

# Convivência, Clima Escolar e Educação Básica: caminhos possíveis para superar a violência

Coexistence, School Climate, and Basic Education:  
possible paths to overcome violence

*Marilene Proença Rebello de Souza*<sup>1</sup>

*Alonso Bezerra de Carvalho*<sup>2</sup>

*Adriano Moro*<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo tem por finalidade tematizar a questão do clima e da convivência escolares na perspectiva de melhor compreender os processos relacionais que se materializam na vida diária escolar, no âmbito da Educação Básica e suas implicações na aprendizagem. Partimos do pressuposto de que os processos de aprendizagem estão interligados com as práticas sociais de convivência que expressam as possibilidades de relações interpessoais e grupais constituídas no espaço escolar. Para tanto, analisaremos: a) dados educacionais que apresentam os impasses vivenciados nas escolas por meio do avanço de ações extremas e violentas; b) a relevância do conceito de clima escolar na avaliação das práticas relacionais em suas diversas dimensões; c) princípios para a compreensão de uma educação ética e participativa; d) proposições de ações para a melhoria da qualidade das relações escolares e do processo de ensino-aprendizagem. A construção de práticas educativas centradas em ações participativas, solidárias, cuidadosas e democráticas permite a constituição de um clima escolar que amplia as formas de convivência, de estudo e de realização de ações de gestão.

## ABSTRACT

This article aims to address the issue of school climate and coexistence from the perspective of better understanding the relational processes that materialize in daily school life, within the scope of Basic Education and its implications for learning. We start from the assumption that learning processes are interconnected with the social practices of coexistence that express the possibilities of interpersonal and group relationships formed in the school environment. To this end, we will analyze: a) educational data that present the impasses experienced in schools through the advancement of extreme and violent actions; b) the relevance of the concept of school climate in the evaluation of relational practices in their various dimensions; c) principles for understanding ethical and participatory education; d) proposals for actions to improve the quality of school relationships and the teaching-learning process. The construction of educational practices centered on participatory, supportive, caring, and democratic actions enables the creation of a school climate that fosters expanded forms of coexistence, learning, and management.

<sup>1</sup>Docente do Programa de Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia e do Programa Interunidades em Integração da América Latina (PROLAM) da Universidade de São Paulo, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8297-5674>. E-mail: [mprdsouz@usp.br](mailto:mprdsouz@usp.br).

<sup>2</sup>Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5106-2517>. E-mail: [alonso.carvalho@unesp.br](mailto:alonso.carvalho@unesp.br).

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Unicamp e Mestre em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Pesquisador do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9625-3923>. E-mail: [amoro@fcc.org.br](mailto:amoro@fcc.org.br).

**Palavras-chave:** Violência. Convivência Escolar. Clima Escolar.

**Keywords:** Violence. School Coexistence. School Climate.

## 1 Introdução

Quando observamos os caminhos percorridos pela escolarização nos últimos anos, deparamo-nos com questões de grande relevância que têm se destacado nas falas dos gestores e educadores, dos pais, dos estudantes e dos pesquisadores e que expressam um crescente processo de aumento dos atos de violência na escola, contra ela ou a partir dela (Ristum, 2010). O sentimento de insegurança, de impotência ou de desânimo é constantemente mencionado por todos que estão no dia a dia escolar. A necessidade de compreender tais situações e possibilidades de enfrentamento e superação das questões relacionais que ocorrem nas escolas, é cada vez mais presente e necessária. Se, por um lado, temos avanços sociais que garantam os direitos civis em várias de suas dimensões, por outro lado, temos a disseminação de ideias extremistas, violentas, destrutivas, estruturadas em sentimentos de ódio e de atos discriminatórios.

Os ataques violentos contra as escolas têm sido tema de preocupação de pesquisadores e formadores de professores, gestores escolares e educacionais, estudantes, docentes, pais e comunidade em geral, com o objetivo de compreender os fatores e as causas que têm levado a essa situação no mínimo assustadora para todos os envolvidos. Os dados nacionais sobre os ataques violentos contra as escolas, que ocorreram desde o início dos anos 2000, em que os seus executores utilizam armas brancas ou de fogo, causaram vítimas fatais, incluindo os casos de suicídio após o ato de violência.

Para contribuir com esse debate e avançar nas reflexões no âmbito da pesquisa em desenvolvimento<sup>4</sup>, este artigo tem como objetivo, em um primeiro momento, apresentar dados atualizados sobre o tema, especialmente no que se refere aos episódios de ações extremas e violentas ocorridos em escolas.

---

<sup>4</sup> Trata-se da pesquisa financiada pela FAPESP (Processo 2024/01116-7) e em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC).

Em seguida, discutimos a relevância do conceito de *clima escolar* para a avaliação das práticas relacionais em suas múltiplas dimensões, bem como pretendemos destacar, em uma perspectiva filosófica, princípios e ideias que podem subsidiar a compreensão e a proposição de uma educação ética, emancipatória e convivial. Por fim e antes das considerações finais, serão apresentadas propostas de ações possíveis — e em alguns casos necessárias — voltadas à melhoria da qualidade das relações escolares e do processo de ensino-aprendizagem.

## **2 Os ataques violentos contra as escolas: uma ferida aberta na sociedade contemporânea**

No exato momento em que este texto está sendo escrito mais uma notícia de violência é divulgada:

Ataque a bala em escola do Ceará deixa 2 mortos em cidade símbolo de bons índices da Educação. Dois adolescentes de 16 e 17 anos foram mortos na quinta-feira (25/9) em uma escola pública de Sobral, no interior do Ceará, segundo informações confirmadas pelo governo cearense. Outros três alunos ficaram feridos (Tavares, 2025).

Esse fato vem se somar a outros tantos que foram vividos por alunos, professores, gestores e pais nos últimos anos. Em pesquisa realizada por pesquisadoras da Universidade Estadual de Campinas, no Estado de São Paulo, indica que houve um aumento significativo de atos de violência na e/ou a partir das escolas (Vinha & Garcia, 2025). Segundo elas, os episódios de ataques em instituições de ensino básico, em geral cometidos por estudantes ou ex-estudantes, caracterizam-se como manifestações de violência extrema que envolvem intencionalidade, planejamento e o emprego de diferentes tipos de armamento. Tais ações têm como objetivo central a eliminação de uma ou mais vidas, configurando-se, assim, como crimes de alta gravidade social.

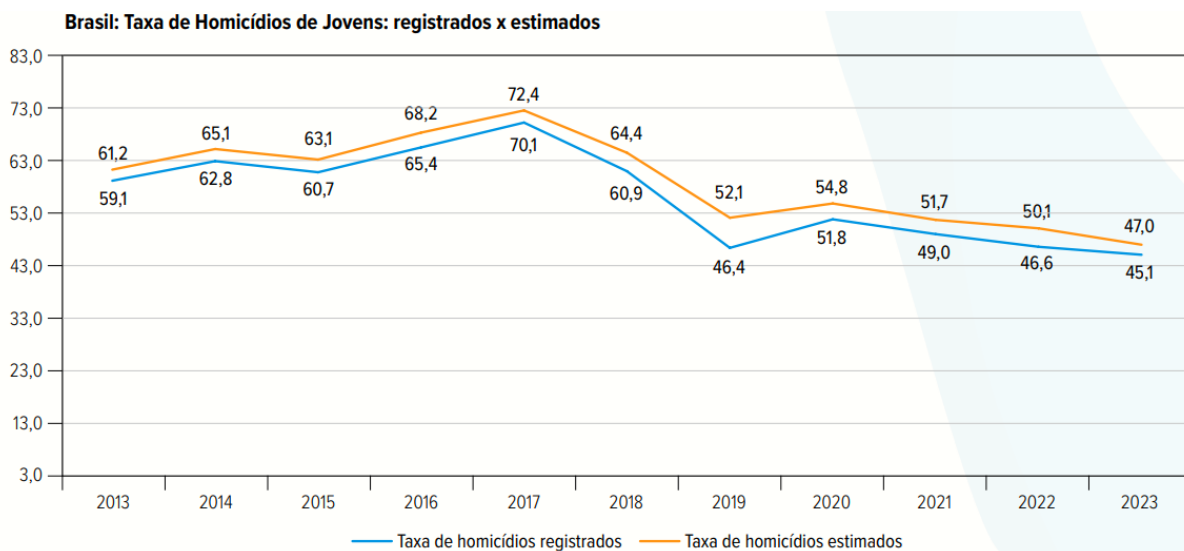
As motivações associadas a esses atos não se limitam a conflitos interpessoais, mas englobam fatores mais amplos, tais como ressentimentos acumulados, preconceitos de natureza étnico-racial, discriminações diversas,

misoginia, intolerância religiosa, política ou cultural, além de elementos vinculados a sentimentos de exclusão e marginalização. Esses fatos são frequentemente interpretados como crimes de ódio e/ou manifestações de vingança, evidenciando um fenômeno complexo que articula dimensões individuais, coletivas e estruturais da violência.

## **2.1 A violência contra a infância e a juventude no Brasil**

Em publicação recente, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2025), fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento e Orçamento, apresentou um panorama abrangente da violência no Brasil, oferecendo dados fundamentais para a compreensão da realidade social vivida pelo país na última década. No escopo deste artigo, interessa-nos particularmente destacar as informações relativas à violência que incide sobre jovens, crianças e adolescentes, considerando que esses grupos etários figuram, de forma predominante, tanto entre as principais vítimas quanto entre os autores de ataques ocorridos em ambientes escolares.

Segundo o Ipea (2025, p. 26), a violência letal constitui-se como a principal causa de mortalidade entre a população jovem no Brasil. Dados referentes ao ano de 2023 indicam que 34% dos óbitos de indivíduos com idade entre 15 e 29 anos decorreram de homicídios. Nesse mesmo período, do total de 45.747 homicídios registrados no país, 47,8% tiveram como vítimas jovens dessa faixa etária, o que representa 21.856 vidas interrompidas precocemente. Em termos proporcionais, essa cifra corresponde a uma média de aproximadamente 60 jovens assassinados por dia. A análise da série histórica compreendendo o intervalo de 2013 a 2023 revela a magnitude do fenômeno: 312.713 jovens foram vítimas fatais da violência nesse período. Esses números evidenciam a persistência de um padrão estrutural de letalidade juvenil no Brasil, configurando um grave problema social e até de saúde pública.



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc) e MS/SVS/CGIAE - Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM. Elaboração: Diest/Ipea e FBSP. (Ipea, 2025, p. 26).

Como podemos ver no gráfico acima, apesar da elevada taxa de vitimização juvenil no Brasil, observa-se uma tendência de redução no indicador de homicídios por 100 mil jovens a partir de 2017. Naquele ano, considerado o ápice da mortalidade juvenil, a taxa atingiu 72,4 mortes por 100 mil indivíduos de 15 a 29 anos. Em 2023, esse índice foi reduzido para 47,0, o que representa uma diminuição significativa no período analisado. Apenas no último ano da série, verificou-se uma variação negativa de 6,2%, indicando que, embora a violência letal permaneça em patamares elevados, há sinais de declínio na taxa de homicídios que vitimam a população jovem brasileira.

Entre os diversos indicadores relacionados à violência letal no Brasil, destaca-se a prevalência de vítimas do sexo masculino no grupo de jovens, no período compreendido entre 2013 e 2023. Nesse intervalo, os homens representaram 94,0% do total de homicídios juvenis, evidenciando a centralidade desse segmento demográfico no fenômeno. Tal quadro não apenas reflete desigualdades estruturais de gênero e de acesso a oportunidades sociais, mas também produz significativos efeitos colaterais negativos para a sociedade. Entre esses efeitos, ressaltam-se a desaceleração do crescimento econômico, em razão da perda de capital humano em idade produtiva; a redução no desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes, devido ao impacto da violência sobre a

dinâmica escolar e familiar; e a diminuição da participação futura no mercado de trabalho. No plano individual, a morte precoce priva o jovem da possibilidade de vivenciar outras etapas do ciclo vital, configurando uma perda irreversível de trajetórias pessoais e coletivas. (Ipea, 2025).

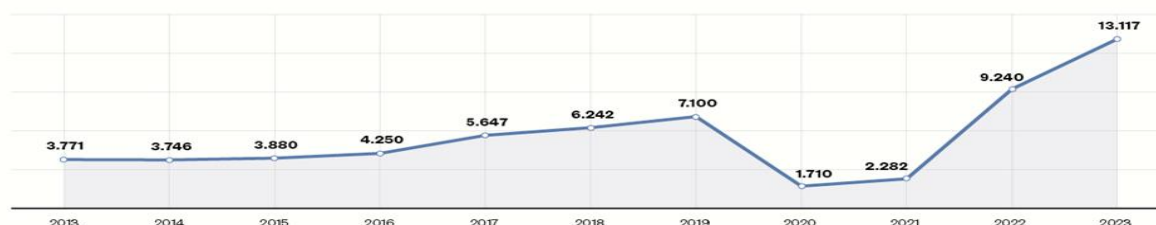
Ainda segundo o Ipea (2025, p. 35), a situação revela-se igualmente alarmante quando se observa o impacto da violência letal sobre crianças e adolescentes. Entre os anos de 2013 e 2023, registraram-se 2.124 homicídios de crianças na faixa etária de 0 a 4 anos. No mesmo período, 6.480 crianças de 5 a 14 anos foram vitimadas, além de 90.399 adolescentes entre 15 e 19 anos. Esses números correspondem a milhares de vidas interrompidas precocemente, representando trajetórias escolares interrompidas antes mesmo de serem iniciadas ou concluídas, bem como a negação da possibilidade de construção de um percurso profissional e de inserção social plena.

## 2.2 Violência nas escolas: o grande desafio

Se o panorama anteriormente apresentado já se mostra preocupante (vide gráfico abaixo), a gravidade do problema intensifica-se quando direcionamos o olhar para o ambiente escolar — espaço que, em princípio, deveria constituir-se como locus privilegiado para a promoção de um clima escolar saudável de ensino, de aprendizagem e de convivência interpessoal positiva.

### Violências no ambiente escolar

Pessoas atendidas em serviços públicos e privados de saúde com lesões autoprovocadas, vítimas de agressões físicas e verbais



Fonte: Sistema de Informação de Agravos de Notificação/Datasus;  
Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Elaboração CGIE/MDHC. (Brasil, 2024)

Entre os anos de 2013 e 2023, foram registradas 60.985 vítimas de violência interpessoal em escolas brasileiras. No mesmo período, notificaram-se 9.437 casos de

violência autoprovoçada — incluindo automutilação, autoagressão e tentativas de suicídio. Observou-se, nesse intervalo de 11 anos, uma variação expressiva de 247,8% no número total de registros, sendo ainda mais alarmante a variação relativa à violência autoprovoçada, que atingiu 954,5%. Apenas no ano de 2023, contabilizaram-se 13.117 vítimas de violência interpessoal em instituições escolares, das quais 2.204 corresponderam a episódios de violência autoprovoçada (16,8%).

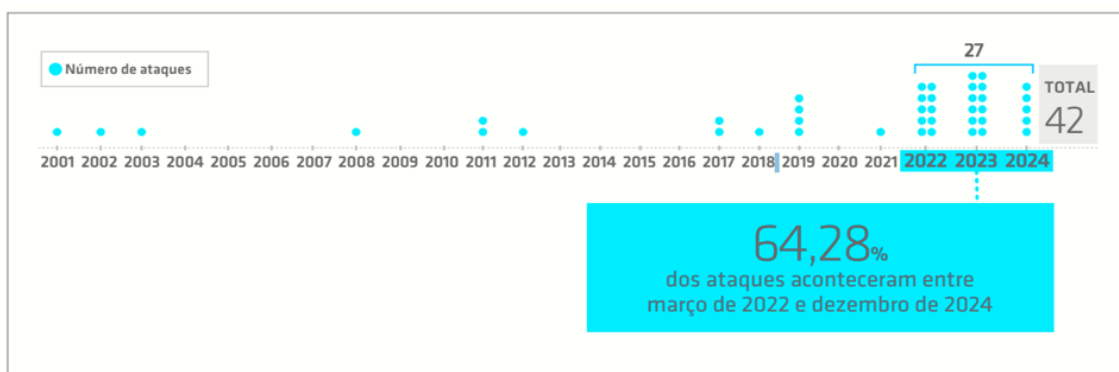
No que se refere ao perfil das vítimas, os dados indicam predominância do sexo feminino, com 7.944 notificações (60,6%), em contraste com 5.171 vítimas do sexo masculino (39,4%). Quanto à tipologia das ocorrências, a violência física foi a mais recorrente, totalizando 6.558 registros (50,0%), seguida pela violência psicológica/moral (3.123 casos; 23,8%) e pela violência sexual (3.033 casos; 23,1%). Em 35,9% das notificações, o agressor era identificado como amigo ou conhecido da vítima. (Brasil, 2024).

Esses dados evidenciam que a violência no contexto escolar não se restringe aos episódios formalmente registrados — que, em geral, dependem da busca da vítima por atendimento em serviços públicos —, mas também inclui práticas violentas que se manifestam no cotidiano escolar e são reconhecidas pelas pessoas diretamente envolvidas nesse ambiente. Essas práticas, manifestadas por meio de ataques violentos e extremos no ambiente escolar, configuram um fenômeno distinto de outras modalidades de violência interpessoal, sobretudo pela sua intencionalidade e magnitude destrutiva. Diferentemente de episódios de agressão cotidiana, tais ataques caracterizam-se por sua premeditação e pela execução deliberada, geralmente perpetrada por estudantes ou ex-estudantes das instituições de ensino da educação básica, com a finalidade explícita de causar a morte de uma ou mais pessoas.

Conforme apontam Vinha e Garcia (2025), entre janeiro de 2001 e dezembro de 2024 foram documentados 42 episódios dessa natureza no Brasil. Destes, 27 (64,28%) ocorreram em um período concentrado de menos de três anos, entre março de 2022 e dezembro de 2024. A análise longitudinal revela uma aceleração preocupante da incidência, com um salto expressivo em 2022 (10 ataques) e 2023 (12 episódios), seguido de uma redução relativa em 2024 (cinco casos). Esse padrão



de crescimento abrupto, embora atenuado no último ano do período analisado, evidencia a emergência de um ciclo de intensificação da violência extrema em instituições escolares, demandando interpretações que articulem fatores socioculturais, psicológicos e estruturais.



Fonte: Vinha; Garcia, 2025.

Segundo as análises feitas por Vinha e Garcia (2025), a tipologia dos ataques evidencia a predominância de episódios de caráter indiscriminado, nos quais a intenção explícita dos agressores foi maximizar o número de vítimas. Dos 42 ataques registrados, 33 (78,57%) foram classificados como ativos (alvos aleatórios), ao passo que nove (21,42%) apresentaram natureza direcionada, isto é, orientados contra alvos específicos previamente identificados.

No que se refere ao perfil institucional, as 43 escolas atingidas revelam uma distribuição desigual: 27 (62,79%) eram estabelecimentos que ofertavam tanto o ensino fundamental quanto o médio, enquanto 16 (36,59%) correspondiam a escolas exclusivamente de ensino fundamental. Ademais, em 81,39% dos casos, as instituições estavam situadas em territórios nos quais o nível socioeconômico das famílias de estudantes é classificado como médio, médio-alto ou alto, aspecto que desafia interpretações reducionistas que associam a violência escolar apenas a contextos de maior vulnerabilidade social.

O perfil etário e de gênero dos agressores constitui outro dado de relevância. Entre os 45 autores identificados — incluindo três episódios cometidos em dupla —, a ampla maioria (77,77%) tinha menos de 18 anos à



época do ataque, sublinhando a vulnerabilidade do período adolescente em relação ao engajamento em práticas de violência extrema. Apenas um caso foi atribuído a uma autora do sexo feminino, indicando forte predominância masculina nesses eventos.

Em relação aos meios utilizados, os dados revelam diversidade nos instrumentos de ataque. Mais da metade dos episódios (23; 54,77%) envolveu o emprego de artefatos alternativos, como facas, coquetéis molotov, machadinhas e bestas. Contudo, ao se considerar os desfechos letais, observa-se a prevalência quase absoluta das armas de fogo: das 38 mortes registradas — excluídos os suicídios dos agressores —, 36 (94,73%) foram causadas por disparos em 19 incidentes distintos, ao passo que apenas duas mortes decorreram do uso de armas brancas. Em nove episódios, constatou-se que os perpetradores utilizaram armas de familiares, fato que acentua a importância do controle e da segurança doméstica no acesso a armamentos.

Como se evidencia pelo que dissemos até agora, trata-se de um desafio de natureza complexa, que ultrapassa a esfera das responsabilidades isoladas e interpela os diversos atores sociais — poderes públicos, comunidade científica, gestores, docentes, famílias e, em última instância, a sociedade em seu conjunto — a assumir uma postura analítica e propositiva diante dos dados empíricos e dos contextos concretos. A gravidade das situações que emergem no âmbito escolar requer respostas que não se limitem a soluções imediatistas ou paliativas, mas que se orientem por perspectivas capazes de gerar transformações estruturais, consistentes e sustentáveis ao longo do tempo. Nesse horizonte, a discussão sobre o clima e a convivência escolar se apresenta como eixo privilegiado para a formulação de políticas e práticas educativas. Esses dois conceitos, quando articulados, oferecem não apenas uma chave interpretativa da realidade vivida por estudantes e educadores, mas também um campo fecundo para o delineamento de estratégias que promovam relações mais equitativas, inclusivas e emancipatórias no espaço escolar.

### **3 O clima e a convivência escolar: uma perspectiva de enfrentamento à violência na escola**

Diversos estudos e pesquisas têm pontuado, a partir de evidências científicas, que escolas cujo clima escolar apresenta-se como positivo, também revelam uma série de dinâmicas escolares positivas. Exemplos de dinâmicas positivas correlacionadas com o clima escolar positivo são: desempenho acadêmico de crianças e adolescentes, melhor comunicação entre as pessoas, diminuição de problemas de convivência, como indisciplinas, incivildades, transgressões etc., e até a mitigação de episódios de violências escolares (Bradshaw, et al, 2021; Cohen, et al, 2020; Kraft. & Falken, 2020; Osher, et al, 2020; Ross, et al, 2020). Contudo, faz-se necessário entendermos primeiramente o sentido de clima e clima escolar.

Podemos pontuar que ao refletirmos sobre clima estamos nos referindo ao ambiente e como as pessoas num ambiente social percebem a configuração deste espaço. Por exemplo, ao adentrarmos em um determinado ambiente social - seja em uma reunião de trabalho, no clube, em uma reunião familiar etc., somos capazes de perceber como está o clima daquele local - se está harmonioso, amistoso, alegre, ou se está hostil, ameaçador, autoritário, intimidador. Dessa forma, o termo *clima* foi inicialmente desenvolvido para explicar aspectos psicológicos que se passam no ambiente e como percebemos tal ambiente. A maneira pela qual percebemos um determinado ambiente e a relação que estabelecemos nesse espaço, pode afetar nosso comportamento, por exemplo, é muito provável que as pessoas se expressem com maior espontaneidade em um ambiente que percebam como amistoso do que em um ambiente que percebam como autoritário. Ou seja, a percepção pessoal sobre o ambiente em que as pessoas estão inseridas é um aspecto que influencia o modo delas pensarem sobre ele e, eventualmente, de agir nele. Além das percepções sobre o ambiente terem possibilidade de influenciar nas ações das pessoas, as consequências decorrentes das ações das pessoas podem influenciar o que elas pensam e fazem, produzindo, assim, um ciclo de ações e consequências interrelacionadas. E essa dinâmica entre as pessoas e seus ambientes vão desenhando a gradação de aspectos relacionados ao bem-estar, sejam nas dimensões físicas, emocionais, sociais ou relacionais.

Quando se atribui a mesma lógica para o ambiente escolar, de acordo com autores brasileiros: Vinha; Morais; Moro (2017), estamos nos referindo, *conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia a dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela, deste modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.*

Conforme tal conceituação, ao considerar a ideia de clima a partir do universo escolar, fica claro que se trata de um conceito complexo, pois ele se baseia em uma variedade de aspectos culturais, contextuais e comportamentais. Talvez por isso, não se encontre, na literatura nacional e internacional, um consenso sobre o seu aporte conceitual. Mas isso não impede que estudos sejam feitos, encaminhamentos sejam realizados e melhorias no clima implementadas.

Silva *et. al.* (2021) revisaram 14 artigos publicados entre 2014 e 2018, de pesquisas sobre clima escolar realizadas em 7 países: (Chile (n=5), Portugal (n=3), Brasil (n=2), Estados Unidos (n=1), México (n=1), Colômbia (n=1), Espanha (n=1) e um estudo comparativo aplicado no Chile e Colômbia (n=1). Entre as considerações feitas pelos autores, *a avaliação do clima escolar positivo e negativo foi a primeira categoria relevante encontrada dentro do tema. Aspectos como a relação da família com a escola, o professor e o aluno, foram essenciais para compreender o bem-estar subjetivo a qual a escola deverá proporcionar.* Esse resultado nos direciona para o próximo item, o clima escolar positivo.

Conforme o Conselho Nacional do Clima Escolar Americano (NSCC) o clima escolar positivo pode estimular o desenvolvimento da juventude e de aprendizagens necessárias para uma vida produtiva, contributiva e

satisfatória em uma sociedade democrática. Este clima inclui as normas, os valores e as expectativas que apoiam as pessoas a se sentirem socialmente, emocionalmente e fisicamente seguras. Estudantes, familiares e educadores trabalham em conjunto para desenvolver, viver e contribuir para uma visão compartilhada de escola. Educadores são modelos a cultivar uma atitude que enfatiza os benefícios e a satisfação da aprendizagem (Ross, et al, 2022). Cada pessoa contribui para as operações da escola bem como o cuidado com o ambiente físico.

Retomando o contexto brasileiro, de acordo com Moro, 2018 (p. 93)

*O clima escolar positivo representa uma escola com bons relacionamentos interpessoais e um ambiente de cuidado e confiança; com espaços de participação e de resolução dialógica dos conflitos; com ações que propiciem proximidade dos pais e da comunidade; com boa comunicação; com senso de justiça (as regras são necessárias e legitimadas, e as sanções são justas); além de um ambiente estimulante e apoiador, no qual os indivíduos se sentem seguros, engajados e pertencentes à escola.*

A partir da conceituação acima destacada, na medida em que se qualifica o clima escolar como “positivo”, estamos prospectando como queremos que nossa escola seja percebida pelas pessoas que lá convivem, tendo como norte uma educação de qualidade, evidentemente. Nesse sentido, uma escola cujo clima é reconhecido como positivo nos remete a uma instituição onde identificamos bons relacionamentos interpessoais - respeitosos, justos, solidários; percebemos um ambiente de cuidado e confiança entre as pessoas; espaços de participação e de resolução dialógica dos conflitos, com escuta ativa e afetiva, reconhecendo as diferentes perspectivas e valorizando a participação democrática e ética dos envolvidos; identificamos que a escola promove e cuida de ações que propiciem proximidade dos pais e da comunidade e que essa relação seja cada vez mais harmoniosa e democrática; há comunicação efetiva e assertiva entre os vários segmentos da instituição; com senso de justiça permeando as dinâmicas da escola, por exemplo: na elaboração das regras de forma colaborativa e legitimada por todos, enfim, um ambiente estimulante e apoiador, no qual os indivíduos se sentem seguros, engajados e pertencentes à instituição.

Não temos dúvidas de que a mitigação das diferentes formas de violência pode se efetivar a partir do cuidado e investimento na melhoria do ambiente escolar em que as pessoas possam conviver de modo pacífico, justo e respeitoso.

#### **4 Clima escolar, convivência e alteridade: fundamentos éticos para uma educação emancipadora**

A temática do clima escolar e da convivência constitui dimensão central do processo educativo, na medida em que é no convívio saudável e positivo que se constroem os sentidos da escolarização, desde a formação inicial dos professores até a sua prática cotidiana em sala de aula. Nesse horizonte, a formação ética docente não apenas exige e oferece uma reflexão profunda sobre as relações interpessoais, mas também se apresenta como via para a criação de um espaço convivial que favoreça aprendizagens significativas, tornando-se elemento estruturante da conduta e da formação discente. Esse aspecto pode configurar-se como um fator decisivo no enfrentamento das diversas manifestações de violência que emergem no contexto escolar ou a partir dele.

Uma educação que não garante as condições necessárias à promoção de uma cultura de paz encontra-se, inevitavelmente, ameaçada de fracasso. A escolarização, portanto, não deve restringir-se à mera transmissão de conteúdos, mas precisa envolver processos de socialização, reconhecimento mútuo e fortalecimento do pertencimento. A criação de espaços e práticas conviviais fundamentados em uma perspectiva ética oferece respostas inovadoras aos conflitos e atos de violência, promovendo uma cultura escolar baseada no respeito e no diálogo permanente. Como assinala Paulo Freire (1996), a educação é, antes de tudo, um ato de amor e coragem, que não pode temer nem o debate nem a diferença. Nessa perspectiva, uma escola que acolhe torna-se, simultaneamente, espaço de resistência contra práticas de exclusão e violência.

É imperativo, nesse sentido, fomentar um debate crítico que articule ética, educação e cidadania, considerando os desafios contemporâneos que marcam a vida das pessoas. Para que a educação se realize em sua plenitude, deve estar enraizada no princípio da alteridade, o qual se revela determinante

em pelo menos duas dimensões: (i) na relação entre educador e educando, enquanto pressuposto necessário de qualquer prática pedagógica; e (ii) na formação de subjetividades capazes de compreender o mundo e nele agir de maneira responsável e emancipatória. Educar, nesse sentido, implica reconhecer a singularidade de cada sujeito e fortalecer sua capacidade de expressão, interpretação e ação. A relação pedagógica, quando fundada no respeito mútuo, transforma-se em espaço de emancipação, no qual a liberdade se converte em potência formativa. Em contrapartida, uma educação estritamente conteudista, que concebe os estudantes como meros depósitos de informações (Freire, 1996), ou que se limita a atender demandas técnicas do mercado de trabalho, falha simultaneamente em sua dimensão relacional e formativa. Ao negligenciar o poder de fala, a historicidade e a singularidade dos educandos, tal modelo educativo reduz a relação pedagógica a um vínculo de poder, comprometendo sua dimensão ética.

A centralidade da ética, neste contexto, remete inevitavelmente ao conceito de alteridade. Como argumenta Emmanuel Lévinas (2000), ao criticar a tradição ontológica do pensamento ocidental, a violência contra o outro manifesta-se já no próprio ato de reduzi-lo a objeto de conhecimento e domínio. A ontologia, ao propor a neutralização do ente em categorias previamente estabelecidas, converte o outro em mera extensão do eu, negando sua radical singularidade. Nesse sentido, o paradigma ocidental articula saber e poder em um movimento de objetificação que anula a transcendência do outro, reduzindo-o ao mesmo.

Comentando Lévinas, Bartolomé Ruiz (2011) observa que tal dinâmica de redução ontológica converte a alteridade em simples objeto de conhecimento, esvaziando sua abertura criativa e sua irreduzível singularidade. Essa operação, que sustenta diferentes formas de violência cultural e política, evidencia como a negação do outro constitui traço estrutural da racionalidade ocidental. Assim, a crítica levinasiana à razão totalizante permite compreender de que modo a violência inscrita na civilização ocidental se articula à sua própria ontologia, marcada pela incapacidade de reconhecer o outro em sua diferença irreduzível. Lévinas propõe uma inflexão epistemológica diante do outro, que implica,

simultaneamente, uma nova forma de compreender a diferença. Tal perspectiva fundamenta-se no resgate da alteridade como condição primeira da subjetividade humana. Nesse sentido, Ruiz (2011, p. 223) sintetiza a proposta levinasiana ao afirmar que “o ser que somos é em abertura para a relação com o outro”. O que constitui a alteridade, segundo Lévinas, é a transcendência da diferença, de modo que se torna impossível reduzi-la ao conceito. A transcendência, ao destacar o caráter radicalmente singular do outro, inviabiliza qualquer tentativa de universalização ou neutralização de sua condição subjetiva. Reduzir o outro a uma categoria ontológica significa, portanto, negar sua expressão singular e irrepetível.

Nessa direção, Ruiz (2011, p. 228. Grifo nosso) observa que “a ética como filosofia primeira que reconhece a diferença constitutiva do outro tem a pretensão de neutralizar a *matriz violenta da ontologia*”. Tal postura epistemológica implica compreender o outro como irreduzível ao eu e como fundamento de uma responsabilidade inalienável. Mais do que isso, o outro é condição de possibilidade para a existência do eu, na medida em que o sujeito se constrói historicamente na relação com a alteridade. É nesse encontro que o indivíduo reconhece a si mesmo e desenvolve suas potencialidades.

A relação com o outro, nesse horizonte, assume caráter criativo e não pode ser antecipada ou reduzida a esquemas prévios. Trata-se, sobretudo, de uma condição para o exercício da liberdade. Como enfatiza Ruiz (2011, p. 229-230),

a liberdade e a vontade não podem escolher abrir-se ou não para a alteridade, elas existem necessariamente em abertura para e em relação com a alteridade. A abertura é condição necessária para sua existência enquanto faculdades práticas do sujeito. A abertura e a relação constituem o modo de ser da vontade do sujeito, que é sempre histórica e não natural ou predefinida. A alteridade é condição necessária do ser do sujeito, sem ela o sujeito não é.

Dessa forma, a formação ética, nos termos aqui expostos, não se reduz a um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas exige a articulação entre a vida concreta do sujeito e a sua atuação educativa. A escola, nesse contexto, deve ser concebida como um laboratório ético, portanto, no qual professores e alunos aprendem a lidar com as diferenças, a reconhecer a alteridade e a agir com



responsabilidade. Trata-se de compreender a convivência escolar não apenas como um campo de socialização, mas como um espaço de resistência e de reinvenção de possibilidades emancipatórias, onde a ética se constitui como fundamento estruturante da experiência educativa.

Essa concepção desloca o foco da subjetividade autossuficiente para uma subjetividade relacional, fundada na responsabilidade ética pelo outro. Tal perspectiva não apenas desafia a tradição ontológica ocidental, mas também oferece bases teóricas consistentes para pensar práticas educativas que reconheçam a alteridade como elemento constitutivo da formação humana, de modo a contribuir no enfrentamento das atitudes violentas.

## **5 Ações para a melhoria da qualidade das relações escolares e do processo de ensino-aprendizagem: contribuições científicas e metodológicas.**

A complexidade do fenômeno que estamos estudando e vivenciando na escolarização não tem solução simples que seja enfrentada com uma determinada ação metodológica ou por uma atividade específica.

Ao analisarmos as diversas dimensões que compõem as relações sociais e, considerando que a escola é uma instituição que reproduz os valores e crenças sociais mas que também se constitui enquanto um espaço de transformação e de crítica, centramos os nossos esforços para a construção de possibilidades que venham a ser democráticas, libertadoras, éticas e participativas.

A ciência é uma importante ferramenta de compreensão das relações que produzem a violência, bem como contribui sensivelmente para o enfrentamento das situações discriminatórias ou preconceituosas ao apresentar alternativas que venham a ser produzidas nos diversos espaços sociais, muitos deles de grande complexidade. Mas esse conhecimento só passa a ter sentido e significado no momento em que se articula com as atividades desenvolvidas pelos grupos organizados, pelos movimentos sociais, que busquem alternativas coletivas e democráticas de enfrentamento das dificuldades vivenciadas, e pelos processos educativos que envolvam a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, no que tange aos processos escolares de cunho educativo, estamos desenvolvendo propostas de compreensão e de enfrentamento da violência, melhoria do clima escolar e de convivência escolar participativa por intermédio do Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: Aprendizagens e Convivência Escolar (CCDEB, 2025). Apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, este Centro tem por objetivos a) obtenção, sistematização e divulgação de dados de pesquisa sobre aprendizagens e convivência escolar para subsidiar políticas públicas de educação; b) produção e elaboração de subsídios para a formação inicial e continuada de educadores/as e psicólogos/as, que atuam na Educação Básica, para potencializar e articular ações inovadoras com espaço plural de vivência, reflexão metodológica e criação de novas práticas de ensino e novos materiais didático-pedagógicos; c) articulação de pesquisadores/as nacionais e internacionais com as redes públicas de ensino para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Considera-se que a discussão sobre a convivência escolar está intrinsecamente relacionada aos processos de aprendizagem e que precisa ser analisada sob quatro eixos estruturantes: interculturalidade, interdisciplinaridade, interseccionalidade e intersetorialidade. Analisaremos cada um dos objetivos, visando apresentar alternativas para a discussão e o enfrentamento da violência escolar e na constituição de ações, visando a convivência participativa nas escolas.

Um dos aspectos importantes a ser destacado está no conhecimento científico sobre a questão. Para isso, contribuir com um grande levantamento e análise de estudos, programas e documentos nacionais e internacionais será fundamental para que possamos constituir um conjunto de informações e de proposições que embasem o desenvolvimento de propostas metodológicas, teóricas e práticas para a melhoria da qualidade das relações escolares e para os processos de aprendizagem. Tais proposições, embasadas no conhecimento produzido nacional e internacionalmente, possibilitará a base teórico-conceitual e metodológica para a constituição de políticas públicas sobre a convivência escolar participativa, melhoria do clima escolar e dos processos de aprendizagem.

Sobre a formação de professores/as e psicólogos/as escolares os desafios recaem sobre a necessidade de compreensão da necessidade de conhecermos os temas e questões sensíveis que povoam a vida diária escolar e que, muitas vezes, são invisibilizadas ou ocultadas no processo educativo. Conhecer as dificuldades e apresentar alternativas que visem ampliar a dialogicidade, a participação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas democráticas estão no cerne das propostas que pretendemos desenvolver, com foco no conhecimento científico e no pensamento crítico acumulado pelos/as profissionais da educação, por setores progressistas e engajados em princípios centrados na Cultura de Paz e Não-Violência, nos Direitos Humanos e Sociais e nas ações solidárias e comunitárias.

Por fim, a constituição de redes nacionais e internacionais que articulem pesquisadores/as das universidades e centros de investigação com as redes públicas de ensino para a melhoria da qualidade da Educação Básica precisam ser resgatadas. O conhecimento se fazendo circular por meio dos diversos saberes que se constituem em processos formativos e de participação da comunidade escolar favorecerá a produção de metodologias e conhecimentos que possam, de fato, ser instrumentos de ação para as políticas de convivência escolar participativa.

## **6 Considerações finais**

Em síntese, as reflexões aqui desenvolvidas confirmam que a aprendizagem escolar não se restringe a processos cognitivos individuais, mas está intrinsecamente vinculada à qualidade das interações sociais que estruturam a vida cotidiana da escola. Ao evidenciar os impasses produzidos pelo avanço de práticas violentas e excludentes, conforme os dados apresentados, procuramos reafirmar que o clima escolar pode constituir não apenas um indicador relevante de avaliação institucional, mas sobretudo um aspecto fundamental para se criar condições de ensino e aprendizagem e que contribua na construção de ações e atitudes conviviais.

Consideramos também que práticas educativas alicerçadas em princípios de diálogo, respeito e cuidado ético possuem maior potencial de produzir ambientes escolares inclusivos, capazes de ressignificar conflitos e de gerar novas formas de convivência. Tais reflexões desafiam concepções reducionistas que tratam o desempenho acadêmico como variável isolada e reforçam a necessidade de compreender a escola como espaço também relacional, no qual se forjam subjetividades, pertencimentos e horizontes de cidadania.

Assim, mais do que propor intervenções pontuais, este artigo sugere que políticas educacionais e práticas pedagógicas coerentes com a complexidade do clima escolar devem ser priorizadas como eixo fundante da Educação Básica. Consolidar escolas comprometidas com relações horizontais, dialógicas e democráticas significa investir na dimensão formativa da educação, reconhecendo-a como processo social e histórico que pode ampliar as possibilidades de justiça, equidade e de emancipação humana.

## Convivencia, Clima Escolar y Educación Básica: posibles caminos para superar la violencia

### RESUMEN

Este artículo pretende abordar la cuestión del clima escolar y la convivencia desde la perspectiva de una mejor comprensión de los procesos relacionales que se materializan en la vida escolar cotidiana, en el ámbito de la Educación Básica, y sus implicaciones para el aprendizaje. Partimos de la premisa de que los procesos de aprendizaje están interconectados con las prácticas sociales de convivencia que expresan las posibilidades de las relaciones interpersonales y grupales que se constituyen en el espacio escolar. Para ello, analizaremos: a) datos educativos que presentan los impasses experimentados en las escuelas a través del avance de acciones extremas y violentas; b) la relevancia del concepto de clima escolar en la evaluación de las prácticas relacionales en sus diversas dimensiones; c) principios para comprender una educación ética y participativa; d) propuestas de acción para mejorar la calidad de las relaciones escolares y el proceso de enseñanza-aprendizaje. La construcción de prácticas educativas centradas en acciones participativas, solidarias, solidarias y democráticas permite la constitución de un clima escolar que amplía las formas de convivencia, el estudio y la implementación de acciones de gestión.

**Palabras clave:** Violencia. Convivencia escolar. Clima escolar.

## 7 Referências

- BRADSHAW, Catherine P.; COHEN, Jonathan; ESPELAGE, Dorothy L.; NATION, Maury. Addressing School Safety Through Comprehensive School Climate Approaches, *School Psychology Review*, v. 50 (2-3), p. 221-236. 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2372966X.2021.1926321> Acesso em: 04 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Violência intraescolares*. Brasília: MEC, MDHC, Unesco e FBSP, 2024. Disponível em <https://experience.arcgis.com/experience/54febd2948d54d68a1a462581f89d920/page/MEC---Viol%C3%A0ncias-intraescolares>. Acesso em: 26 set. 2025.
- CENTRO DE CIÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGENS E CONVIVÊNCIA ESCOLAR. *Site do CCDEB - Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: aprendizagens e convivência escolar*, 2025. Disponível em: <https://sites.google.com/usp.br/ccdeb/>. Acesso em: 04 out. 2025.
- COHEN, Jonathan; ESPELAGE, Dorothy. L. *Feeling safe in school: Bullying and violence prevention around the world*. Massachusetts: Harvard Educational Press, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Atlas da violência*. Brasília, DF: Ipea, 2025. 176 p. Disponível em <https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/15cca7c1-2a6d-4b43-98eb-7bf4f53744a9/content>. Acesso em: 26 set. 2025.
- KRAFT, Mathew A.; FALKEN, Grace T. Why School Climate Matters for Teachers and Students. Teachers also thrive in strong school climates. In: *National Association of State Boards of Education*, p. 33–35, 2020. Disponível em: <https://www.nasbe.org/why-school-climate-matters-for-teachers-and-students/>. Acesso em: 04 out. 2025.
- LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- MORO, Adriano. *A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar*. 2018. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/1634204. Acesso em: 02 set. 2025.
- OSHER, David; NEIMAN, Sam; WILLIAMSON, Sandra. School Climate and Measurement - In: *National Association of State Boards of Education*, May p. 23–27, 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1257772.pdf>. Acesso em: 04 out. 2025.

RISTUM, Marilena. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, S. G. (org.). *Impactos da violência na escola: Um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora Fiocruz, 2010.

ROSS, Randy; BROWN, Philip; BIAGAS, Kori Hamilton. Creating Equitable School Climates - Five states give hints on how grounding school climate in equity makes a difference for their schools. In: *National Association of State Boards of Education*, May, p. 17 – 22, 2020.

RUIZ, Carlos M. M. Bartolomé. Ética e alteridade em Emmanuel Levinas. In: CANDIOTTO, Cesar. (org.). *Ética: abordagens e perspectivas*. Curitiba: Editora Champagnat/PUC-PR, 2011, p. 223-249.

SILVA, Ellery Henrique Barros da *et al.* Clima escolar: uma revisão sistemática de literatura. *Rev. NUFEN*, Belém, v. 13, n. 1, p. 83-97, abr. 2021. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912021000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912021000100007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 jul. 2025.

TAVARES, Vítor. Ataque a bala em escola... *BBC News Brasil*. 2025. Disponível em [bit.ly/4nwq6cI](https://www.bbc.com/portuguese/brasil-67444444). Acesso em: 26 set. 2025.

VINHA, Telma; GARCIA, Cléo. *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos*. São Paulo: D3e, 2025. Disponível em [https://d3e.com.br/wp-content/uploads/actualizacao\\_2505\\_ataques-violencia-escolas-brasil.pdf](https://d3e.com.br/wp-content/uploads/actualizacao_2505_ataques-violencia-escolas-brasil.pdf). Acesso em: 26 set. 2025.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. 1. ed. Campinas: FE/UNICAMP, 2017.

Recebido em fevereiro de 2025  
Aprovado em outubro de 2025