

VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: CAUSAS, CONSEQUÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO

VIOLENCE IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: CAUSES, CONSEQUENCES AND PREVENTION STRATEGIES

VIOLENCIA EN EL AMBIENTE ESCOLAR: CAUSAS, CONSECUENCIAS Y ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN

Clayton José de Cássio Lemes¹
Ruth Belen Gamarra Lezcano²

RESUMO: Esse artigo buscou analisar a violência no ambiente escolar, suas causas, consequências e estratégias de prevenção no contexto social contemporâneo. A metodologia adotada foi bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, com apoio de indicadores quantitativos secundários extraídos da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2024, do 4º Boletim Técnico Escola que Protege e de referenciais nacionais e internacionais sobre cultura de paz, direitos humanos e proteção de crianças e adolescentes. Os resultados evidenciaram que a violência escolar não se restringe a episódios isolados, pois envolve bullying, cyberbullying, agressões físicas, discriminações, insegurança territorial, conflitos interpessoais e impactos psicossociais que afetam o direito de aprender. Verificou-se também que a prevenção depende de ações integradas, como acolhimento, mediação de conflitos, educação socioemocional, justiça restaurativa, participação estudantil, formação docente, monitoramento de riscos, fortalecimento de vínculos familiares e articulação intersetorial. Conclui-se que combater a violência escolar exige superar respostas meramente punitivas e consolidar políticas preventivas, democráticas e continuadas, capazes de transformar a escola em espaço seguro, inclusivo e formador de cidadania.

Palavras-chave: Violência escolar. Prevenção. Cultura de paz.

ABSTRACT: This article aimed to analyze violence in the school environment, its causes, consequences and prevention strategies in the contemporary social context. The methodology was bibliographic and documentary, with a qualitative approach and support from secondary quantitative indicators extracted from the 2024 National School Health Survey, the 4th Escola que Protege Technical Bulletin and national and international frameworks on peace culture, human rights and protection of children and adolescents. The results showed that school violence is not restricted to isolated episodes, as it involves bullying, cyberbullying, physical aggression, discrimination, territorial insecurity, interpersonal conflicts and psychosocial impacts that affect the right to learn. It was also found that prevention depends on integrated actions such as welcoming practices, conflict mediation, social-emotional education, restorative justice, student participation, teacher training, risk monitoring, strengthening family bonds and intersectoral coordination. It is concluded that combating school violence requires overcoming merely punitive responses and consolidating preventive, democratic and continuous policies capable of transforming schools into safe, inclusive spaces for citizenship formation.

Keywords: School violence. Prevention. Culture of peace.

¹Mestrando do curso de Mestrado em Ciências da Educação, Universidad Del Sol (UNADES), Paraguai.

²Orientadora. Dra. Orientadora do Mestrado em Ciências da Educação, Universidad Del Sol (UNADES), Paraguai.

RESUMEN: Este artículo tuvo como objetivo analizar la violencia en el ambiente escolar, sus causas, consecuencias y estrategias de prevención en el contexto social contemporáneo. La metodología fue bibliográfica y documental, con enfoque cualitativo y apoyo de indicadores cuantitativos secundarios extraídos de la Encuesta Nacional de Salud Escolar 2024, del 4º Boletín Técnico Escola que Protege y de marcos nacionales e internacionales sobre cultura de paz, derechos humanos y protección de niños, niñas y adolescentes. Los resultados evidenciaron que la violencia escolar no se restringe a episodios aislados, pues involucra acoso escolar, ciberacoso, agresiones físicas, discriminaciones, inseguridad territorial, conflictos interpersonales e impactos psicosociales que afectan el derecho a aprender. También se verificó que la prevención depende de acciones integradas, como acogida, mediación de conflictos, educación socioemocional, justicia restaurativa, participación estudiantil, formación docente, monitoreo de riesgos, fortalecimiento de vínculos familiares y articulación intersectorial. Se concluye que combatir la violencia escolar exige superar respuestas meramente punitivas y consolidar políticas preventivas, democráticas y continuas, capaces de transformar la escuela en un espacio seguro, inclusivo y formador de ciudadanía.

Palabras clave: Violencia escolar. Prevención. Cultura de paz.

1 INTRODUÇÃO

A violência no ambiente escolar constitui um fenômeno social complexo que não pode ser reduzido a atos individuais de indisciplina, pois envolve relações de poder, desigualdades territoriais, conflitos culturais, práticas discriminatórias, fragilidades institucionais e formas de sociabilidade que atravessam a vida de estudantes, professores, famílias e comunidades. Ao mesmo tempo em que a escola é espaço de proteção, aprendizagem e convivência democrática, ela também recebe tensões produzidas na sociedade e pode, quando não dispõe de políticas preventivas, reproduzir exclusões, humilhações e práticas de silenciamento que comprometem o direito à educação (Abramovay; Rua, 2002; Charlot, 2002).

O tema adquire relevância no contexto contemporâneo porque as violências escolares passaram a se manifestar em múltiplas dimensões: agressões físicas e verbais, bullying, cyberbullying, preconceitos de raça, gênero, deficiência ou orientação sexual, ameaças, conflitos entre pares, insegurança nos trajetos e impactos de violências territoriais sobre a rotina das escolas. Essa pluralidade exige que o problema seja compreendido para além de uma ótica exclusivamente policial ou disciplinar, articulando prevenção, cuidado, direitos humanos, saúde mental, participação comunitária e gestão democrática (UNESCO, 2019; IBGE, 2026).

A escola tem responsabilidade pedagógica decisiva na construção de uma cultura de paz, mas essa responsabilidade não significa que ela possa resolver isoladamente todas as violências sociais. A literatura especializada mostra que a violência escolar resulta da interação entre fatores individuais, familiares, comunitários, institucionais e culturais, o que torna necessário adotar uma abordagem ecológica e intersetorial. Nessa perspectiva, prevenir violências implica

integrar educação, saúde, assistência social, proteção de direitos, segurança cidadã e participação das famílias, sem transformar a escola em espaço de vigilância permanente ou punição automática (Bronfenbrenner, 1979; WHO, 2016).

No Brasil, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 13.185/2015 e a Lei nº 14.811/2024 constituem marcos normativos importantes para a proteção de crianças e adolescentes, para a prevenção do bullying e do cyberbullying e para a responsabilização diante de violações. Contudo, a existência de leis não garante, por si só, ambientes escolares seguros; é indispensável que as normas sejam traduzidas em políticas institucionais, formação continuada, protocolos de acolhimento, fluxos de encaminhamento e práticas pedagógicas de convivência (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 2015; Brasil, 2024).

Dados recentes reforçam a urgência do debate. A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar de 2024 mostrou que parcela expressiva dos estudantes brasileiros de 13 a 17 anos relatou experiências de bullying, agressões entre colegas, cyberbullying e absenteísmo por insegurança. Esses indicadores revelam que a violência escolar afeta diretamente a permanência, a aprendizagem, o bem-estar emocional e o sentimento de pertencimento dos estudantes, especialmente quando os conflitos deixam de ser tratados pedagogicamente e passam a ser naturalizados como parte inevitável da vida escolar (IBGE, 2026).

3

O problema de pesquisa deste artigo pode ser formulado nos seguintes termos: quais são as principais causas e consequências da violência no ambiente escolar e que estratégias de prevenção e enfrentamento podem contribuir para a construção de escolas seguras, inclusivas e democráticas? A pergunta parte do entendimento de que a violência escolar não é um episódio isolado, mas um fenômeno relacional que precisa ser analisado no cruzamento entre desigualdade social, cultura institucional, práticas pedagógicas, convivência e políticas públicas (Sposito, 2001; Debarbieux, 2002).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Violência Escolar: Conceito e Múltiplas Manifestações

A violência escolar pode ser compreendida como conjunto de práticas, relações e condições que produzem dano, intimidação, exclusão, medo ou negação de direitos no interior da escola, no entorno escolar ou nas interações mediadas por tecnologias digitais. Essa definição amplia o olhar para além da agressão física, pois inclui humilhações, discriminações, ameaças,

violências simbólicas, conflitos recorrentes, cyberbullying e situações que afetam o pertencimento e a aprendizagem. A literatura destaca que a escola é simultaneamente palco, vítima e mediadora de violências sociais mais amplas (Abramovay; Rua, 2002; Charlot, 2002).

Charlot (2002) propõe distinguir a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. A primeira ocorre entre sujeitos no espaço escolar; a segunda dirige-se contra a instituição, seus profissionais ou patrimônio; e a terceira refere-se às práticas institucionais que humilham, excluem, silenciam ou deslegitimam estudantes. Essa diferenciação é importante porque impede que o debate se concentre apenas nos estudantes como autores de conflitos e permite analisar a organização escolar, o currículo, as relações pedagógicas e os mecanismos de exclusão (Charlot, 2002).

A violência simbólica, discutida por Bourdieu e Passeron (1970), ajuda a compreender como determinadas formas de dominação podem operar de maneira invisível ou naturalizada. Quando a escola impõe códigos culturais, expectativas e avaliações sem reconhecer desigualdades de origem, ela pode transformar privilégios sociais em mérito aparente e produzir sentimentos de inadequação. No campo da violência escolar, essa perspectiva permite reconhecer que humilhações, estigmas e baixas expectativas também ferem sujeitos e afetam trajetórias educacionais (Bourdieu; Passeron, 1970; Dubet, 2004).

O bullying é uma das expressões mais discutidas da violência escolar contemporânea, caracterizado por ações repetidas de intimidação, humilhação ou agressão em contexto de desigualdade de poder entre pares. A importância de nomear o fenômeno está em diferenciá-lo de conflitos eventuais e reconhecer seu potencial de produzir sofrimento persistente, isolamento, evasão e impactos emocionais. A legislação brasileira consolidou esse reconhecimento ao instituir o Programa de Combate à Intimidação Sistemática e ao ampliar a proteção jurídica contra o bullying e o cyberbullying (Fante, 2005; Brasil, 2015; Brasil, 2024).

O cyberbullying amplia as fronteiras da violência escolar porque desloca conflitos para redes sociais, aplicativos e ambientes digitais, tornando a agressão potencialmente contínua, replicável e difícil de conter pelos mecanismos tradicionais da escola. Embora ocorra fora do prédio escolar, seus efeitos retornam ao cotidiano pedagógico, afetando relações entre estudantes, autoestima, concentração e pertencimento. Por isso, a prevenção precisa articular educação digital, ética, proteção de dados, mediação de conflitos e canais seguros de denúncia e acolhimento (UNESCO, 2019; IBGE, 2026).

A violência escolar também se relaciona a preconceitos e discriminações. Racismo, misoginia, capacitismo, xenofobia, intolerância religiosa e LGBTfobia podem atravessar apelidos, exclusões, piadas, agressões verbais e silenciamentos institucionais. Ao tratar essas práticas como brincadeiras ou conflitos menores, a escola contribui para a reprodução de desigualdades e para a desproteção de grupos historicamente vulnerabilizados. A educação em direitos humanos, portanto, não é tema adicional, mas condição de uma política de convivência democrática (Candau, 2008; Brasil, 2012).

2.2 Causas Sociais, Institucionais e Relacionais da Violência Escolar

As causas da violência escolar são multifatoriais e devem ser compreendidas a partir de uma abordagem ecológica. O modelo de Bronfenbrenner (1979) permite analisar como o desenvolvimento de crianças e adolescentes é influenciado por ambientes interconectados, como família, escola, comunidade, mídia e políticas públicas. Assim, conflitos escolares não podem ser explicados apenas por características individuais, pois emergem da combinação entre condições socioeconômicas, vínculos familiares, cultura institucional, relações entre pares e acesso a redes de proteção (Bronfenbrenner, 1979; WHO, 2016).

A desigualdade social é um fator estrutural relevante, pois territórios marcados por pobreza, precariedade urbana, insegurança alimentar, ausência de equipamentos públicos e exposição a diferentes violências tendem a pressionar a rotina escolar. Isso não significa afirmar que estudantes pobres sejam mais violentos, mas reconhecer que a escola situada em contextos vulnerabilizados precisa de apoio intersetorial mais robusto para garantir proteção, permanência e aprendizagem. A violência escolar, nessa perspectiva, é atravessada por desigualdades de classe, raça, gênero e território (Sposito, 2001; Abramovay; Rua, 2002).

Fatores institucionais também podem favorecer ou reduzir a violência. Escolas com regras pouco claras, baixa participação estudantil, práticas autoritárias, ausência de canais de escuta, respostas exclusivamente punitivas e fragilidade na mediação de conflitos tendem a ter maior dificuldade para construir convivência. Por outro lado, instituições que combinam normas transparentes, pertencimento, participação, acompanhamento individual e compromisso com direitos humanos produzem condições mais favoráveis à prevenção (Debarbieux, 2002; UNESCO, 2019).

A relação pedagógica ocupa lugar central, pois o modo como professores, gestores e estudantes se reconhecem influencia o clima escolar. Freire (1996) defende que ensinar exige

respeito aos saberes dos educandos, diálogo e compromisso ético, elementos essenciais para reduzir relações de humilhação e distanciamento. Quando o estudante se sente invisível ou tratado como problema, a escola perde capacidade de mobilizar confiança; quando se sente reconhecido, tende a participar mais das normas coletivas e dos processos de reparação (Freire, 1996; Dewey, 1916).

Os conflitos entre pares fazem parte da convivência, mas podem se transformar em violência quando não há mediação, quando a diferença é convertida em estigma ou quando grupos buscam afirmação por meio da intimidação. Nesse sentido, a prevenção não consiste em eliminar todo conflito, mas em ensinar modos democráticos de lidar com divergências, frustrações e diferenças. A educação para a paz trabalha justamente com a ideia de que conflitos podem ser oportunidades pedagógicas quando tratados com escuta, justiça e responsabilidade (Jares, 2002; Zehr, 2002).

A presença crescente de ambientes digitais no cotidiano juvenil amplia possibilidades de aprendizagem e sociabilidade, mas também cria riscos de exposição, humilhação pública, circulação de boatos e reforço de discursos discriminatórios. A escola precisa desenvolver competências digitais críticas e éticas, não apenas proibir tecnologias. O enfrentamento das violências digitais requer formação de professores, orientação às famílias, protagonismo estudantil e articulação com políticas de proteção, preservando a perspectiva educativa e a segurança dos envolvidos (UNESCO, 2019; MEC, 2026).

2.3 Consequências para Aprendizagem, Saúde Mental e Cidadania

As consequências da violência escolar são amplas e atingem tanto indivíduos quanto comunidades educativas. Estudantes vitimizados podem apresentar medo, queda de rendimento, isolamento, dificuldades de concentração, absenteísmo, baixa autoestima e enfraquecimento do vínculo com a escola. Para professores e gestores, ambientes violentos produzem desgaste emocional, sensação de impotência e dificuldades de ensinar. Assim, a violência compromete o direito à educação porque afeta as condições concretas de aprender, conviver e permanecer (UNESCO, 2019; IBGE, 2026).

A relação entre violência escolar e saúde mental exige cuidado analítico, pois não se deve patologizar conflitos ou responsabilizar individualmente estudantes. No entanto, indicadores de tristeza, preocupação frequente e sofrimento emocional entre adolescentes mostram que o clima escolar, o pertencimento e as relações entre pares são dimensões relevantes para o bem-

estar. A prevenção da violência deve, portanto, ser articulada a políticas de acolhimento, escuta protegida, encaminhamento responsável e promoção da saúde integral (IBGE, 2026; WHO, 2016).

A violência também afeta a aprendizagem de maneira indireta. Quando estudantes faltam por insegurança, evitam espaços coletivos, temem exposição ou não confiam nos adultos da escola, o processo pedagógico é interrompido. O clima escolar seguro é condição para o desenvolvimento cognitivo e social, porque a aprendizagem depende de atenção, vínculo, previsibilidade e possibilidade de participação. A escola não ensina apenas conteúdos; ela também ensina modos de convivência e pertencimento democrático (Dewey, 1916; Durlak *et al.*, 2011).

As consequências cidadãs são igualmente relevantes. Uma escola que naturaliza humilhações, exclusões ou punições desproporcionais ensina, na prática, que alguns sujeitos têm menos dignidade que outros. Em sentido oposto, uma escola que constrói normas com participação, protege vítimas, responsabiliza autores de forma educativa e repara danos ensina democracia, respeito e justiça. A violência escolar, portanto, deve ser tratada como problema pedagógico, ético e político, não apenas administrativo (Arendt, 1970; Candau, 2008).

As respostas institucionais inadequadas podem agravar as consequências da violência. Medidas que expõem vítimas, repetem relatos de forma desnecessária, culpabilizam famílias ou aplicam punições sem acompanhamento podem produzir revitimização e reduzir a confiança na escola. A Lei nº 13.431/2017, ao tratar da escuta protegida de crianças e adolescentes, reforça a necessidade de procedimentos cuidadosos, fluxos institucionais e proteção da intimidade. A escola deve agir com firmeza, mas também com cuidado, proporcionalidade e responsabilidade (Brasil, 2017; Zehr, 2002).

2.4 Estratégias Preventivas e Cultura de Paz

A prevenção da violência escolar precisa ser compreendida como política institucional permanente, e não como campanha pontual. Isso implica diagnosticar riscos, fortalecer vínculos, promover convivência, registrar ocorrências, construir protocolos, acolher vítimas, responsabilizar autores de forma educativa e acompanhar casos. A abordagem preventiva é mais efetiva quando envolve toda a comunidade escolar, incluindo gestores, docentes, estudantes, famílias, equipes de saúde, assistência social e órgãos de proteção (WHO, 2016; UNESCO, 2019).

A educação em direitos humanos oferece fundamento ético para a prevenção porque articula dignidade, igualdade, diferença, participação e não discriminação. Na escola, isso significa rever currículos, materiais didáticos, práticas avaliativas, relações de autoridade e formas de participação estudantil. Uma política de convivência que ignora racismo, sexismo, capacitismo ou outras discriminações tende a tratar sintomas sem enfrentar causas. A cultura de paz exige justiça, reconhecimento e compromisso com grupos vulnerabilizados (Candau, 2008; Brasil, 2012).

A mediação de conflitos e as práticas restaurativas constituem estratégias relevantes quando não são usadas para substituir a proteção da vítima ou minimizar violações. A justiça restaurativa parte da responsabilização, do reconhecimento do dano e da reparação possível, buscando reconstruir vínculos e impedir repetição. Na escola, essas práticas precisam de formação, critérios, acompanhamento e limites claros, pois nem toda situação pode ser resolvida por diálogo imediato ou entre as partes diretamente envolvidas (Zehr, 2002; Jares, 2002).

A aprendizagem socioemocional, quando integrada ao currículo e não reduzida a treinamento comportamental, pode fortalecer empatia, autorregulação, cooperação, tomada de decisão responsável e comunicação. Estudos de Durlak *et al.* (2011) indicam que programas estruturados de desenvolvimento socioemocional podem melhorar atitudes, comportamentos e desempenho acadêmico. Contudo, tais programas precisam ser contextualizados, evitar culpabilização individual e dialogar com direitos humanos, desigualdades e participação democrática (Durlak *et al.*, 2011; Freire, 1996).

O monitoramento de riscos é necessário, mas deve ser orientado por proteção e cuidado, não por vigilância indiscriminada. Registros qualificados, escuta segura, canais de comunicação, análise de clima escolar e articulação com redes de proteção ajudam a identificar situações antes que se agravem. Ao mesmo tempo, é preciso preservar privacidade, evitar estigmatização de estudantes e impedir que protocolos se transformem em instrumentos de exclusão. A prevenção ética combina informação, cuidado, proporcionalidade e responsabilização (MEC, 2026; Brasil, 2017).

A participação estudantil é componente estratégico da prevenção. Grêmios, assembleias, rodas de diálogo, projetos de tutoria entre pares, campanhas produzidas por estudantes e conselhos escolares fortalecem pertencimento e corresponsabilidade. Quando os estudantes participam da elaboração de regras e ações de convivência, a norma deixa de ser apenas

imposição externa e passa a expressar compromisso coletivo. Essa dimensão democrática aproxima prevenção, cidadania e formação ética (Dewey, 1916; Freire, 1996).

2.5 Clima Escolar, Pertencimento e Gestão Democrática

O clima escolar é uma dimensão decisiva para compreender a prevenção da violência, pois envolve a percepção de segurança, justiça, acolhimento, pertencimento e qualidade das relações entre estudantes, professores e gestores. Escolas com clima positivo tendem a criar maior confiança entre os sujeitos e maior disposição para buscar ajuda antes que conflitos se agravem. Quando os estudantes percebem que a instituição é indiferente ou injusta, a denúncia diminui e a violência pode tornar-se silenciosa (UNESCO, 2019; Dewey, 1916).

A gestão democrática contribui para o clima escolar porque amplia os espaços de escuta, negociação e corresponsabilidade. Conselhos escolares, grêmios estudantis, assembleias de turma, reuniões com famílias e canais de comunicação transparente ajudam a transformar regras em pactos coletivos. A prevenção da violência depende de normas claras, mas também de legitimidade; quando a regra é construída com participação, sua função educativa se torna mais compreensível para a comunidade (Freire, 1996; Brasil, 1996).

O pertencimento é fator protetivo importante. Estudantes que se reconhecem na escola, estabelecem vínculos com adultos de referência e sentem que suas identidades são respeitadas têm maior possibilidade de participar de forma construtiva. A ausência de pertencimento, ao contrário, pode ampliar isolamento, rejeição e desconfiança. A escola preventiva precisa criar oportunidades de participação acadêmica, cultural, esportiva e artística para que diferentes estudantes encontrem modos legítimos de expressão (Durlak *et al.*, 2011; UNESCO, 2019).

A formação docente é componente indispensável do clima escolar. Professores precisam de instrumentos para identificar conflitos, diferenciar indisciplina de violência, acolher estudantes, comunicar-se com famílias e acionar redes de proteção. Sem formação, a resposta institucional pode oscilar entre omissão e punição excessiva. A prevenção exige que os profissionais da educação sejam apoiados por equipes gestoras, orientadores, serviços de saúde, assistência social e protocolos de atuação (Debarbieux, 2002; WHO, 2016).

A avaliação do clima escolar também deve integrar as políticas de prevenção. Questionários anônimos, escutas coletivas, análise de registros, acompanhamento de frequência e observação das relações podem revelar problemas invisíveis às estatísticas disciplinares. O objetivo não é vigiar estudantes, mas compreender necessidades e planejar intervenções. A

cultura institucional preventiva depende de evidências internas e de revisão contínua das práticas adotadas (Bardin, 2016; MEC, 2026).

2.6 Família, Território e Rede de Proteção

A família é parte importante da prevenção, mas não deve ser tratada como única responsável pelos conflitos escolares. Muitas famílias enfrentam jornadas extensas de trabalho, insegurança econômica, dificuldades de acesso a serviços públicos e experiências de violência que limitam sua participação cotidiana. A parceria escola-família precisa ser construída com acolhimento, comunicação clara e corresponsabilidade, evitando acusações que afastam justamente os grupos que mais necessitam de apoio institucional (Bronfenbrenner, 1979; Sposito, 2001).

O território escolar influencia a convivência porque transporte, iluminação, equipamentos culturais, serviços de saúde, assistência social e segurança cidadã compõem o ambiente de proteção. Uma escola localizada em região vulnerável precisa de políticas públicas integradas que ultrapassem ações internas. Prevenir violência escolar envolve também fortalecer o entorno, ampliar atividades comunitárias, garantir rotas seguras e articular a unidade escolar com conselhos tutelares, unidades de saúde e centros de assistência social (WHO, 2016; IBGE, 2026).

10

A rede de proteção deve atuar com fluxos definidos. Quando a escola identifica uma situação de violência, é preciso saber quem acolhe, quem registra, quem comunica a família, quem aciona serviços externos e como acompanhar o estudante depois do encaminhamento. A ausência de fluxo aumenta o risco de improvisação, exposição indevida e revitimização. A Lei nº 13.431/2017 reforça a necessidade de cuidado com a escuta e com os procedimentos adotados diante de crianças e adolescentes (Brasil, 2017; MEC, 2026).

A intersetorialidade é mais que encaminhar casos. Ela requer reuniões periódicas, pactuação de responsabilidades, comunicação entre serviços e acompanhamento compartilhado. A escola não deve transformar-se em serviço de saúde ou assistência social, mas precisa dialogar com essas políticas para garantir proteção integral. O pacote INSPIRE destaca justamente a importância de combinar leis, normas sociais, ambientes seguros, apoio familiar, respostas institucionais e educação para habilidades de vida (WHO, 2016).

A participação comunitária também pode fortalecer vínculos positivos. Projetos culturais, esportivos, ações de leitura, oficinas, debates com famílias e parcerias com

universidades e organizações locais ampliam referências de pertencimento e reduzem a percepção da escola como espaço isolado. Quando a comunidade reconhece a escola como bem público, aumenta a capacidade de proteção coletiva. Essa dimensão é coerente com a ideia de educação como prática social e democrática (Dewey, 1916; Freire, 1996).

3 MÉTODOS

A pesquisa desenvolvida neste artigo é de natureza bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa e apoio de indicadores quantitativos secundários. A pesquisa bibliográfica permitiu reunir autores clássicos e contemporâneos sobre violência escolar, cultura de paz, direitos humanos, mediação de conflitos, justiça restaurativa e políticas de prevenção. A pesquisa documental possibilitou examinar leis, relatórios públicos e bases estatísticas recentes relacionadas à violência no ambiente escolar brasileiro (Gil, 2008; Bardin, 2016).

Quanto aos objetivos, o estudo caracteriza-se como exploratório e analítico. É exploratório porque organiza um fenômeno multifacetado, identificando conceitos, causas, consequências e estratégias preventivas. É analítico porque interpreta dados secundários à luz da literatura especializada, sem pretender estabelecer causalidade estatística. A opção metodológica é adequada ao tema porque a violência escolar exige compreensão contextual e interdisciplinar, articulando educação, sociologia, saúde pública, direitos humanos e proteção social (Charlot, 2002; Abramovay; Rua, 2002).

O corpus bibliográfico foi composto por obras e estudos de autores como Abramovay e Rua (2002), Charlot (2002), Debarbieux (2002), Sposito (2001), Fante (2005), Bourdieu e Passeron (1970), Bronfenbrenner (1979), Freire (1996), Dewey (1916), Candau (2008), Zehr (2002), Jares (2002) e Durlak *et al.* (2011). A seleção desses referenciais ocorreu pela pertinência para analisar a escola como instituição social, espaço de convivência e ambiente de proteção (Gil, 2008).

O corpus documental foi constituído por marcos legais e documentos públicos: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 13.185/2015, Lei nº 13.431/2017, Lei nº 14.811/2024, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2024, 4º Boletim Técnico Escola que Protege, diretrizes de educação em direitos humanos e recomendações internacionais de prevenção da violência contra crianças e adolescentes (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 2015; Brasil, 2017; Brasil, 2024).

As categorias de análise foram definidas a partir dos objetivos do estudo: a) formas de violência escolar, abrangendo bullying, cyberbullying, agressões, discriminações e insegurança;

b) causas sociais, institucionais e relacionais, considerando desigualdades, clima escolar, cultura digital e vínculos; c) consequências educacionais e psicossociais, com ênfase em aprendizagem, absenteísmo, saúde mental e cidadania; d) estratégias de prevenção, incluindo cultura de paz, mediação de conflitos, práticas restaurativas, educação socioemocional e intersectorialidade (Bardin, 2016; UNESCO, 2019).

O tratamento dos dados quantitativos consistiu na seleção de indicadores relacionados diretamente à violência escolar e à prevenção. Foram priorizados percentuais de estudantes que relataram bullying, bullying recorrente, prática de bullying, cyberbullying, agressão física por colegas, faltas por insegurança no trajeto e na escola, adesão ao Programa Saúde na Escola, ações de prevenção ao bullying, ações de prevenção de brigas e suspensão de aulas por motivo de segurança. Os dados foram organizados em figuras e tabela de elaboração própria (IBGE, 2026; MEC, 2026).

A análise qualitativa foi realizada por leitura temática, categorização e interpretação dos documentos e da literatura. O procedimento seguiu a lógica da análise de conteúdo, buscando identificar recorrências, tensões e implicações dos dados para a construção de políticas escolares. Em cada categoria, os indicadores foram interpretados em diálogo com autores que discutem violência, socialização, direitos humanos, justiça restaurativa e prevenção baseada em evidências (Bardin, 2016; WHO, 2016; Zehr, 2002).

12

Como limitação, reconhece-se que o estudo utiliza dados secundários agregados, sem entrevistas, observação direta ou estudo de caso em escola específica. Isso impede captar experiências singulares de estudantes, professores e famílias. Ainda assim, a metodologia é adequada para uma análise geral porque permite articular evidências nacionais recentes e fundamentos teóricos, oferecendo diretrizes para pesquisas posteriores com abordagem empírica local, escuta de sujeitos e avaliação de programas preventivos (Gil, 2008; IBGE, 2026).

Por envolver somente documentos públicos, bases estatísticas agregadas e literatura já publicada, a pesquisa não demandou submissão a comitê de ética em pesquisa com seres humanos. Contudo, o tratamento do tema exigiu cuidado ético na linguagem, evitando exposição de casos, detalhamento de episódios violentos ou culpabilização de estudantes. A análise priorizou a proteção de direitos, a prevenção e a construção de ambientes escolares seguros e inclusivos (Brasil, 2017; UNESCO, 2019).

4 RESULTADOS

Os resultados indicam que a violência no ambiente escolar brasileiro assume formas variadas e recorrentes, com destaque para o bullying, o cyberbullying, as agressões entre pares, o absenteísmo por insegurança e a influência do território sobre o cotidiano escolar. Na PeNSE 2024, 39,8% dos estudantes de 13 a 17 anos afirmaram já ter sofrido bullying, enquanto 27,2% relataram episódios recorrentes nos 30 dias anteriores à pesquisa, percentual superior ao observado em 2019 para essa recorrência (IBGE, 2026).

A leitura dos indicadores mostra que a violência entre pares não se restringe a situações excepcionais. Além de 13,7% dos estudantes declararem ter praticado bullying, 16,6% informaram já ter sido fisicamente agredidos por colegas, e 12,7% relataram cyberbullying. Esses dados sugerem que a convivência escolar e digital precisa ser tratada como dimensão estruturante da política educacional, pois afeta tanto vítimas quanto autores e espectadores dos conflitos (IBGE, 2026).

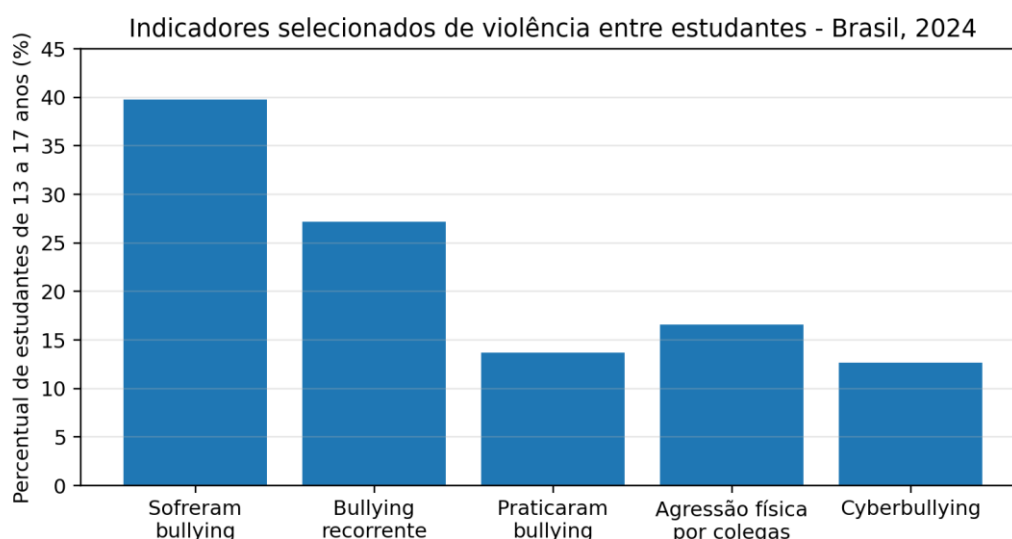


Figura 1 – Indicadores selecionados de violência entre estudantes no Brasil em 2024

Fonte: Elaboração própria com base na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2024 (IBGE, 2026).

A Figura 1 demonstra que a vitimização por bullying ocupa posição central entre os indicadores selecionados, mas não aparece isolada. A coexistência de bullying recorrente, agressão física, prática de bullying e cyberbullying indica que a violência escolar deve ser compreendida como rede de comportamentos e relações, e não como evento único. O resultado reforça a necessidade de estratégias preventivas que combinem convivência, acompanhamento, educação digital e responsabilização educativa (IBGE, 2026; UNESCO, 2019).

Os motivos associados ao bullying também revelam dimensões de discriminação e estigma. A PeNSE 2024 apontou que aparência do rosto ou do cabelo, aparência do corpo, cor ou raça, uso de roupas ou materiais escolares e deficiência apareceram entre os motivos relatados pelos estudantes. Esses dados evidenciam que a violência entre pares frequentemente se articula a padrões sociais de exclusão e hierarquização de corpos, identidades e pertencimentos (IBGE, 2026; Candau, 2008).

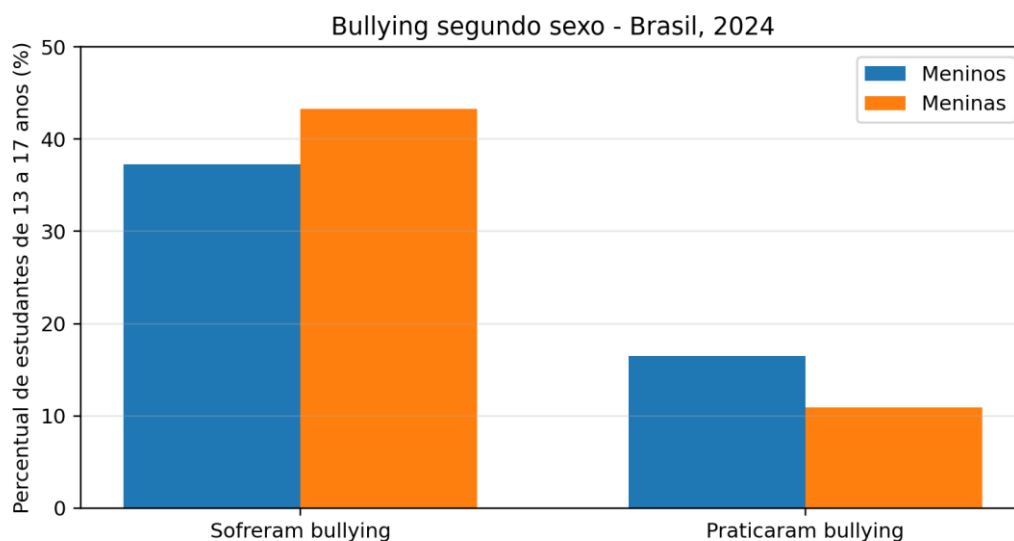


Figura 2 – Bullying segundo sexo no Brasil em 2024

Fonte: Elaboração própria com base na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2024 (IBGE, 2026).

A Figura 2 mostra diferenças relevantes segundo sexo. As meninas relataram ter sofrido bullying em percentual maior que os meninos, enquanto os meninos declararam praticar bullying em proporção superior. Esse padrão não deve ser interpretado de forma naturalizante, mas como indício de que gênero, socialização, expectativas de masculinidade e padrões de convivência influenciam a forma como conflitos e violências aparecem na escola (IBGE, 2026; UNESCO, 2019).

A relação entre violência escolar e insegurança também aparece nos dados de absentismo. Em 2024, 12,5% dos escolares deixaram de ir à escola por falta de segurança no trajeto e 13,7% por falta de segurança no próprio ambiente escolar. Além disso, 7,7% dos estudantes estavam em escolas cujo diretor ou responsável informou suspensão de aulas por motivo de segurança, o que demonstra impactos diretos sobre o direito à educação (IBGE, 2026).

Tabela 1 – Indicadores de insegurança e ações preventivas no ambiente escolar brasileiro

Indicador	Valor destacado	Interpretação para o tema
Faltas por insegurança no trajeto	12,5%	Mostra que o território e a mobilidade afetam a permanência escolar.
Faltas por insegurança na escola	13,7%	Revela que o clima interno também interfere no direito de aprender.
Suspensão de aulas por segurança	7,7%	Indica interrupções pedagógicas ligadas a riscos percebidos pela gestão.
Estudantes em escolas com adesão ao PSE	53,4%	Mostra alcance parcial de política intersetorial de saúde e educação.
Ações de prevenção ao bullying	43,2%	Evidencia que menos da metade dos estudantes estava em escolas com ações específicas.
Ações de prevenção de brigas	37,2%	Aponta necessidade de ampliar estratégias de convivência e mediação.

Fonte: Elaboração própria com base na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2024 (IBGE, 2026).

A Tabela 1 evidencia que a prevenção ainda não alcança todos os estudantes de forma consistente. Embora o Programa Saúde na Escola tenha importância estratégica, a cobertura registrada indica que parte significativa dos estudantes permanece fora de ações integradas de promoção de saúde, prevenção ao bullying e prevenção de conflitos. Esse resultado sugere que a política preventiva precisa ampliar escala, regularidade e acompanhamento, especialmente em escolas mais vulneráveis (IBGE, 2026; WHO, 2016).

15

Outro resultado relevante diz respeito às violências associadas ao entorno escolar. A PeNSE 2024 indicou que diretores ou responsáveis informaram situações de violência na localidade da escola, incluindo assaltos ou roubos, venda de drogas, agressões e outras ocorrências que influenciam a percepção de segurança. Esses dados demonstram que o ambiente escolar é atravessado por dinâmicas territoriais e que a prevenção depende também de políticas públicas urbanas e comunitárias (IBGE, 2026; Bronfenbrenner, 1979).

O 4º Boletim Técnico Escola que Protege acrescenta que, no campo preventivo, grande parte das escolas informou desenvolver projetos de enfrentamento às violências, articulados a diretrizes de educação em direitos humanos. O mesmo documento diferencia violências cotidianas, como bullying e conflitos interpessoais, de episódios extremos, reforçando que políticas escolares precisam tratar as ocorrências frequentes sem perder capacidade de monitoramento e resposta a situações de maior risco (MEC, 2026).

Quadro 1 – Síntese de estratégias preventivas e resultados esperados

Estratégia preventiva	Ação institucional	Resultado esperado
Cultura de paz e direitos humanos	Currículo, projetos e regras de convivência baseados em dignidade e não discriminação.	Redução de práticas discriminatórias e fortalecimento do pertencimento.
Mediação de conflitos	Escuta, negociação, círculos de diálogo e encaminhamentos proporcionais.	Tratamento pedagógico dos conflitos antes do agravamento.
Práticas restaurativas	Responsabilização educativa, reconhecimento do dano e reparação possível.	Reconstrução de vínculos e prevenção de reincidências.
Educação socioemocional	Trabalho contínuo com empatia, comunicação e tomada de decisão responsável.	Melhoria do clima escolar e das relações entre pares.
Monitoramento e proteção	Registros, canais de acolhimento, fluxos de encaminhamento e articulação intersetorial.	Identificação precoce de riscos e proteção de estudantes vulneráveis.

Fonte: Elaboração própria com base em WHO (2016), UNESCO (2019), Zehr (2002), Jares (2002) e Durlak et al. (2011).

O Quadro 1 organiza estratégias preventivas que aparecem de forma recorrente na literatura e nos documentos analisados. O principal resultado é que nenhuma estratégia isolada resolve a violência escolar: programas efetivos precisam combinar prevenção universal, identificação de riscos, acolhimento, responsabilização educativa, participação dos estudantes e articulação com redes de proteção. A escola precisa de um plano integrado, contínuo e avaliado periodicamente (WHO, 2016; UNESCO, 2019; MEC, 2026).

Em síntese, os resultados mostram três dimensões do problema. A primeira é relacional, pois envolve interações entre estudantes e práticas de humilhação, agressão e discriminação. A segunda é institucional, pois depende do clima escolar, das regras, da escuta e das políticas de prevenção. A terceira é territorial e digital, pois a escola é afetada pelo entorno e pelas redes online. O enfrentamento adequado deve atuar simultaneamente nessas dimensões (IBGE, 2026; MEC, 2026; UNESCO, 2019).

5 DISCUSSÕES

Os resultados confirmam que a violência escolar não deve ser tratada apenas como quebra de disciplina, mas como fenômeno social que compromete direitos, aprendizagens e vínculos. A presença de bullying, cyberbullying e agressões entre pares evidencia que a convivência precisa ser objeto de política pedagógica planejada. Essa constatação dialoga com Charlot (2002), para quem é necessário distinguir manifestações de violência e compreender seus sentidos no interior das relações escolares (Charlot, 2002; IBGE, 2026).

A expressiva proporção de estudantes que relataram bullying mostra que o problema é cotidiano e estrutural. Fante (2005) já apontava que a intimidação sistemática produz sofrimento prolongado e exige intervenção educativa, não mera repressão. Quando a escola trata o bullying como brincadeira ou conflito sem importância, ela contribui para a naturalização da humilhação e reduz a confiança dos estudantes nos adultos responsáveis pela proteção (Fante, 2005; Brasil, 2015).

Os dados de bullying por sexo sugerem que as relações de gênero influenciam tanto a vitimização quanto a autoria. A maior vitimização de meninas e a maior declaração de prática por meninos devem ser interpretadas à luz dos processos de socialização, das expectativas de masculinidade e dos padrões culturais que associam força, dominação ou ridicularização à afirmação de status entre pares. A prevenção precisa enfrentar esses padrões sem estigmatizar indivíduos ou grupos (UNESCO, 2019; Candau, 2008).

As motivações relacionadas à aparência, corpo, cor ou raça e deficiência indicam que a violência escolar se conecta às desigualdades sociais mais amplas. Bourdieu e Passeron (1970) ajudam a compreender como hierarquias simbólicas são reproduzidas por instituições, linguagens e classificações. Nesse sentido, combater a violência escolar exige revisar práticas que toleram discriminações sutis, piadas ofensivas ou baixas expectativas dirigidas a estudantes historicamente vulnerabilizados (Bourdieu; Passeron, 1970; Candau, 2008).

17

O absenteísmo por insegurança revela que a violência afeta diretamente o direito à educação. Quando estudantes deixam de ir à escola por medo no trajeto ou no próprio ambiente escolar, a aprendizagem é interrompida antes mesmo de começar. A discussão confirma que políticas de prevenção não podem se limitar ao interior dos muros da escola, pois o território, o transporte, os equipamentos públicos e a rede comunitária também condicionam permanência e proteção (IBGE, 2026; Bronfenbrenner, 1979).

A abordagem ecológica contribui para evitar explicações simplistas. Bronfenbrenner (1979) mostra que o desenvolvimento é influenciado por sistemas interligados; portanto, a violência escolar deve ser enfrentada por meio de ações que envolvam estudante, turma, escola, família, comunidade e políticas públicas. Essa perspectiva impede tanto a culpabilização exclusiva do estudante quanto a ilusão de que a escola, isoladamente, resolverá problemas produzidos por desigualdades estruturais (Bronfenbrenner, 1979; WHO, 2016).

A baixa cobertura de ações de prevenção ao bullying e de prevenção de brigas, quando comparada ao tamanho do problema, aponta lacuna importante. A literatura internacional

reforça que programas preventivos precisam ser universais, contínuos, monitorados e associados ao currículo, em vez de atividades esporádicas realizadas apenas após ocorrências. A prevenção baseada em evidências exige planejamento, formação e avaliação, com participação de estudantes e famílias (WHO, 2016; UNESCO, 2019).

O Programa Saúde na Escola aparece como instrumento relevante porque aproxima educação e saúde, mas os resultados indicam cobertura parcial. A violência escolar possui componentes psicossociais e comunitários que demandam apoio multiprofissional, escuta qualificada e encaminhamentos responsáveis. Sem essa articulação, professores e gestores ficam sobrecarregados e tendem a responder aos conflitos de forma improvisada, o que pode agravar tensões e desproteções (IBGE, 2026; WHO, 2016).

A educação socioemocional pode contribuir para a prevenção quando é compreendida como formação integral e não como responsabilização individual pelo sofrimento. A meta-análise de Durlak *et al.* (2011) aponta efeitos positivos de programas estruturados sobre atitudes, comportamento e desempenho. Entretanto, no contexto escolar brasileiro, essas ações precisam dialogar com desigualdades, direitos humanos e participação, evitando transformar problemas coletivos em simples déficit emocional dos estudantes (Durlak *et al.*, 2011; Freire, 1996).

A mediação de conflitos deve ser entendida como prática pedagógica de diálogo, escuta e responsabilização, mas não pode substituir medidas de proteção quando há risco ou violação grave. Zehr (2002) ressalta que a justiça restaurativa busca reconhecer danos, necessidades e responsabilidades. Na escola, isso significa criar caminhos para reparação e aprendizagem ética, sem expor vítimas, relativizar violações ou impor reconciliações inadequadas (Zehr, 2002; Brasil, 2017).

As práticas restaurativas são especialmente úteis quando integradas a uma política maior de convivência. Círculos de diálogo, acordos coletivos, planos de reparação e acompanhamento podem fortalecer vínculos e reduzir reincidências, desde que conduzidos por profissionais formados. A ausência de formação pode transformar práticas restaurativas em reuniões informais sem proteção adequada. Por isso, a prevenção precisa combinar sensibilidade pedagógica, critérios técnicos e compromisso jurídico com direitos de crianças e adolescentes (Zehr, 2002; Jares, 2002; Brasil, 2017).

As respostas exclusivamente punitivas apresentam limites. Suspensões e expulsões podem afastar temporariamente o conflito, mas nem sempre produzem aprendizagem, responsabilização ou reparação. Em alguns casos, agravam exclusões e reforçam trajetórias de

ruptura escolar. Isso não significa ausência de limites; significa que a responsabilização precisa ser proporcional, educativa, acompanhada e articulada com medidas de proteção. A escola democrática combina normas claras com escuta e cuidado (Dubet, 2004; Freire, 1996).

O ambiente digital exige atenção específica. O cyberbullying demonstra que violências escolares podem continuar fora do horário de aula e retornar à escola na forma de medo, vergonha, isolamento ou conflitos ampliados. A prevenção deve incluir educação midiática, ética digital, orientação às famílias e canais seguros de acolhimento. Proibições genéricas podem ser insuficientes quando não acompanhadas de formação crítica sobre respeito, privacidade, responsabilidade e consequências sociais das interações on-line (UNESCO, 2019; MEC, 2026).

O papel dos professores é decisivo, mas não pode ser romantizado. Docentes precisam de formação, tempo, apoio técnico, protocolos claros e condições de trabalho para identificar sinais, acolher estudantes e encaminhar situações. Quando a instituição transfere toda a responsabilidade aos professores sem suporte, amplia o desgaste profissional e reduz a efetividade das ações. A valorização docente é, portanto, componente da prevenção da violência escolar (Abramovay; Rua, 2002; Debarbieux, 2002).

A gestão democrática fortalece a prevenção porque transforma convivência em construção coletiva. Conselhos escolares, grêmios estudantis, assembleias, rodas de diálogo e participação das famílias ampliam a legitimidade das normas e a corresponsabilidade. Dewey (1916) compreende a escola democrática como forma de vida associada; portanto, a prevenção da violência deve ensinar, na prática, como conviver com diferenças e resolver problemas comuns (Dewey, 1916; Freire, 1996).

A cultura de paz não deve ser confundida com ausência de conflito. Jares (2002) afirma que a educação para a paz reconhece o conflito como parte da vida social e busca formas justas e não violentas de enfrentá-lo. Assim, escolas preventivas não são escolas silenciosas, mas instituições capazes de transformar divergências em aprendizagem ética, participação e reparação. O foco não é esconder tensões, mas construir condições para que elas sejam tratadas sem humilhação ou dano (Jares, 2002; UNESCO, 2019).

Os dados e a literatura também indicam que a prevenção precisa de continuidade. Campanhas de curta duração podem sensibilizar, mas não substituem políticas institucionais com diagnóstico, planejamento, formação, registro, avaliação e revisão periódica. O 4º Boletim Técnico Escola que Protege reforça a necessidade de monitoramento e articulação das ações,

apontando que a consolidação de sistemas de acompanhamento pode apoiar respostas mais qualificadas e menos improvisadas (MEC, 2026; WHO, 2016).

A análise também evidencia que a violência escolar precisa ser enfrentada sem reforçar estigmas. Rotular estudantes como perigosos, problemáticos ou irrecuperáveis pode produzir profecias institucionais e afastá-los de vínculos protetivos. A escola precisa responsabilizar condutas, mas preservar a dignidade dos sujeitos e buscar compreender trajetórias. Essa distinção é fundamental para que a prevenção não se transforme em mecanismo de exclusão educacional (Dubet, 2004; Freire, 1996).

A articulação com famílias requer cuidado semelhante. Chamadas escolares que apenas culpabilizam responsáveis tendem a reduzir a cooperação, sobretudo em contextos de vulnerabilidade. O trabalho preventivo precisa reconhecer que famílias possuem saberes, limites e possibilidades distintas, construindo pactos realistas de acompanhamento. Quando a escola cria comunicação respeitosa e frequente, aumenta a chance de identificar sofrimento, conflitos e riscos antes de seu agravamento (Bronfenbrenner, 1979; WHO, 2016).

A dimensão territorial dos resultados mostra que a violência escolar não nasce apenas dentro da escola. Falta por insegurança no trajeto e suspensão de aulas por motivo de segurança revelam que o direito à educação depende de condições urbanas, transporte, proteção comunitária e presença de políticas públicas. Assim, a escola deve ser participante de redes locais, mas o poder público precisa garantir condições externas para que estudantes cheguem, permaneçam e aprendam (IBGE, 2026; MEC, 2026).

O enfrentamento da discriminação demanda currículos e práticas antirracistas, inclusivas e sensíveis às diferenças. Dados sobre motivos do bullying indicam que corpo, aparência, cor ou raça e deficiência podem ser alvos de agressão simbólica ou relacional. Portanto, ações de prevenção que não discutem preconceitos tendem a tratar apenas comportamentos superficiais. A educação em direitos humanos permite transformar a diferença em tema de reconhecimento e cidadania (Candau, 2008; Brasil, 2012).

As escolas também precisam aperfeiçoar seus registros. Muitas ocorrências de violência não aparecem porque estudantes têm medo, não confiam nos adultos ou consideram que nada será feito. Registros qualificados ajudam a identificar padrões por espaço, horário, turma, tipo de ocorrência e perfil de vulnerabilidade, orientando ações pedagógicas e não apenas disciplinares. A produção de informação escolar é parte da gestão democrática quando usada para proteger direitos (Bardin, 2016; MEC, 2026).

A principal implicação dos achados é que a escola deve ser compreendida como espaço de proteção integral. Isso exige combinar currículo, convivência, saúde mental, direitos humanos, participação, intersetorialidade e responsabilidade institucional. A violência escolar não será reduzida por uma única solução, mas por um conjunto coerente de práticas que reconheçam os estudantes como sujeitos de direitos e a comunidade escolar como corresponsável pela cultura democrática (Brasil, 1990; UNESCO, 2019; Candau, 2008).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou a violência no ambiente escolar a partir de suas causas, consequências e estratégias de prevenção, demonstrando que o fenômeno é complexo, multifatorial e atravessado por desigualdades sociais, relações institucionais, conflitos entre pares, cultura digital e fragilidades nas redes de proteção. A escola aparece como espaço de aprendizagem e convivência, mas também como instituição impactada por tensões sociais que precisam ser enfrentadas de modo pedagógico, democrático e intersetorial (Abramovay; Rua, 2002; Charlot, 2002).

Os resultados evidenciaram que o bullying, o cyberbullying, as agressões entre colegas e a insegurança no trajeto ou no ambiente escolar afetam parcela expressiva dos estudantes brasileiros. Esses indicadores indicam que a violência compromete permanência, aprendizagem, saúde emocional e cidadania. O problema não pode ser tratado como exceção ou indisciplina isolada, pois revela padrões de convivência que exigem políticas preventivas sistemáticas (IBGE, 2026; UNESCO, 2019).

As discussões mostraram que a prevenção efetiva deve superar respostas exclusivamente punitivas. Medidas disciplinares podem ser necessárias em determinadas situações, mas não substituem acolhimento, mediação de conflitos, práticas restaurativas, educação em direitos humanos, educação socioemocional, participação estudantil e articulação com saúde, assistência social e órgãos de proteção. O enfrentamento qualificado combina firmeza, cuidado, responsabilização e reparação (Zehr, 2002; WHO, 2016; Brasil, 2017).

Conclui-se que a violência escolar precisa ser enfrentada por meio de planos institucionais permanentes, construídos com diagnóstico local, formação docente, canais seguros de escuta, fluxos de encaminhamento, protocolos de proteção, envolvimento das famílias e avaliação contínua. Tais planos devem reconhecer as diferenças entre conflitos cotidianos, bullying, discriminação, violências digitais e situações de maior risco, evitando

respostas genéricas que não considerem a natureza de cada ocorrência (MEC, 2026; UNESCO, 2019).

A escola segura não é apenas aquela que controla comportamentos, mas aquela que constrói pertencimento, confiança e justiça. Quando estudantes participam das regras, encontram adultos disponíveis, veem suas identidades respeitadas e aprendem formas democráticas de resolver conflitos, a prevenção deixa de ser um conjunto de ações externas e passa a integrar o próprio projeto pedagógico. Nesse sentido, combater a violência escolar é também formar cidadania (Dewey, 1916; Freire, 1996; Candau, 2008).

Pesquisas futuras podem aprofundar o tema por meio de estudos de caso em escolas, entrevistas com estudantes e professores, avaliação de programas preventivos e análise de políticas municipais ou estaduais. Também é relevante investigar a articulação entre ambiente digital, saúde mental, participação estudantil e clima escolar. A continuidade das pesquisas é indispensável para que as estratégias de prevenção sejam baseadas em evidências e adaptadas às realidades de cada comunidade escolar (Gil, 2008; Bardin, 2016; IBGE, 2026).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- ARENDDT, H. *On violence*. New York: Harcourt, 1970.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática*. Brasília: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. *Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência*. Brasília: Presidência da República, 2017.
- BRASIL. *Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Institui medidas de proteção contra a violência nos estabelecimentos educacionais*. Brasília: Presidência da República, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília: MEC, 2012.

BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

DEWEY, J. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan, 1916.

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

DURLAK, J. A. *et al.* The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

FANTE, C. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus, 2005.

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

GALTUNG, J. Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, v. 6, n. 3, p. 167-191, 1969.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: PeNSE 2024*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2026.

JARES, X. R. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEC. *4º Boletim Técnico: dados sobre proteção, prevenção e enfrentamento às violências nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, 2026.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

UNESCO. *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. Paris: UNESCO, 2019.

WHO. *INSPIRE: seven strategies for ending violence against children*. Geneva: World Health Organization, 2016.

ZEHR, H. *The little book of restorative justice*. Intercourse: Good Books, 2002.