹¹

Kelsson Schneider Araújo Alexandrino¹²

INTRODUÇÃO

Garantir-se um espaço seguro e acolhedor para o desenvolvimento integral dos estudantes é um dos principais objetivos das instituições de ensino. Mais do que apenas um local para a educação formal, as escolas devem também promover a formação moral e social dos indivíduos. No entanto, diante de uma sociedade cada vez mais diversa e conectada digitalmente, as instituições educacionais enfrentam desafios crescentes no que diz respeito à segurança. Episódios de violência em escolas, tanto no Brasil quanto em outros países, têm evidenciado a necessidade urgente de reavaliação e fortalecimento das estratégias de segurança escolar.

Este artigo busca discutir essas questões mediante exploração das complexidades do ambiente escolar atual e da interação necessária entre as instituições de ensino e as forças de segurança pública. A segurança nas escolas não se limita à prevenção de incidentes violentos, mas envolve também a criação de um ambiente inclusivo no qual todos os alunos,

10 Delegada de Polícia Civil do Estado do Pará, doutora e mestre em direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará (PPGD/UFPA). Foi responsável pela implantação do primeiro *ciberlab* no âmbito de uma polícia civil brasileira e atualmente faz parte da equipe do Laboratório de Operações Cibernéticas, do Ministério da Justiça.

11 Delegado de Polícia Civil do Estado do Piauí. Coautor dos livros: *Investigação digital em fontes abertas*; *Manual de investigação cibernética*; *Deep web*; *Vingança digital*; *Operação Luz na Infância*; *Cibercrimes e os reflexos no direito eleitoral brasileiro*; *Conectado e inseguro: comportamentos que você deveria evitar na internet*; *Cybercards*; *É bom demais para ser verdade*; *Operação 404*; *Operação Escola Segura*. Foi diretor da Unidade do Subsistema de Inteligência da Secretaria de Segurança Pública do Piauí entre os anos 2005 e 2016. Gestor do Núcleo de Fontes Abertas na Sesge/MJSP nos Jogos Olímpicos e Paralímpicos Rio 2016. Integrou o grupo de trabalho revisor da Doutrina Nacional de Inteligência de Segurança Pública. Coordenador geral de contrainteligência da Diretoria de Inteligência na Senasp e coordenador geral substituto da Polícia Judiciária e Perícia da Diretoria da Força Nacional (2017/2018). Atualmente é coordenador do Laboratório de Operações Cibernéticas (Diretoria de Operações e Inteligência da Secretaria Nacional de Segurança Pública).

12 Delegado de Polícia Civil do Estado do Pará há mais de 6 anos, tendo atuado preponderantemente no Departamento de Inteligência. Desde 2022 tem desempenhado suas funções de chefe de investigações no Laboratório de Operações Cibernéticas do Ministério da Justiça e Segurança Pública e colaborado com a coordenação de operações de alcance nacional e internacional. Durante sua carreira, foi premiado com a Medalha Evanovich de Investigação Policial pelo Estado do Pará e Operação do Ano, nos anos 2021 e 2022, respectivamente.

independentemente de suas origens, possam se sentir seguros e acolhidos. O presente trabalho aborda como a combinação de diversidade social e o impacto das mídias digitais têm moldado novas formas de ameaças e desafios. Além disso, serão analisadas iniciativas recentes, como as desenvolvidas pelo Laboratório de Operações Cibernéticas da Diretoria de Operações Integradas e de Inteligência, do Ministério da Justiça e Segurança Pública (Ciberlab/Diopi/Senasp/MJSP), que buscam mitigar esses riscos por meio de ações preventivas e colaborativas.

O texto também reflete sobre o impacto de eventos emblemáticos, como os massacres de Columbine, nos Estados Unidos, e de Suzano, no Brasil, que serviram como marcos para a formulação de políticas de segurança escolar. Esses eventos, que ainda repercutem no imaginário coletivo e na cultura de segurança, destacam a importância de uma abordagem integrada e proativa que envolve tanto as escolas quanto as forças de segurança, na criação de um ambiente de aprendizagem verdadeiramente seguro. Parte das reflexões e análises aqui apresentadas baseia-se na obra *Escola segura: o legado do combate à onda de ataques em escolas* (Barreto; Alexandrino; Cabral, 2024), que oferece panorama das medidas implementadas para enfrentamento desses desafios no Brasil.

Levando em consideração os aspectos acima descritos, a primeira seção do artigo explora os desafios da segurança escolar e as responsabilidades das instituições educacionais e das forças de segurança pública na criação de um ambiente protegido e inclusivo. A segunda analisa casos emblemáticos que moldaram a percepção e a política de segurança escolar, como os eventos em Columbine e Suzano, e discute também o fenômeno do *copycat* e a influência das mídias digitais em comportamentos violentos. Na terceira, são discutidas as iniciativas de prevenção e colaboração, com destaque para o papel do Ciberlab/Diopi/Senasp/MJSP e de outras entidades na mitigação de riscos, com destaque para a importância da integração de esforços e da utilização de tecnologias avançadas. A conclusão reflete acerca das medidas necessárias para fortalecimento da segurança nas escolas e das perspectivas para o futuro no contexto brasileiro.

1. SEGURANÇA ESCOLAR E INCLUSÃO: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES

O ambiente escolar, por sua natureza, é projetado para ser um espaço diverso, inclusivo e transformador. A escola tem a missão de desenvolver plenamente o educando e capacitá-lo para o exercício da cidadania e para atuar no mercado de trabalho, com inspiração nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Esse propósito elevado, no entanto, enfrenta desafios significativos, especialmente em uma sociedade tão diversa e complexa como a nossa.

O papel da escola na formação de cidadãos é, sem dúvida, um dos pilares fundamentais da educação. A escola não deve fazer distinção entre as pessoas; é dever tanto da família quanto

do Estado promover a educação de todos, o que implica abrir-se esse espaço para indivíduos de todas as origens, independentemente de sexo, cor, renda, religião ou qualquer outro critério. Esse é o princípio da inclusão, essencial para que a escola seja verdadeiramente transformadora (Brasil, 1996).

Por ser um espaço plural por excelência, a escola reflete a diversidade da sociedade. Todos os perfis sociais podem ser encontrados nas salas de aula, o que torna o ambiente escolar um microcosmo da sociedade. A inclusão, nesse contexto, vai além do simples acesso à educação e envolve a criação de um ambiente em que todos os alunos possam se desenvolver plenamente, com respeito e valorização das diferenças. No entanto, essa diversidade também traz desafios. A faixa etária atendida pelas escolas é socialmente complexa, composta por indivíduos em formação moral e psicológica, muitas vezes marcados por traumas e influências do ambiente familiar e social.

Os educadores, nesse contexto, enfrentam a difícil tarefa de acompanhar o desenvolvimento cognitivo e comportamental de uma quantidade, muitas vezes, grande de alunos. Em turmas que podem chegar a ter até cinquenta alunos, é praticamente impossível ao docente atender plenamente às individualidades e perceber sinais que cada aluno possa apresentar. Isso torna o desafio da inclusão ainda mais complexo, pois exige dos professores um olhar atento e uma sensibilidade aguçada para lidarem com a diversidade de necessidades e com comportamentos presentes em sala de aula.

A responsabilidade das instituições educacionais vai além de simplesmente transmitir conhecimento acadêmico. Têm o dever de garantir que o ambiente escolar seja seguro e acolhedor para todos os alunos. No entanto, a segurança nas escolas tem-se tornado preocupação crescente, especialmente diante dos episódios de violência que têm ocorrido em instituições educacionais em várias partes do mundo, incluído o Brasil. Esses incidentes têm revelado a necessidade de uma abordagem integrada que envolva não apenas a escola, mas também as forças de segurança pública.

Um exemplo concreto dessa preocupação é a situação em que uma criança de 11 anos é identificada com tendências destrutivas, pois pratica atos na internet que indicam a possibilidade de um atentado escolar. A polícia, com o aval do Ministério Público e do juiz competente, pode realizar uma busca na residência do menor, apreender objetos ilícitos e adotar medidas de proteção conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Nesse caso, o trabalho preventivo será crucial para se evitar um possível ataque, mas também pode levantar questões importantes sobre o papel das instituições de segurança e das escolas na gestão de tais situações.

Considerando que o menor de idade, por impeditivos legais óbvios, não fica apreendido, e que permanecerá em liberdade, inserido no convívio social escolar, a instituição de ensino e as autoridades enfrentam o desafio de proteger os demais alunos, professores, diretores e funcionários. A responsabilidade das entidades formativas, nesse caso, é garantir que a

escola continue sendo um espaço seguro, sem perder de vista seu papel formador de cidadania e de desenvolvimento integral do educando.

Esse cenário exige estreita colaboração entre as organizações educacionais e as forças de segurança pública. A segurança nas escolas não pode ser tratada de forma isolada, pois depende de uma rede de apoio que inclua a família, a comunidade e os órgãos de segurança. Ações preventivas, como o monitoramento de atividades suspeitas na internet e a capacitação de professores e funcionários para identificarem e responderem a possíveis ameaças, são essenciais para a criação de um ambiente escolar seguro e inclusivo.

Além disso, é fundamental que as escolas estejam preparadas para lidar com situações de crise, com protocolos claros de resposta a incidentes de violência. A integração entre as instituições educacionais e as forças de segurança pode fazer a diferença na prevenção de tragédias e garantir que a escola continue a ser um espaço de aprendizado, crescimento e segurança para todos.

2. CASOS EMBLEMÁTICOS E O EFEITO COPYCAT

A segurança escolar, especialmente no contexto atual, não pode ser discutida sem se considerarem os eventos trágicos que marcaram a história recente e que, de certa forma, moldaram as políticas e práticas de segurança em instituições educacionais. Esses casos não apenas chocaram o mundo, mas também serviram como catalisadores para uma série de mudanças e reflexões sobre como garantirmos a segurança nas escolas. Além disso, o fenômeno do *copycat*, imitação de comportamentos violentos inspirados por eventos amplamente divulgados na mídia, tornou-se uma preocupação significativa, especialmente à medida que a conectividade digital facilita a propagação de ideias e incentiva comportamentos semelhantes.

Dois eventos trágicos que influenciaram profundamente as políticas de segurança escolar, tanto no Brasil quanto internacionalmente, são o massacre de Columbine, ocorrido em 1999 nos Estados Unidos, e o massacre de Suzano, que aconteceu em 2019 no Brasil. Esses eventos não apenas chocaram a opinião pública, mas também trouxeram à tona a vulnerabilidade das instituições de ensino a ataques planejados por jovens, muitas vezes influenciados por ideias extremistas e com acesso a armas de fogo.

O massacre de Columbine, em 20 de abril de 1999, ocorreu na *Columbine High School*, no Colorado, Estados Unidos, e envolveu dois estudantes, Eric Harris e Dylan Klebold, que, armados com bombas caseiras e armas de fogo, tiraram a vida de 13 pessoas e feriram outras 20, antes de se suicidarem. Esse evento foi o primeiro massacre escolar a ser transmitido em tempo real pela mídia, o que não só amplificou o choque global, mas também levantou questões sobre o papel da mídia em tais tragédias (Cullen, 2009). A frieza com que os perpetradores conduziram o ataque, com momentos de descanso e conversas tranquilas entre as execuções, deixou o mundo perplexo e levantou questões sobre a influência de conteúdos violentos para o cometimento desses atos e as lacunas na segurança escolar.

Anos depois, em 13 de março de 2019, o Brasil vivenciou uma tragédia semelhante com o massacre de Suzano. Dois ex-alunos, Guilherme Taucci Monteiro e Luiz Henrique de Castro, invadiram a Escola Estadual Professor Raul Brasil, em Suzano, São Paulo, armados com revólveres, uma balestra, coquetéis molotov e outras armas. Assassinaram brutalmente cinco alunos e duas funcionárias e deixaram outros feridos, antes de Taucci matar seu cúmplice e, em seguida, suicidar-se. As investigações revelaram que os perpetradores haviam planejado o ataque por mais de um ano, inspirando-se em massacres anteriores, como o de Columbine, e participando de grupos extremistas na *deep web*, espaço no qual discursos de ódio e planejamentos de crimes violentos eram comuns (Norman, 2020).

Ambos os eventos destacam um padrão preocupante: os ataques foram meticulosamente planejados e os perpetradores estavam claramente influenciados por massacres anteriores. No Brasil, Suzano tornou-se símbolo do impacto devastador que a violência pode ter no ambiente escolar e levou a uma reflexão nacional sobre a necessidade de se fortalecerem as medidas de segurança e a vigilância nas escolas. Esses casos não só mostraram a vulnerabilidade das escolas, mas também como os eventos passados podem servir como uma espécie de roteiro para aqueles que buscam reproduzir atos semelhantes.

O fenômeno do *copycat* é uma preocupação significativa no contexto da segurança escolar e se refere ao comportamento de se imitarem ações violentas após ampla cobertura midiática de eventos semelhantes. Esse efeito de imitação é particularmente perigoso em um mundo no qual as mídias digitais permitem que informações e ideias se espalhem rapidamente e sem controle. Após eventos trágicos como Columbine e Suzano, houve um aumento notável na quantidade de ameaças e de incidentes violentos em escolas, o que sugere que esses eventos encorajam outros a seguir o mesmo caminho.

O conceito de *copycat* foi discutido extensivamente por Loren Coleman no livro *The copycat effect: how the media and popular culture trigger the mayhem in tomorrow's headlines* (Coleman, 2004). O autor argumenta que a mídia tem papel crucial na propagação de comportamentos violentos, ao reportar detalhadamente e, muitas vezes, ao sensacionalizar atos de violência, o que pode inspirar outros a replicar tais atos.

Esse fenômeno também foi estudado anteriormente por David P. Phillips, que cunhou o termo *Werther effect* para descrever como a cobertura midiática pode desencadear uma onda de comportamentos imitativos, particularmente suicídios, após a divulgação de casos semelhantes (Phillips, 1974). O termo *Werther effect* foi inspirado pelo romance *Os sofrimentos do jovem Werther*, de Johann Wolfgang von Goethe, no qual o protagonista comete suicídio por seu amor não ter sido correspondido, e que levou à época a uma série de suicídios imitativos na Europa.

Após o massacre de Columbine, houve uma série de incidentes semelhantes em várias partes do mundo, o que reforça a ideia de que o comportamento violento pode ser aprendido e replicado a partir da exposição a exemplos anteriores. No Brasil, após o massacre

de Suzano, as autoridades notaram aumento nas ameaças e tentativas de ataques em escolas, muitas vezes por jovens que admiravam os perpetradores de Columbine e Suzano. Esses jovens não apenas consumiam conteúdos violentos, mas também participavam de fóruns e grupos *online* nos quais a violência era glorificada e os massacres anteriores eram vistos como feitos heroicos (Coleman, 2004).

O efeito *copycat* é exacerbado pela forma como as mídias sociais e as plataformas de comunicação permitem que as informações se espalhem rapidamente e alcancem grande quantidade de pessoas em pouco tempo. Em muitos casos, os indivíduos que planejam ataques semelhantes compartilham seus planos *online*, na busca por validação e encorajamento de comunidades que apoiam ou glorificam a violência. Esses grupos funcionam como câmaras de eco, nos quais ideias violentas são amplificadas e normalizadas e criam um ambiente propício para a perpetração de atos trágicos.

A resposta a esse fenômeno deve ser multifacetada e envolver não apenas a implementação de medidas de segurança mais rígidas nas escolas, mas também o monitoramento constante das atividades *online* que possam indicar a preparação de um ataque. Além disso, é crucial que a cobertura midiática de tais eventos seja feita de maneira responsável para se evitarem a glorificação dos perpetradores e a exposição desnecessária de detalhes que possam inspirar outros a seguir o mesmo caminho (Coleman, 2004).

O papel das mídias, portanto, é duplo: enquanto podem contribuir para se evitar a propagação do *copycat*, também têm o poder de educar e conscientizar o público sobre os riscos desse fenômeno. É necessário um esforço conjunto entre educadores, autoridades de segurança, plataformas de mídia social e imprensa para se mitigarem os efeitos do *copycat* e se protegerem as escolas de novas tragédias. Ao promovermos uma cobertura mais ética e um monitoramento mais eficaz das ameaças, é possível reduzir-se a influência negativa das mídias e criar-se um ambiente mais seguro para todos os estudantes.

3. INICIATIVAS DE PREVENÇÃO E COLABORAÇÃO

A crescente ameaça de violência nas escolas, exacerbada pelo fenômeno do *copycat* e pela disseminação de conteúdos violentos na internet, exige uma abordagem integrada e colaborativa para prevenção de ataques e garantia da segurança das comunidades escolares. Nesse cenário, destaca-se o trabalho do Ciberlab, uma unidade especializada no combate a crimes cibernéticos que faz parte da Diretoria de Operações Integradas e de Inteligência, da Secretaria Nacional de Segurança Pública, do Ministério da Justiça. O Ciberlab foi criado para enfrentar ameaças originadas no ambiente digital, incluídas aquelas que têm como alvo instituições de ensino. Por meio da cooperação entre diferentes entidades, o Ciberlab atua na identificação e neutralização de ameaças cibernéticas, com o objetivo de proteger a sociedade e o ambiente escolar.

O Ciberlab desempenha papel crucial na prevenção de ataques em escolas, especialmente no contexto das ameaças que surgem no ambiente digital. Desde sua criação, o Ciberlab tem trabalhado em parceria com as polícias civis estaduais e com a Homeland Security Investigations, da Embaixada dos Estados Unidos no Brasil, estabelecendo uma sinergia que permite o compartilhamento de informações e o monitoramento de atividades suspeitas nas mídias sociais. Essas informações são essenciais para identificação e neutralização de ameaças antes que se concretizem, o que salva vidas e previne tragédias.

Nesse contexto, o Ciberlab atua na capacitação de profissionais da segurança pública envolvidos na prevenção e repressão de atos violentos e promove a criação, a organização e a difusão de métodos e ferramentas que permitam a construção de um banco de dados comum, interoperável e acessível a todos os investigadores credenciados. Essas ações são fundamentais para que as polícias civis dos estados possam agir de maneira coordenada e eficaz na identificação e neutralização de ameaças.

Outro aspecto importante do trabalho do Ciberlab é a criação de uma rede de proteção, que envolve não apenas as forças de segurança, mas também outros órgãos e entidades detentores de dados e informações relevantes. Essa rede tem se mostrado vital para o sucesso das operações de prevenção, pois permite resposta rápida e coordenada ante qualquer sinal de ameaça.

Em maio de 2021, por exemplo, duas ações coordenadas pelo Ciberlab resultaram no impedimento de atentados a escolas em Valinhos (SP) e em Dourados (MS). Em ambos os casos, informações colhidas no ambiente cibernético foram repassadas às polícias civis dos respectivos estados, que conseguiram identificar e apreender adolescentes suspeitos de planejar os ataques. Essas operações demonstram a eficácia da integração entre o monitoramento digital e a ação rápida das forças de segurança.

A colaboração entre diferentes agências de segurança e a integração de tecnologias avançadas são elementos essenciais para o sucesso das iniciativas de prevenção. O trabalho integrado permite que as informações circulem de maneira rápida e eficaz e garante que as ameaças sejam identificadas e neutralizadas antes de se tornarem reais.

Um exemplo claro da importância da colaboração interagências foi a criação do protocolo “Sentinela” durante o aumento exponencial de denúncias de ameaças escolares em março e abril de 2023, no que ficou designado como operação “Escola Segura”. As denúncias chegavam de diversas fontes, muitas vezes por meio de canais informais, como aplicativos de mensagens instantâneas. Esse fluxo desordenado de informações criava desafios significativos tais como a duplicação de esforços e o aprimoramento da comunicação entre as diferentes unidades de investigação.

Para enfrentamento desses desafios, foi desenvolvido um sistema de *business intelligence* que permitiu o gerenciamento de dados e a visualização de informações em um painel gráfico e interativo. Esse sistema permitiu que os policiais habilitados pudessem pesquisar se

algum perfil suspeito já havia sido investigado por outro colega antes de iniciar nova investigação, o que reduziu o retrabalho e aumentou a eficiência das operações. A prioridade das ações era determinada com base em análise cuidadosa do teor do conteúdo, da probabilidade de concretização da ameaça e da influência do suspeito entre os demais usuários.

Além disso, a parceria entre o Ministério da Justiça e Segurança Pública e a associação SaferNet resultou na criação de uma plataforma *online* para registro de denúncias, que permitiu a qualquer cidadão reportar atividades suspeitas de maneira técnica e eficaz. Essa iniciativa ampliou significativamente o alcance das ações de prevenção, com envolvimento de toda a sociedade na proteção das escolas.

A integração de tecnologias, como a automação de processos de requisição de dados às plataformas de mídia social, também desempenhou papel fundamental no sucesso das operações de prevenção. Um exemplo disso foi o trabalho de um investigador da Polícia Civil do Piauí, que, durante passagem pelo Ciberlab, desenvolveu uma solução de automação para coleta de dados em uma das plataformas de aplicação. Essa inovação permitiu que os pedidos de dados fossem feitos de maneira mais rápida e eficiente, o que liberou os investigadores para se concentrar em outras tarefas cruciais.

Essas iniciativas mostram como a colaboração interagências e a integração de tecnologias podem transformar a maneira como lidamos com ameaças à segurança escolar. A combinação de esforços coordenados e o uso de ferramentas avançadas permitem que as forças de segurança atuem de maneira proativa e identifiquem e neutralizem ameaças antes que possam causar danos. Ao mesmo tempo, essas iniciativas reforçam a importância de um trabalho contínuo e colaborativo entre todas as partes envolvidas na proteção das escolas, desde as autoridades de segurança até os educadores e a comunidade em geral.

4. CONCLUSÃO

A segurança nas escolas é uma preocupação fundamental que não pode ser subestimada e exige compromisso contínuo por parte de todos os envolvidos. Este artigo abordou as diversas facetas desse desafio, desde a necessidade de se criarem ambientes seguros para os alunos até a importância de se promover uma cultura de inclusão que respeite e valorize a diversidade. A reflexão sobre essas questões revela que a segurança escolar é muito mais do que simples prevenção de incidentes; trata-se de se garantir que cada aluno tenha oportunidade de aprender e crescer em um ambiente livre de ameaças, onde se sinta protegido e acolhido.

À medida que as ameaças evoluem, especialmente com o avanço das tecnologias digitais, as escolas precisam adotar medidas de segurança cada vez mais sofisticadas e adaptáveis. A prevenção de violência e outros tipos de agressões não pode ser tratada de maneira isolada; requer uma abordagem integrada que envolva monitoramento constante, resposta rápida e colaboração efetiva entre todas as entidades responsáveis. O trabalho desenvolvido

por organizações como o Ciberlab demonstra a eficácia de uma estratégia preventiva que alia tecnologia e inteligência para identificar e neutralizar ameaças antes que se concretizem.

Além de garantir a segurança física, é crucial que as escolas sejam ambientes inclusivos, nos quais a diversidade não seja apenas tolerada, mas celebrada. A inclusão deve ser prioridade em todas as iniciativas de segurança, para se garantir que todos os alunos, independentemente de suas origens, tenham acesso igualitário a um ambiente de aprendizagem seguro. Isso requer esforço coletivo para educação dos alunos sobre o respeito às diferenças e para criação de políticas que apoiem a inclusão de todos os grupos sociais dentro do ambiente escolar.

As perspectivas para fortalecimento da segurança e da inclusão nas escolas envolvem uma série de ações coordenadas. Primeiro, é necessário continuarmos investindo em tecnologias que nos permitam monitorar e responder de maneira eficaz às ameaças emergentes, especialmente aquelas originadas no ambiente digital. Segundo, a formação contínua de educadores e funcionários escolares é essencial para capacitá-los a identificar sinais de risco e agir de acordo com as melhores práticas de segurança e inclusão. Terceiro, o engajamento da comunidade escolar, incluídos pais, alunos e autoridades, deve ser intensificado para criarmos uma rede de proteção eficaz e colaborativa.

Em termos de política pública, é essencial que as iniciativas de segurança escolar sejam apoiadas por um quadro normativo robusto, que incentive a cooperação entre as diferentes esferas de governo e as instituições educacionais. Programas de conscientização e prevenção devem ser amplamente divulgados e implementados em todas as escolas, não apenas como resposta a incidentes, mas como parte de uma estratégia proativa para promoção de um ambiente educacional saudável e seguro.

Finalmente, é importante reconhecermos que segurança escolar é um processo em constante evolução. As ameaças de hoje não serão as mesmas de amanhã, e, portanto, as respostas devem ser igualmente dinâmicas e flexíveis. A construção de um ambiente escolar seguro e inclusivo é tarefa que exige vigilância contínua, inovação constante e, sobretudo, compromisso inabalável com o bem-estar de todos os alunos. Somente com essa abordagem abrangente e colaborativa será possível garantirmos que as escolas cumpram seu papel fundamental de educar e formar cidadãos prontos para contribuir positivamente para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Alessandro Gonçalves; ALEXANDRINO, Kelsson Schneider Araújo; CABRAL, Quésia Pereira. **Escola segura:** o legado do combate à onda de ataques em escolas. Porto Alegre: WB Educação, 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 ago. 2024.

COLEMAN, L. **The copycat effect:** how the media and popular culture trigger the mayhem in tomorrow's headlines. New York: Paraview Pocket Books, 2004.

CULLEN, Dave. **Columbine.** New York: Twelve, 2009.

NORMAN, B. Violência escolar no Brasil: o caso de Suzano. **Revista Brasileira de Estudos de Segurança**, v. 7, n. 2, p. 45-67, 2020.

PHILLIPS, David. P. The influence of suggestion on suicide: substantive and theoretical implications of the Werther effect. **American Sociological Review**, v. 39, n. 3, p. 340-354, 1974.

A INTERNET COMO FERRAMENTA PARA REDUZIR A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Vicente Bandeira de Aquino¹³

INTRODUÇÃO

A violência nas escolas é preocupação crescente em muitos países, pois impacta não apenas o ambiente educacional, mas também o desenvolvimento social e emocional dos estudantes, e prejudica, consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Diversos fatores contribuem para esse problema, incluídas desigualdades sociais, falta de apoio psicológico e de mecanismos eficazes de prevenção e intervenção.

Nesse contexto, a internet, muitas vezes vista como ambiente de risco, emerge paradoxalmente como ferramenta poderosa na mitigação da violência escolar. Se utilizada de modo intencional e pedagógico, a internet e as tecnologias digitais podem promover a conscientização, facilitar o acesso a recursos educativos e psicológicos que promovam o respeito à diversidade, a empatia e a resolução pacífica de conflitos, além de oferecer plataformas de comunicação e denúncia que envolvem toda a comunidade escolar.

O presente artigo explora como a internet, aliada a estratégias educativas e de segurança digital, pode contribuir para a criação de um ambiente escolar mais seguro e inclusivo, a redução dos índices de violência e a promoção de uma cultura de paz e respeito nas escolas.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

A violência tem gerado grande preocupação no ambiente escolar, mas também fora dele. Pode ser compreendida como ato de brutalidade que caracteriza relações de opressão, intimidação, medo e terror. A violência pode, também, se manifestar por meio de símbolos, preconceitos, metáforas, desenhos ou qualquer outra forma que possa ser interpretada como ameaça, conhecida como “violência simbólica”.

A violência não se limita ao uso da força física, mas a possibilidade ou ameaça desse uso é uma dimensão fundamental, associada a uma ideia de poder, na medida em que se impõe a vontade de um indivíduo sobre outro (Velho, 2000). Distingue-se pelo desrespeito, pela

13 Advogado, conselheiro da OAB/CE, membro do Conselho Diretor e presidente do Gape, da Anatel. Doutor em direito constitucional pela Universidade de Fortaleza.

negação do outro e pela violação dos direitos humanos e soma-se a problemas como miséria, exclusão, corrupção, desemprego, concentração de renda, autoritarismo e desigualdades presentes na sociedade brasileira.

Comumente, a violência no ambiente escolar se manifesta de diversas formas entre os alunos, como agressões físicas, verbais, materiais, sociais, psicológicas e por meio do *cyberbullying*, que são ações frequentemente associadas ao *bullying*. O *cyberbullying*, em particular, envolve o uso de plataformas virtuais para humilhação e ataque a outra pessoa, ou seja, a comunicação digital como meio para prática dessas agressões.

Nas escolas, os professores observam que a violência está aumentando tanto quantitativa quanto qualitativamente (Silva; Salles, 2010). Os docentes identificam que as ameaças e agressões verbais entre alunos e entre alunos e adultos são as formas mais presentes de violência no ambiente escolar. Relatam que o desrespeito, como parte da violência, é constante nas escolas, a ponto de certos atos se tornarem tão comuns que deixam de ser percebidos como violentos.

A convivência em ambientes violentos frequentemente estimula a hostilidade entre os alunos, que acabam absorvendo a atmosfera ao seu redor (Barbieri; Santos; Avelino, 2021). Como resultado, agressividade, ofensas e humilhações tornam-se suas formas principais de expressão, direcionadas a colegas, professores e funcionários da escola.

Além disso, Barbieri, Santos e Avelino (2021) apontam que a falta de envolvimento dos pais ou responsáveis no processo educativo impacta diretamente o comportamento dos alunos. Quando a família, que é a base da educação, não atua em conjunto com a escola, o aluno pode acreditar que suas ações não têm consequências reais. Muitos pais, negligenciando seu papel na formação de um cidadão apto para o convívio social, transferem à escola a responsabilidade de educar e cuidar do indivíduo. Tanto pais autoritários e violentos quanto aqueles que não exercem autoridade podem influenciar negativamente o desempenho escolar e as relações sociais de seus filhos.

Como consequência da violência escolar, professores e alunos podem apresentar comportamentos antisociais, baixa autoestima, além de enfrentar graves problemas psicológicos, como depressão, síndrome do pânico, ansiedade e, em casos extremos, até pensamentos suicidas. Além disso, esses problemas têm impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem e nas interações cotidianas de docentes e alunos na comunidade escolar (Barbieri; Santos; Avelino, 2021), o que colabora para o absenteísmo e a evasão escolar.

Nesse contexto, o art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabelece que cabe às escolas a obrigação de: i) promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas (inciso IX); ii) estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas (inciso X); e promover ambiente escolar seguro [...] (inciso XI) (Brasil, 1996).

Diante desse panorama, a internet pode ser uma ferramenta para auxiliar no combate à violência escolar, como se abordará nas seções a seguir. O uso da internet com esse intuito não é solução única e definitiva, mas suas potencialidades podem ser utilizadas em conjunto com outras iniciativas para minimizar o problema e, assim, construir um ambiente escolar mais justo e seguro.

2. O ACESSO À INTERNET E O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA

A era digital transformou profundamente a forma como nos relacionamos e aprendemos. A escola, como espaço de construção do conhecimento e de formação cidadã, não poderia ficar imune a essa transformação. A cidadania, em seu sentido mais amplo, abrange, entre outros aspectos, todos os direitos que um indivíduo possui em relação ao Estado, assim como a habilidade de cada pessoa de exercer e proteger esses direitos (Brasil, STJ, 2023).

Em curso denominado *Comunidade escolar na prevenção e resposta às violências contra crianças e adolescentes* (Unicef, 2022), realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), relacionou-se a promoção da cidadania com a redução da violência:

Soma-se a esse processo de desenvolvimento o exercício da cidadania, com o engajamento na construção de uma vida sem violências para cada criança e cada adolescente. Uma das intencionalidades desse eixo é, portanto, **estimular os (as) estudantes a se perceberem como participantes ativos da sociedade, capazes de tomar decisões e realizar mudanças significativas não só para suas vidas, mas para o mundo em que vivem.** Para isso, nossa sugestão é desenvolver atividades centradas nos seguintes focos de desenvolvimento:

Identificar interesses pessoais, educacionais e profissionais e se engajar no desenvolvimento de competências para uma vida adulta autônoma, livre de violências.

Tomar decisões sobre sua saúde sexual e sua saúde reprodutiva com autonomia, informação, apoio e cuidado.

Engajar-se no desenvolvimento de ações coletivas pela proteção de crianças e adolescentes. (Unicef, 2022; grifo nosso)

O fortalecimento da cidadania é visto, assim, como uma das maneiras de se promover um ambiente escolar mais seguro e respeitoso. Atualmente, não há como se pensar no exercício da cidadania sem acesso à internet, tal como restou materializado no Marco Civil da Internet, especificamente no art. 7º da Lei nº 12.965/2014.

Acrescenta-se, ainda, que o acesso à internet é tão relevante que tramita no Congresso Nacional a Proposta de Emenda à Constituição nº 47/2021, que objetiva introduzir a inclusão digital no rol de direitos fundamentais.

A internet facilita a participação cidadã em processos democráticos, como petições online, fóruns de discussão e plataformas de engajamento cívico. Essa participação é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Nesse sentido, as iniciativas que objetivam dotar as escolas públicas com internet estão alinhadas à necessidade de fortalecimento da cidadania dos estudantes. Tais ações são essenciais para combater a exclusão digital, bem como para possibilitar que crianças e adolescentes possam exercer sua cidadania.

Além de a escola ser o local onde se dá a maior parte da socialização de crianças e jovens, também serve para proporcionar igualdade de acesso e formação para uso crítico e criativo das tecnologias, conhecimento imprescindível na cultura contemporânea. Isso é crucial para que cada indivíduo possa desenvolver seus próprios projetos de vida e buscar os meios para realizá-los (Lapa; Coelho, 2021).

É de se observar que a preocupação no letramento digital de crianças e jovens está contemplada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na competência geral nº 5, especificamente com relação aos conhecimentos relacionados à cultura digital:

A preocupação com os impactos dessas transformações na sociedade está expressa na BNCC e se explicita já nas competências gerais para a Educação Básica. Diferentes dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias digitais são tematizadas, tanto no que diz respeito a conhecimentos e habilidades quanto a atitudes e valores:

- pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos;
- mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação;
- **cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados**, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica. (Brasil, MEC, 2019; grifo nosso)

Ao promover a alfabetização digital, a BNCC busca capacitar os estudantes para utilizarem de forma crítica e consciente as ferramentas tecnológicas, o que é essencial para a cidadania no século XXI. Essa competência digital vai além do simples uso de dispositivos e abrange as capacidades de analisar informações, de participar de debates virtuais de maneira ética e de colaborar em comunidades digitais. Dessa forma, a BNCC contribui para o fortalecimento da cidadania ao preparar os jovens para serem participantes ativos e responsáveis na sociedade digital, defendendo seus direitos e cumprindo seus deveres de modo informado e consciente.

Ao equipar os estudantes com as competências necessárias para navegar e interagir de maneira crítica e responsável no ambiente digital, as escolas não apenas preparam os jovens para os desafios do mundo moderno, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. O acesso à internet e o letramento digital tornam-se, portanto, ferramentas pedagógicas e direitos essenciais que potencializam a participação ativa e consciente dos cidadãos em um mundo cada vez mais conectado.

Assim, as políticas que promovem inclusão digital e alfabetização tecnológica nas escolas, públicas ou privadas, não só combatem a exclusão digital, mas também ampliam as possibilidades de exercício pleno da cidadania. Essas ações são cruciais para garantia de que todos os estudantes possam desenvolver suas capacidades de maneira equitativa, o que contribui para uma sociedade mais justa, na qual todos têm oportunidade de expressar suas vozes e realizar seus projetos de vida.

3. A INTERNET COMO MEIO DE COMBATE À VIOLENCIA

Para além de fortalecer a cidadania, a internet, antes vista como mero recurso tecnológico, revela-se como ferramenta poderosa para promover a inclusão, o respeito à diversidade e o combate à violência. Primeiramente, a internet pode ser utilizada como meio de ajuda e apoio para vítimas de violência escolar. Pesquisa realizada em Israel apontou que alunos do sexto, oitavo e décimo anos do ensino fundamental estão mais dispostos a buscar ajuda *online* para violência relacional e por formas de violência sexual, física e verbal. O anonimato que a internet pode proporcionar e a disponibilidade mais rápida de ajuda via internet são os principais fatores que contribuem para a disposição dos alunos em buscar ajuda (Yablon, 2009). Isso incentiva a denúncia e facilita o acompanhamento dos casos.

No Brasil, os canais *online* que se destacam para acolhimento da vítima e para denúncia do agressor, sem prejuízo da existência de outros canais, são os seguintes:

- a) aplicativo Direitos Humanos Brasil – www.gov.br/mdh/pt-br/apps: permite a criação de denúncias de violações aos direitos humanos de forma identificada ou anônima;
- b) Safernet – canaldeajuda.org.br: serviço de orientação sobre crimes e violações dos direitos humanos na internet, como em casos de *cyberbullying*, vazamento de *nudes*, violência ou ameaça na internet. O atendimento é anônimo e sigiloso;
- c) Escola Segura – <https://www.gov.br/mj/pt-br/canais-de-denuncias/escolasegura>: iniciativa do Ministério da Justiça e Segurança Pública, em parceria com SaferNet Brasil, com foco no recebimento de informações de ameaças e ataques contra escolas. O atendimento é anônimo e sigiloso. Ao oferecer uma plataforma segura e acessível para o registro de ocorrências, serviços *online* de denúncia de crimes permitem que estudantes, pais, professores e funcionários escolares relatam incidentes de violência, *bullying*, assédio e outros comportamentos inadequados de forma anônima, caso desejado.

É de se destacar, ademais, a existência da Delegacia Virtual (<https://delegaciavirtual.sinesp.gov.br/portal/>), iniciativa criada pelo Ministério da Justiça para abrigar delegacias virtuais de diversas unidades da Federação. Cuida-se de iniciativa voltada ao registro de ocorrências policiais de vários crimes, que abrange também crimes que podem ocorrer dentro das instituições de ensino.

A utilização dessas plataformas facilita o fluxo de informações para as autoridades competentes, como conselhos tutelares, polícias e secretarias de educação, que podem tomar medidas rápidas e eficazes para prevenir e resolver conflitos antes que se agravem.

A proteção da identidade dos denunciantes é fundamental em ambientes escolares onde o medo de represálias pode ser obstáculo para que vítimas e testemunhas se manifestem. Ao assegurar confidencialidade, esses serviços incentivam maior quantidade de pessoas a reportar incidentes, o que contribui para criação de um ambiente escolar mais seguro e inclusivo.

Além desses serviços de busca de ajuda e de denúncia a atos de violência, seja física ou psicológica, a internet pode ser também um recurso valioso para desenvolvimento de habilidades socioemocionais e construção de relações saudáveis. Jogos educativos, simulações e plataformas de aprendizagem colaborativa podem auxiliar estudantes a aprender a lidar com suas emoções, a se colocar no lugar do outro e a encontrar soluções pacíficas para conflitos. Nessa linha, a Unicef lançou o *Topity* (Unicef, 2024), um *chatbot* cujo objetivo é possibilitar aos adolescentes e jovens falar sobre autoestima e confiança corporal com total confidencialidade. Essa aplicação é apresentada como ambiente seguro e pode ser utilizada como mote para roda de conversa sobre, por exemplo, como padrões de beleza afetam comportamentos e interações *online*. Muito embora a iniciativa não esteja relacionada à violência física, o *cyberbullying* pode ter como motivação a aparência de crianças e adolescentes e, assim, serviços que apoiam e aumentam a autoestima desses estudantes auxiliam no combate a esse tipo de violência.

Ao facilitar a comunicação, proteger os envolvidos e, nos casos necessários, fornecer subsídios para ação das autoridades, essas plataformas ajudam a combater a violência de maneira eficaz e preventiva, seja em ambiente escolar ou fora dele, e fomentam, nessa medida, uma cultura de paz e de valorização das diferenças entre os estudantes.

4. MEIOS DE PREVENÇÃO À VIOLENCIA ORIUNDA DA INTERNET

A pesquisa TIC Kids On-line Brasil 2022 (Cetic.BR, 2023), ao analisar resultados de 2021, apontou a quantidade de crianças e adolescentes que passaram por situações nas quais se sentiram ofendidas *online*, bem como aquelas em que sofreram ou testemunharam alguma discriminação:

Na dimensão de riscos, **os que jogam ainda testemunham situações de discriminação na Internet em uma proporção levemente maior quando comparada aos**

que não jogam (47% x 29%). Os tipos de discriminação mais testemunhados estão relacionados a cor ou raça, aparência física e sexualidade. **Apenas 8% dos jogadores relatam que já se sentiram discriminados na Internet, em detrimento de 5% entre os que não jogam.** No entanto, **quando indagados sobre terem passado por situações nas quais se sentiram ofendidos na Internet, os jogadores novamente se destacam com maiores proporções (40% x 30%).** A vivência de situações problemáticas de segurança e privacidade é similar entre os dois grupos, mas os jogadores relatam maiores proporções de arrependimento por alguma publicação que fizeram na Internet, por usos indesejados de suas informações pessoais e senhas e ainda por casos de perda de dinheiro na Web. Merecem atenção as diferenças no âmbito dos relatos sobre uso excessivo da Internet e conteúdos sobre autolesão.

(Cetic.BR, 2023; grifo nosso)

Nesse cenário, as redes sociais desempenham papel significativo em violências ocorridas no ambiente escolar, incluídos casos de *bullying*, *cyberbullying* e até situações extremas, como tiroteios e agressões físicas. Em várias situações, os responsáveis por esses crimes utilizam as redes sociais para divulgar suas intenções, expressar suas angústias e até buscar apoio de outros que compartilham interesses semelhantes.

As redes sociais podem, ainda, facilitar a radicalização e o extremismo, expondo jovens a ideias violentas e perigosas. O acesso irrestrito às redes sociais, sem supervisão e monitoramento parental e educacional, pode aumentar o problema, na medida em que essas crianças e jovens podem passar horas imersos em conteúdos que possuem o condão de potencializar comportamentos violentos.

O art. 5º da Lei nº 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), coloca a escola como ator responsável por assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e ao *bullying*.

Nesse contexto, ao contrário do que muitos acreditam, não é necessário que os educadores sejam *experts* em tecnologia ou tenham domínio sobre diversas ferramentas *online* para abordar o uso seguro da internet em sala de aula. Algumas das estratégias que podem ser utilizadas pelas escolas são (Vivescer, 2022):

- a) criar oportunidades para que os alunos compartilhem suas experiências e preocupações em um ambiente seguro e acolhedor;
- b) educar os estudantes sobre a importância de refletirem antes de publicar textos ou imagens na internet;
- c) encorajar os alunos a liderarem debates sobre o tema, realizando pesquisas e apresentando suas descobertas para a classe;
- d) organizar discussões em grupo para explorar os tópicos relacionados.

É importante que famílias e escolas trabalhem na prevenção da violência oriunda da internet, por meio de redes sociais. Essa colaboração garante abordagem mais completa e eficaz na educação dos estudantes, pois, quando ambos atuam em sintonia, os valores

e ensinamentos transmitidos em casa e na escola se alinharam, o que reforça a compreensão e a prática de conceitos como cidadania digital, ética na internet e responsabilidade pessoal.

Além disso, essa parceria cria um suporte mais robusto para se lidar com questões emocionais e comportamentais, como, por exemplo, *bullying* e *cyberbullying*, o que permite que tanto a escola quanto os pais estejam preparados para oferecer apoio e criar um ambiente seguro e inclusivo para todos os estudantes.

Parcerias com a comunidade – organizações sociais e empresas – também podem ser salutares na construção de uma escola mais segura. Tais entidades podem contribuir, por exemplo, (i) com a divulgação de informações ao elaborarem campanhas de conscientização sobre violência escolar e a importância da denúncia; (ii) organizando eventos, palestras e oficinas acerca do assunto ou (iii) com doação de equipamentos tecnológicos e apoio financeiro para projetos de prevenção e combate à violência no âmbito escolar.

Acerca da divulgação de informações, acentua-se a importância de se difundirem entre os estudantes as possíveis consequências legais de suas ações *online*, incluídos a disseminação de ódio, ameaças e o compartilhamento não autorizado de informações pessoais ou imagens. É necessário que os alunos tenham ciência de que o comportamento *online* não os isenta do cumprimento das leis em vigor, as quais se aplicam ao ambiente virtual (Brasil, MJSP, 2024).

É essencial, assim, que escolas, pais e a comunidade como um todo colaborem na implementação de programas educacionais que ensinem sobre cidadania digital, ética na internet e a importância de proteção da privacidade e da reputação *online*. Esses programas devem destacar a relevância da responsabilidade pessoal e do respeito pelos outros na utilização de redes sociais e de outras plataformas digitais.

Como iniciativa voltada à promoção da segurança e cidadania digital em escolas, destaca-se o projeto “Disciplina de Cidadania Digital”, criado pela SaferNet Brasil em parceria com o governo do Reino Unido. O projeto objetiva apoiar professores, escolas e secretarias de educação para implementação de componente curricular que prepare o aluno para o uso seguro, ético e responsável das tecnologias (SaferNet, 2024). Não há custo para as instituições que quiserem aderir ao projeto.

Por fim, há possibilidade de se lançar mão do uso de *big data* como forma de mapeamento de condutas violentas ou potencialmente violentas. Conforme definição da Google (2023),

big data refere-se a coleções extremamente grandes e diversas de dados estruturados, não estruturados e semiestruturados que continuam a crescer exponencialmente com o tempo. Esses conjuntos de dados são tão grandes e complexos em volume, velocidade e variedade, que os sistemas tradicionais de gerenciamento de dados não podem armazená-los, processá-los e analisá-los.

O *big data* é aplicado em *machine learning*, modelagem preditiva e outras técnicas analíticas avançadas que, em conjunto com a inteligência artificial, podem ser utilizadas no apoio a decisões baseadas em dados para se identificarem padrões de comportamento que possam

levar à violência. Nesse sentido, pode-se pensar em ações de prevenção que utilizem essas técnicas para que se possa detectar e agir preventivamente antes que atos violentos, sejam físicos ou psicológicos, ocorram.

A garantia de um ambiente escolar seguro e acolhedor é crucial e envolve a oferta de apoio emocional aos estudantes, com atuação sempre que possível de forma preventiva que incentive os alunos a reportarem casos de violência e proporcione suporte às vítimas.

5. CONCLUSÃO

A internet, quando utilizada de maneira responsável e estratégica, pode ser uma aliada poderosa na mitigação da violência nas escolas. Mediante iniciativas que promovem cidadania digital, conscientização sobre os perigos do *cyberbullying* e implementação de plataformas de denúncia, a internet se posiciona como recurso importante para a construção de um ambiente escolar mais seguro e inclusivo.

A internet possibilita acesso a informações e recursos que podem empoderar estudantes, pais, educadores e toda a comunidade escolar a agir de forma proativa na prevenção e no combate à violência. Ao fortalecer a cidadania e o engajamento dos jovens em questões sociais e éticas, a internet pode contribuir para a formação de indivíduos conscientes de seus direitos e responsabilidades, preparados para construir uma sociedade mais justa e pacífica.

As plataformas de denúncia *online*, que garantem anonimato e segurança dos usuários, destacam-se como mecanismos eficazes para a resolução de conflitos antes que se agravem, e permitem que o indivíduo ou a comunidade escolar tomem medidas rápidas e apropriadas. Além disso, as iniciativas de educação para uso seguro da internet, que envolvem tanto a escola quanto a família, são cruciais para se minimizarem os riscos associados ao ambiente digital e se promover uma cultura de respeito e empatia entre os estudantes. Organizações sociais e empresas podem e devem ser aliadas das instituições escolares nessa empreitada.

Por fim, o uso de tecnologias avançadas, como *big data*, abre novas possibilidades para a identificação precoce de comportamentos violentos e permite intervenções preventivas e mais eficazes. Essa ferramenta, aliada ao uso de inteligência artificial, pode transformar o monitoramento e a gestão da segurança escolar, oferecendo subsídios valiosos que auxiliam na tomada de decisões fundamentadas.

Portanto, é imperativo que as escolas, em colaboração com as famílias e a sociedade, continuem a explorar e a implementar essas ferramentas digitais e criem um ambiente escolar no qual o respeito e a segurança sejam prioridades. A internet, longe de ser apenas fonte de risco, pode e deve ser um dos pilares na construção de um futuro educacional livre de violência, em que todos os estudantes possam se desenvolver plenamente em um ambiente de aprendizado mais justo e humanizado.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Bianca da Cruz; SANTOS, Naiara Ester dos; AVELINO, Wagner Feitosa. Violência escolar: uma percepção social. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 7, 2 mar. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/violencia-escolar-uma-percepcao-social>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP). **Crimes digitais**: o que são, como denunciar e quais leis tipificam como crime? Brasília: MJSP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/sua-protecao/sedigi/crimes-digitais>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça (STJ). **Faces da cidadania**: os 35 anos da Constituição e o papel do STJ na concretização de direitos. 2023. Disponível em: <https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Comunicacao/Noticias/2023/01102023-Faces-da-cidadania-os-35-anos-da-Constituicao-e-o-papel-do-STJ-na-concretizacao-de-direitos.aspx#:~:text=Em%20seu%20sentido%20mais%20amplo,o%20direito%20a%20ter%20direitos>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (Cetic.BR). **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil – TIC Kids Online Brasil 2022**. Brasília: Cetic.BR, 2023. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-on-line-brasil-2022/>; <https://cetic.br/pt/pagina/saiba-mais-sobre-o-cetic/92/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

GOOGLE. **O que é big data?** São Paulo: Google, 2023. Disponível em: <https://cloud.google.com/learn/what-is-big-data?hl=pt-br>. Acesso em: 20 ago. 2024.

LAPA, Andrea Brandão; COELHO, Isabel Colucci. Escola e internet: espaços de formação para a cidadania. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 39, n. 3 p. 1-19, jul.-set./2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/72019>. Acesso em: 19 ago. 2024.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula; SALLÉS, Leila Maria Ferreira. Violência nas escolas: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 1, p. 217-232, jan.-jun./2010.

SAFERNET. **Disciplina de cidadania digital**. Salvador: SaferNet, 2024. Disponível em: <https://cidadaniadigital.org.br/#url>. Acesso em: 20 ago. 2024.

UNICEF. **Comunidade escolar na prevenção e resposta às violências contra crianças e adolescentes**. Brasília: Unicef, 2022. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/media/19281/file/comunidade_escolar_prevencao_resposta_violencia.pdf. Acesso em: 19 ago. 2024.

UNICEF. **Topity**: um chatbot para melhorar sua autoestima. Brasília: Unicef, 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/topity-um-chatbot-para-melhorar-sua-autoestima>. Acesso em: 19 ago. 2024.

VELHO, Gilberto. Violência, reciprocidade e desigualdade. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (orgs.). **Cidadania e violência**. 2. ed., Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 2000.

VIVESCER. **Combater violência na internet é papel de todos, inclusive da escola**. 2022. Disponível em: <https://vivescer.org.br/violencia-na-internet-escola/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

YABLON, Y. B. Internet as a source of help in dealing with school violence. **Journal of Educational Computing Research**, 39, p. 205-220, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.2190/EC.39.3.a>. Acesso em: 19 ago. 2024.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: CENÁRIOS, PERFIS E FORÇAS MOTIVACIONAIS

Josevanda Mendonça Franco¹⁴

INTRODUÇÃO

As relações estabelecidas em sociedade induzem a se conviver habitualmente com situações de natureza complexa e, não raro, de difícil trato, que exigem análise e compreensão em relação a cenários, a atores e a elementos motivacionais.

Entre os fenômenos sociais, um dos mais intrincados e constantes na evolução civilizatória é a violência, que ocupa a atenção de pesquisadores e de estudiosos, a fim de compreenderem as raízes multifacetadas, as diversas manifestações e como, em várias conjunturas, a violência é aceita e compreendida como parte da realidade socialmente pactuada.

Reconhecida como fenômeno capaz de alcançar muitos segmentos, a violência tem potencial devastador, o que torna complicadas as inter-relações que regem sua complexidade, as quais precisam ser observadas a partir de um entendimento conceitual que possibilite o reconhecimento de que a violência realmente é praticada.

Tão antiga quanto a presença do homem em sociedade, a violência se imiscui em distintas relações, demonstrações, formas e concepções sociais, justificadas por ensejos dessemelhantes, que podem abranger desde a disputa pela posse da terra ao controle da produção, à luta pelo poder, à dominação de uns sobre outros. Pode servir como causa ou consequência de conflitos que, irremediavelmente, a tornam necessária ao grupo ou ao indivíduo violador.

Concebida nos tempos hodiernos como questão de saúde pública, a violência é definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) “como o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação” (Krug *et al.*, 2002).

Outras teorias buscam elementos que facilitem a compreensão da violência como fenômeno, considerando-se tipologias e naturezas. A violência pode ser observada, conforme a OMS, a partir de três categorias, delineadas por manifestadas características: violência coletiva, na qual se incluem os atos contra muitos indivíduos; violência autodirigida, praticada contra a própria pessoa (automutilações e suicídio); e violência interpessoal, gestada

14 Representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Historiadora, professora, pesquisadora, especialista em educação e em direitos da criança e do adolescente.

em ambientes comunitários ou familiares, perpetrada, geralmente, por alguém em que a vítima confia.

Às tipologias supracitadas soma-se a violência estrutural, definida por Minayo e Souza (1997) como resultante de processos econômicos, políticos e sociais, eternizados ao longo da evolução da sociedade e fundamentadores das relações de dominação.

O nascimento dos Estados modernos¹⁵ e dos seus equipamentos de poder e de interesse representa um momento histórico em que a violência foi institucionalizada como ferramenta de domínio, a exemplo da cristianização forçada das populações nativas das áreas recém-descobertas ou da escravização como parte da efetivação de processos econômicos necessários à formação de grandes impérios.

A pós-modernidade introduziu outros níveis de espoliação. Mas não é possível se afirmar, precisamente, a existência de manifestações violentas maiores ou menores, mais ou menos presentes em sociedades e em suas respectivas épocas. Sem respeito ao direito do outro, a violência foi e é usada para que objetivos sejam atingidos.

As forças sociais produzidas a partir da industrialização ampliaram motivações e ambientes dominados por ações violentas, o que ocorre no mundo todo. São incorporados elementos cada vez mais assoladores.

Como em outros países, no Brasil, a herança colonial contribuiu para a formação de uma sociedade patriarcal, escravagista e extremamente hierarquizada. Isso favoreceu a perpetuação de práticas violentas presentes no alicerce correspondente à constituição das sociedades nas diversas épocas. O conhecimento permite que as gerações mais recentes compreendam as origens de sociedades que alimentam a violência como instrumento de resolução de conflitos.

Em que pesem o fim da escravidão e a queda do império na penúltima década do século XIX, o Brasil republicano manteve na estrutura os fundamentos de um Estado segregador e, por consequência, violento, o que contribuiu para a cristalização das desigualdades, centelha acesa para a aceitação de várias formas de agressão nos espaços sociais, entre os quais, a escola.

1. A VIOLENCIA PRATICADA, PERCEBIDA OU RECEBIDA NA ESCOLA

No vácuo dos novos processos sociais, diversos tipos de violência emergiram na contemporaneidade dominando novos cenários e caracterizando os perfis dos atores. Não sem razão, a violência tem atingido espaços cada vez mais singulares, a exemplo dos ambientes educacionais. Essas manifestações violadoras no ambiente escolar não podem ser objeto de análise superficial, o que demanda a busca em profundidade dos elementos motivacionais dos atos.

15 Consolidados na Europa Ocidental, na transição entre o medievo e os tempos modernos, caracterizam-se por uma estrutura de poder centrada na figura do rei (absolutismo) e no capitalismo comercial (mercantilismo).

A escola é e está na comunidade. Enfrenta a violência ora latente, por vezes oculta ou ainda evidente. Considere-se que a escola é um ambiente em que, além de perceber a violência ou ser alvo dela, também se promovem, institucionalmente, práticas intimidadoras, ostensivas e opressoras, as quais correspondem a manifestações consideradas como violências.

Assim, antes de tratarmos da violência sofrida pela escola, de seus operadores e dos discentes, é necessário verificarmos elementos entendidos na perspectiva da violência praticada pela escola por ação ou por omissão.

No contexto das violações, insere-se o desrespeito às individualidades, comum no ambiente de sala de aula, onde os discentes são abordados em condição unidimensional em relação às habilidades e às competências. Nesse caso, são transformados em massa constituída por um perfil de ensino/aprendizagem uníssono. Nesse sentido, vale observarmos os estudos realizados por Howard Gardner¹⁶ no tocante à sua teoria das inteligências múltiplas. Para o pesquisador,

[...] uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. (Gardner, 1995, p. 21)

Assim, ao promover o desenvolvimento da aprendizagem de modo linear, a escola viola, em muitos momentos do processo de ensino, o direito à aprendizagem, ao manter a inobservância em relação às habilidades e às competências individuais, e consolida a violência institucional, entendida como um dos maiores gargalos do ensino-aprendizagem.

Na realidade, a escola precisa debruçar-se sobre essa questão no sentido de considerar o vasto potencial cognitivo próprio de cada indivíduo. Dessa forma, disponibilizar-se para o desafio de promover uma educação inclusiva, enfrentando a compreensão limitada, é buscar uma aprendizagem igual para todos. Nesse sentido, a inclusão não se refere somente a assegurar o direito à aprendizagem aos discentes com demandas educacionais especiais. Independentemente da condição, compete à escola definir um projeto político-pedagógico fundamentado no propósito de equidade, ou seja, no reconhecimento de que cada discente tem o direito de receber uma educação que respeite suas características e suas condições de aprendizagem.

Segundo pesquisa realizada em 2022 pelo instituto Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (Ipec) para o Fundo da Nações Unidas para a Infância (Unicef), 30% dos alunos que não frequentam escola o fazem “por não conseguirem acompanhar as explicações ou atividades” (Unicef, 2022).

O mesmo estudo revela, ainda, que 21% dos discentes matriculados pensam em desistir da escola, e 50% apresentam a justificativa já mencionada. “Se incluirmos as crianças de 4 a 10 anos, o número certamente é ainda maior”, afirma a pesquisa (Unicef, 2022).

16 Psicólogo, professor, pesquisador e escritor, Gardner dedica a vida acadêmica à Universidade de Harvard (EUA), onde aprofundou estudos sobre as variações da inteligência humana, suas tipologias e suas especificidades.

Diante desse quadro impactante, é necessária a adoção de medidas efetivas que estimulem a permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola. Nesse sentido, a flexibilização do currículo, para adequá-lo às demandas apresentadas pelos discentes, contribuiria para a permanência na escola e para o enfrentamento da segregação que alimenta, em alguns indivíduos, o ódio pela instituição, presente nos perfis de muitos promotores de ataques extremos à escola.

A proposta é inovadora: a aplicação de um currículo funcional e natural colabora para o desenvolvimento da autonomia e para o amadurecimento de crianças e de adolescentes no ambiente escolar e fora dele. Essa proposta deve ser concebida no sentido de se fortalecer o processo de formação emocional e psíquico dos discentes, dotando-os de elementos que os ajudem a construir uma personalidade segura e hábil, em condições de realizar boas escolhas e de pensar por si mesmos enfrentando influências extremistas, que são tecidas nos discursos de ódio, o que alimenta posturas violentas e destrutivas.

Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (1997), citada por Romeu Sasaki (1999),

[...] as escolas inclusivas propõem um modo de se construir um sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: docentes, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (Mantoan, 1997, p. 145, *apud* Sasaki, 1999, p. 114)

Define-se “equidade” como importante instrumento para promoção de ambientes harmônicos capazes de enfrentar as violências que se manifestam em razão das desigualdades.

As pesquisadoras Miriam Abramovay e Maria das Graças Ruas (2003) reconhecem a escola como espaço de oportunidades que pode, contrariamente, ser também local de exclusão social:

Ou seja, pode discriminar e estigmatizar, marginalizando o indivíduo formal ou informalmente, nos seus direitos de cidadania e no seu acesso às oportunidades de estudo, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, entre outros bens e serviços do acervo de uma civilização. Assim, com a finalidade de contribuir para a construção de uma cultura contra violências, faz sentido lidar com discriminações, intolerâncias e exclusões no espaço escolar, ainda que essas não culminem em ameaças, brigas e mortes, ou seja, não se consubstanciando em violência física propriamente dita. (Abramovay; Ruas, 2003, p. 41)

Em muitas situações, o desprezo pelas diferenças alimenta o devastador *bullying*,¹⁷ prática que se notabiliza pela intimidação sistemática, amparada no preconceito e no empoderamento de um indivíduo sobre outro ou de um grupo sobre um indivíduo.

17 O Programa de Combate à Intimidação Sistemática foi instituído pela Lei nº 13.185/2015.

O *bullying* começa frequentemente pela recusa de uma diferença, seja ela qual for, mas sempre notória e abrangente, envolvendo religião, estrutura física, peso, cor dos cabelos, deficiências visuais, auditivas e vocais; ou é uma diferença de ordem psicológica, social, sexual e física; ou está relacionada a aspectos como força, coragem e habilidades desportivas e intelectuais. (Fante, 2005)

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023 – Violência nas Escolas, “70,2% dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país pensaram projetos de prevenção e enfrentamento ao *bullying* para as suas comunidades escolares. Já 55,7% das escolas possuem projetos sobre violência” (Lima; Martins, 2023, p. 356).

O *bullying* não é ocorrência restrita ao ambiente escolar. Essa intimidação (violência) representa um desafio com incidência constante nas relações estabelecidas na escola e em outros ambientes e, em muitas situações, aceitas e justificadas pela própria comunidade. *Bullying* é definido como ação que

ocorre quando um ou mais discentes passam a perseguir, intimidar, humilhar, chamar por apelidos crueis, excluir, ridicularizar, demonstrar comportamento racista e preconceituoso ou, por fim, agredir fisicamente, de forma sistemática e sem razão aparente, outro aluno. (Ramos, 2008, p. 1)

O *bullying* é responsável pela maior incidência motivacional de atos violentos na escola e contra ela, quer de modo direto, com confrontos de vias de fato, automutilações, suicídios, ou relacionados a ações de violência caracterizadas por invasões que levam ao terror e mesmo à morte no ambiente educacional.

Não sem razão, a escola corresponde ao ideal de escolha de muitos agressores, visto que é um espaço identitário para os que praticam o ato de violação.

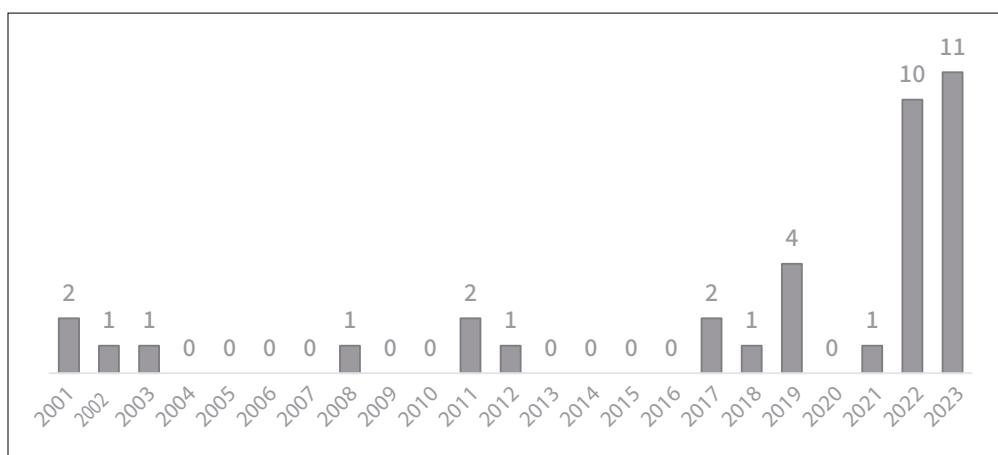
Em relatório sobre ataques de violência extrema em escolas no Brasil, a pesquisadora Telma Vinha (2023) identificou que são múltiplos os fatores determinantes para os ataques, o que dificulta a compreensão e a caracterização. O isolamento social e o *bullying* a que foram submetidos os agressores ao longo da vida escolar aparecem entre os elementos motivacionais para atos violentos.

Além de ser um ambiente privilegiado de formação e de desenvolvimento de diversos tipos de aprendizagem, a escola convive com situações em que o medo, as violações, as vulnerabilidades e as competitividades encontram campo fértil e atingem profissionais da educação, discentes e até mesmo famílias. Por outro lado, as hostilidades estimuladas na comunidade acabam ingressando na escola e ampliam as possibilidades de ocorrer violência. Nesse sentido, é fundamental observarmos os elementos externos à escola que interferem nas relações do ambiente de ensino de modo a criar grupos antagônicos que disputam a hegemonia nesse espaço. Em se tratando da violência praticada contra a escola, é fundamental compreendermos a intricada rede que normalmente se estabelece para a execução do ato, e de que forma seus atores (agressores e vítimas) estão posicionados no ambiente escolar.

Além das violências comuns ao ambiente escolar, que se configuram na forma de agressões e danos ao patrimônio, à propriedade e à pessoa, nas últimas décadas, na esteira de episódios violentos, a escola brasileira tem sido alvo de ataques exógenos, que intimidam e causam prejuízos imensuráveis à comunidade escolar e à sociedade. A violência contra a escola também ocorre em outros países, a exemplo dos Estados Unidos da América. Não apenas os discentes sofrem a violência contra a escola, mas também atos violentos prejudicam toda a comunidade escolar e a sociedade no entorno, bem como atingem o trabalho pedagógico. Docentes, pais e demais operadores passam a responder pela tarefa de recompor o *status quo* educacional abalado momentânea ou até definitivamente após a ocorrência de ataques.

Segundo pesquisa realizada pelas equipes da [B]³ Social, associada à Fundação José Luiz Egydio Setúbal, coordenada pela professora Telma Vinha, os anos 2022 e 2023 concentraram mais da metade dos episódios violentos, observando-se como ponto de partida o ano 2001 (Vinha *et al.*, 2023, p. 7).

GRÁFICO 1 – QUANTIDADE DE ATAQUES A ESCOLAS DE 2001 A 2023 NO BRASIL



Fonte: Vinha *et al.*, 2023.

Os dados sistematizados confirmam o crescimento da quantidade de ataques nos referidos anos, justificado pelo avanço da cultura da violência no Brasil e pela radicalização disseminada em ambientes virtuais. O acesso às redes sociais cresceu significativamente no período pandêmico (a partir de março de 2020), o que levou a sociedade ao isolamento compulsório.

As pesquisas coordenadas pela professora Telma Vinha apontam que a incidência dos ataques é maior nas escolas da esfera estadual de ensino, que respondem, majoritariamente pela oferta dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, cujas matrículas correspondem à faixa etária da adolescência.

Além da análise temporal dos ataques contra escolas, a pesquisa identificou dados importantes para que se compreenda a dinâmica de planejamento e de execução relacionada a episódios de violência. Assim, estimula iniciativas de caráter público ou particular de pesquisa

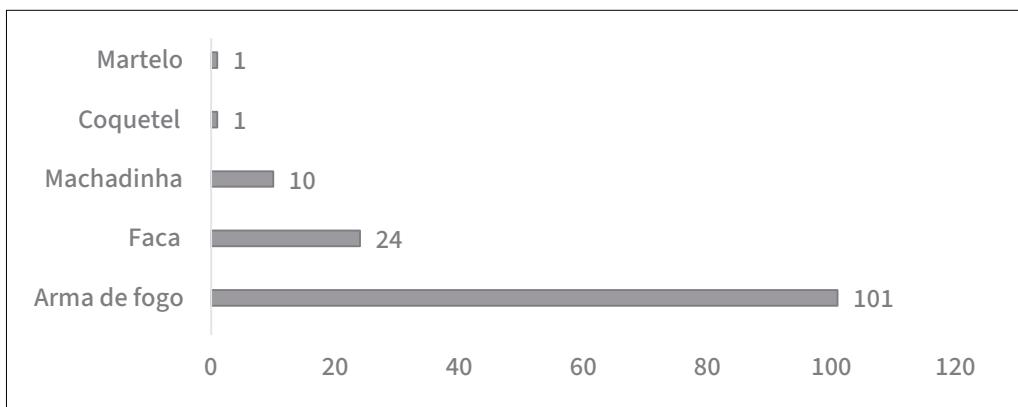
científica que podem dispor de mais abordagens sobre a importância de se construir um trabalho de prevenção às violências e de proteção ao ambiente escolar.

Um dos estudos gerou o relatório Ataque às Escolas no Brasil (Brasil, 2023), do Ministério da Educação (MEC), que evidencia alguns aspectos significativos para que se compreenda o contexto no qual a violência acontece. A ofensiva contra o ambiente escolar é fenômeno contemporâneo, dominado pelo extremismo, pela misoginia e pelo racismo. O ato violento é, geralmente, praticado por discentes do sexo masculino, com matrícula regular ou egresso da instituição atacada.

Segundo o relatório, na perspectiva temporal, as ações contra a escola brasileira são similares às ocorridas em outros países, notadamente, a partir de 2017. A principal referência são os episódios extremos dirigidos a escolas americanas, os quais motivaram agressores na Alemanha, no Canadá, na Suécia e no Brasil.

As pesquisas positivadas no relatório sobre ataques de violência extrema em escolas no Brasil demonstram que, de março de 2001 a outubro de 2023, 37 ataques foram perpetrados contra unidades educacionais em diversas localidades e regiões brasileiras e levaram a óbito 29 estudantes, quatro professoras, uma coordenadora e uma inspetora de ensino, além do suicídio de cinco dos agressores. Apurou-se que ficaram feridas nos ataques 102 pessoas por diferentes meios, a maioria atingida por arma de fogo.

GRÁFICO 2 – TIPOS E QUANTIDADES DE ARMAS UTILIZADAS NOS ATAQUES A ESCOLAS DE 2001 A 2023 NO BRASIL



Fonte: Brasil, 2023.

A facilidade de acesso a armas de fogo é considerada fato preponderante para seu uso majoritário, considerando-se, igualmente, a letalidade de tal instrumento.

Entender como funciona a dinâmica mental do agressor na preparação e na execução do ato é essencial para construir um perfil mínimo de possíveis agressores. Segundo Machado (2011, p. 53), “de um modo geral, pode-se dizer que os discentes agressores apresentam e adotam comportamentos de despotas, perseguindo e oprimindo constantemente o seu colega, transformando este numa vítima, ou seja, aquela que será o alvo da sua perseguição”.

É importante esclarecermos que não existe caracterização exata que possa identificar um potencial agressor, mas é possível observarmos que há indivíduos capazes de demonstrar comportamentos de incivilidades os quais vão desde a não aceitação das diferenças à aversão às normas estabelecidas. Estes agem de forma agressiva sobre outros indivíduos, situação normalmente combinada com outros fatores que costumam comprometer a aprendizagem. Podem desenvolver comportamentos violentos e de rejeição ao convívio social na escola, o que a torna um ambiente potencial para práticas violadoras. Nesse sentido, em relação à escolarização dos agressores, conforme os estudos coordenados pela professora Telma Vinha, evidencia-se que 56,4% eram estudantes com matrícula regular, portanto, inseridos no ambiente escolar.

De acordo com a pesquisa, outras violências podem forjar uma personalidade agressora. O ambiente familiar diz muito sobre essa questão e contribui de maneira decisiva para a anuência, seguindo-se a violência naturalizada no cotidiano. Danos devastadores, como o abandono material e emocional e a violência física, psicológica ou sexual a que muitas crianças e adolescentes são submetidos e enfrentam na fase de formação e de desenvolvimento, comprometem sobremaneira a saúde mental e emocional desses indivíduos. Isso pode promover a banalização da violência.

Muitos jovens são vítimas ou agentes da violência, entretanto, mesmo os que não se envolveram diretamente, relataram inúmeros casos dos quais tomaram conhecimento ou presenciaram no espaço escolar. Essa proximidade contribui para banalizar o comportamento violento, tornando trivial a ocorrência de furtos, roubos, assaltos, estupros, agressões físicas, vinganças, homicídios, depredações, entre outros. (Abramovay; Ruas, 2003, p. 63)

Tais comportamentos, quando relevados na infância e na adolescência, são naturalmente levados para a vida adulta, fase em que se ampliam as interações sociais e, consequentemente, os campos afetivos, e refletem sobre os estilos comportamentais vivenciados nas etapas anteriores, notadamente, aqueles comuns aos núcleos familiar e escolar.

Além da presença de crianças e de adolescentes em espaços físicos violentos, não é possível desprezarmos o acesso, muitas vezes sem nenhum tipo de restrição, aos ambientes virtuais. É inegável que a cultura cibernética pode colocá-los diante de um universo de conhecimentos dominados por ideologias cuja intencionalidade é promover a violência e o caos.

No tocante à chamada “*web superficial*”, as possibilidades de seleção de conteúdos são mais fáceis e efetivas, mesmo para os pais. Entretanto, quando se trata do acesso a conteúdos sigilosos na *deep web*, também chamada de “*web profunda*”, o rastreamento é mais difícil, considerando-se que as barreiras tecnológicas características desses espaços podem ser intransponíveis ao senso comum.

A observação de casos de violência extrema contra a escola revelou a presença dos agressores em ambientes virtuais da *web profunda*, no qual acessam células de fanáticos e de adeptos de ideologias que sustentam o extremismo, a deferência a modelos antidemocráticos, como o fascismo e o nazismo, e a banalização da violência.

Os assassinos de Suzano eram frequentadores do Dogolachan,¹⁸ onde inclusive os ataques teriam sido comemorados como um “ato sancto”, expressão para caracterizar quando os usuários realizam no mundo real o que especulam no âmbito virtual, liberando sua raiva e frustração sobre os que consideram ser responsáveis pelo seu fracasso vital – geralmente estudantes e mulheres. (Pinto Neto, 2019, p. 184)

Na análise dos episódios de ataque às escolas, é perceptível que os indivíduos agressores buscaram referências em ações de igual natureza anteriormente realizadas, atraindo para si a caracterização pessoal dos autores da ação delituosa.

Condicionados ao acesso a células criminosas, os agressores encontram no grupo as justificativas e o incentivo a novas práticas, fortalecidos pelo discurso da violência como prática aceitável, o que abre caminho para a radicalização. Para os adeptos desses conteúdos, os massacres contra a *Columbine School*¹⁹ e a Universidade *Virginia Tech*²⁰, nos Estados Unidos, são considerados referências e os autores tratados como heróis reconhecidos pelos seus feitos, o que fortalece a teoria do “efeito contágio” e do quanto a exposição midiática dos eventos acaba contribuindo para a realização de novos episódios.

A influência da mídia violenta e os efeitos da exposição de crianças e de adolescentes ao conteúdo nocivo (com repetição do discurso do ódio, do extremismo e de teorias supremacistas) interferem sobremaneira na saúde mental dos assistentes e representam, ao mesmo tempo, uma ameaça com consequências consideráveis: crises de ansiedade, adoção de atitudes antissociais, desatenção acadêmica. Isso prejudica a aprendizagem e, concomitantemente, fragiliza a personalidade com a ausência de valores éticos e morais.

No campo da comunicação e da tecnologia, o acesso a jogos eletrônicos e a vídeos que exibem cenas radicais e extremas de várias tipologias de violência permite ao usuário elaborar uma realidade que o satisfaz ao atender aos mais recônditos desejos de vingança individual ou coletiva, como se apresentam diversos ataques.

A ficção passa então a alimentar a realidade, pode gerar uma dependência psíquica e emocional e promover o desestímulo ao convívio social e ao contato humano, além de incentivar comportamentos agressivos que admitem roteirizar para a vida real o que é proposto nos jogos ou nos vídeos.

Entrando na questão do comportamento do jovem, ao jogar sempre e fazer o que bem entende, há o risco de passar a achar aquilo normal. Um hábito corresponde geralmente àquilo que o sujeito aprendeu durante o seu desenvolvimento,

18 Fórum de discussão extremista que aceitava o anonimato de postagens de textos e imagens. Criado em 2013, foi extinto em 2018.

19 Massacre promovido por dois discentes contra a *Columbine High School* na cidade de Littleton, Colorado, em 20 de abril de 1999, em que 21 pessoas ficaram feridas, 12 discentes e um docente foram mortos. Chamou a atenção o alto grau de planejamento da ação executada.

20 Ataque ao *Virginia Polytechnic Institute and State University*, localizada na cidade de Blacksburg, Virgínia, em que morreram 33 pessoas, entre docentes e discentes, incluído o agressor, e 21 pessoas ficaram feridas. É o mais mortal ataque a uma universidade nos EUA.

passando a repeti-lo e levando ao costume, como o “jogar” games onde se espancam prostitutas. Não há uma relação direta, acreditamos, entre o que se joga e o que se faz, mas o que se joga pode contribuir para o reforço do desprezo por valores humanitários ou para o desrespeito a grupos de populações específicos, reforçando também crenças e comportamentos violentos. (Farias et al., 2020, p. 220)

A falta de empatia solidifica um comportamento retraído e distante do convívio social, pautado no sentimento de insignificância pelo outro. Uma definição do conceito de empatia admite ser esta uma resposta emocional atrelada à interação, associada aos traços de personalidade e ao estado emocional do indivíduo (Cuff et al., 2016).

Dessa forma, as experiências afetivas dos algozes responsáveis por massacres são dominadas por pensamentos negativos, depressivos e reacionários aos processos sociais, contaminados por ideologias ou por comunidades que estimulam a prática criminosa, por acreditarem o quanto a sociedade lhes deve.

Outras frustações, ocorridas principalmente na adolescência, podem ser associadas ao sentimento de vingança predominante nos ataques: as de natureza amorosa, caracterizadas pelo sentimento de recusa manifestado pelo agressor; as relacionadas a questões socioeconômicas, diante do insucesso nas tentativas de inclusão em grupos sociais ou mesmo no mercado de trabalho; a rejeição familiar, revelada por um dos pais ou pelos dois, o que provoca dano emocional imensurável.

Por fim, a adolescência corresponde a uma etapa da vida crucial para desenvolvimento de hábitos que asseguram o bem-estar mental. Entretanto, múltiplos fatores podem comprometer a qualidade de vida, e em muitas situações a sanidade do indivíduo, e gerar vulnerabilidades que, quando combinadas com outras, aprofundam comportamentos dominados por patologias como a depressão e outras doenças psiquiátricas que potencializam a natureza violenta do agressor.

2. CONCLUSÃO

Os episódios violentos promovidos, ocorridos ou praticados contra escolas, como evidenciado, são dotados de complexidade e, pela condição multifacetada, não podem ser vistos a partir da perspectiva de atos pontuais ou isolados.

O *bullying*, a banalização da violência, o sentimento de frustração, a influência das comunidades virtuais que discriminam, o ódio e o extremismo, os jogos e vídeos que enaltecem a violência e ainda a convivência de crianças e adolescentes em ambientes vilipendiadores da dignidade humana são elementos que, quando combinados, podem devastar a personalidade de um indivíduo, tornando-o alguém de alta periculosidade, ameaçador de espaços coletivos, entre os quais, a escola.

Para superar comportamentos agressores, devem-se adotar estratégias que, além de combater episódios de violência, possam estimular o desenvolvimento de relações pessoais e sociais com equilíbrio emocional.

Pelo efeito devastador, ataques a escolas precisam ser enfrentados considerando-se os elementos que conduziram a ação, o que exige mudança de atitude no tocante à atenção, que deve ser normatizada e promovida pelos organismos que integram o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, além dos que se associam sempre que flagelos desse porte vitimizam e devastam.

Assim, compete às famílias, às instituições e ao Estado, em suas esferas de atuação, construir estratégias de prevenção e de proteção que estimulem o respeito aos direitos humanos para fortalecimento de comportamentos proativos sensatos e saudáveis.

A visibilidade midiática da violência praticada, percebida ou promovida contra escolas precisa ser revertida, para ser utilizada como estratégia proativa e de prevenção, para que, dessa maneira, o espaço escolar possa garantir o bem-estar dos operadores didáticos e administrativos e dos discentes.

Para tanto, são fundamentais a preparação dos operadores da escola para o trabalho de mediação de conflitos e a adoção de estratégias com as quais se construa a cultura de paz, por exemplo as práticas restaurativas dos círculos de diálogos e da comunicação não violenta que promovam o apoio socioemocional necessário à resolução de conflitos.

Concomitantemente, a escola deve estar atenta para definir regras que funcionem para estabelecimento de relações harmoniosas e que garantam o respeito à diversidade nas muitas acepções. Como espaço de conhecimento, protagonismo, transformação e emancipação, a escola precisa ser um ambiente seguro e acolhedor.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Versão resumida. Brasília: Unesco Brasil, Rede Pitágoras, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ataques às escolas no Brasil**: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. Relator Daniel Cara (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2025.

CUFF, Benjamin M.P.; BROWN, Sarah J.; TAYLOR, Laura; HOWAT, Douglas J. Empathy: a review of the concept. **Emotion Review**, v. 8, n. 2, p. 144-153, abr./2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1754073914558466>. Acesso em: 16 jan. 2025.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar pela paz. 2. ed., Campinas: Versus, 2005.

FARIAS, Leandro; DANTAS, André. A influência dos games no comportamento social dos jovens. In: **Iniciação científica na educação profissional em saúde**: articulando trabalho, ciência e cultura. v. 5. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fiocruz, 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/39865>. Acesso em: 14 jan. 2025.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KRUG, Etienne G.; DAHLBERG, Linda L.; MERCY, James A.; ZWI, Anthony B.; LOZANO, Rafael. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: OMS, 2002. Disponível em: <https://www.cevs.rs.gov.br/upload/arquivos/201706/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2025.

LIMA, Renato Sérgio de; MARTINS, Cauê. Violência nas escolas. In: **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/_anuario-2023.pdf. Acesso em: 19 jan. 2025.

MACHADO, Mônica. **Bullying em contexto escolar**: uma proposta de intervenção. **Psicologia.pt**, Coimbra, 3 set. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilda Ramos de. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 513-531, nov./1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/S9RRyMW6Ms56S9CzkdGKvmK/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

PINTO NETO, Moysés. Suzano: a educação na mira dos massacres lumpenradicais. **Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 178-191, set.-dez./2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13790/7840>. Acesso em: 15 jan. 2025.

RAMOS, Ana Karina Sartori. **Bullying**: a violência tolerada na escola. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/802-4.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed., Rio de Janeiro: WVA, 1999.

UNICEF. **Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta Unicef** [Comunicado de imprensa]. São Paulo: Unicef, 15 set. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>. Acesso em: 10 jan. 2025.

VINHA, Telma; GARCIA, Cléo; NUNES, Cesar Augusto Amaral; ZAMBIANCO, Danila Di Pietro; MELO, Simone Gomes de; LAHR, Talita Bueno Salati; PARENTE, Elvira Maria Portugal Pimentel R.; FOGARIN, Beatriz; OLIVEIRA, Vitória Hellen Holanda. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil**: causas e caminhos. São Paulo: D3e, 2023. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2311_ataque-escolas-brasil.pdf. Acesso em: 14 mai. 2025.

HARMONIA EM SUBSTITUIÇÃO À VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Alcino Lagares Côrtes Costa²¹

INTRODUÇÃO

A violência e os preconceitos em escolas preocupam os parlamentares que compõem o Centro de Estudos e Debates Estratégicos, da Câmara dos Deputados, que busca reunir informações que contribuam para a compreensão sobre:

- a) quais são os fatores geradores de preconceitos e de violência na escola;
- b) por que tais violências ocorrem em alguns lugares do mundo e outros não;
- c) sendo a violência uma consequência, o que se fazer, em termos de políticas públicas, para se evitar sua necessária causa;
- d) se os policiais militares e os guardas municipais que atuam nas escolas estariam sendo preparados para lidar, em situações estressantes, com jovens estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Acredito na humanidade em si; logo, no *processo civilizatório* que faz prevalecer o *simbolismo altruístico* sobre *instintos egoísticos*. Gosto de pensar, portanto, que sou um *idealista*. Embora os *ideais sejam utopias*, porque representam o que os homens buscam e jamais o que possuem, são os ideais que nos permitem extrapolar do **como** a sociedade **está** para aquilo que ela **deveria ser** e nos perguntar: **Por que não?!**

Em várias línguas, não há um verbo para expressar "ser" e outro para "estar". Representam as duas ideias, em *alemão*, o verbo "*sein*", em *francês*, o verbo "*être*", e, em *inglês*, o verbo "*to be*". Mas, para todos que se comunicam em português, existe grande diferença entre *ser* e *estar*. E, porque aqui se fala em português, podemos afirmar que o Brasil **não é** um país violento; apenas **está** violento!

Dizem os astrofísicos e astrônomos que a Via Láctea tem entre 100 e 400 bilhões de estrelas (ou sóis), que cada uma dessas estrelas pode ter um sistema planetário à sua volta, e que pode haver milhões de galáxias no universo! Como saber isso? Peço ao leitor que se imagine, numa viagem extraordinária pelo cosmos, chegando à **Via Láctea**.

21 Graduado em educação física pela Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), graduado e pós-graduado em segurança pública pela APM/PMMG e ESPM/PMERJ e pós-graduado em filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), terapeuta (diretor do Instituto Mineiro de Hipnoterapia), sensei de Aikido (5.º Dan), coronel QOR e conselheiro da Academia de Letras dos Militares Mineiros (Capitão-Médico João Guimarães Rosa).

Terá percorrido espaços imensos numa nave equipada com tecnologia necessária para observação de estrelas e planetas e, especialmente, para detecção de vida; mas, nada encontrou além da solidão de mundos vazios. Entediado, o leitor está prestes a se retirar e voltar para casa, quando percebe *um pequeno planeta azul e branco*, pujante de vida. Aproxima-se dele e, nesse momento, acorda. Era tudo um sonho!

Mas, ao despertar, percebe que o planeta ao qual chegara, no sonho, é exatamente onde já se encontra: *a Terra*, um lugar lindo, maravilhosamente cheio de vida e de inteligência! Ao tomar o café da manhã, aquelas imagens ainda se encontram em sua cabeça e o leitor se esforça para compreender as razões pelas quais teria tido tal sonho, qual seria seu significado, se é que existe um significado. Ao ler, porém, as principais manchetes dos jornais do dia, seus pensamentos remetem-se à triste constatação de realidades contraditórias com tais maravilhas: armas, guerras, violência urbana, terror em escolas, etc.

É realmente lastimável que o único ser que se diz “inteligente” nesse lugar maravilhoso seja responsável por acontecimentos tão trágicos! Precisamos, então, refletir sobre quais perguntas devemos fazer e quais respostas deveremos dar como contribuição para a humanidade nessa real e única viagem que fazemos neste planeta azul e branco. Dentre as perguntas que podem frequentar nossas mentes em momentos assim singulares, destacam-se duas, relacionadas diretamente à violência e aos preconceitos na escola:

- a) haverá um dia — consequente de um processo civilizatório cada vez mais humanista —, em que os seres humanos se reconhecerão como irmãos e as crianças não precisarão ter medo de outras crianças nem de adultos ou, contrariamente, sobreviverá para sempre o medo que a humanidade tem de si própria?
- b) podemos substituir o atual estágio de violência por harmonia ou devemos aceitar que as coisas permaneçam tais como as encontramos?

1. PROCURANDO COMPREENDER-SE O ESPAÇO ONDE SE UNEM OS AGRESSORES E A VÍTIMA

1.1 Socialização malsucedida

Especialmente a partir da metade do século XX, a humanidade eliminou alguns dos medos que tinha, graças aos avanços do conhecimento e da consequente tecnologia que lhe possibilitaram, se não evitar totalmente, pelo menos reduzir danos de perigos naturais, como terremotos, vulcões, tsunâmis, etc. No entanto, há um medo que a humanidade tem, desde sempre, e que não conseguiu reduzir: medo de si própria!

A teoria da psicologia individual de Alfred Adler, coerente com a “vontade de poder” enunciada filosoficamente por Friedrich W. Nietzsche, explica que, ao se perceber “inferior” numa relação, a pessoa sente necessidade de buscar por superioridade.

A existência do ser humano não se explica em termos de processos biológicos. Apenas o indivíduo solitário encontra-se no nível animal. Nossa período fetal estende-se por um ano após o nascimento e nosso organismo ainda está se desenvolvendo quando já nos encontramos em relação com uma ordem social.

QUADRO 1 – INSTINTOS E REFLEXOS INATOS E EMOÇÕES BÁSICAS

INSTINTOS E REFLEXOS INATOS	ANSIEDADE: ATIVAÇÃO DO SISTEMA NERVOSO SIMPÁTICO	EMOÇÕES BÁSICAS
1 SOBREVIVÊNCIA	SENTIMENTO DE INFERIORIDADE	1 MEDO
2 CONSERVAÇÃO (REFLEXO INATO DE AUTOAFIRMAÇÃO)		2 RAIVA (VONTADE DE PODER)

Fonte: elaboração própria.

Assim como o medo é a emoção principal relacionada ao instinto de sobrevivência, a raiva o é em relação ao instinto de conservação, ou de expansão do ser que contém o reflexo inato de autoafirmação, que nos leva a buscar aprovação e reconhecimento e temer a ironia, o ridículo e a má-fama.

O reflexo inato de autoafirmação potencializa um ambiente de prazer e de poder, proporcionado pela crueldade e pela violência, que une o agressor aos colegas. O fenômeno é perceptível também em episódios de linchamentos, nos quais pessoas que não têm vínculo algum com o fato causal, e até o desconhecem, se somam animalescamente aos agressores.

Esse ambiente de prazer e poder necessariamente inclui a presença de uma impotente vítima que sente raiva e é dominada pelo medo. Embora tendo consciência de si como pensamento, o ser humano tem um corpo e convive com instintos egoístas. Nossa cérebro recebe sinais pelos pensamentos e pelos sentidos (exteroceptores, proprioceptores e interoceptores) e faz nossa mente atribuir significado a um dado fenômeno (um ser ontológico, exterior às nossas mentes, que adquire legitimidade existencial após nossa experiência sensorial), ou a um noúmeno (um produto de origem noológica, mental ou espiritual, de existência independente de nossa experiência sensível). Tais sinais podem se apresentar por meio de uma das três fontes: sentidos (sensação, percepção), memória (evocação, lembrança) ou fantasia (imaginação, criação). Consequentemente, um *fenômeno* e (ou) um *noúmeno* somente passam a existir para nós no momento em que os *percebemos*, os *lebramos* ou os *fantasiemos*.

A esse processo mental de se construir ou de se reconstruir internamente a coisa existente denominamos “representação”. Por esse raciocínio, podemos inferir que toda existência seja produto da representação.

“A sociedade é um sistema de papéis: papéis sociais” (Costa, 2003, p. 85)²². Entretanto, o processo de socialização pode ser malsucedido: uma pessoa (criança ou adolescente) que, em razão de sua aparência física, por exemplo, sofre atos de violência física ou psicológica por colegas na escola, fica sem defesa subjetiva, recebe a identidade estigmatizada que lhe é atribuída, sente-se inferior na relação social e reage ao seu destino com raiva.

Decorrente da raiva, a inveja pode levar uma pessoa a querer que o outro perca aquilo que ela não pode ter, a agredir quem tem, ou a sentir-se feliz com a desgraça alheia. A pessoa que é colocada na condição de vítima impotente, movida pelo reflexo inato de autoafirmação, torna-se uma pessoa em busca de potência para a vingança e, ao atingir um estado paroxístico, pode apresentar uma resposta violenta.

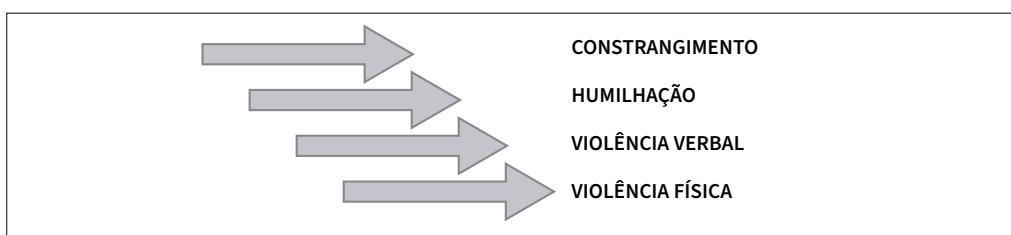
Para aquela impotente vítima, a representação daqueles que agridem se estende *a todos* que lhe parecem semelhantes aos agressores, porque também possuem aquilo que ela não pode ter – a aparência física, por exemplo; logo, igualmente, merecem ser punidos.

A passagem da quantidade à qualidade, nesse caso, consiste em uma mudança do papel social de impotente vítima para o papel social de potente agressor: aquele que nutria o sentimento de inferioridade agora se enche de superioridade. É, pois, o reflexo inato de autoafirmação que une vítima e agressor e pode levar a uma inversão de papéis: transformar a vítima em agressor e o agressor em vítima.

1.2 Ausência de sentido

E quanto aos jovens em sofrimento mental?

FIGURA 1 – VIOLENCIA NA ESCOLA



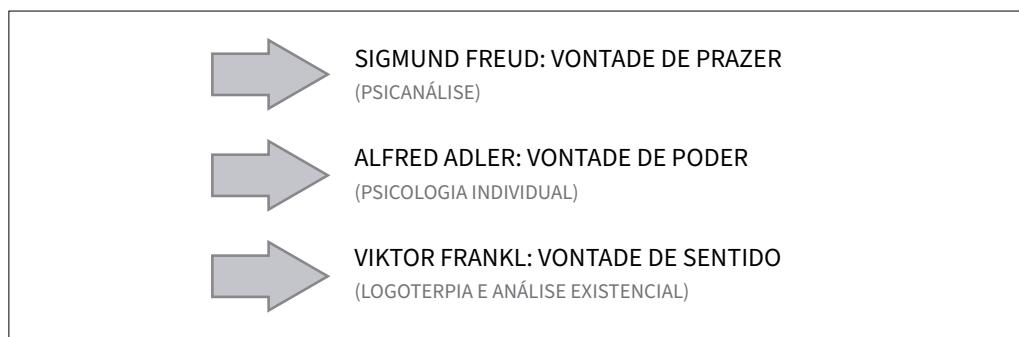
Fonte: elaboração própria.

22 É a sociedade que nos faz tais como somos. O desempenho de um “papel social” corresponde, então, a uma resposta favorável a uma expectativa do grupo. O “papel”, por um lado, impõe certas ações e, por outro, reforça nossas emoções ao desempenhá-lo: quando uma pessoa se ajoelha numa igreja (ação) sente-se mais humilde diante da divindade (emoção); quando avança em direção a um perigo (ação) sente-se mais corajosa (emoção) e, ao contrário, à medida em que dele foge (ação) mais covarde se sente (emoção).

Quem decide matar pessoas em uma escola está decidido a se matar ou a ser morto porque não encontra sentido para a vida e apresenta sinais: refere-se à escola ou aos colegas com expressões grosseiras, não se enturma, conecta-se virtualmente — depois, pessoalmente — com desconhecidos igualmente frustrados, pesquisa, adquire e se fotografa com armas e explosivos.

Se, além de ansiosa, a pessoa estiver depressiva, pode apresentar-se desmotivada, incapaz de realizar afazeres habituais, com pensamentos pessimistas, desinteressada dos círculos de amizade e com o foco de sua atenção voltado para si própria.

FIGURA 2 – TRÊS LINHAS VIENENSES DE PSICOTERAPIAS



Fonte: elaboração própria.

Viktor Emil Frankl (2012) acrescentou a vontade de sentido às enunciadas vontades de prazer de Sigmund Freud e de poder de Alfred Adler e criou a terceira linha vienense de psicoterapia, a análise existencial. Seu método, em síntese, objetiva levar a pessoa a encontrar um significado para a própria vida substituindo o vazio existencial por um plano existencial para um futuro melhor. Professores, familiares e amigos devem estar atentos e buscar ajuda profissional, sempre que necessário.

1.3 Controle social e proteção social

Edward Alsworth Ross tornou-se o introdutor, em sociologia, do conceito de “ordem social” ao publicar em 1901 o livro *Social control, a survey of the foundations of order* (Controle social, uma pesquisa sobre os fundamentos da ordem). Ensina o autor que a primeira das três funções do controle social é a “conquista e manutenção de uma ordem social”, limites dentro dos quais possam ser exercidas as liberdades individuais e sem os quais não existiria liberdade alguma para ninguém.

Seguem-se as funções de eficiência social, ou seja, a obtenção de objetivos desejados pela sociedade por meio do funcionamento harmonioso de suas partes, e de proteção social, para se assegurar a sobrevivência das duas primeiras. Fica mais fácil compreendermos a função de proteção social quando indagamos:

- a) Quais são os valores que devem ser garantidos?
- b) Quais são os perigos e ameaças?
- c) Quem são os autores da garantia?
- d) Quais são os meios de que dispõem os autores da garantia de proteção social?

Mas é a história de cada pessoa que forma sua identidade e a faz ser quem é. O nascimento de uma criança é a chegada de alguém a este planeta azul e branco com absoluto direito à dignidade e ao respeito. Entre os mais de 8 bilhões de seres humanos, essa criança nasceu em algum lugar da Terra e tem algumas características naturais: cor da pele, textura dos cabelos, o traçado dos lábios e dos olhos, por exemplo.

Essa criança tem, ou teve, ancestrais que nasceram no mesmo lugar ou vieram de outros pontos do planeta, aprendeu coisas e foi, ou não, introduzida nalguma religião. Como certa vez disse Nelson Mandela, **ninguém** nasce odiando uma pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem ou por sua religião. Afirmava ele também que, para odiar as pessoas precisam aprender; e, se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto (1994). A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta.

Então, no âmbito da diversidade existencial dos seres humanos, cada pessoa é um ser único que reúne características naturais e culturais próprias, com direito de pensar e de ter suas próprias crenças, de fazer escolhas e, nos limites da lei, de agir; mas, com o dever — de nenhum modo, como forma de gentileza ou de favor — de aceitar que outras pessoas tenham iguais direitos, quaisquer que sejam suas características e as suas histórias.

Portanto, para se evitar que a violência tenha origem dentro da própria escola, é necessário que pais, mães e professores estejam engajados para ensinar às crianças que reciprocidade de tolerância implica em respeito pelas pessoas com diferentes atributos físicos, diferentes escolhas ou pensamentos divergentes dos nossos e é inconciliável com atitudes de zombaria, de ameaças ou de violência.

2. DISCUSSÃO

2.1 Primeira experiência de enfrentamento: mostrando que conviver é “viver com”

Entre 1975 e 1979, servíamos no município de João Monlevade (MG), comandando uma companhia do 14º Batalhão da Polícia Militar. A falta de perspectivas e de oportunidades nessa cidade contribuíram para que, nas horas de ausência da escola e do trabalho, jovens se envolvessem com bebidas, frequentassem ambientes de “vida noturna” e de brigas. Assassinatos eram frequentes.

Unindo a Polícia Militar à Prefeitura Municipal e ao Lions Clube, e aproveitando nossa formação em educação física e em judô, criamos oportunidade para que os jovens substituíssem

o ócio e as condutas antissociais pelos esportes: no quartel, construímos um dojo, reformamos a pista de atletismo no Estádio Municipal Louis Ensch e criamos a Primeira Olimpíada Estudantil de João Monlevade, com diversas modalidades olímpicas, e a Corrida Rústica da Independência, além de ensinar judô para turmas de crianças e ministrar iniciação esportiva a adolescentes e jovens adultos na Escola Fundamental Israel Pinheiro (Efip).

Naquele tempo, conseguimos da Diretoria de Esportes de Minas Gerais (órgão autônomo da administração direta do Governo do Estado de Minas Gerais) a oportunidade de dedicar prêmios diversos (medalhas e troféus) para incentivar os jovens atletas e, por autorização do Comando-Geral da Polícia Militar, o comparecimento de sargentos, monitores de educação física, para atuarem como árbitros das diversas modalidades.

A cidade mudou: passou a ser comum presencermos grupos de adolescentes correndo pelas ruas, grupos de atletas treinando modalidades olímpicas e praticantes de esportes coletivos se unindo. A criminalidade tornou-se numericamente inexpressiva, fato que foi reconhecido pelo comando da Corporação e até nos valeu uma medalha de mérito profissional.

2.2 Segunda experiência de enfrentamento: policiamento comunitário

De 1988 a 1993 estivemos prestando serviços no Triângulo Mineiro, no comando do 17º Batalhão da Polícia Militar, sediado em Uberlândia, e do 5º Comando Regional de Policiamento, sediado em Uberaba. Foi naquele período que idealizamos o termo “policiamento comunitário”, unindo nossa atividade de policiamento às atividades da Prefeitura Municipal e da Avenida de Serviços à Comunidade do Rotary Clube Uberlândia Sul.

Explica essa junção o fato de que, formalmente, os policiais militares representam ostensivamente o Estado e, em nome deste, têm um dever: são profissionais de segurança do cidadão; mas, junto às respectivas famílias, parte da sociedade, cada um deles é também usuário dessa segurança prestada pelo poder público. A essência da ideia de policiamento comunitário, uma vez que aceitemos como prioridade a prevenção, consiste na integração dos profissionais da segurança do cidadão à comunidade usuária dessa proteção, por meio de parceria entre o Estado e a sociedade: polícia e comunidade.

Tal conceito surgiu em Minas Gerais, em 1989, no município de Uberlândia, onde se formou, por meio de convênio, uma parceria entre o Rotary Clube Uberlândia Sul, a Prefeitura Municipal e a Polícia Militar, cujo fim era a democratização dos serviços de polícia preventiva e cujo meio, a construção de postos de policiamento e de residências oficiais para policiais militares, nos bairros, a partir da periferia daquela cidade.

O primeiro posto de policiamento comunitário, com quartel dotado de equipamento de comunicações e quatro residências funcionais, foi inaugurado em 1990, no bairro Tocantins, e simbolizou uma nova era na relação entre polícia e comunidade.

Em 1992, a Polícia Militar editou a primeira cartilha do gênero no Brasil: era uma narrativa simples, com 23 páginas, que incluía uma abordagem sociológica e filosófica sobre a necessidade

da nova postura no patrulhamento, que fosse aberta à comunidade, além de abordarmos aspectos constitucionais envolvidos, um breve histórico sobre os conhecimentos experientiais no Triângulo Mineiro (naquela oportunidade já com 13 bairros equipados com estruturas semelhantes, outros municípios também implantaram o novo sistema e vários estados solicitaram cópias do projeto), os princípios que devem nortear o comportamento dos policiais militares designados (de modo especial, priorizando a proteção do inocente, em relação à prisão de culpados).

A cartilha (Costa, 1992) foi distribuída a todas as Polícias Militares do país e hoje o termo “policíamento comunitário” é usual.

A Segurança Pública (um fim social, para que haja harmonia nos grupos humanos), para ser alcançada, necessita de 3 suportes:

- a) existência de leis que regulem as relações ideais estado-cidadão e cidadão-cidadão, no plano teórico;
- b) prática de medidas de controle social, nas formas espontâneas, tais como aquelas proporcionadas pelas famílias, contribuindo com incentivos ideais de educação (como “valor social e qualitativo”, logo apreciável);
- c) presença efetiva de entidades institucionais oficiais de controle social, que assegurem a eficácia das leis, tais como os sistemas de ensino (educação como valor individual e quantitativo, logo mensurável), de polícia, de justiça e de tratamento penitenciário (especialmente como ressocialização).

A Constituição do Estado de Minas Gerais, pelo inciso I do art. 142, a par da instituição do Sistema de Defesa Social e do Conselho de Defesa Social, incumbiu a Polícia Militar do policiamento ostensivo com vistas à prevenção criminal. A essência da missão da Polícia Militar é, até pela própria prioridade legal, a atividade de policiamento preventivo seguindo-se-lhe as demais competências.

2.2.1 Princípios

Os termos gregos “cosmos” e “caos” são contrários e significam, respectivamente, “universo organizado” e “desorganização”. A sociedade contemporânea convive com os dois extremos: o enfrentamento de problemas comuns, de modo sinérgico e, a um só tempo, a própria comunidade, desorganizada, que gera novos problemas, objeto da defesa social.

Com alguma frequência, mesmo sem registro de quantidade representativa de casos de arbitrariedades cometidas por policiais, militares ou civis, encontrávamos há cerca de três décadas notícias de pesquisas de opinião pública que revelavam ser a polícia percebida pela sociedade como “violenta”. As pesquisas referiam-se, evidentemente, à própria “violência legal”, traduzida por abordagens a pessoas, buscas pessoais, apreensões e prisões, que eram realizadas com ênfase na população de bairros periféricos (que constitui a maioria do

povo), população que era eleita, rotineiramente, para as “batidas policiais” e nunca para uma atuação educativa, logo preventiva. A par de tais “batidas”, algumas comunidades, o povo somente via a polícia após a eclosão de delitos, quando essa se fazia presente para prender os culpados e jamais para proteger o inocente.

Nesse contexto, a polícia revelava-se como polícia corretiva, em vez de polícia preventiva. Ora, a defesa social manifesta-se, em sua concepção moderna, pela ótica da prevenção de delitos e do tratamento do delinquente. Mas se a Polícia Militar não pode participar, constitucionalmente, desse tratamento, segue-se que deve empenhar-se, prioritariamente, na prevenção e, fora de qualquer dúvida, nesse entrelaçamento da defesa social com as teorias sociológicas do controle social, os resultados serão mais bem alcançados por meio do policiamento comunitário, com ênfase nos seguintes princípios:

- a) presença real: o policiamento ostensivo deve ser uma presença efetiva, como fator inibidor de vontades delinqüenciais. Tal policiamento é mais bem executado se os patrulheiros estiverem a pé, ou de bicicleta;
- b) decisões conjuntas: os locais e horários de presença policial devem ser decididos em conjunto com os moradores. Esse diálogo será facilitado se os policiais militares forem, oficialmente, moradores do bairro (conhecidos e conhecedores dos habitantes da comunidade, logo aptos a protegê-los em relação à presença de estranhos que ali estiverem rondando);
- c) referência física: o Posto de Policiamento Ostensivo (PPO), que envolve o quartel e as residências oficiais, deve constituir-se em suporte físico para o policiamento comunitário, centro de recebimento de moradores e referencial permanente para o povo;
- d) atitude social inovadora: o policiamento comunitário deve ser percebido como uma nova postura. Busca-se, por meio da soma de esforços, a prevenção como único fim;²³
- e) patrulhamento: os policiais militares devem ser patrulheiros do bairro, não sentinelas ou plantões do quartel. Para preservação dos imóveis, os próprios familiares dos policiais são suficientes;
- f) proteção aos inocentes: deverá ser buscada proteção ao inocente como prioridade sobre a prisão de culpados. Evitar o crime é mais importante do que prender o criminoso;

23 Tal soma de esforços não significa o simples exercício de atividades de policiamento ostensivo, muito menos de contribuições materiais pela comunidade. Ao contrário, mais importante do que qualquer forma de apoio material é o sistema de troca de informações que deve ser buscado. Os policiais deverão, além das atividades de policiamento, conhecer e orientar os moradores e alertá-los sobre riscos potenciais (gerados por eles próprios), tais como: ausência de iluminação nas ruas e logradouros públicos; distância excessiva entre pontos de ônibus e as residências dos usuários, presença de lotes vagos cobertos de vegetação e sem iluminação; portas ou janelas esquecidas abertas; exposição excessiva de dinheiro e joias; crianças deixadas sem a presença dos responsáveis ou sem atividades sadias; veículos deixados nas ruas, e outros, conforme a realidade de cada bairro. A comunidade deverá conhecer os policiais e apresentar-lhes seus receios, prestar-lhes informações sobre a presença de pessoas estranhas, minimizar os riscos indicados, criar atividades para os jovens (educacionais, recreativas, desportivas e de iniciação profissional) e outras participações, conforme a realidade de cada bairro.

- g) percepção da cidadania: os policiais militares do policiamento comunitário devem ser treinados para perceber a cidadania das pessoas, e jamais participar de “batidas policiais”;
- h) permanência no bairro: deve-se evitar o desvio do efetivo de policiais do policiamento comunitário para outras atividades;
- i) prevenção: esta é a prioridade na distribuição dos efetivos. Se houver “claros”, que esses se localizem noutras atividades, nunca nos PPO do policiamento comunitário;
- j) compromisso com o momento presente: a sociedade pode tornar-se melhor aqui e agora. Só depende dela própria.

2.3 Quando o policial se torna mais um agressor na sociedade

Espantados, vimos pela TV notícia de que um policial de Minneapolis (Minnesota), havia sido preso, em 29 de maio de 2020, por ter cometido homicídio 4 dias antes. Houve manifestações populares contra o policial, que incluíram incêndios em delegacias e em viaturas policiais. O crime ocorreu diante de testemunhas que pediam ao policial e a outros três companheiros de farda piedade para com o cidadão George Floyd, subjugado no chão e algemado. O policial não cedeu às súplicas das testemunhas e Floyd veio a óbito ante o peso do joelho do policial sobre seu pescoço. Pessoas descompensadas deveriam ser controladas, não abatidas. Por tal razão, os comandantes recomendam equilíbrio e polidez a seus comandados e, sobretudo, que evitem qualquer forma de violência desnecessária.

Contradicitoriamente, porém, o manual da polícia de Minnesota orientava como comprimir o pescoço de uma pessoa presa com um joelho como opção de “força não letal”. Existem profissionais que escrevem manuais de “defesa pessoal policial” com técnicas extraídas de modalidades de esportes de combate, as quais incluem ajoelhar-se sobre o preso e aplicar-lhe socos, pontapés e estrangulamentos. Assim, tais agentes encarregados de fazer cumprir a lei são treinados em algumas instituições.

A sociedade pode perceber toda uma instituição a partir da brutalidade, ainda que isolada, de um só de seus representantes, a exemplo do que ocorreu nos EUA. Ao adotar, para treinamento de seus subordinados, um manual contraditório em relação aos objetivos institucionais, evidentemente o comandante assume o risco do resultado.

2.4 Preparação do policial com perfil de protetor da sociedade

Como se evitar, neste hemisfério, que um policial seja gerador de situações semelhantes àquelas ocorridas nos EUA? Em nosso cérebro, bilhões de neurônios interligam-se em caminhos neurais. A cada nova percepção, estabelecemos ligações neurológicas e criamos um caminho neural. Nas próximas vezes em que tivermos a mesma percepção, nosso cérebro

reacessará aquelas ligações neurológicas e, cada vez que nossos comportamentos se repetirem, serão reforçadas as ligações neurológicas associadas e acessaremos o caminho com mais facilidade.

Associação é, portanto, o resultado do estabelecimento de relações neurológicas entre dois ou mais distintos atos mentais, que os tornam neurologicamente semelhantes, por meio de processos de condicionamento e de reforço, conforme já ensinava Ivan Petrovich Pavlov, Prêmio Nobel de fisiologia em 1904.

A doutrina da Força Pública de Minas Gerais, e provavelmente de todas as polícias militares das 27 unidades federativas, expressada na vontade dos comandantes e levada às tropas para assegurar a integridade física de qualquer pessoa, ainda que infratora, quando colocada sob custódia do Estado — levou-nos a pesquisar uma forma de controle de gestos agressivos humanos que seja coerente com tal conjunto de princípios filosóficos.

Nossas pesquisas levaram-nos não às lutas de competição, os esportes de combate, que têm como objetivo derrotar o outro, mas a uma filosofia de proteção do ser humano, incluído o agressor, fundada pelo filósofo japonês Morihei Ueshiba, a qual inclui uma prática marcial denominada “*aikido*”, que significa “o caminho da harmonia”. Essa prática substitui a competição pela cooperação e objetiva a construção de seres humanos participativos numa sociedade sem conflitos, com oportunidade de reflexão e compreensão de que a agressão parte, sempre, de uma pessoa psicologicamente desequilibrada, a qual deve ser controlada, não agredida de volta.

Por meio de ascese filosófica e de treinamento adequado, o policial adquire perfil de protetor da sociedade, jamais de agressor. Cabe ao comandante mostrar-lhe esse caminho.

2.5 O uso adequado da força

Para evitar acontecimentos semelhantes àquele dos EUA, unindo a filosofia e os conteúdos técnicos do *aikido* à doutrina das polícias militares, foi desenvolvido, na Academia da Polícia Militar de Minas Gerais, pelo professor Rômulo Lagares de Souza Côrtes (2022) o método intitulado “O uso adequado da força”, com as seguintes premissas:

- a)** nas abordagens, a postura e a compostura do profissional encarregado de fazer cumprir a lei demandam manutenção do autocontrole físico e mental e compreensão de que a violência parte, sempre, de uma pessoa psicologicamente desequilibrada;
- b)** o policial militar é representante ostensivo do Estado e deve preservar a integridade física da pessoa que for colocada sob custódia;
- c)** o princípio da autodefesa do profissional de segurança pública implica o conhecimento e o uso de técnicas de imobilizações sem ferir a pessoa que for abordada;
- d)** o controle de gestos agressivos da pessoa abordada deve ser feito por meio de um eixo tático, seguido de imobilizações táticas.

2.5.1 Tragédia evitada

Noticiários pululam quando ocorrem mortes numa escola. Quando as mortes são evitadas, há pouca ou nenhuma divulgação. Em 28 de setembro de 2011, conforme registro no BO nº 1351351 da 17ª Cia, do 34º BPM, em Belo Horizonte (MG), um menino de 11 anos levou para uma escola municipal um revólver calibre 38, municiado com 4 cartuchos intactos.

Todos já vimos em noticiários (com mais frequência nos EUA) crianças e adolescentes sendo abatidos a tiros pela polícia em situações análogas. Felizmente, nessa escola estava de serviço um guarda municipal da prefeitura de Belo Horizonte, formado por nós com o método “O uso adequado da força”.

Ao invés de usar uma arma, o guarda municipal se aproximou, seguindo um eixo tático e, sem uso de qualquer forma de violência, desarmou a criança. Fez mais do que desarmar a criança: conversou com ela e a acalmou, demonstrando tranquilidade, humanismo e compreensão. A criança foi conduzida pela Polícia Militar e, a seguir, foi entregue aos cuidados do Conselho Tutelar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SUGESTÕES DE ASPECTOS RELEVANTES DESTINADOS A COMPOR POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS PARA ENFRENTAMENTO À VIOLENCIA E AOS PRECONCEITOS

3.1 Na escola

- a) capacitação dos professores, especialmente os de educação física, para evitarem situações de violência sistemática, física ou psicológica (*bullying*), identificar, intervir imediatamente e saber lidar com essas situações se ocorrerem;
- b) adoção, pelos professores de educação física, dos objetivos de preparar os estudantes para “gostar de esportes” ao invés de “derrotar pessoas” e, por meio de métodos de iniciação esportiva, unir os praticantes;
- c) introdução de atividades pedagógicas, por exemplo, com temas específicos para redações, tais como: respeito mútuo, empatia e convivência harmoniosa;
- d) inclusão do policial militar ou do guarda municipal que atue na escola nos encontros de pais e mestres e abordagem, nesses encontros, do tema “Prevenção e repreensão em situações de violência física ou mental”;
- e) estabelecimento de normas disciplinares contra qualquer prática de violência física ou psicológica;
- f) acolhimento e tratamento psicológico (das vítimas e dos jovens agressores);

- g)** criação de canais confidenciais de comunicação que proporcionem facilidade e segurança a estudantes e familiares para informar situações de violência física ou psicológica à direção da escola.

3.2 Nas polícias militares e nas guardas municipais

- a)** formação de instrutores especialistas no método cooperativo e defensivo “O uso adequado da força”, com fundamento em princípios do *aikido*, que possibilitam controlar a agressividade e a autodefesa, sem ferir a pessoa agressiva, como meio de se propiciar um fator multiplicador do método nas corporações policiais;
- b)** substituição, como disciplina curricular nos cursos de formação e nas instruções de manutenção, dos competitivos e agressivos métodos de defesa pessoal policial, derivados de esportes de lutas, pelo método “O uso adequado da força”;
- c)** adaptação dos princípios do policiamento comunitário à realidade das escolas.

REFERÊNCIAS

CÔRTES, Rômulo Lagares de Souza. **Uso adequado da força** [cartilha]. Belo Horizonte: produção independente, 2022.

COSTA, Alcino Lagares Côrtes. **Discurso sobre a proteção social**. 3. ed., Belo Horizonte: [edição do autor], 2003.

COSTA, Alcino Lagares Côrtes. **Policiamento comunitário** [cartilha]. Belo Horizonte: Gráfica Editora da PMMG, 1992.

FRANKL, Viktor. **Logoterapia e análise existencial**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Nacional, 2012.

MANDELA, Nelson. **Long walk to freedom**. Boston: Little, Brown & Co., 1994.

ROSS, Edward Alsworth. **Social control, a survey of the foundations of order**. New Jersey: Transaction Publishers, 1901.

CONCLUSÕES

Da Vitoria

Dr. Victor Linhalis

Reginaldo Lopes

Osmar Terra

A violência em ambiente escolar é um fenômeno complexo e demanda uma série de respostas intersetoriais e articuladas com vistas à prevenção, ao enfrentamento e ao combate dessas ocorrências. Primeiramente, do que se pode depreender dos debates encetados ao longo deste estudo e dos especialistas convidados a compor os correspondentes artigos, há múltiplas formas de violência em âmbito escolar, em diferentes graus e perpetradas por atores variados.

Por essa razão, um dos esforços dos poderes públicos deve ser a caracterização dos diferentes tipos de violência e a identificação de suas eventuais causas. Esse diagnóstico é passo essencial para a melhor abordagem da questão. Entre outros aspectos, é isso que nos ensina o professor Enrique Chaux. Na prática, o ideal é serem estabelecidos protocolos para cada tipo de situação a ser enfrentada. Por outro lado, os professores Telma Vinha, Cesar Augusto Nunes e Elvira Parente notam, em seu artigo, que:

embora guias e protocolos possam oferecer diretrizes úteis para algumas intervenções, eles não conseguem abranger a complexidade das relações e das situações do dia a dia, as diversas camadas dos problemas de convivência, as respostas inesperadas e situações imprevistas que podem surgir.

Ressaltam a necessidade de engajamento **coletivo** e **conjunto** (não restrito, portanto, a iniciativas pontuais e individualizadas, as quais, embora bem-vindas, são insuficientes em termos sistêmicos) das equipes de docentes e profissionais da educação. Com efeito, na medida em que já há uma série de manuais e guias editados por diversos entes federativos e também sugeridos por entidades da sociedade civil, bem como as adaptações locais têm de ser significativas, entendemos não ser prioritária a apresentação de qualquer manual ou protocolo de orientações para se lidar com as diversas e complexas situações de violência em ambiente escolar. Exemplo de orientações oficiais para prevenção e combate à violência em âmbito escolar é o documento intitulado “Recomendações para proteção e segurança no ambiente escolar”, do governo federal.

Em 6 de fevereiro de 2025, foi realizado pelo Ministério da Educação, em Brasília, o seminário *Escola que protege: balanço e perspectivas*, para apresentar resultados da implementação da

política de enfrentamento à violência em âmbito escolar. O programa Escola que Protege, iniciado em 2024 e retomado, com adaptações e aperfeiçoamentos, de programa homônimo antes implementado pelo MEC em 2005,

visa fortalecer a segurança e o bem-estar nas escolas, promovendo o enfrentamento das violências por meio da formação de educadores, do apoio psicossocial em caso de ataque de violência extrema, do monitoramento de riscos e da construção de estratégias intersetoriais para garantir ambientes escolares acolhedores, democráticos e seguros para todos. (Brasil, 2025)

Prosegue a notícia oficial:

desde 2023, o Ministério da Educação investiu R\$ 3,1 bilhões na prevenção à violência. As ações incluem obras de infraestrutura, a compra de equipamentos de segurança, além da formação de profissionais para atuarem nesses casos e do suporte para implantação de núcleos de apoio psicossocial. (Brasil, 2025)

Em conclusão, entendemos ser relevante o apoio a proposições em tramitação no Parlamento que tratam da temática, em especial as apresentadas por parlamentares integrantes do GT-Escola em 2023 (Brasil, 2023), bem como a apresentação de novas proposições destinadas a preencher lacunas ainda identificadas na legislação e em projetos de lei. Entre as proposições em tramitação, destacamos as seguintes:

- I. Projeto de Lei nº 5.669/2023, da deputada Luísa Canziani e outros, que institui Política de Prevenção e Combate à Violência em Âmbito Escolar (Prever), atualmente em tramitação na Câmara dos Deputados;
- II. Projeto de Lei nº 5.671/2023, do deputado Alfredo Gaspar e outros, que institui diretrizes de implementação de equipamentos e de medidas de segurança voltadas à prevenção e ao combate à violência em âmbito escolar, aprovado na Câmara dos Deputados e, atualmente, em tramitação no Senado Federal.

Quanto às proposições que apresentamos em decorrência deste estudo, listamos as seguintes:

- I. Emenda ao Projeto de Lei nº 2.614/2024, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034, para alterar a Estratégia 16.15 do PNE 2024-2034 com a seguinte nova redação: “Estratégia 16.15) Instituir política intersetorial com o objetivo de promover a prevenção, a atenção e o atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação nas questões de adoecimento e de enfrentamento às diferentes formas de assédio e preconceito, bem como de prevenção e combate à violência em âmbito escolar”;
- II. Emenda ao Projeto de Lei nº 2.614/2024, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034, para alterar a Estratégia 10.4 do PNE 2024-2034 com a seguinte nova redação: “Estratégia 10.4) Instituir apoio financeiro ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a fim de garantir sua permanência na modalidade de educação de jovens e adultos, bem como a adolescentes e jovens

- que se encontram em regime de liberdade assistida ou em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente”;
- III.** Emenda ao Projeto de Lei nº 2.614/2024, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034, para acrescentar a Meta 4.5 ao PNE 2024-2034, com a seguinte redação: “Meta 4.5. Garantir políticas de prevenção e de combate à violência em âmbito escolar, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação dos profissionais de educação e demais áreas de apoio para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade”;
 - IV.** Projeto de lei para elevar à categoria de norma legal o programa Escola que Protege, no âmbito do Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (Snav), de que trata a Lei nº 14.643/2023;
 - V.** Projeto de lei que estabelece Rede Nacional de Promoção da Convivência Democrática e Cidadã no Ambiente Escolar, ampliando o escopo do tratamento da temática da violência em âmbito escolar não apenas em seu aspecto mitigador ou de combate a expressões de violência, inclusive extrema e incidentes com múltiplas vítimas, mas tendo em vista aspectos preventivos e buscando promover os aspectos positivos da convivência escolar.

Em suma, dado que a violência em âmbito escolar, em suas múltiplas dimensões, é um dos fenômenos que mais angustiam, preocupam e geram indignação na sociedade brasileira, o presente estudo teve como objetivo principal reunir e analisar experiências que lograram êxito no enfrentamento à violência em âmbito escolar. Entre outros aspectos, ressaltamos a possibilidade de instrumentalização positiva do conflito e dos ambientes virtuais como ferramentas pedagógicas em prol da mitigação da violência em âmbito escolar e destacamos que o Poder Legislativo empreendeu os maiores esforços para estabelecer medidas em favor das comunidades escolares. Algumas já foram consolidadas em forma de normas legais, enquanto outras se encontram em tramitação, bem como sugestões de proposições cabíveis foram apresentadas. Complementarmente, lembramos que a temática exige esforços coletivos e conjuntos de diferentes setores que integram o poder público e, principalmente, a ativa participação da sociedade civil no enfrentamento ao fenômeno aqui analisado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola é o lugar mais seguro para as crianças, defende MEC**. Brasília: MEC, 6 fev. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/escola-e-o-lugar-mais-seguro-para-as-criancas-defende-mec>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Recomendações para proteção e segurança no ambiente escolar.** Brasília: Grupo de Trabalho Executivo do Ministério da Educação para enfrentamento e prevenção às violências nas escolas e universidades. Brasília: MEC: nov. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cartilha_recomendacoes_protecao_seguranca_ambiente_escolar.pdf. Acesso em: 13 fev. 2025.

**ANEXO:
PROPOSIÇÕES**

PROJETO DE LEI , de 2025
(CENTRO DE ESTUDOS E DEBATES ESTRATÉGICOS)

Institui a Rede Nacional de Promoção da Convivência Democrática e Cidadã no Ambiente Escolar.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Fica instituída a Rede Nacional de Promoção da Convivência Democrática e Cidadã no Ambiente Escolar, organizada em regime de colaboração entre a União e os entes federativos que a ela aderirem, com o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos em favor de uma cultura de paz e de uma sociedade democrática, plural e intercultural.

Parágrafo único. A Rede Nacional de Promoção da Convivência Democrática e Cidadã no Ambiente Escolar constitui-se em um instrumento de articulação, de gestão e de promoção conjunta de políticas, programas e estratégias voltados às múltiplas dimensões da convivência democrática e cidadã no ambiente escolar em todas as instituições de ensino da educação básica.

Art. 2º São princípios da Rede Nacional de Promoção da Convivência Democrática e Cidadã no Ambiente Escolar:

- I – participação;
- II – inclusão;
- III – escuta ativa;
- IV – diversidade;
- V – democracia;
- VI – corresponsabilidade;
- VII – reparação.

Art. 3º São objetivos da Rede Nacional de Promoção da Convivência Democrática e Cidadã no Ambiente Escolar:

- I – garantir a proteção integral das crianças e adolescentes nos estabelecimentos de ensino da educação básica;
- II – fomentar e fortalecer o desenvolvimento de competências socioemocionais e cidadãs nos diferentes espaços e atividades que compõem o cotidiano escolar;
- III – capacitar os profissionais de educação para instrumentalizar sua ação destinada à promoção da convivência democrática e cidadã no ambiente escolar;
- IV – promover ações em favor do desenvolvimento de disciplina positiva, da comunicação não violenta, e da justiça restaurativa nas comunidades escolares;
- V – estimular a implementação, por parte das instituições de ensino, de instrumentos de combate a preconceitos e mediação de conflitos entre membros da comunidade escolar;

VI – fomentar a participação das famílias nos processos de gestão de conflitos nos âmbitos intra e extraescolar;

VII – fomentar a produção de indicadores de convivência escolar, considerando, entre outros:

- a) ações integradas entre a administração pública e instituições de ensino superior;
- b) programas de saúde e de assistência social já desenvolvidos em instituições escolares de educação básica, em especial, nas redes públicas;
- c) iniciativas de prevenção e mitigação de fatores que atentem contra a promoção de uma cultura escolar inclusiva;

VIII – estabelecer canais sistemáticos de interação e de escuta ativa entre membros da comunidade escolar.

Art. 4º A organização e a estruturação da Rede de que trata o art. 1º adotarão como referências a descentralização, a desconcentração de recursos e a participação social.

§ 1º Os instrumentos de gestão da Rede caracterizam-se como ferramentas de planejamento, inclusive em suas dimensões técnica e financeira, e de qualificação de recursos humanos.

§ 2º A cooperação e o regime de colaboração entre os entes federativos compreendem o apoio técnico, operacional e financeiro da União aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios que aderirem à Rede.

§ 3º A cooperação e o regime de colaboração entre os entes federativos compreendem o apoio técnico, operacional e financeiro de cada estado aos municípios que se encontram em seu território e que aderirem à Rede.

§ 4º A adesão dos estados, do Distrito Federal e dos municípios à Rede Nacional de Promoção da Convivência Democrática e Cidadã no Ambiente Escolar será estabelecida nos termos de regulamento.

§ 5º Os entes federativos que aderirem à Rede pactuarão instrumentos de articulação, de gestão, de informação, de formação, de fomento e de promoção conjunta de políticas públicas, em parceria com a sociedade civil, que atendam ao disposto nesta lei.

Art. 5º A Rede Nacional de Promoção da Convivência Democrática e Cidadã no Ambiente Escolar deverá atuar articuladamente com os demais sistemas, políticas setoriais e programas federais, em favor de uma abordagem integral, integrada e transversal das diversas áreas de políticas públicas que sejam responsáveis pela promoção de uma convivência escolar democrática e cidadã.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

Considerando que a seriedade e a complexidade do fenômeno da violência em âmbito escolar impõem ao Parlamento brasileiro o dever de oferecer respostas à altura, é possível constatarmos que já há uma série de normas legais e de projetos de lei em tramitação destinados a prevenir ou combater a violência nas escolas brasileiras, em suas múltiplas formas de manifestação.

No entanto, existe uma dimensão essencial da questão que ainda não foi devidamente abordada pela via legislativa, e que se refere, na realidade, a elementos localizados na própria origem do fenômeno. Trata-se das circunstâncias relativas à convivência escolar que se mostram mais ou menos favoráveis ao surgimento e à escalada de situações de violência. Cabe, portanto, um olhar atento ao conjunto de interações, relações e comportamentos observados no cotidiano das escolas brasileiras, que influenciam diretamente o bem-estar de todos os membros da comunidade escolar.

O presente projeto de lei visa regular essa dimensão da questão, ao propor a instituição de uma Rede Nacional de Promoção da Convivência Democrática e Cidadã no Ambiente Escolar. A iniciativa parte do princípio de que a promoção de relações saudáveis, do respeito à diversidade, e de uma cultura de paz no contexto escolar é fundamental para que não seja necessário recorrermos a mecanismos de combate à violência.

A proposta em tela representa a culminância de uma cooperação produtiva entre dois colegiados desta Casa Legislativa – o Grupo de Trabalho “Política de combate à violência nas escolas brasileiras” (GT-Escola) e o Centro de Estudos e Debates Estratégicos (Cedes) –, que vêm se empenhando em oferecer respostas adequadas ao aumento de incidentes com múltiplas vítimas em instituições de ensino no Brasil.

Diante do exposto, e considerando a necessidade de atuação do Parlamento brasileiro no sentido de prevenir a violência em âmbito escolar também por meio da promoção de um ambiente respeitoso, participativo e inclusivo para todos os membros das comunidades escolares, contamos com o apoio dos nobres pares para aprovação deste projeto de lei.

Sala das Sessões, em de de 2025.

Senhores membros do Centro de Estudos e Debates Estratégicos

PROJETO DE LEI , de 2025
(CENTRO DE ESTUDOS E DEBATES ESTRATÉGICOS)

Institui o programa Escola que Protege, no âmbito do Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (Snav), de que trata a Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Esta lei institui o programa Escola que Protege, no âmbito do Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (Snav).

Art. 2º A Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023, passa a vigorar acrescida de art. 2º-A, com a seguinte redação:

“Art. 2º-A. Fica instituído o programa Escola que Protege, no âmbito do Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (Snav), em regime de cooperação e colaboração da União com os demais entes federativos.

§ 1º São objetivos do programa Escola que Protege:

I – estimular ações destinadas a desenvolver a cultura de paz, convivência democrática e combate a preconceitos nas escolas;

II – estabelecer abordagem intersetorial da violência em âmbito escolar;

III – promover a formação continuada de profissionais da educação para a abordagem do fenômeno da violência em âmbito escolar;

IV – estabelecer estímulos destinados a promover ações para que seja fornecido apoio psicossocial às comunidades escolares afetadas pela violência, incentivando-se práticas de acolhimento e respeito à diversidade;

V – criar mecanismos que contribuam para a criação e a manutenção de espaços de participação estudantil e assembleias para as comunidades escolares;

VI – fomentar a construção de planos de prevenção, de enfrentamento e de combate à violência em âmbito escolar;

VII – auxiliar na estruturação e na operacionalização de planos de respostas a emergências escolares;

VIII – estabelecer protocolos relativos à prevenção e combate de incidentes com múltiplas vítima em ambiente escolar, bem como assessorar as redes de ensino caso ocorram.

§ 2º A adesão dos entes federativos subnacionais ao programa Escola que Protege é voluntária.”

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

Este projeto tem o intuito de promover aperfeiçoamento na Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023 (Lei do Snav), que “autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar”. Essa norma autoriza o Poder Executivo federal a implantar, em regime de cooperação com os demais entes federativos, o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (Snav).

Em outubro de 2024, o governo federal lançou o programa Escola que Protege, no âmbito do Snav. Conforme apresenta o sítio oficial do programa, cujo objetivo é “fortalecer a capacidade das redes de ensino para prevenir e enfrentar a violência nas escolas [...] visa promover a formação continuada de profissionais da educação, fomentar a construção de planos de enfrentamento à violência e respostas a emergências, além de assessorar as redes de ensino em casos de ataques de violência extrema” (<https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege>). O programa, prossegue o texto oficial, “é a principal iniciativa do MEC na operacionalização do Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (Snav)”.

Dada a importância do referido programa, entendemos ser relevante elevá-lo ao *status* de norma legal, para garantir a segurança jurídica dessa iniciativa meritória e sua continuidade, como política de Estado, independentemente da gestão de momento do governo federal.

Diante do exposto, conclamamos os nobres pares a oferecer apoio a este projeto de lei.

Sala das Sessões, em de de 2025.

Senhores membros do Centro de Estudos e Debates Estratégicos

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO

PROJETO DE LEI 2.614, DE 2024

EMENDA

Dê-se à Estratégia 16.15, do “ANEXO – OBJETIVOS, METAS E ESTRATÉGIAS” do projeto de lei, a seguinte redação:

“Estratégia 16.15. Instituir política intersetorial com o objetivo de promover a prevenção, a atenção e o atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação nas questões de adoecimento e de enfrentamento às diferentes formas de assédio e preconceito, bem como de prevenção e de combate à violência em âmbito escolar;”

JUSTIFICAÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) é instrumento essencial de política pública, uma vez que estabelece marcos para que os poderes públicos atuem em favor da melhora de qualidade das condições de oferta de educação, tanto nas redes públicas quanto privadas.

Considerando que o objetivo de se pôr fim à violência em âmbito escolar demanda estratégias de prevenção e os devidos enfrentamento e combate, entendemos ser relevante o aperfeiçoamento da redação da Estratégia 16.15 do Projeto de Lei 2.614/2024 para que as políticas públicas possam dar a melhor resposta possível ao fenômeno.

Sala da Comissão, em de de 2025.

Senhores membros do Centro de Estudos e Debates Estratégicos

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO
PROJETO DE LEI 2.614, DE 2024
EMENDA

Inclua-se a Meta 4.5 no “ANEXO – OBJETIVOS, METAS E ESTRATÉGIAS” do projeto de lei, com a seguinte redação:

“Meta 4.5. Garantir políticas de prevenção e de combate à violência em âmbito escolar, também pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação dos profissionais de educação e demais áreas de apoio para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo-se a adoção das providências adequadas para se promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade.”

JUSTIFICAÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento essencial de política pública, pois estabelece marcos para que os poderes públicos atuem em favor da melhora de qualidade da educação.

Considerando que o objetivo de se pôr fim à violência em âmbito escolar demanda estratégias de prevenção, enfrentamento e combate entendemos ser relevante recuperar e ampliar a Meta 7.23 do PNE 2014, inserindo seu teor no Projeto de Lei 2.614/2024, para melhor resposta possível ao fenômeno.

Sala da Comissão, em de de 2025.

Senhores membros do Centro de Estudos e Debates Estratégicos

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO

PROJETO DE LEI 2.614, DE 2024

EMENDA

Altere-se a Estratégia 10.4, constante do “ANEXO – OBJETIVOS, METAS E ESTRATÉGIAS” do Projeto de Lei, com a seguinte redação:

“Estratégia 10.4. Instituir apoio financeiro ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a fim de garantir sua permanência na modalidade de educação de jovens e adultos, bem como a adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida ou em situação de rua, assegurando-se os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente;”

JUSTIFICAÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) é instrumento essencial de política pública, pois estabelece marcos para que os poderes públicos atuem em favor da melhoria de qualidade da educação.

Considerando-se que a violência em âmbito escolar é fenômeno com múltiplas causas, a vulnerabilidade juvenil é uma das principais que devem ser combatidas, de modo que propomos acréscimo de texto à Estratégia 10.4 do Projeto de Lei 2.614/2024.

Sala da Comissão, em de de 2025.

Senhores membros do Centro de Estudos e Debates Estratégicos



CENTRO DE ESTUDOS E
DEBATES ESTRATÉGICOS

