Das incivilidades às violências escolares: causas e dinâmicas em Campinas a partir de casos registrados no Ministério Público de São Paulo

Submetido em: 16-10-2026
Publicado em: 11-11-2026

Lucas Catib de Laurentiis
Doutor; USP
✉ lucas.laurentiis@gmail.com

Lucilene Marques da Fonseca
Mestranda; PUC-Campinas
✉ lucileneportugues@gmail.com

RESUMO:

A problemática do artigo está no fato de que as políticas de prevenção da violência escolar no Brasil, desenhadas a partir dos ataques extremos a escolas, tratam a violência cotidiana como sinal antecipatório de radicalização e respondem prioritariamente com vigilância ostensiva, sem conhecimento empírico sobre como essa violência se produz e chega ao sistema de justiça. O objetivo geral do trabalho é analisar as causas e dinâmicas da violência escolar a partir de uma base empírica inédita de procedimentos registrados pelo Ministério Público do Estado de São Paulo no município de Campinas, testando as teses da sociologia francesa sobre o continuum entre incivilidades e violência. Os relatos foram codificados quanto ao tipo penal, vítima, local, sexo, bairro e antecedente relacional. A maior parte das agressões físicas e das ameaças registradas nas escolas apresenta antecedente identificável, e dois padrões predominam: contra educadores, a violência nasce da reação do aluno a atos ordinários de autoridade e evolui da ofensa à ameaça; entre alunos, sucede à perseguição reiterada não interrompida pela escola, com forte componente digital e conteúdo discriminatório contra meninas. Conclui-se que as políticas centradas na vigilância ostensiva, como o Programa Égide, são insuficientes, porque não atuam sobre os processos relacionais que geram a violência registrada. A prevenção exige uma governança pedagógica do clima escolar, a garantia da Escuta Protegida e a institucionalização de uma convivência ética e democrática fundada na mediação de conflitos.

Palavras-chave: Violência escolar; Incivilidades; Ato infracional; Intimidação sistemática; Políticas públicas.

ABSTRACT
The article addresses the problem that school violence prevention policies in Brazil, designed in response to extreme attacks on schools, treat everyday violence as an early sign of radicalization and respond primarily with ostensive surveillance, without empirical knowledge of how this violence is produced and reaches the justice system. The general objective is to analyze the causes and dynamics of school violence on the basis of an unprecedented dataset of proceedings recorded by the Public Prosecutor's Office of the State of São Paulo in the municipality of Campinas, testing the theses of French sociology on the *continuum* between incivilities and violence. The case reports were coded by type of offense, victim, location, sex, neighborhood and relational antecedent. Most physical assaults and threats recorded in schools have an identifiable antecedent, and two patterns predominate: against educators, violence arises from the student's reaction to ordinary acts of authority and escalates from insult to threat; among students, it follows repeated harassment not interrupted by the school, with a strong digital component and discriminatory content against girls. The article concludes that policies centered on ostensive surveillance, such as the Égide Program, are insufficient because they do not act on the relational processes that generate the recorded violence. Prevention requires a pedagogical governance of school climate, the guarantee of protected listening and the institutionalization of ethical and democratic coexistence grounded in conflict mediation.

Keywords: School violence; Incivilities; Juvenile offenses; Systematic intimidation; Public policy.

1 INTRODUÇÃO

A violência nas escolas tornou-se, nas duas últimas décadas, objeto de preocupação pública em diversos países. Levantamento da UNESCO com dados de 144 países e territórios indicou que quase um em cada três estudantes havia sofrido *bullying* ao menos uma vez no mês anterior à pesquisa e que proporção semelhante havia sido afetada por violência física[1]. No Brasil, a violência cotidiana passou a conviver com uma forma extrema e até então rara: o ataque planejado contra a comunidade escolar. Segundo dados reunidos pelo Observatório Nacional dos Direitos Humanos, o país registrou 43 ataques a escolas entre 2001 e 2024, com 168 vítimas, das quais 47 mortas, e esses episódios se intensificaram entre 2022 e 2023[2]. Pesquisadores e gestores públicos que examinaram o fenômeno vinculam essa escalada à atuação de comunidades extremistas que, a partir de 2019, deixaram os ambientes restritos da internet e passaram a operar em redes sociais abertas, cooptando adolescentes por meio de

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

[2] FRAIZ, Valentina; QUEIROZ, Christina. Disseminação de discursos de ódio agrava violência escolar. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 350, abr. 2025.

conteúdos que combinam humor, linguagem violenta e discurso de ódio[3]. A violência escolar passou a ser vista, assim, também como manifestação de processos de radicalização juvenil.

Essa avaliação produziu uma resposta política de natureza securitária. Depois dos ataques de março e abril de 2023, em São Paulo e em Blumenau, governos de todos os níveis responderam com operações policiais, monitoramento de redes sociais, câmeras de vigilância e protocolos de resposta a incidentes críticos. Em Campinas, a resposta tomou a forma do Programa Égide, instituído em abril de 2023 para prevenir atentados violentos nas escolas municipais, com forte investimento em vigilância eletrônica e análise automatizada de comportamentos.

Este artigo avalia essa política pública com base em metodologia empírica. Uma política desenhada a partir do evento extremo pressupõe que a violência cotidiana nas escolas seja um sinal antecipatório do ataque, a ser captado e monitorado. Pouco se sabe, entretanto, sobre como essa violência cotidiana efetivamente se produz, quem a sofre, em que situações ela surge e como o sistema de justiça a recebe. Isso porque a pesquisa brasileira sobre o tema apoia-se predominantemente em questionários de percepção e em depoimentos colhidos em entrevistas e grupos focais, como no trabalho coordenado por Abramovay[4] para o Ministério da Educação, e não examina casos concretos, documentados e localizados. Por sua vez, a sociologia escolar francesa parte da hipótese de que a violência escolar se produz sobre um fundo de tensão cotidiana, e as incivilidades acumuladas escalam para a violência quando a escola deixa de regular o conflito[5]. Essa hipótese, contudo, foi formulada a partir de pesquisas de vitimização e etnografias, e não de casos registrados pelo sistema de justiça. Este estudo busca preencher essa lacuna ao introduzir uma base empírica inédita, composta por 179 procedimentos instaurados pelo Ministério Público do Estado de São Paulo (MPSP) no município de Campinas, que permite examinar os fatos, seus antecedentes imediatos e seu enquadramento jurídico.

Do ponto de vista teórico, o artigo traz uma contribuição inédita para as áreas de Educação, Sociologia e Direito ao testar empiricamente as teses fundamentais da sociologia

---

[3] FRAIZ, Valentina; QUEIROZ, Christina. Disseminação de discursos de ódio agrava violência escolar. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 350, abr. 2025.

[4] ABRAMOVAY, Miriam (coord.) et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil; OEI; MEC, 2012.

[5] CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. p. 439; DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001. p. 178.

francesa da violência escolar[6] na realidade concreta de um município brasileiro. Enquanto as formulações pioneiras europeias derivaram predominantemente de pesquisas sobre vitimização e etnografias locais, este estudo analisa como o *continuum* entre incivilidades e infrações se desdobra no contexto brasileiro, marcado pela vulnerabilidade territorial, pela desigualdade socioeconômica e pela judicialização. Ao examinar a materialidade desses procedimentos, a pesquisa confirma, no caso de Campinas, as premissas francesas sobre a degradação relacional e a "passagem ao ato" e mostra que a perseguição que a escola não interrompe chega ao sistema de justiça pelo boletim de ocorrência da família: em 22 dos 85 casos com alunos vítimas, a família havia comunicado a escola antes do fato sem obter resposta eficaz.

No campo das Ciências da Educação, a compreensão da escalada das incivilidades até os episódios de agressão registrados no Ministério Público exige ir além da simples classificação jurídico-penal dos fatos e examinar a dinâmica pedagógica do cotidiano escolar. Como alertam Vinha e Nunes, um dos equívocos mais frequentes e danosos das instituições de ensino consiste em tratar indistintamente os fenômenos da indisciplina e da violência: "ao tratar da mesma forma indisciplina e violência, escola perde oportunidade de agir de forma reflexiva e transformadora" sobre seu próprio cotidiano[7]. Enquanto a indisciplina e a transgressão dizem respeito à contestação ou ao descumprimento das regras funcionais da organização escolar, as incivilidades e o conflito interpessoal situam-se na dimensão relacional e moral. Por isso, quando a gestão escolar reduz conflitos de convivência a meras infrações disciplinares e recorre à punição reativa, ela esgota sua autoridade pedagógica e acelera a passagem ao ato violento.

O artigo se insere na produção científica sobre o controle da administração pública[8] e, em particular, sobre o controle das atividades policiais. O tema tem sido desenvolvido sobretudo pela ciência política, pela história e pelas ciências sociais, que examinaram a

[6] CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002; DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001.

[7] VINHA, Telma Pileggi; NUNES, Cintra Amélia Arantes. O desafio da convivência: ao tratar da mesma forma indisciplina e violência, escola perde oportunidade de agir de forma reflexiva e transformadora. **Cadernos Globo**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 70-79, nov. 2018. p. 70. Disponível em: http://app.cadernosglobo.com.br/banca/volume-14/pdf/70-79_desafio_de_convivencia.pdf. Acesso em: 15 out. 2026.

[8] LAURENTIIS, Lucas Catib de. Entre lei e constituição: a administração pública e o controle de constitucionalidade no direito brasileiro. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 260, p. 133-166, maio/ago. 2012. p. 144-145.

autonomia das polícias em relação às autoridades democraticamente constituídas e a omissão dos órgãos encarregados de controlar a legalidade da ação policial[9], bem como a formação histórica das instituições policiais no Brasil[10]. No direito brasileiro, o tema é relativamente pouco desenvolvido, e os trabalhos existentes concentram-se no controle judicial de práticas policiais específicas, como a busca pessoal fundada em suspeita[11]. Nesse campo, o artigo contribui para o estudo da implantação e do desenho de políticas públicas relacionadas ao policiamento da violência no ambiente escolar, avaliando o processo pelo qual conflitos que poderiam ser resolvidos pela escola passam a ser tratados como questões de segurança pública e encaminhados à polícia e ao sistema de justiça[12].

O Programa Égide é uma expressão desse processo, pois responde à violência escolar por meio de vigilância eletrônica e da participação da Secretaria de Segurança Pública e da Guarda Municipal. Por isso, a contribuição do artigo se situa no estudo de políticas públicas. Os procedimentos levantados na pesquisa, com o auxílio do Ministério Público do Estado de São Paulo, permitem confrontar o desenho dessa política com a violência que efetivamente chega ao sistema de justiça e verificar se os instrumentos adotados alcançam as situações em que essa violência se forma. A base permite acompanhar, em casos concretos, o percurso do conflito escolar desde a incivilidade cotidiana até o boletim de ocorrência e a decisão do Ministério Público e, assim, identificar quais conflitos se convertem em casos criminais, quem os leva à polícia e que resposta recebem. Com isso, o artigo oferece ao Direito o que a discussão sobre segurança escolar normalmente não tem: o exame de casos documentados, com seus antecedentes, envolvidos e desfecho jurídico.

Sob o ponto de vista empírico, o artigo analisa procedimentos de violência escolar registrados pelo Ministério Público em Campinas e demonstra que a maior parte desses episódios (35 das 54 agressões físicas e 23 das 34 ameaças) resulta do acúmulo de incivilidades e microviolências cotidianas não reguladas pela instituição. Evidencia, com isso,

---

[9] ZAVERUCHA, Jorge. Polícia, democracia, Estado de Direito e direitos humanos. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, n. 3, p. 37-54, jan./jun. 2004. p. 38-39.

[10] FELITTE, Almir. **A história da polícia no Brasil**: Estado de exceção permanente? São Paulo: Autonomia Literária, 2024.

[11] BONAMIM, Isadora Rezende; IFANGER, Fernanda Carolina de Araujo; LAURENTIIS, Lucas Catib de. Reavaliando a fundada suspeita: o julgamento do HC 208.240/SP pelo STF e seus reflexos sobre as abordagens policiais. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 216-231, fev./mar. 2027. p. 226.

[12] OLIVEIRA, Windson Jeferson Mendes de. **A policialização da violência em meio escolar**. 2008. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008

que o enfrentamento desse fenômeno exige superar a mera resposta securitária e punitiva, centrada na vigilância ostensiva do Programa Égide, avançando decisivamente para uma governança pedagógica do clima escolar, para a garantia da Escuta Protegida (Lei nº 13.431/2017) e para a institucionalização de uma convivência ética e democrática fundada na mediação de conflitos.

O artigo integra o Projeto Égide: Violência, educação e vigilância em escolas do município de Campinas (SP), financiado pela FAPESP no âmbito do Programa de Pesquisa em Políticas Públicas (Processo 2023/10005-1), que acompanha o Programa Égide e produz conhecimento para sua avaliação. Nas 159 ocorrências em escolas, a maior parte das agressões físicas e das ameaças tem antecedente identificável no relato, e esses antecedentes se organizam em dois padrões: a reação do aluno a atos de autoridade do professor, que passa da ofensa à ameaça, e a perseguição reiterada entre alunos, que termina em agressão física quando a escola não a interrompe. Examina também o enquadramento jurídico desses conflitos e as consequências dos resultados para a política municipal.

A contribuição do artigo é dupla. No plano teórico, ele testa, com base em casos documentados, a tese do *continuum* entre incivilidade e violência e identifica as fontes de tensão que a sustentam. No plano da análise de política pública, demonstra que a violência registrada nas escolas de Campinas se forma em situações que a vigilância eletrônica e a detecção de comportamentos não alcançam. O texto está organizado em oito seções. A seção 2 descreve o Programa Égide e a pesquisa que o acompanha. A seção 3 apresenta o referencial teórico. A seção 4 descreve a base e o método. A seção 5 apresenta os resultados. A seção 6 discute o *continuum* entre incivilidade e violência, bem como o enquadramento jurídico dos casos. A seção 7 extrai as consequências para o Programa Égide, e a seção 8 conclui.

2 O PROGRAMA ÉGIDE E A PESQUISA QUE O ACOMPANHA

2.1 O PROGRAMA ÉGIDE

O Programa Égide, sigla de Estratégia de Gestão Integrada de Incidentes Críticos Dinâmicos em Escolas, foi instituído pelo Decreto municipal nº 22.759, de 27 de abril de 2023, como Programa Municipal de Prevenção contra a Prática de Atentados Violentos nas Dependências das Escolas Municipais, com fundamento na Lei municipal nº 16.318/2022,

que prevê a execução intersetorial das ações sob coordenação do Poder Executivo. A execução cabe às Secretarias Municipais de Educação e de Segurança Pública, com a participação da Guarda Municipal. Lançado em 18 de abril de 2023, o Programa foi implementado em três fases. A primeira consistiu em reuniões entre a Guarda Municipal e os diretores das escolas municipais para apresentar as diretrizes do programa. A segunda, realizada entre maio e junho de 2023, definiu protocolos de acesso aos prédios escolares, padrões de comportamento esperados de alunos e funcionários em situações de ataque e procedimentos de resposta. A terceira previa a implantação desses protocolos nas escolas, incluindo o protocolo A.R.I.E.S. (alerta, resposta orientada, informação, evacuação ou confinamento, segurança e suporte), destinado a orientar a comunidade escolar em emergências. A terceira fase culminou com a implantação de câmeras de vigilância em escolas da rede municipal, medida que suscita uma série de questionamentos quanto à constitucionalidade formal e material desse ato estatal[13]

Ao final, o componente tecnológico passou a ocupar um lugar central no desenho do Programa. Estava prevista a instalação de 4.089 câmeras de vigilância nas 208 unidades municipais de ensino, com investimento de cerca de cinquenta mil reais por unidade. O desenho incluía câmeras de captação de imagens em tempo real e câmeras de reconhecimento analítico, capazes de identificar automaticamente comportamentos considerados suspeitos ou fora do padrão, ligadas a uma central de monitoramento da Secretaria de Segurança Pública. O programa previa ainda a identificação, a partir de padrões normais de comportamento, de perfis de divergência entre os integrantes da comunidade escolar. A essas medidas somavam-se ações anteriores, como as rondas da Guarda Municipal no entorno das escolas, superiores a duas mil por mês, e 316 canais de comunicação direta entre as unidades escolares e a Secretaria de Segurança Pública. No eixo pedagógico, o programa previa a formação de

[13] Sobre a proteção de dados pessoais em face da administração pública no direito brasileiro, ver LAURENTIIS, Lucas Catib de; FERREIRA, F. G.; BAPTISTA, D. F. Passado, presente e futuro da proteção de dados contra a Administração Pública. In: DAL POZZO, Augusto Neves; MARTINS, Ricardo Marcondes (org.). LGPD e administração pública: uma análise ampla dos impactos. São Paulo: Thomson Reuters Revista dos Tribunais, 2020. v. 1, p. 931-944. Sobre a proteção de dados como proteção preventiva contra os perigos abstratos ligados à coleta e ao armazenamento de dados pessoais, o que exige avaliar o sistema de coleta como um todo, sua transparência, a supervisão independente e a responsabilização dos agentes que o operam, ver POSCHER, Ralf. The right to data protection: a no-right thesis. In: MILLER, Russell A. (ed.). Privacy and power: a transatlantic dialogue in the shadow of the NSA-affair. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. p. 129-141. p. 137-139. Sobre a qualificação da captação digital de imagens de pessoas como tratamento de dados pessoais que depende de justificação, ver, em estudo sobre a filmagem de policiais por particulares no direito alemão, RENNICKE, Jan. Polizeiliches Einschreiten gegen Filmaufnahmen unter Berücksichtigung der DS-GVO. Neue Juristische Wochenschrift, München, p. 8 e ss., 2022.

professores e gestores, campanhas contra o *bullying* e a intolerância, e a criação de comitês de segurança com participação da comunidade escolar. Porém, a implementação foi desigual entre esses eixos. Uma avaliação qualitativa, conduzida com professores, gestores escolares e gestores das secretarias municipais, concluiu que o programa cumpriu a instalação do sistema de monitoramento na maioria das escolas, não avançou nos demais eixos estratégicos e é considerado inativo pelos participantes[14], fato que é comprovado pela ausência de normas e atos concretos voltados à implantação da fase pedagógica do Programa.

2.2 O PROJETO ÉGIDE E A COLETA DE DADOS NO MPSP

O Projeto Égide foi concebido para acompanhar essa política em suas diversas fases, com três eixos de pesquisa. O primeiro trata do conceito de violência escolar e dos limites da ação estatal no seu enfrentamento, a partir da distinção entre a prevenção primária, a cargo da comunidade escolar, e a prevenção secundária, a cargo do Estado. O segundo forma uma rede de pesquisa com professores e gestores da rede municipal, por meio de bolsas de Ensino Público. O terceiro avalia a gestão de dados no âmbito do programa e constrói uma base de dados sobre a violência escolar no município. O projeto partiu da premissa de que transgressões e incivilidades são comuns no ambiente escolar e não devem ser objeto de intervenção punitiva do Estado, que deve se restringir às situações de violência grave.

A base analisada neste artigo pertence ao terceiro eixo. O projeto tem a Prefeitura de Campinas como instituição parceira e o MPSP como instituição associada, responsável por disponibilizar acesso a dados relativos a denúncias, inquéritos e boletins de ocorrência envolvendo casos de violência escolar no município. Esse compartilhamento foi formalizado no Procedimento Administrativo de Acompanhamento (PAA) nº 62.0713.0002298/2024-7 e executado em cooperação com a Vara da Infância e Juventude de Campinas. A coleta foi realizada pelas bolsistas de Treinamento Técnico (TT-1) do projeto. O acesso aos procedimentos ocorreu em ambiente institucional controlado, com credenciais individuais e em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018). Os documentos não foram armazenados: as bolsistas extraíram, de cada procedimento, um conjunto de variáveis estruturadas, registradas em um formulário eletrônico padronizado, que

[14] PESCI, Helio de Souza. **Avaliação da implementação e execução do Protocolo Égide no âmbito das escolas municipais de Campinas (SP)**. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2026.

alimentou uma planilha anonimizada. O MPSP acompanhou o desenvolvimento das atividades e participou da validação dos procedimentos de coleta.

3 INCIVILIDADE, AGRESSÃO E VIOLÊNCIA: REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 AGRESSIVIDADE, AGRESSÃO E VIOLÊNCIA; VIOLÊNCIA NA ESCOLA, À ESCOLA E DA ESCOLA

Sob o ponto de vista teórico, a análise parte de três distinções propostas por Charlot a partir da sociologia francesa da violência escolar[15]. A primeira distingue três relações entre a violência e a instituição escolar. Há violência *na* escola quando o ato ou a conduta violenta ocorre no ambiente escolar sem estar ligado à natureza e às atividades da instituição, caso em que a escola é apenas o lugar de uma violência que poderia ocorrer em qualquer outro local. Ocorre a violência *contra* a escola quando é dirigida à própria instituição e a quem a representa, como no incêndio provocado por alunos ou na agressão e no insulto a professores. Enfim, existe a violência *da* escola, institucional e simbólica, que os alunos suportam pela maneira como a instituição e seus agentes os tratam: na composição das turmas, na atribuição de notas, na orientação, nas palavras desdenhosas dos adultos e nos atos que os alunos consideram injustos ou racistas. A distinção tem consequência prática, pois a escola é largamente impotente diante da primeira forma e dispõe de margem de ação diante das duas últimas[16].

A segunda distinção separa agressividade, agressão e violência. A agressividade é uma disposição reativa, produzida pela frustração inevitável da vida em comum; a agressão é o ato que traduz essa disposição em brutalidade física ou verbal; a violência designa o uso da força, do poder e da dominação nesse ato, sobretudo quando a força excede o necessário e se converte em prazer de humilhar ou destruir. Daí decorre a tarefa da escola. A agressividade não pode ser completamente eliminada e a procura indiscriminada pela contenção de todo o tipo de agressividade pode, ao contrário, gerar um ambiente de controle irrestrito da espontaneidade infantil e juvenil. Portanto, a questão é saber como e em que grau se deve

[15] CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

[16] CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. p. 434-435.

admitir que a instituição regule as ações da comunidade escolar. Para Charlot, a escola deve regular a agressividade e o conflito "pela palavra e não pela violência", e a violência se torna mais provável "na medida em que a palavra se tornar impossível"[17]. O problema da violência escolar diz respeito, por isso, também à capacidade da escola e de seus agentes de suportar e conduzir situações de conflito.

A terceira distinção separa violência, transgressão e incivilidade. A violência ataca a lei pelo uso ou pela ameaça de força, como na lesão, na extorsão e no insulto grave. A transgressão contraria o regimento do estabelecimento, como a falta, a recusa em realizar os trabalhos ou o desrespeito às regras internas. A incivilidade contraria apenas as regras da boa convivência, sem ofender a lei nem o regimento, e se manifesta em empurrões, grosserias e palavras ofensivas repetidas no cotidiano. A utilidade da distinção está em indicar lugares diferentes de tratamento: o tráfico de drogas é assunto da polícia e da Justiça, a incivilidade pede tratamento educativo, e o insulto ao professor deve ser resolvido pelas instâncias da escola, sem recurso à polícia[18].

A sociologia francesa reconhece, porém, o limite dessa terceira distinção. Violências, transgressões e incivilidades aparecem misturadas nos comportamentos cotidianos, e o acúmulo de pequenas grosserias e provocações pode criar um clima em que professores e alunos se sentem atingidos em sua dignidade, o que já constitui violência. O argumento diz que incidentes violentos ocorrem sobre um pano de fundo de forte tensão social e escolar, em que um conflito menor serve de faísca para a explosão[19]. Parte dessa tensão vem do bairro e da sociedade; parte vem da própria escola, da distância entre a lógica da instituição e a experiência de alunos de meios populares que não reconhecem sentido nas regras e no saber escolar, o que gera revolta e incidentes violentos[20].

Essas distinções orientam as perguntas empíricas deste trabalho. A primeira é se os casos de Campinas mostram a passagem da incivilidade à violência. A segunda é se essa passagem ocorre sobre um fundo de tensão identificável nos relatos e quais são as fontes

---

[17] CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. p. 436.

[18] CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. p. 437.

[19] CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. p. 439.

[20] CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. p. 441.

dessa tensão. A terceira é se a escola, onde dispõe de margem de ação, regula o conflito pela palavra.

3.2 O CONTINUUM ENTRE INCIVILIDADE E VIOLÊNCIA E A CRÍTICA ÀS ESTATÍSTICAS OFICIAIS

A reconstrução de trinta anos de pesquisa francesa, feita por Debarbieux[21], chega a uma conclusão que interessa diretamente à tese deste artigo. As pesquisas de vitimização mostram que aquilo que alunos e professores consideram violência raramente corresponde a crimes previstos no Código Penal e se concentra na agressão verbal, no clima do estabelecimento e na falta de respeito. Disso, o autor extrai a consequência de que a incivilidade deve ser levada a sério, porque "não há solução de continuidade entre aquela e a infração" e porque seu acúmulo degrada o clima de certos estabelecimentos, até colocá-los na fronteira entre a incivilidade e o delito[22].

A articulação entre a sociologia francesa da violência e os estudos nacionais sobre convivência ético-moral demonstra que o *continuum* entre incivilidade e violência é diretamente mediado pela qualidade do clima escolar. Conforme conceituam Vinha, Morais e Moro[23], o clima escolar corresponde à percepção compartilhada pelos sujeitos sobre a qualidade das relações interpessoais, a justiça das regras, a sensação de segurança e o sentimento de pertencimento à instituição. A reiteração diária de incivilidades e microviolências, como apelidos pejorativos, chacotas, exclusões e pequenas intimidações, contamina o clima relacional. Como observam Tognetta e Vinha[24], quando a escola adota uma postura omissa ou estritamente punitiva diante desses pequenos atritos cotidianos, instala-se uma "pedagogia da indiferença" que fragiliza os laços de confiança entre estudantes e educadores. A ausência de uma regulação pautada pelo diálogo e pela reflexão ética faz com que a tensão interpessoal se acumule silenciosamente, convertendo pequenas incivilidades em

---

[21] DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001.

[22] DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001. p. 178.

[23] VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de; MORO, Adriana. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/Unicamp, 2017. p. 12.

[24] TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi (org.). **Conflitos na instituição educativa**: perigo ou oportunidade? Contribuições da Psicologia. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 45.

conflitos gravíssimos e agressões abertas que acabam encaminhados à esfera do sistema de justiça penal e juvenil[25].

A mesma tradição adverte contra o uso invertido desse conceito. A incivilidade não deve servir para minimizar a violência, nem para superestimá-la, e seu uso excessivo pode alimentar um culturalismo que opõe "bárbaros" a "civilizados", quando se trata, antes, de um conflito de civilidades ligado às desigualdades sociais e escolares[26]. Charlot faz uma advertência semelhante: a constatação de um *continuum* entre a palavra ofensiva e o homicídio pode induzir a ideia de que se passaria, insensivelmente, do empurrão ao crime grave[27]. O *continuum* é, portanto, uma hipótese a ser verificada caso a caso. Uma base de casos documentados permite identificar em quais situações a incivilidade de fato precedeu a violência, até que ponto da escala de gravidade a sequência chegou e em quais casos o relato não indica antecedente algum.

A segunda contribuição dessa literatura diz respeito às fontes. As estatísticas oficiais francesas eram insuficientes para medir o fenômeno, pois a maior parte dos eventos era tratada internamente pelas escolas e porque a disposição de registrar queixa variava conforme o agressor: os professores agredidos apresentavam queixa com muito mais frequência quando o autor era estranho ao estabelecimento do que quando era aluno[28]. A pesquisa francesa mostrou ainda que, quanto à violência, as características de cada estabelecimento, como o papel da direção, a coesão das equipes e a relação com as famílias, pesam mais do que a composição das turmas[29]. Esses pontos condicionam a leitura dos dados de Campinas e são retomados nas seções 4.3, 5.6 e 6.3.

3.3 MICROVIOLÊNCIAS, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E VIOLÊNCIA "DURA" NA PESQUISA BRASILEIRA

---

[25] GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. v. 2. (Coleção Desconstruindo a Violência na Escola: os meus, os seus, os nossos bagunceiros). p. 28.

[26] DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001. p. 179.

[27] CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. p. 439.

[28] DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001. p. 175.

[29] DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001. p. 182-183.

A pesquisa brasileira incorporou essas categorias. O estudo coordenado por Abramovay[30] ouviu 631 pessoas em vinte escolas estaduais e municipais de cinco capitais e classificou as violências escolares em microviolências ou incivilidades, violências simbólicas e violência "dura", correspondente à prática de crimes e contravenções. A pesquisa registra a passagem de uma categoria a outra, observando que a proliferação de microviolências pode dar lugar a outros tipos de violência, e recusa a tese de que a escola apenas reproduz a violência da sociedade, pois a instituição produz formas próprias de violência ligadas ao seu cotidiano[31].

Os depoimentos colhidos nessa pesquisa antecipam os dois padrões encontrados em Campinas. As ameaças aparecem como forma de testar e questionar a autoridade dos adultos e têm origem, na maioria das vezes, em situações corriqueiras não resolvidas na relação com os professores, como a nota baixa, a proibição de entrar em sala por atraso ou a reprovação. As agressões físicas aparecem como meio de resolver conflitos que vão desde brincadeiras inicialmente inofensivas até disputas afetivas, com destaque para as brigas entre meninas, e os estudantes relatam que a escola os orienta a denunciar o *bullying* e, depois da denúncia, não toma providências[32]. A diferença em relação à base de Campinas está na fonte. Os achados dessa pesquisa são percepções relatadas pelos atores, sem identificação de casos, datas, locais ou vítimas, ao passo que a base de Campinas permite contar quantas agressões tiveram cada tipo de antecedente e cruzar esses antecedentes com o sexo da vítima, o tipo de vítima, o estabelecimento e o bairro.

A revisão da literatura sobre a prevenção da violência escolar, realizada por Silva e Assis[33], aponta outra lacuna. Os estudos de prevenção examinados consideram a violência escolar como violência interpessoal entre alunos e deixam de considerar a violência na escola e contra a escola[34]. A mesma limitação se observa no uso corrente do conceito de *bullying*, que não abrange as violências de alunos contra professores, de professores contra alunos e de

---

[30] ABRAMOVAY, Miriam (coord.) et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil; OEI; MEC, 2012.

[31] ABRAMOVAY, Miriam (coord.) et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil; OEI; MEC, 2012. p. 46-47.

[32] ABRAMOVAY, Miriam (coord.) et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil; OEI; MEC, 2012. p. 50-53.

[33] SILVA, Flaviany Ribeiro da; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e157305, 2018.

[34] SILVA, Flaviany Ribeiro da; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e157305, 2018. p. 9.

pais contra professores. A base de Campinas contém 56 casos escolares em que a vítima é um profissional da escola e permite examinar a violência dirigida à instituição com o mesmo nível de detalhe que a violência entre alunos.

3.4 CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NORTE-AMERICANA E COMPARADA

A literatura norte-americana oferece três contribuições. A primeira vem da análise das pesquisas nacionais de vitimização realizadas nos Estados Unidos nos anos 1970, conduzidas por Toby[35]. O autor mostra que xingamentos e ameaças a professores eram frequentes demais para serem tomados como prenúncio de agressão, mas que os docentes não podiam ter certeza de que não fossem. Concluiu ainda que, nas escolas onde já houvera incidentes, os professores tendiam a evitar o confronto com alunos indisciplinados, o que acabava por estimular a violência temida. A violência dos alunos contra professores é explicada, nessa análise, pelo enfraquecimento do controle social informal sobre os adolescentes e pela erosão da autoridade docente, e a sala de aula aparece como local de pequena parte das agressões entre alunos, em razão da presença do professor[36].

A segunda contribuição vem da comparação internacional. Com dados do TIMSS de 37 países, Akiba et al. mostram que as taxas nacionais de violência escolar não acompanham as taxas nacionais de criminalidade e se associam a características dos sistemas de ensino, em especial à desigualdade de desempenho entre os alunos, e concluem que a violência escolar deve ser estudada como fenômeno distinto da criminalidade em geral[37]. O resultado converge com a tese de que a escola produz parte de sua própria violência.

Sob o ponto de vista da análise de dados, Mayer e Furlong[38] mostram que os dados de incidentes registrados deixam de captar o que escapa à detecção, o que as vítimas não comunicam e o que o sistema não consegue processar, e relatam uma auditoria no estado de Nova York que identificou escolas que deixavam de registrar a maior parte dos incidentes violentos. Os mesmos autores registram que a agressão de baixa intensidade e o clima de

---

[35] TOBY, Jackson. Violence in school. **Crime and Justice**, v. 4, p. 1-47, 1983.

[36] TOBY, Jackson. Violence in school. **Crime and Justice**, v. 4, p. 1-47, 1983. p. 10-23.

[37] AKIBA, Motoko; LETENDRE, Gerald K.; BAKER, David P.; GOESLING, Brian. Student victimization: national and school system effects on school violence in 37 nations. **American Educational Research Journal**, v. 39, n. 4, p. 829-853, 2002. p. 847.

[38] MAYER, Matthew J.; FURLONG, Michael J. How safe are our schools? **Educational Researcher**, v. 39, n. 1, p. 16-26, 2010.

incivilidade afetam o bem-estar psicológico dos alunos e comparam a persistência dessas situações sem resposta a uma forma de negligência educacional sistêmica[39]. Essas observações delimitam o alcance de uma base construída a partir de procedimentos oficiais e reforçam a importância de examinar a violência de baixa intensidade.

Por fim, a pesquisa europeia sobre a prevenção do extremismo violento nas escolas permite situar a política municipal. Mattsson e Säljö[40] mostram que esses programas transformam professores em agentes de detecção de alunos em risco, embora não haja evidência empírica de uma trajetória individual verificável que conduza à radicalização, e que os profissionais da linha de frente passam a exercer poder discricionário ao decidir o que conta como sinal de perigo. A crítica é relevante para a avaliação de uma política que pretende identificar comportamentos fora do padrão no ambiente escolar.

4 MÉTODO

4.1 INSTRUMENTO DE COLETA E COMPOSIÇÃO DA BASE

O formulário de coleta empregado pela pesquisa registrou, para cada procedimento, o tipo de procedimento, o número, o tipo penal, o bairro e o nome da escola, o local do fato dentro da escola, a rede de ensino, as datas do fato e da comunicação, quem notificou a ocorrência, o gênero, a idade, a cor ou raça, a posição e a série do agressor e da vítima, e um resumo do caso redigido a partir do procedimento. O resumo descreve o fato, seus antecedentes, os envolvidos, a reação da escola e, quando disponível, o desfecho no Ministério Público ou no Judiciário.

A base analisada contém 179 casos. Desses, 175 têm como peça de origem um boletim de ocorrência e 4 um procedimento infracional. Os fatos concentram-se em 2024 (151 casos) e 2023 (25 casos); 2 são de 2025 e 1 de 2021, período que foi selecionado tendo em vista a proximidade com o momento de implantação do Programa Égide. Há 159 ocorrências em escolas, 19 em unidades da Fundação CASA e 1 em casa de acolhimento institucional. As ocorrências em escolas são o objeto principal da análise. A base reúne escolas estaduais,

[39] MAYER, Matthew J.; FURLONG, Michael J. How safe are our schools? **Educational Researcher**, v. 39, n. 1, p. 16-26, 2010. p. 19-22.

[40] MATTSSON, Christer; SÄLJÖ, Roger. Violent extremism, national security and prevention: institutional discourses and their implications for schooling. **British Journal of Educational Studies**, v. 66, n. 1, p. 109-125, 2018. DOI: 10.1080/00071005.2017.1337870.

municipais e particulares porque a função de segurança pública exercida pela Prefeitura e pela Guarda Municipal não distingue entre escolas públicas estaduais e municipais. As da Fundação CASA, instituição de privação de liberdade com dinâmica própria, são analisadas em separado.

4.2 PADRONIZAÇÃO E CODIFICAÇÃO

Para a realização da análise quantitativa, os campos de texto livre preenchidos foram padronizados. O tipo penal foi agrupado em sete categorias: lesão corporal e vias de fato; ameaça; crimes contra a honra e desacato; racismo e injúria racial; crimes sexuais; dano; ocorrências não criminais. O local foi agrupado em cinco categorias: sala de aula e outras salas; pátio, corredor, quadra e outros espaços internos; área externa e portão; ambiente digital; não informado. As idades, registradas em formatos heterogêneos, foram convertidas em anos completos. Os bairros foram normalizados, e os conjuntos habitacionais conhecidos como DICs foram reunidos em uma só localidade.

O resumo de cada caso recebeu codificação qualitativa, realizada por meio da leitura integral do relato, segundo um livro de códigos com definições operacionais. A vítima foi classificada em quatro categorias: aluno, profissional da escola, patrimônio ou coletividade e outro adulto. As situações descritas foram classificadas em categorias construídas a partir das distinções da seção 3 e testadas na leitura dos relatos:

a) reação do aluno a ato de autoridade ou intervenção disciplinar (chamada de atenção, ordem de retornar à sala ou ao lugar, retirada da sala, convocação dos pais, proibição de atividade);

b) perseguição reiterada (ofensas, humilhações ou agressões repetidas contra a mesma vítima, descritas como contínuas ou anteriores ao fato registrado);

c) brincadeira, provocação ou motivo banal (empurrão, esbarrão, disputa de bola, brincadeira que escala, discussão sem causa relevante);

d) discriminação, desdobrada em racial, de gênero ou sexualidade, por aparência ou corpo, por deficiência, religiosa e de classe;

e) disputa afetiva, disputa por objeto ou acusação de furto;

f) retaliação por denúncia à escola;

g) componente digital (origem, extensão ou divulgação do conflito por aplicativos e redes sociais);

h) participação de terceiros externos (familiares, ex-alunos, grupos do bairro);

i) violência ou assédio sexual;

j) arma, simulacro ou ameaça de ataque;

k) sofrimento psíquico mencionado no relato;

l) comunicação anterior à escola sem resposta eficaz.

Um mesmo caso pode pertencer a mais de uma categoria de situação. Para a análise dos antecedentes da seção 5.2, cada caso foi atribuído a um antecedente principal, segundo a regra de precedência fixada antes da contagem: reação a ato de autoridade, perseguição reiterada, discriminação, disputa afetiva ou por objeto e, por fim, brincadeira ou provocação. A regra privilegia o antecedente que estrutura a relação entre os envolvidos sobre o episódio imediato. Casos cujo único elemento descrito é o componente digital, a participação de terceiros ou o porte de arma foram agrupados como outros antecedentes. Casos sem qualquer antecedente descrito foram classificados como sem motivo descrito.

4.3 ALCANCE E LIMITES DA FONTE

A base é composta por casos que chegaram ao sistema de justiça, e as observações da literatura sobre os dados de incidentes registrados aplicam-se a ela[41]. Não mede a prevalência da violência nas escolas de Campinas, porque os conflitos resolvidos internamente, os não comunicados pelas vítimas e os não registrados em boletim de ocorrência ficam fora dela. Por essa razão, o artigo não infere taxas nem compara a frequência da violência entre escolas ou bairros. O que a base permite é examinar, nos casos registrados, a sequência que levou ao fato, os envolvidos, o contexto descrito e o tratamento jurídico dado ao conflito.

A qualidade dos resumos depende do procedimento de origem. Os boletins de ocorrência registrados por famílias e professores costumam narrar os antecedentes com detalhe, enquanto os registros oriundos das unidades da Fundação CASA são em geral sucintos: 9 dos 19 relatos dessas unidades não indicam motivo. A variável cor ou raça não está preenchida em 103 dos 159 casos escolares quanto à vítima e em 120 quanto ao agressor,

[41] DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001; MAYER, Matthew J.; FURLONG, Michael J. How safe are our schools? **Educational Researcher**, v. 39, n. 1, p. 16-26, 2010.

o que impede análise racial do perfil dos envolvidos. A discriminação racial é examinada, por isso, a partir do conteúdo dos relatos.

5 RESULTADOS

5.1 PERFIL DOS CASOS ESCOLARES

As 159 ocorrências escolares distribuem-se entre 128 escolas estaduais, 24 municipais e 7 particulares. A Tabela 1 resume o perfil dos casos.

Tabela 1 – Perfil das 159 ocorrências em escolas

Variável	Categoria	Casos
Tipo penal	Lesão corporal e vias de fato	54
	Ameaça	34
	Crimes contra a honra e desacato	34
	Ocorrências não criminais	13
	Racismo e injúria racial	11
	Crimes sexuais	8
	Dano	5
Vítima	Aluno	85
	Profissional da escola	56
	Patrimônio ou coletividade	16
	Outro adulto	2
Local	Sala de aula e outras salas	68
	Área externa e portão	29
	Pátio, corredor, quadra e outros espaços internos	15
	Ambiente digital	11
	Não informado ou impreciso	36

Fonte: elaboração própria a partir da base do Projeto Égide.

Descrição: Tabela 1 – Perfil das 159 ocorrências em escolas. Tabela com três colunas (variável, categoria e número de casos) que distribui as ocorrências por tipo penal, tipo de vítima e local do fato. Valores: Tipo penal: lesão corporal e vias de fato (54), ameaça (34), crimes contra a honra e desacato (34), ocorrências não criminais (13), racismo e injúria racial (11), crimes sexuais (8), dano (5); Vítima: aluno (85), profissional da escola (56), patrimônio ou coletividade (16), outro adulto (2); Local: sala de aula e outras salas (68), área externa e portão (29), pátio, corredor, quadra e outros espaços internos (15), ambiente digital (11), não informado ou impreciso (36). [Fim da descrição].

O agressor é aluno da escola em 143 casos. Entre os alunos vítimas com idade informada (74), a mediana é de 13 anos; entre os agressores com idade informada (119), de 14

anos, e 10 têm menos de 12 anos. Os alunos vítimas dividem-se entre 42 do sexo feminino e 39 do masculino. A violência registrada é, portanto, interna à comunidade escolar, concentrada no início da adolescência e dirigida, em proporção relevante, contra os profissionais da escola. A sala de aula é o local mais frequente, e esse dado se explica pelos casos com professores como vítimas: 40 dos 68 casos em sala de aula têm um profissional como vítima. Nos casos com alunos como vítimas, a distribuição é outra: 24 em sala de aula, 20 na área externa ou no portão, 5 no pátio, no corredor ou na quadra, 8 em ambiente digital e 28 sem local preciso. O contraste com a pesquisa norte-americana, segundo a qual a sala de aula respondia por pequena parte das agressões entre alunos[42], atenua-se quando se separam as vítimas.

5.2 OS ANTECEDENTES DA VIOLÊNCIA

A Tabela 2 cruza o tipo penal com o antecedente principal descrito no relato.

Tabela 2 – Tipo penal e antecedente principal descrito no relato (ocorrências em escolas)

Tipo penal	Total	Reação a ato de autoridade	Perseguição reiterada	Brincadeira ou provocação	Discriminação	Disputa afetiva ou por objeto	Sem motivo descrito	Outros
Lesão corporal e vias de fato	54	4	17	8	1	5	12	7
Crimes contra a honra e desacato	34	22	7	0	2	1	2	0
Ameaça	34	10	7	2	2	2	2	9
Racismo e injúria racial	11	3	4	0	4	0	0	0

Fonte: elaboração própria. "Outros" reúne casos cujo único antecedente descrito é componente digital, participação de terceiros ou porte de arma.

Descrição: Tabela 2 – Tipo penal e antecedente principal descrito no relato (ocorrências em escolas). Tabela de dupla entrada que cruza, nas linhas, quatro tipos penais e, nas colunas, o total de casos e o número de casos por antecedente principal. Valores: lesão corporal e vias de fato, total 54 (reação a ato de autoridade 4, perseguição reiterada 17, brincadeira ou provocação 8, discriminação 1, disputa afetiva ou por objeto 5, sem motivo descrito 12, outros 7); crimes contra a honra e desacato, total 34 (reação a ato de autoridade 22, perseguição reiterada 7, brincadeira ou provocação 0, discriminação 2, disputa afetiva ou por objeto 1, sem motivo descrito 2, outros 0); ameaça, total 34 (reação a ato de autoridade 10, perseguição reiterada 7, brincadeira ou provocação 2, discriminação 2, disputa afetiva ou por objeto 2, sem motivo descrito 2, outros 9); racismo e injúria racial, total 11 (reação a ato de autoridade 3, perseguição reiterada 4, brincadeira ou provocação 0, discriminação 4, disputa afetiva ou por objeto 0, sem motivo descrito 0, outros 0). [Fim da descrição].

Das 54 agressões físicas, 35 têm antecedente identificável de natureza relacional: perseguição reiterada (17), brincadeira ou provocação (8), disputa afetiva ou por objeto (5),

[42] TOBY, Jackson. Violence in school. **Crime and Justice**, v. 4, p. 1-47, 1983.

reação a ato de autoridade (4) e discriminação (1). Em 12, o relato não indica motivo. Das 34 ameaças, 23 têm antecedente dessa mesma natureza. Nas ofensas contra a honra e desacatos, o antecedente dominante é a reação a ato de autoridade (22 de 34).

Os relatos mostram como a passagem ocorre. Em um caso, uma "brincadeira" corrente na escola, que consiste em empurrar colegas para que se equilibrem, termina na saída da aula em golpe de imobilização, socos e puxões de cabelo, com divulgação das imagens em redes sociais e novas ameaças à vítima. Em outro, um aluno é golpeado na cabeça e precisa de sutura após fazer uma brincadeira com o colega e pedir desculpas. Em um terceiro, o esbarrão no intervalo é o motivo alegado para os tapas desferidos na saída. Em um quarto, a acusação, espalhada por outro estudante, de que um aluno teria fotografado colegas de modo impróprio leva um grupo a atirar objetos contra ele no pátio. Nos quatro, o fato registrado como lesão corporal é o último elo de uma sequência que começou com ato que, isoladamente, não contradiz a lei.

A perseguição reiterada aparece em 39 dos 159 casos escolares e é o antecedente principal de 17 das 54 lesões corporais e vias de fato. Os relatos descrevem apelidos, ofensas à aparência, empurrões, cusparadas, exclusão do grupo e destruição de objetos, mantidos por semanas ou meses antes da agressão registrada. Em vários casos, a vítima deixa de frequentar a escola, pede transferência ou passa a apresentar sintomas de ansiedade e depressão, conforme relatado pelas famílias. Em 18 desses 39 casos, o relato registra que a família havia comunicado a escola antes do fato sem obter resposta eficaz.

5.3 DA RECUSA DA REGRA À OFENSA E À AMEAÇA CONTRA PROFISSIONAIS

Em 41 casos escolares, o antecedente descrito é a reação do aluno a um ato de autoridade: a ordem de sentar no lugar indicado no mapa de sala, de guardar o celular, de fazer silêncio ou de retornar à sala, a retirada da sala, a convocação dos pais, a proibição de participar de uma atividade. Em 39 desses casos, a vítima é um profissional da escola. A reação foi registrada como crime contra a honra ou desacato em 22 casos, ameaça em 10, lesão corporal em 4 e injúria racial em 3; os 2 casos restantes correspondem a tipos penais que não constam da Tabela 2.

Os relatos descrevem uma sequência regular. O professor chama a atenção do aluno; o aluno responde com deboche ou recusa; o professor insiste ou encaminha o aluno à direção; o

aluno passa ao insulto e, em parte dos casos, à ameaça. Em um caso, a aluna chamada a sentar-se no lugar previsto no mapa de sala responde que se senta onde quer e, diante da insistência da professora, provoca a zombaria da turma. Em outro, o aluno impedido de entrar atrasado na quadra segura o braço da professora, empurra-a e, retirado, passa a ameaçá-la. Em outro ainda, a agente de organização escolar que pede ao aluno que retorne à sala ouve que ele "não tem nada a perder, pois como menor nada lhe acontece". Há também casos em que a ofensa se repete ao longo do tempo contra o mesmo professor, com apelido de conteúdo homofóbico, e casos em que a ameaça faz referência a armas de fogo ou à vida privada do professor, como o carro que ele usa para chegar à escola.

A sequência não se limita à sala de aula. Em um caso, três alunos, levados à direção por indisciplina, vão até a casa do agente escolar responsável e apedrejam a residência. Em outro, um aluno anuncia em rede social a data em que mataria a professora. Esse padrão corresponde à violência dirigida à instituição e a quem a representa, na classificação de Charlot[43]. Nesse sentido, os relatos colhidos no município de Campinas evidenciam que a violência dirigida aos profissionais nasce, em 39 dos 56 casos, da reação do aluno a atos ordinários da autoridade escolar.

5.4 DISCRIMINAÇÃO, APARÊNCIA E GÊNERO

Há componente discriminatório em 31 casos escolares: racial em 12, de gênero ou sexualidade em 10, relativo à aparência ou ao corpo em 10, por deficiência em 2 e religioso em 1, podendo um mesmo caso reunir mais de um desses conteúdos. A discriminação raramente aparece isolada. Em regra, ela integra a perseguição reiterada, com ofensas que associam cor da pele, cabelo, corpo e peso, e precede a agressão física ou a ameaça. Em um caso, uma aluna do 7º ano é chamada repetidamente de "macaca" e de "fedida" pelo mesmo colega e deixa de querer ir à escola; a direção informa à família que já chamou os pais do agressor, que não compareceram, e que nada pode fazer. Em outro, dois alunos são ofendidos por um colega com a frase "não sabia que preto poderia ser representante" durante a escolha do representante de turma. Os profissionais da escola também são alvo de ofensas raciais, transfóbicas e homofóbicas, em geral no contexto de conflitos de autoridade.

[43] CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

O recorte por sexo da vítima mostra diferença nítida entre os casos que envolvem alunos (Tabela 3).

Tabela 3 – Situações descritas nos casos com alunos vítimas, por sexo da vítima

Situação descrita	Vítimas do sexo feminino	Vítimas do sexo masculino
Perseguição reiterada	20	12
Componente digital	16	5
Comunicação anterior à escola sem resposta eficaz	15	7
Ofensa à aparência ou ao corpo	9	1
Violência ou assédio sexual	8	3
Discriminação racial	4	5
Agressão sem motivo descrito	3	11
Disputa por objeto ou acusação de furto	0	4

Fonte: elaboração própria. Um mesmo caso pode apresentar mais de uma situação.

Descrição: Tabela 3 – Situações descritas nos casos com alunos vítimas, por sexo da vítima. Tabela com três colunas que indica, para cada situação descrita, o número de casos com vítimas do sexo feminino e do sexo masculino. Valores: perseguição reiterada (20 feminino; 12 masculino); componente digital (16 feminino; 5 masculino); comunicação anterior à escola sem resposta eficaz (15 feminino; 7 masculino); ofensa à aparência ou ao corpo (9 feminino; 1 masculino); violência ou assédio sexual (8 feminino; 3 masculino); discriminação racial (4 feminino; 5 masculino); agressão sem motivo descrito (3 feminino; 11 masculino); disputa por objeto ou acusação de furto (0 feminino; 4 masculino). [Fim da descrição].

As vítimas do sexo feminino concentram os casos de perseguição reiterada, de extensão digital do conflito, de ofensa à aparência e de conteúdo sexual. As do sexo masculino concentram a agressão física sem motivo descrito e as disputas por objeto ou acusação de furto. Das 15 agressões físicas contra alunas, 10 foram praticadas exclusivamente por outras alunas, o que é compatível com a observação da pesquisa brasileira sobre agressões físicas entre meninas[44]. A diferença sugere duas formas de violência entre alunos. Uma é episódica, física e predominantemente masculina. Outra é continuada, combina ofensa ao corpo, exposição em meio digital e conteúdo sexual, e atinge predominantemente as meninas. A segunda é também aquela em que as famílias mais relatam ter comunicado a escola sem resposta.

No padrão de violência identificado entre estudantes, especialmente nos episódios marcados por perseguição reiterada, violência digital e ofensas discriminatórias de gênero e aparência contra meninas, a base confirma que a agressão física é o ápice de um longo processo de sofrimento. Nesse mesmo sentido, ao analisar as causas subjacentes à intimidação

[44] ABRAMOVAY, Miriam (coord.) et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil; OEI; MEC, 2012.

sistemática, Tognetta e Vinha[45] explicam que o *bullying* fundamenta-se nas causas afetivas e relacionais da constituição da autoimagem, o que o distingue de um problema individual ou de uma "brincadeira de mau gosto": "é o valor de si construído em suas relações com pares e com suas autoridades [...] que determinará as condutas de agressores ou vítimas". Conforme adverte Tognetta[46], sob o olhar passivo dos espectadores, a reiteração do ataque fragiliza a dignidade da vítima e consolida o sentimento de desamparo. Para interromper essa escalada sem recorrer à via judicial, a escola precisa atuar como um ambiente seguro e acolhedor.

5.5 O MEIO DIGITAL E A VIOLÊNCIA SEXUAL

O componente digital está presente em 29 casos escolares. Em 22 deles, a vítima é aluno. O meio digital aparece de três formas. Como origem do conflito, quando mensagem, comentário ou foto em rede social gera a agressão presencial. Como extensão da perseguição, por meio de grupos de mensagens da turma, perfis falsos e ameaças enviadas por aplicativo, inclusive a vítimas que já haviam bloqueado o agressor. E como amplificação da agressão, pela gravação e divulgação de vídeos das brigas, que prolongam a humilhação da vítima e mobilizam novos agressores. Em dois casos, a ameaça veiculada em rede social menciona "massacre" na escola; em um deles, acompanhada de vídeo com arma de fogo. Esses dois casos são os únicos da base que se aproximam do repertório das comunidades extremistas descrito na seção 1, e nenhum deles resultou em ataque.

Os casos de violência ou assédio sexual são 16. Incluem toques não consentidos em sala de aula, exposição de imagens íntimas, ameaças de estupro dirigidas a alunas e a uma professora, abuso em banheiro escolar, comentários de alunos que naturalizam o estupro de colega que recusou um pedido de namoro e atos obscenos praticados em sala com a professora presente. A maior parte das vítimas é do sexo feminino.

Com efeito, a análise dessas ocorrências revela que o meio digital e as agressões de cunho sexual operam como vetores de amplificação e espetacularização da violência, rompendo as fronteiras físicas da escola e perpetuando o sofrimento das vítimas. Do ponto de vista jurídico e pedagógico, a tipificação do *cyberbullying* pela Lei nº 14.811/2024 não

[45] TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, Jorge Luiz da; DANI, Lúcia Salete Celich (org.). **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: Editora UFSM, 2008. p. 199-246. p. 204.

[46] TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Quando a preocupação é compartilhada**: intervenções aos casos de bullying. Americana: Adonis, 2020. (Coleção Retratos da Convivência na Escola, 3). p. 33.

dispensa as diretrizes da Lei da Escuta Protegida (Lei nº 13.431/2017, em consonância com o art. 19 da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança), que exigem a superação de posturas reativas, punitivas ou de pânico moral. Diante da marcante assimetria de gênero que atinge desproporcionalmente alunas e professoras, cabe à gestão escolar institucionalizar canais de acolhimento e escuta qualificada que interrompam a cadeia de revitimização e o assédio virtual, fortalecendo a governança do clima escolar e a convivência ética.

5.6 TERRITÓRIO, ESTABELECIMENTO E UNIDADES DA FUNDAÇÃO CASA

A distribuição territorial dos casos deve ser lida à luz do peso que cada estabelecimento tem na produção e no registro da violência[47]. Os DICs e o Jardim Melina somam 21 casos, dos quais 8 vêm de uma única escola estadual, todos com profissionais como vítimas e, em parte, com o mesmo professor como alvo de ofensas repetidas. Vila San Martin soma 12 casos, dos quais 5 de unidades da Fundação CASA, 1 de uma escola estadual e 6 de uma escola municipal, todos estes registrados pela mesma direção: duas invasões noturnas do prédio, uma delas com tentativa de incendiar a biblioteca, dois danos ocorridos em sala de aula, a apreensão de um simulacro de arma de fogo e a divulgação de conteúdo sexual em grupo de mensagens da turma. Vila Amazonas, Jardim Campineiro, Jardim Santa Mônica e a região do Terminal Intermodal de Cargas figuram entre os bairros com mais casos porque abrigam unidades da Fundação CASA. Nos demais bairros, os casos se distribuem por cerca de cem estabelecimentos distintos, a maior parte com um ou dois registros.

Essa distribuição tem duas consequências para a análise. A primeira é que a concentração de casos em um bairro, com base em casos registrados, reflete, em parte, a prática de registro de poucos estabelecimentos e não autoriza inferir maior incidência de violência no território. O território, contudo, não é indiferente à análise. A formação histórica de Campinas produziu uma diferenciação territorial e uma dualidade educacional estrutural que persistem no presente, e as regiões periféricas do município enfrentam a precarização de serviços públicos e a fragmentação comunitária[48]. Sobre isso, em pesquisa com professores e

---

[47] DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001.

[48] MACHADO, Thatiane Carneiro Sotano; RIOS, Mônica Piccione Gomes; LAURENTIIS, Lucas Catib de; FONSECA, Lucilene Marques da. Violência escolar como expressão das desigualdades territoriais: permanências históricas e mediações pedagógicas em Campinas/SP. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 20, n. 47, p. 613-629, maio/ago. 2026. p. 615 e 619-620

gestores das cinco regiões da rede municipal, Machado, Laurentiis e Rios constataram que essa segregação espacial se reflete nas condições das escolas e nas demandas específicas de cada território, e que a segurança escolar não pode ser analisada sem considerar o contexto socioeconômico das comunidades atendidas. A relação entre território e violência escolar precisa, portanto, ser examinada com outras fontes, pois a frequência de registros por bairro não revela esse dado. Para a política municipal, essa relação tem uma consequência direta. A própria rede reconhece as especificidades regionais ao organizar-se em Núcleos de Ação Educativa Descentralizada e as políticas de segurança escolar devem ser adaptadas às particularidades de cada território[49]. Uma resposta uniforme, como a instalação de câmeras em todas as unidades de ensino, deixa de considerar essas diferenças. A segunda é que a mesma escola pode concentrar um tipo específico de conflito, o que confirma a importância das características de cada estabelecimento na produção e no registro da violência.

Os 19 casos das unidades da Fundação CASA são todos de lesão corporal ou de vias de fato, envolvendo adolescentes internados ou agentes socioeducativos. Em 9, o relato não indica motivo e em 5 o motivo descrito é discussão por razão considerada banal. Nos relatos que registram o desfecho, predomina a remissão. Por se tratar de instituição de privação de liberdade, esses casos foram mantidos fora das tabelas 2 e 3.

6 DISCUSSÃO

6.1 O CONTINUUM ENTRE INCIVILIDADE E VIOLÊNCIA NOS CASOS DE CAMPINAS

Os resultados confirmam a tese da sociologia francesa de que não há ruptura entre incivilidade e infração[50]. Nos casos de Campinas, a maioria das agressões físicas (35 de 54) e das ameaças (23 de 34) em escolas tem como antecedente uma incivilidade ou um conflito relacional descrito no relato: o apelido, a brincadeira, o esbarrão, a ofensa à aparência, a recusa da regra. Na maior parte dos casos, portanto, a violência registrada encerra uma sequência iniciada por atos que não contrariam a lei nem o regimento escolar.

[49] MACHADO, Thatiane Carneiro Sotano; LAURENTIIS, Lucas Catib de; RIOS, Mônica Piccione Gomes. Palavra do professor: reflexões sobre segurança escolar e cultura de paz no Projeto Égide. **Configurações: Revista de Ciências Sociais**, n. 37, p. 75-94, 2026. DOI: 10.21814/config.6310.

[50] DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001. p. 178.

Os dados também confirmam a advertência contra a ideia de uma passagem automática da pequena incivilidade ao crime grave[51]. A passagem não é universal: 12 agressões físicas não têm antecedente descrito. E o ponto final da sequência tem um limite. Os 21 casos escolares que envolvem arma, simulacro ou ameaça de ataque resultaram em 11 registros de ameaça, 6 de lesão corporal e 4 de apreensão de objeto, sem vítimas fatais. As facas apreendidas estavam, em mais de um caso, em posse de alunos que afirmaram tê-las portado para se defenderem de colegas que os ameaçavam. O *continuum* observado em Campinas vai da incivilidade à agressão interpessoal de baixa e média gravidade e, com frequência, passa pela autodefesa armada de quem é perseguido. A escalada até o ataque com vítimas, que motivou a criação do Programa Égide, não aparece nos casos registrados no período.

6.2 TENSÃO COTIDIANA E AGRESSIVIDADE: QUANDO A PALAVRA DEIXA DE REGULAR O CONFLITO

Os relatos permitem identificar duas fontes da tensão que, segundo a sociologia francesa, serve de fundo à passagem ao ato. A primeira é o conflito em torno da autoridade escolar. Nos 41 casos de reação a ato de autoridade, a faísca é um ato ordinário: mandar sentar, recolher o celular, retirar da sala, chamar os pais. O que transforma esse ato em ocorrência é a recusa do aluno em reconhecer a autoridade que o pratica. Essa recusa foi explicada pela distância entre a lógica da instituição e a experiência dos alunos de meios populares[52], bem como pela erosão da autoridade docente, associada ao enfraquecimento do controle social informal[53]. A pesquisa brasileira já havia registrado o uso da ameaça para testar a autoridade dos adultos[54]. Os casos de Campinas acrescentam a esses achados a sequência concreta da escalada: deboche, insistência, insulto, ameaça. Mostram também que, em parte dos casos, o aluno invoca a própria inimputabilidade como garantia de impunidade, o que indica que a referência ao sistema de justiça já integra o conflito antes do registro.

---

[51] CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. p. 439.

[52] CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. p. 441.

[53] TOBY, Jackson. Violence in school. **Crime and Justice**, v. 4, p. 1-47, 1983.

[54] ABRAMOVAY, Miriam (coord.) et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil; OEI; MEC, 2012.

A segunda fonte é a perseguição entre alunos. Nos 39 casos de perseguição reiterada, a agressividade encontra alvo estável, na maior parte deles um colega, e a agressão se repete até chegar à lesão corporal ou à ameaça grave. Os marcadores da perseguição, como cor, cabelo, peso, corpo, sexualidade e deficiência, indicam que a agressividade se organiza segundo hierarquias de pertencimento presentes fora da escola. As hierarquias são sociais, mas sua conversão em perseguição reiterada ocorre no convívio escolar e se mantém enquanto a escola não intervém, o que converge com a tese de que a escola produz parte de sua própria violência[55].

Nos dois casos, os relatos descrevem a situação em que a violência se torna mais provável porque a palavra deixou de regular o conflito[56]. No conflito de autoridade, a palavra do professor deixa de ser reconhecida pelo aluno. Na perseguição entre alunos, é a queixa da vítima e da família que não produz efeito sobre a escola.

6.3 A RESPOSTA DA ESCOLA: OMISSÃO, REITERAÇÃO E PASSAGEM AO ATO

Em 22 dos 85 casos com alunos como vítimas, o relato descreve comunicação anterior à escola sem resposta eficaz. Os relatos mencionam reuniões a que os responsáveis pelo agressor não compareceram, conversas que agravaram a perseguição, a orientação para que a vítima não contasse o ocorrido à mãe, a afirmação de que a escola está ali para acolher os alunos e não para puni-los, a resolução de uma ofensa racial com um pedido de desculpas e trocas de sala que não interromperam as agressões. A comunicação sem resposta é mais frequente entre as vítimas do sexo feminino (15 contra 7).

Esse dado retoma a classificação apresentada na seção 3.1. A perseguição entre alunos ocorre na escola, mas a ausência de resposta institucional a aproxima da violência praticada pela própria instituição, porque a vítima suporta, além da agressão dos colegas, a indiferença da escola, justamente no terreno em que esta dispõe de margem de ação[57]. A noção de negligência educacional sistêmica, discutida na seção 3.4, indica a mesma situação: a

[55] AKIBA, Motoko; LETENDRE, Gerald K.; BAKER, David P.; GOESLING, Brian. Student victimization: national and school system effects on school violence in 37 nations. **American Educational Research Journal**, v. 39, n. 4, p. 829-853, 2002.

[56] CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. p. 436.

[57] CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

persistência de agressões de baixa intensidade, sem resposta, produz dano duradouro, sem a visibilidade de um incidente grave[58].

O padrão inverso aparece nos conflitos de autoridade. Quando a vítima é o professor, a escola registra a ocorrência: dos 56 casos em que profissionais foram vítimas, 44 foram comunicados pela própria escola e 9 pelo próprio profissional. A escola recorre ao boletim de ocorrência para responder à ofensa contra seus agentes e deixa de utilizar os instrumentos de que dispõe para responder à perseguição entre alunos. Nas estatísticas francesas, os professores mostravam menor disposição para apresentar queixa contra alunos do próprio estabelecimento[59]. Em Campinas, nos casos registrados, essa disposição é elevada.

6.4 O ENQUADRAMENTO JURÍDICO: DESACATO, ATO INFRACIONAL E REMISSÃO

A conversão desses conflitos em procedimentos jurídicos apresenta traços próprios. O primeiro diz respeito às ofensas a professores. Nas escolas públicas, o professor é funcionário público para fins penais, e a ofensa dirigida a ele no exercício da função pode ser qualificada como desacato (art. 331 do Código Penal). O Supremo Tribunal Federal, ao julgar a ADPF 496, reconheceu a recepção desse tipo penal pela Constituição de 1988[60]. Na base, 12 casos foram registrados como desacato, todos com profissionais de escolas públicas como vítimas. A qualificação transforma a incivilidade dirigida ao professor em ato infracional análogo a crime contra a administração pública, de natureza pública incondicionada, o que retira da vítima a disponibilidade sobre o prosseguimento do caso. A sociologia francesa sustenta que o insulto ao professor deve ser tratado pelas instâncias do estabelecimento[61]. A legislação brasileira oferece à escola pública um caminho para retirar esse conflito de sua esfera.

O segundo traço diz respeito aos autores. O Estatuto da Criança e do Adolescente considera ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal (art. 103), declara penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos (art. 104) e reserva à criança, isto é, à pessoa de até doze anos incompletos (art. 2º), apenas as medidas de proteção

[58] MAYER, Matthew J.; FURLONG, Michael J. How safe are our schools? **Educational Researcher**, v. 39, n. 1, p. 16-26, 2010.

[59] DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001. p. 175.

[60] BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 496. Relator: Min. Roberto Barroso. Tribunal Pleno, julgado em 22 jun. 2020. DJe 24 set. 2020.

[61] CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. p. 437.

previstas no art. 101 (art. 105). Na base, 10 dos 119 agressores com idade informada tinham menos de 12 anos, e os relatos registram o arquivamento por essa razão. O sistema de justiça não tem, nesses casos, resposta própria a oferecer, e o conflito retorna à escola e ao Conselho Tutelar.

O terceiro traço diz respeito ao desfecho. O art. 126 do ECA autoriza o Ministério Público a conceder a remissão como forma de exclusão do processo, considerando as circunstâncias e consequências do fato, o contexto social, a personalidade do adolescente e sua participação no ato infracional. Nos relatos que registram o desfecho, aparecem com frequência a remissão e o arquivamento, e, em dois casos, o encaminhamento a um círculo restaurativo conduzido pela equipe técnica do juízo. Em um dos casos arquivados, o relato reproduz a manifestação do Ministério Público segundo a qual "cabe à família e à escola orientar as jovens para evitar a reprodução de tais comportamentos, até porque o sistema de justiça deve ser excepcional". Em outro, a promoção de remissão afirma que determinadas condutas, ainda que ilícitas, quando devidamente tratadas pela família e pela escola, prescindem da intervenção do direito. O circuito se completa: o conflito que a escola não regulou é registrado como ato infracional e retorna à escola como tarefa educativa, depois de passar pela polícia e pelo Ministério Público.

Os relatos registram, ainda, que, nos casos de ameaça e de lesão corporal leve, as vítimas foram orientadas sobre a necessidade de representação e o prazo decadencial de seis meses. A exigência expõe a distância entre a categoria jurídica e o conflito escolar: a família que procura a delegacia para interromper uma perseguição recebe a informação de que o prosseguimento depende de uma manifestação formal no prazo legal.

6.5 A INTIMIDAÇÃO SISTEMÁTICA COMO CRIME

A Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024, introduziu no Código Penal o art. 146-A, que tipifica a intimidação sistemática (*bullying*). O tipo descreve a conduta de intimidar sistematicamente, de modo intencional e repetitivo, uma ou mais pessoas, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, sem motivação evidente, por atos de intimidação, humilhação ou discriminação, ou por ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais, com pena de multa, se a conduta não constituir crime mais grave. O parágrafo único tipifica a intimidação sistemática virtual (*cyberbullying*),

cometida por meio de rede de computadores, redes sociais, aplicativos, jogos on-line ou qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real, com pena de reclusão de dois a quatro anos e multa, se a conduta não constituir crime mais grave[62].

Os casos de Campinas evidenciam três problemas desse tipo penal. O primeiro está no elemento "sem motivação evidente". A perseguição reiterada registrada na base tem, em regra, motivação evidente: a cor da pele, o corpo, a sexualidade, a deficiência, a disputa afetiva. Quando a motivação é discriminatória, a conduta tende a ser absorvida por outros tipos, como a injúria racial, e o tipo de intimidação sistemática fica reservado aos casos em que a razão da perseguição não se manifesta. O segundo está na desproporção entre as penas. A perseguição presencial, que, nos casos de Campinas, inclui agressões físicas, empurrões e cusparadas, é punida com multa, enquanto a mesma perseguição praticada no meio digital é punida com reclusão de dois a quatro anos. Os relatos mostram que as duas formas são, na maior parte das vezes, faces do mesmo conflito, que começa na sala de aula e continua no grupo de mensagens da turma. O terceiro está no rol de destinatários da norma. Os autores da intimidação sistemática registrada na base são adolescentes e crianças, para os quais a tipificação produz ato infracional sujeito às medidas do ECA ou, para os menores de 12 anos, apenas medidas de proteção. A tipificação não altera, assim, o problema descrito na seção 6.3: a perseguição só chega ao sistema de justiça quando a omissão da escola já produziu seus efeitos.

7 CONSEQUÊNCIAS PARA A POLÍTICA PÚBLICA DO ÉGIDE

O Programa Égide foi concebido para prevenir atentados violentos nas escolas municipais, no contexto de radicalização juvenil descrito na introdução. Seu componente mais desenvolvido é a vigilância: milhares de câmeras, com previsão de reconhecimento analítico de comportamentos suspeitos ou fora do padrão, ligadas a uma central de monitoramento da Secretaria de Segurança Pública. Os eixos de formação e de prevenção no cotidiano escolar

[62] BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), a Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, e a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 jan. 2024.

não avançaram na mesma medida[63]. Os casos analisados permitem confrontar esse desenho com o perfil da violência que chega ao sistema de justiça a partir das escolas de Campinas.

O confronto revela um descompasso: as situações em que a violência registrada se forma escapam aos instrumentos de vigilância e de resposta a incidentes críticos. A ofensa ao professor nasce de um conflito de autoridade em sala de aula, que se resolve, ou não, pela palavra. A agressão entre alunos nasce de perseguição reiterada, em parte conduzida em meio digital, que, em boa parte dos casos, já era do conhecimento da escola. Nenhuma dessas situações é um comportamento fora do padrão captável por câmera, e a perseguição continuada, que antecede a agressão física em parte relevante dos casos, desenvolve-se em grande medida fora do campo de visão do equipamento, nos grupos de mensagens, na saída da escola e na repetição de pequenos atos que, isoladamente, não chamam a atenção. A crítica aos programas europeus de detecção de alunos em risco aplica-se aqui[64]. A pretensão de identificar antecipadamente o agressor pressupõe uma trajetória individual verificável, enquanto os antecedentes da violência registrada em Campinas são relacionais e só se tornam visíveis nos relatos dos envolvidos.

Esse descompasso confirma, com casos documentados, a advertência de Machado et al.: privilegiar a vigilância e o controle ostensivo produz a policialização do cotidiano escolar, que trata o sintoma imediato e deixa intactas as raízes estruturais da violência[65]. Os antecedentes relacionais identificados nos casos de Campinas são justamente essas raízes. Superar a lógica punitiva exige, por isso, substituir o controle ostensivo por inovações educacionais fundadas na avaliação institucional participativa, no pertencimento territorial e nas práticas restaurativas de convivência orientadas pela cultura de paz[66].

---

[63] PESCI, Helio de Souza. **Avaliação da implementação e execução do Protocolo Égide no âmbito das escolas municipais de Campinas (SP)**. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2026.

[64] MATTSSON, Christer; SÄLJÖ, Roger. Violent extremism, national security and prevention: institutional discourses and their implications for schooling. **British Journal of Educational Studies**, v. 66, n. 1, p. 109-125, 2018. DOI: 10.1080/00071005.2017.1337870.

[65] MACHADO, Thatiane Carneiro Sotano; RIOS, Mônica Piccione Gomes; LAURENTIIS, Lucas Catib de; FONSECA, Lucilene Marques da. Violência escolar como expressão das desigualdades territoriais: permanências históricas e mediações pedagógicas em Campinas/SP. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 20, n. 47, p. 613-629, maio/ago. 2026. p. 622 e 627.

[66] MACHADO, Thatiane Carneiro Sotano; RIOS, Mônica Piccione Gomes; LAURENTIIS, Lucas Catib de; FONSECA, Lucilene Marques da. Violência escolar como expressão das desigualdades territoriais: permanências históricas e mediações pedagógicas em Campinas/SP. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 20, n. 47, p. 613-629, maio/ago. 2026. p. 616 e 623-626.

Esses limites não se restringem ao Programa Égide e alcançam, em geral, as políticas públicas de segurança escolar pautadas predominantemente na vigilância eletrônica, no controle ostensivo e no aparato policial[67], que não captam a deterioração relacional, o sentimento de humilhação ou o silêncio da vítima de incivilidade. A verdadeira prevenção da violência exige deslocar o foco da punição para a construção coletiva de um clima escolar acolhedor. Como demonstram Tognetta, Souza e Lapa[68], o enfrentamento do *bullying* e dos conflitos interpessoais requer o fortalecimento do protagonismo juvenil por meio dos Sistemas de Apoio entre Iguais (SAI) e das Equipes de Ajuda. Nesses arranjos colaborativos, os próprios estudantes são capacitados para acolher e proteger seus pares, transformando o espectador omisso em um agente ativo na vivência diária de uma cultura da não violência, tecida pela empatia, pelo cuidado mútuo e pela solidariedade. Em suma, como preconizam Tognetta e Vinha[69], a construção de uma escola democrática e segura depende de consolidar uma cultura de paz vivenciada na prática, com espaços permanentes de diálogo, assembleias escolares e mediação restaurativa, nos quais a pedagogia da convivência e a corresponsabilização prevalecem sobre a mera repressão.

Daí decorrem quatro consequências para o redesenho da política. A primeira é que a prevenção primária, a cargo da escola, deve ter como objeto a perseguição reiterada e o conflito de autoridade, com protocolos de resposta às comunicações de vítimas e famílias, registro interno das ocorrências e acompanhamento dos casos até sua interrupção. A segunda é que o recurso ao boletim de ocorrência por ofensas verbais a professores, frequente na base, contraria a premissa do projeto de que incivilidades não devem ser objeto de intervenção punitiva e transfere ao sistema de justiça um conflito que ele tende a devolver à escola por meio da remissão e do arquivamento. A terceira é que a violência sexual e a extensão digital da perseguição, concentradas entre as vítimas do sexo feminino, exigem tratamento específico, ausente de uma política centrada na vigilância do espaço físico. A quarta é que a própria base do projeto oferece ao programa um instrumento de avaliação: os relatos dos

---

[67] OLIVEIRA, Valéria Cristina de; DUTRA, Natália Marcelino; LUDGERO, Laura Figueiredo. Temos projetos e temos polícia: a visão dos diretores sobre as estratégias de prevenção à violência em contexto escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 104, e5342, 2023.

[68] TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; SOUZA, Raul Alves de; LAPA, Luciana Zobel. A implantação das equipes de ajuda como estratégia para a superação do bullying escolar. **Revista de Educação**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 397-410, set./dez. 2019. p. 398.

[69] TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 52.

casos registrados mostram em que pontos a resposta escolar falhou e permitem acompanhar, ao longo do tempo, se as medidas adotadas alteram esse quadro.

8 CONCLUSÃO

O artigo partiu do contraste entre a forma como a violência escolar passou a ser tratada no Brasil após a onda de ataques de 2022 e 2023, como problema de radicalização e de segurança, e a forma como ela efetivamente se manifesta nos casos registrados pelo sistema de justiça em Campinas. A base de 179 casos extraídos de procedimentos do MPSP no âmbito do Projeto Égide permitiu verificar, com base em casos documentados, que a violência escolar registrada no município resulta da escalada de incivilidades cotidianas não reguladas pela escola. A violência contra profissionais da escola nasce da reação do aluno a atos ordinários de autoridade e evolui da ofensa à ameaça. A violência entre alunos nasce da perseguição reiterada, marcada por discriminação, assédio digital e assédio sexual contra as meninas, e frequentemente precedida de comunicação à escola sem resposta eficaz. A perseguição reiterada é o antecedente mais frequente das agressões físicas (17 de 54), que também decorrem de brincadeiras e provocações (8) e de disputas afetivas ou por objeto (5) e, em 12 casos, não têm motivo descrito.

Esses resultados confirmam a tese da sociologia francesa sobre o *continuum* entre incivilidade e violência e sobre a tensão cotidiana como fundo da passagem ao ato, e delimitam seu alcance. Em Campinas, o *continuum* vai da incivilidade à agressão interpessoal de baixa e média gravidade, sem chegar ao ataque com vítimas que motivou a política municipal. O enquadramento jurídico desses conflitos reproduz o problema em outra escala. A ofensa ao professor da escola pública pode ser registrada como desacato. A perseguição entre alunos encontra um tipo penal que exige a ausência de motivação evidente e pune, na forma presencial, com multa. E o sistema de justiça, por meio da remissão e do arquivamento, devolve à escola o conflito que ela não regulou.

A consequência para a política pública é que a prevenção da violência escolar depende da capacidade da escola de regular, pela palavra, o conflito de autoridade e a perseguição entre alunos. A vigilância do espaço físico e a identificação automatizada de comportamentos não atuam sobre esses dois processos. A continuidade da pesquisa prevê a ampliação da base para incluir os casos registrados no município nos últimos dez anos, o acompanhamento do

desfecho dos procedimentos no sistema de justiça e a comparação entre os estabelecimentos quanto à resposta dada aos conflitos cotidianos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (coord.) et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil; OEI; MEC, 2012.

AKIBA, Motoko; LETENDRE, Gerald K.; BAKER, David P.; GOESLING, Brian. Student victimization: national and school system effects on school violence in 37 nations. **American Educational Research Journal**, v. 39, n. 4, p. 829-853, 2002.

BONAMIM, Isadora Rezende; IFANGER, Fernanda Carolina de Araujo; LAURENTIIS, Lucas Catib de. Reavaliando a fundada suspeita: o julgamento do HC 208.240/SP pelo STF e seus reflexos sobre as abordagens policiais. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 216-231, fev./mar. 2027. DOI: 10.31060/rbsp.2027.v21.n1.2326.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 nov. 1990.

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 e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: 15 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), a Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, e a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 jan. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 496. Relator: Min. Roberto Barroso. Tribunal Pleno, julgado em 22 jun. 2020. DJe 24 set. 2020.

CAMPINAS. Decreto nº 22.759, de 27 de abril de 2023. Institui o Protocolo Égide como Programa Municipal de Prevenção contra a Prática de Atentados Violentos nas Dependências das Escolas Municipais. Campinas, 2023.

CAMPINAS. Lei nº 16.318, de 25 de novembro de 2022. Institui o Programa Municipal de Prevenção contra a Prática de Atentados Violentos nas Dependências das Escolas Municipais e dá outras providências. Campinas, 2022.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001.

FELITTE, Almir. **A história da polícia no Brasil**: Estado de exceção permanente? São Paulo: Autonomia Literária, 2024.

FRAIZ, Valentina; QUEIROZ, Christina. Disseminação de discursos de ódio agrava violência escolar. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 350, abr. 2025.

GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. v. 2. (Coleção Desconstruindo a Violência na Escola: os meus, os seus, os nossos bagunceiros).

LAURENTIIS, Lucas Catib de. Entre lei e constituição: a administração pública e o controle de constitucionalidade no direito brasileiro. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 260, p. 133-166, maio/ago. 2012.

LAURENTIIS, Lucas Catib de; FERREIRA, Felipe G.; BAPTISTA, David F. Passado, presente e futuro da proteção de dados contra a Administração Pública. In: DAL POZZO, Augusto Neves; MARTINS, Ricardo Marcondes (org.). **LGPD e administração pública**: uma análise ampla dos impactos. São Paulo: Thomson Reuters Revista dos Tribunais, 2020. v. 1, p. 931-944.

MACHADO, Thatiane Carneiro Sotano; RIOS, Mônica Piccione Gomes; LAURENTIIS, Lucas Catib de; FONSECA, Lucilene Marques da. **Violência escolar como expressão das desigualdades territoriais: permanências históricas e mediações pedagógicas em Campinas/SP**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 20, n. 47, p. 1-25, 2026.

MACHADO, Thatiane Carneiro Sotano; LAURENTIIS, Lucas Catib de; RIOS, Mônica Piccione Gomes. Palavra do professor: reflexões sobre segurança escolar e cultura de paz no Projeto Égide. **Configurações: Revista de Ciências Sociais**, n. 37, p. 75-94, 2026. DOI: 10.21814/config.6310.

MATTSSON, Christer; SÄLJÖ, Roger. Violent extremism, national security and prevention: institutional discourses and their implications for schooling. **British Journal of Educational Studies**, v. 66, n. 1, p. 109-125, 2018. DOI: 10.1080/00071005.2017.1337870.

MAYER, Matthew J.; FURLONG, Michael J. How safe are our schools? **Educational Researcher**, v. 39, n. 1, p. 16-26, 2010.

OLIVEIRA, Valéria Cristina de; DUTRA, Natália Marcelino; LUDGERO, Laura Figueiredo. Temos projetos e temos polícia: a visão dos diretores sobre as estratégias de prevenção à violência em contexto escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 104, e5342, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5342. Acesso em: 15 out. 2026.

OLIVEIRA, Windson Jeferson Mendes de. **A policialização da violência em meio escolar**. 2008. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PESCI, Helio de Souza. **Avaliação da implementação e execução do Protocolo Égide no âmbito das escolas municipais de Campinas (SP)**. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2026.

POSCHER, Ralf. The right to data protection: a no-right thesis. In: MILLER, Russell A. (ed.). **Privacy and power**: a transatlantic dialogue in the shadow of the NSA-affair. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. p. 129-141.

RENNICKE, Jan. Polizeiliches Einschreiten gegen Filmaufnahmen unter Berücksichtigung der DS-GVO. **Neue Juristische Wochenschrift**, München, p. 8 e ss., 2022.

SILVA, Flaviany Ribeiro da; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e157305, 2018.

TOBY, Jackson. Violence in school. **Crime and Justice**, v. 4, p. 1-47, 1983.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Quando a preocupação é compartilhada**: intervenções aos casos de bullying. Americana: Adonis, 2020. (Coleção Retratos da Convivência na Escola, 3).

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; SOUZA, Raul Alves de; LAPA, Luciana Zobel. A implantação das equipes de ajuda como estratégia para a superação do bullying escolar. **Revista de Educação**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 397-410, set./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4506. Acesso em: 15 out. 2026.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, Jorge Luiz da; DANI, Lúcia Salete Celich (org.). **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: Editora UFSM, 2008. p. 199-246.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi (org.). **Conflitos na instituição educativa**: perigo ou oportunidade? Contribuições da Psicologia. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

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

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de; MORO, Adriana. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/Unicamp, 2017.

VINHA, Telma Pileggi; NUNES, Cintra Amélia Arantes. O desafio da convivência: ao tratar da mesma forma indisciplina e violência, escola perde oportunidade de agir de forma reflexiva e transformadora. **Cadernos Globo**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 70-79, nov. 2018. Disponível em: http://app.cadernosglobo.com.br/banca/volume-14/pdf/70-79_desafio_de_convivencia.pdf. Acesso em: 15 out. 2026.

ZAVERUCHA, Jorge. Polícia, democracia, Estado de Direito e direitos humanos. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, n. 3, p. 37-54, jan./jun. 2004.



BIOGRAFIA

LUCAS CATIB DE LAURENTIIS

Doutor e mestre em Direito Constitucional pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado no Max-Planck-Institut zur Erforschung von Kriminalität, Sicherheit und Recht (Freiburg). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e professor da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo. Pesquisador vinculado à Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV Direito SP) e à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Bolsista sênior do CNPq e coordenador do Projeto Égide (FAPESP).

CONTATOS

http://lattes.cnpq.br/2294492760875997
https://orcid.org/0000-0001-5596-6695
lucas.laurentiis@gmail.com

LUCILENE MARQUES DA FONSECA

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da PUC-Campinas. Pesquisadora do Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais (GRAPSE). Especialista em Gestão Pública, Escuta Protegida e Enfrentamento às Violências contra Crianças e Adolescentes.

CONTATOS

http://lattes.cnpq.br/3254666122117776
https://orcid.org/0009-0009-6019-4699
lucileneportugues@gmail.com