


**PEDAGOGIA AFETIVA E CLIMA ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE ESTRATÉGIAS
ANTIVIOLÊNCIA**

**AFFECTIVE PEDAGOGY AND SCHOOL CLIMATE: A LOOK AT ANTI-VIOLENCE
STRATEGIES**

 <https://doi.org/10.63330/armv2n5-092>

Submetido em: 06/06/2026 e Publicado em: 11/06/2026

Elaine Bastos Dias

Discente do curso de Pedagogia
Universidade de Vassouras
E-mail: elainebds@hotmail.com

Eliane da Cunha Santos

Discente do curso de Pedagogia
Universidade de Vassouras
E-mail: elianesetembro19@gmail.com

Rafael Rossi de Sousa

Mestre em Psicologia
Universidade de Vassouras
E-mail: rafael.sousa@univassouras.edu.br

Maria de Fátima dos Santos Cunha Palma

Doutoranda em Educação
Universidade de Vassouras
E-mail: Maria.palma@univassouras.edu.br

RESUMO

Este estudo analisa a relação entre pedagogia afetiva, clima escolar e violência nas instituições públicas de ensino brasileiras, investigando como as interações interpessoais impactam o ecossistema educativo. Caracteriza-se como uma pesquisa teórica e aplicada, baseada em uma revisão bibliográfica integrativa de produções científicas contemporâneas e dados de políticas educacionais. O objetivo central é analisar em que medida práticas pedagógicas fundamentadas na empatia, no acolhimento e no diálogo contribuem para a mediação de conflitos e a mitigação de dinâmicas hostis. A metodologia consistiu no levantamento e análise qualitativa de artigos, teses e relatórios institucionais indexados em bases de dados nacionais e portais de secretarias de educação. Os resultados indicam que o diagnóstico contínuo do clima escolar, associado a intervenções afetivas, tais como assembleias de alunos e a inserção de mediadores de conflito, atua como fator protetivo, reduzindo incivildades e fortalecendo o sentimento de pertencimento dos discentes. Conclui-se que a valorização da dimensão afetiva, em consonância com as competências



socioemocionais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um eixo estratégico indispensável para a superação da violência e a consolidação de uma cultura de paz no ambiente escolar.

Palavras-chave: Pedagogia afetiva; Clima escolar; Violência escolar; Educação pública.

ABSTRACT

This study analyzes the relationship between affective pedagogy, school climate, and violence in Brazilian public educational institutions, investigating how interpersonal relationships impact the educational ecosystem. It is characterized as a theoretical and applied research, based on an integrative literature review of contemporary scientific productions and educational policy data. The main objective is to analyze to what extent pedagogical practices based on empathy, acceptance, and dialogue contribute to conflict mediation and the mitigation of hostile dynamics. The methodology consisted of the survey and qualitative analysis of articles, theses, and institutional reports indexed in national databases and web portals of education secretariats. The results indicate that the continuous diagnosis of the school climate, associated with affective interventions, acts as a protective factor, reducing incivilities and strengthening the students' sense of belonging. It is concluded that the valuation of the affective dimension, in line with the socio-emotional competences of the National Common Curricular Base (BNCC), is an indispensable strategic axis for overcoming violence and consolidating a culture of peace in the school environment.

Keywords: Affective pedagogy; School climate; School violence; Public education.

1 INTRODUÇÃO

A violência no contexto escolar constitui um fenômeno complexo e multifacetado, que desafia gestores, professores, famílias e formuladores de políticas públicas. Longe de se restringir a episódios isolados de agressão física, a violência manifesta-se por meio de diferentes formas de interação que comprometem o processo educativo, as relações interpessoais e o desenvolvimento integral dos estudantes. Situações de intimidação, discriminação, exclusão social, agressões verbais e conflitos recorrentes integram um conjunto de práticas que afetam o clima escolar e podem repercutir negativamente no desempenho acadêmico, na saúde mental e na permanência dos estudantes na escola (Abramovay, 2015; UNESCO, 2019).

Nas últimas décadas, a ampliação dos estudos sobre convivência escolar tem contribuído para deslocar a compreensão da violência de uma perspectiva centrada exclusivamente no comportamento individual para uma abordagem que considera aspectos institucionais, relacionais e socioculturais. Sob essa perspectiva, os conflitos escolares não são interpretados apenas como resultado de características pessoais



dos estudantes, mas também como reflexo das relações construídas no ambiente educativo, das formas de gestão escolar, das condições sociais vivenciadas pelos sujeitos e das oportunidades de participação oferecidas pela escola (Chrispino, 2007; Tognetta; Vinha, 2009).

Nesse contexto, a afetividade emerge como um elemento relevante para a compreensão das relações estabelecidas no espaço escolar. Embora historicamente associada ao campo das emoções e dos vínculos interpessoais, a afetividade tem sido reconhecida pela literatura educacional como componente constitutivo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. As contribuições de Henri Wallon destacam que os aspectos afetivos, cognitivos e motores constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento, influenciando diretamente a forma como os indivíduos percebem, interpretam e respondem às experiências vividas em diferentes contextos sociais (Wallon, 1975; Galvão, 2014).

A partir dessa compreensão, a escola deixa de ser concebida exclusivamente como espaço de transmissão de conhecimentos para assumir também a função de promover experiências de convivência, participação e construção de vínculos sociais. As relações estabelecidas entre professores e estudantes, bem como entre os próprios estudantes, desempenham papel importante na constituição do clima escolar e na formação de competências relacionadas ao diálogo, à cooperação, ao respeito mútuo e à resolução de conflitos. Estudos nacionais e internacionais têm indicado que ambientes escolares caracterizados por relações positivas, sentimento de pertencimento e práticas participativas apresentam menores índices de violência e maiores condições para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes (Thapa et al., 2013; Abramovay, 2015).

A discussão sobre o clima escolar tem adquirido destaque crescente na literatura educacional justamente por permitir compreender como os sujeitos percebem e vivenciam o ambiente educativo. O conceito envolve aspectos relacionados à qualidade das relações interpessoais, às práticas de gestão, ao sentimento de segurança, à participação da comunidade escolar e à organização institucional. Um clima escolar positivo favorece a construção de vínculos, fortalece a confiança entre os diferentes atores da escola e cria condições mais favoráveis para o enfrentamento de situações de conflito e violência (Vinha et al., 2016).

No cenário brasileiro, essa discussão torna-se particularmente relevante diante dos desafios enfrentados pelas escolas públicas em contextos marcados por desigualdades sociais, vulnerabilidades econômicas e diferentes formas de exclusão. Nesses espaços, a escola frequentemente assume funções que extrapolam o ensino formal, constituindo-se como importante ambiente de socialização, acolhimento e proteção social. Tal realidade exige que as práticas pedagógicas contemplem não apenas a dimensão cognitiva da aprendizagem, mas também aspectos relacionados à convivência, à participação democrática e à construção de relações interpessoais saudáveis.



A literatura especializada aponta que iniciativas voltadas para a promoção da convivência escolar, para o fortalecimento dos vínculos afetivos e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais podem contribuir para a redução de comportamentos agressivos e para a construção de ambientes educativos mais seguros e inclusivos (Delors, 2012; Tognetta; Vinha, 2009). Contudo, tais ações tendem a produzir resultados mais consistentes quando articuladas a políticas institucionais permanentes e a uma concepção de educação comprometida com a formação integral dos estudantes.

Com isso, torna-se relevante compreender de que maneira a afetividade e o clima escolar podem contribuir para a prevenção da violência e para a promoção de relações mais saudáveis no ambiente educativo. A análise dessa temática mostra-se especialmente importante em um contexto no qual a convivência escolar tem sido constantemente tensionada por diferentes formas de violência e exclusão social. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da afetividade e do clima escolar para a prevenção da violência nas escolas, discutindo seus impactos sobre as relações interpessoais, o desenvolvimento dos estudantes e a construção de ambientes educativos mais acolhedores, participativos e inclusivos.

2 METODOLOGIA

Para responder ao problema de pesquisa delimitado e alcançar o objetivo proposto, este trabalho foi estruturado metodologicamente como uma pesquisa teórica e aplicada, de abordagem estritamente qualitativa e caráter exploratório, operacionalizada por meio de uma revisão bibliográfica integrativa. O método da revisão integrativa destaca-se no cenário acadêmico por permitir a inclusão de diferentes perspectivas metodológicas, possibilitando uma síntese densa, sistemática e multifacetada do estado da arte do tema investigado.

A busca e o levantamento do corpus documental foram executados ao longo do primeiro semestre do ano de 2026, utilizando de forma combinada três plataformas principais de busca científica e institucional: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o indexador acadêmico Google Acadêmico. A estratégia de busca envolveu o cruzamento dos seguintes descritores em língua portuguesa, mediados pelos operadores booleanos *AND* e *OR*: "pedagogia afetiva", "clima escolar", "violência escolar" e "escola pública".

Como critérios de inclusão para a seleção definitiva dos materiais teóricos e empíricos, estabeleceu-se: a) artigos científicos publicados em periódicos de circulação nacional submetidos à avaliação por pares, teses de doutorado e dissertações de mestrado acadêmico que tivessem como objeto central de análise a fundamentação psicogenética da afetividade ou a mensuração de indicadores de clima relacional; b) dados estatísticos, censos e relatórios produzidos por órgãos governamentais e representações sindicais



(Ministério da Educação - MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e o Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo - SINPEEM); c) diretrizes curriculares e normativas nacionais obrigatórias (Base Nacional Comum Curricular - BNCC), bem como manuais e cadernos pedagógicos oficiais de secretarias estaduais de educação que documentassem programas de convivência (como os modelos da SEDUC-GO e SEDU-ES). Foram sumariamente excluídos artigos repetidos entre as bases de dados, resumos simples de anais de congressos e textos jornalísticos sem fundamentação científica ou empírica demonstrável.

A análise do material selecionado deu-se de forma estritamente qualitativa e interpretativa, organizada operacionalmente em três etapas distintas: primeiramente, procedeu-se à leitura flutuante e fichamento das matrizes teóricas (Henri Wallon, Lev Vygotsky, Jean Piaget e Paulo Freire) para a identificação de pontos de convergência epistemológica a respeito da afetividade no aprendizado; em segundo lugar, realizou-se a categorização analítica de indicadores numéricos e percentuais extraídos das pesquisas de clima escolar de grandes centros universitários (UNICAMP, UNESP, FCC), organizando-os de modo a confrontar as variáveis de segurança, vitimização e pertencimento; por fim, executou-se o cotejamento dos relatos de experiências práticas e aplicação de projetos de mediação de conflito em redes de ensino público. Por utilizar-se unicamente de fontes secundárias, cujos textos e dados são de domínio público e encontram-se amplamente publicados, este estudo dispensou a necessidade de submissão e tramitação junto ao sistema de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA AFETIVA E A PERSPECTIVA DE HENRI WALLON

O arcabouço conceitual que sustenta a pedagogia afetiva encontra sua formulação mais rigorosa e profunda na teoria psicogenética do desenvolvimento humano elaborada pelo médico, psicólogo e filósofo francês Henri Wallon. Ao longo de sua produção intelectual, concentrada de forma expressiva entre as décadas de 1920 e 1960, Wallon dedicou-se a edificar uma psicologia baseada no materialismo histórico e dialético, opondo-se veementemente às correntes reducionistas da época que cindiam o ser humano entre os determinismos puramente biológicos ou os idealismos abstratos. Para Wallon (1968), o desenvolvimento da criança não se processa de forma linear, contínua ou harmoniosa; pelo contrário, trata-se de um movimento essencialmente dialético, marcado por crises, regressões, conflitos e profundas reconfigurações funcionais, onde o biológico e o social se fundem de maneira indissociável.

A originalidade da proposta walloniana repousa naquilo que a literatura especializada denomina como a "Psicogênese da Pessoa Completa". Conforme as detalhadas análises de Galvão (1995), a evolução da criança é explicada a partir da interação dinâmica e recíproca entre quatro grandes conjuntos funcionais:



a afetividade, a motricidade, a inteligência e a formação do Eu (o cognoscível e o afetável). Longe de funcionarem de maneira estanque ou compartimentada, esses conjuntos alternam a dominância ao longo dos estágios do desenvolvimento infantil, exercendo influências recíprocas permanentes. No estágio impulsivo-emocional (que compreende o primeiro ano de vida), a afetividade assume a dominância absoluta. É por meio das manifestações afetivas e corporais primitivas, como o choro, o sorriso, os espasmos e as vocalizações, que o bebê estabelece seu primeiríssimo contato com o meio social. A emoção, para Wallon, possui uma raiz eminentemente orgânica, mas sua destinação é essencialmente social; ela é o canal de comunicação que mobiliza o outro antes mesmo da estruturação da linguagem verbal.

À medida que a criança avança para os estágios subsequentes, a afetividade passa por refinamentos profundos. Ela transita das manifestações puramente fisiológicas e viscerais (as emoções) para sentimentos mais complexos, mediados por representações simbólicas e pela racionalidade nascente. De acordo com Wallon (1975), essa dinâmica de alternância revela uma interdependência funcional permanente: quando a inteligência se volta para o mundo exterior para apropriar-se dos objetos, a afetividade assume uma posição de suporte latente; quando o sujeito se volta para si mesmo para reconfigurar sua identidade (como ocorre na turbulenta fase da adolescência, caracterizada pelo estágio categorial e de puberdade), o afeto e a emoção irrompem novamente na linha de frente da atividade psíquica.

Trazer essa matriz teórica para o cotidiano da escola pública contemporânea implica compreender que o ato de aprender está intrinsecamente amarrado ao sentir e ao agir. Conforme as reflexões de Mahoney e Almeida (2005), as emoções possuem um caráter altamente contagioso e de profunda ressonância social. Em salas de aula marcadas pela superlotação e pelas tensões socioeconômicas, um aluno que se encontra sob severo sofrimento emocional, negligência familiar ou que vivencia um contexto crônico de insegurança habitacional terá, por consequência direta, sua capacidade de atenção, memorização e raciocínio lógico transitoriamente bloqueada ou severamente comprometida. O intelecto não opera no vácuo afetivo. Portanto, o investimento pedagógico na dimensão afetiva não se reduz a uma postura assistencialista ou de mero "carinho" paternalista; trata-se de um investimento técnico e científico na própria qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

O professor orientado pela pedagogia afetiva walloniana assume uma postura de leitura semiótica das condutas dos discentes. A agressividade ostensiva, o desânimo apático, a hiperatividade motora ou o isolamento reativo deixam de ser encarados como falhas de caráter ou desvios de conduta a serem puramente reprimidos por sanções burocráticas; passam a ser lidos como formas legítimas de comunicação corporal e emocional de um sujeito que clama por mediação. Compreende-se, outrossim, que o meio físico é indissociável do meio social. Escolas que engessam os corpos dos discentes em fileiras imóveis por horas a fio desrespeitam a necessidade walloniana de motricidade como suporte do pensamento, gerando uma ansiedade represada que frequentemente deságua em conflitos e incivildades. O conflito, na perspectiva



dialética de Wallon, não é uma anomalia a ser extirpada a qualquer custo, mas sim o motor propulsor do desenvolvimento cognitivo e moral. A intervenção afetiva consiste em transformar o conflito destrutivo em oportunidade de alteridade, autoconhecimento e construção de regras comuns.

3.2 DIÁLOGOS COM VYGOTSKY, PIAGET E PAULO FREIRE

A centralidade da dimensão afetiva na estruturação do sujeito e no sucesso do ato educativo encontra ressonância e complementariedade teórica nas produções de outros grandes pilares da psicologia e da pedagogia moderna, permitindo um diálogo fecundo que solidifica as bases da pedagogia afetiva nas redes públicas. Lev Vygotsky (1998), ao edificar a teoria histórico-cultural do psiquismo humano, insistiu veementemente na unidade indissociável entre os processos afetivos e intelectuais. Para Vygotsky, o pensamento tem sua gênese motivacional na esfera dos afetos, que abrange as necessidades, os interesses, os desejos e as inclinações dos indivíduos. Isolar o intelecto do afeto, na análise vygotkyana, fecha as portas para a compreensão das causas reais do pensamento e do comportamento humano.

Ademais, ao formular o conceito cardeal de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Vygotsky confere ao outro social (o professor, o mediador ou o colega mais experiente) um papel absolutamente estruturante. Essa mediação pedagógica eficaz, que impulsiona o aluno a internalizar conceitos científicos complexos, depende fundamentalmente da qualidade do vínculo estabelecido. É na atmosfera relacional pautada pela confiança, pela validação mútua e pela segurança emocional que a mediação se efetiva. O afeto funciona como a liga intersubjetiva que viabiliza a abertura cognitiva do discente para apropriar-se dos bens culturais disponíveis na escola.

Por outro lado, embora Jean Piaget tenha focado a maior parte de seus esforços científicos na descrição minuciosa das estruturas cognitivas e dos estágios do raciocínio lógico-matemático, ele jamais negligenciou o papel da afetividade no desenvolvimento. Nas conferências proferidas na Sorbonne sobre as relações entre inteligência e afetividade, Piaget argumentou de forma categórica que a afetividade e a cognição são duas faces da mesma moeda. Se as estruturas cognitivas fornecem as técnicas, os meios e os instrumentos de ação (as ferramentas do saber), é a afetividade que atua como o motor energético da ação. É o afeto que determina a motivação, a seleção dos interesses, a persistência diante das dificuldades intelectuais e a atribuição de valor aos objetos de conhecimento. Não há conduta puramente intelectual, assim como não há estado puramente afetivo. O vínculo respeitoso entre o professor e o aluno configura-se, sob a ótica piagetiana, como a base indispensável para a superação do realismo moral e para a conquista da autonomia, pautada na cooperação e na reciprocidade.

Nessa mesma linha de humanização profunda do ato educativo, a pedagogia libertadora e dialógica de Paulo Freire (1996) fornece o esteio político e ético para a consolidação da pedagogia afetiva nas salas de aula das escolas públicas brasileiras. Para Freire, o ato de ensinar é rigorosamente indissociável de uma



postura de amorosidade autêntica em relação aos educandos e ao próprio processo de desvelamento do mundo. Essa amorosidade freireana não se confunde de forma alguma com ingenuidade ou frouxidão disciplinar; ela se traduz em um compromisso ético e político radical com a emancipação dos sujeitos históricos. Na pedagogia freireana, a afetividade ganha materialidade por meio da prática dialógica sincera, do exercício permanente da escuta ativa e do respeito escrupuloso aos saberes e à bagagem cultural que o educando traz de sua realidade comunitária.

Ao rejeitar terminantemente a "educação bancária" que enxerga o aluno como um receptáculo passivo e desprovido de história, Freire propõe uma educação onde educador e educando aprendem em comunhão, mediatizados pelo mundo. Esse acolhimento ético desperta nos discentes das periferias urbanas um profundo sentimento de pertencimento e dignidade ontológica. O aluno deixa de encarar a escola como um aparelho repressor e estrangeiro ao seu território, passando a habitá-la como um espaço legítimo de expressão de suas dores, potências e sonhos. A convergência entre Wallon, Vygotsky, Piaget e Freire consolida o entendimento de que a afetividade é um imperativo científico e ético: sem a segurança do vínculo, o ímpeto natural de transgredir e as reações violentas proliferam como formas desesperadas de autodefesa contra um sistema que insiste em desumanizar os sujeitos.

3.3 CLIMA ESCOLAR E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC

A transposição dos pressupostos teóricos da pedagogia afetiva para a arquitetura macroestrutural da educação básica nacional encontra um importante respaldo normativo nas diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao redefinir os parâmetros curriculares do país, a BNCC promoveu uma virada conceitual ao eleger o desenvolvimento integral dos estudantes como o norte orientador de todas as etapas da educação básica, rompendo formalmente com a hegemonia de currículos pautados de forma exclusiva na dimensão puramente instrucional e propedêutica. Esse alinhamento fica evidente na centralidade conferida às chamadas Competências Socioemocionais, distribuídas de forma transversal ao longo das dez competências gerais que todo aluno deve desenvolver ao término de sua formação escolar.

As competências gerais da BNCC, com especial ênfase na Competência 8 (Autoconhecimento e Autocuidado), Competência 9 (Empatia e Cooperação) e Competência 10 (Responsabilidade e Cidadania), exigem explicitamente que a escola pública se converta em um espaço dedicado ao aprendizado sistemático do manejo das emoções, do respeito à alteridade, da resolução pacífica de conflitos e do exercício da cidadania ativa. A valorização da empatia, da escuta respeitosa e do acolhimento das diversidades deixa de ser uma escolha eletiva ou um projeto isolado de determinados docentes, erguendo-se como uma obrigação legal e institucional de todas as unidades escolares do território nacional. A BNCC reconhece, em última análise, que a formação para o século XXI demanda sujeitos capazes de colaborar, dialogar e ressignificar conflitos em cenários sociais marcados pela complexidade e pela vulnerabilidade.



Estudos e relatórios produzidos de forma contínua pelo Observatório de Educação do Instituto Unibanco reforçam as premissas da BNCC ao demonstrarem empiricamente a correlação direta entre o investimento na qualidade das relações interpessoais e o sucesso dos indicadores educacionais macro. Escolas que priorizam a construção de um clima escolar positivo, onde os alunos se sentem escutados e os conflitos são mediados por vias dialógicas, colhem como resultado não apenas a redução drástica das taxas de indisciplina e violência, mas também melhorias substanciais nos índices de proficiência acadêmica, fluxo escolar e permanência dos discentes na instituição. O clima escolar favorável atua como um solo fértil que potencializa o desenvolvimento cognitivo.

Nas trincheiras das escolas públicas brasileiras, a materialização dessas diretrizes socioemocionais exige a incorporação de práticas cotidianas sistemáticas de acolhimento e escuta. Dinâmicas como rodas de conversa semanais, assembleias escolares democráticas para a pactuação coletiva de regras e rituais diários de recepção afetiva dos alunos modificam substancialmente o padrão de convivência. Conforme dados divulgados pelo portal *simplesmente.com.br*, a adoção de posturas de acolhimento continuado na entrada dos turnos escolares funciona como uma ferramenta de regulação emocional em massa, desarmando comportamentos defensivos e validando a bagagem afetiva que o estudante traz de suas vivências comunitárias muitas vezes atravessadas por traumas secundários. O acolhimento deixa de ser um evento festivo esporádico para se consolidar como uma postura ética e política permanente da instituição.

No entanto, a implementação efetiva da pedagogia afetiva e das competências socioemocionais nas redes públicas esbarra em desafios estruturais históricos que não podem ser minimizados ou camuflados. Pesquisas seminais desenvolvidas por Dantas (1992) já alertavam para o fato de que o professor não pode ser cobrado a exercer a afetividade e o acolhimento se ele próprio se encontra desamparado, desvalorizado e "afetado" negativamente pelas engrenagens do sistema educacional. A crônica precarização do trabalho docente, caracterizada por salários defasados, turmas superlotadas, jornadas duplas ou triplas e pela total ausência de programas institucionais de formação continuada voltados à saúde mental e à convivência ética, impõe severos limites à atuação do educador.

Soma-se a esse quadro o advento recente das tecnologias digitais hiperconectadas e o uso desregulado de telas no ambiente escolar, fatores que têm intensificado as dificuldades de concentração, elevado os níveis de ansiedade juvenil e precarizado as interações face a face entre os estudantes. Apesar das críticas de teóricos de matriz mais tradicional, como Snyders (1979), que apontavam um suposto esvaziamento dos conteúdos científicos em propostas de cunho mais centrado na afetividade, a releitura contemporânea de Wallon demonstra que a afetividade é, na verdade, a porta de entrada indispensável para o conhecimento abstrato. Para a escola pública brasileira cumprir sua missão constitucional de promover a equidade social, ela precisa fornecer aos estudantes vulneráveis um espaço de segurança ontológica onde o aprender ande de mãos dadas com o sentir.



3.4 AVALIAÇÃO, INDICADORES E ANÁLISE DE DADOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS

O avanço da pesquisa científica sobre a convivência escolar no Brasil consolidou o conceito de clima escolar como um dos indicadores mais robustos e confiáveis para aferir a qualidade real do ambiente educativo e prever cenários de vulnerabilidade ou proteção frente à violência. Conforme as formulações de Vinha et al. (2018), o clima escolar engloba a teia complexa de percepções subjetivas partilhadas pelos membros da comunidade escolar acerca de dimensões vitais como a qualidade das relações interpessoais, o sentimento de pertencimento, a percepção de justiça nas punições, a segurança física e psicológica e o suporte pedagógico oferecido pela instituição. O diagnóstico preciso dessas dimensões abandonou o terreno do empirismo abstrato graças ao desenvolvimento de metodologias e instrumentos psicométricos validados por centros de excelência acadêmica.

Investigações de fôlego conduzidas de forma coordenada por pesquisadores da UNICAMP e da UNESP demonstraram, por meio de evidências estatísticas, que um clima escolar positivo opera de forma direta como um fator macroprotetivo contra a proliferação da violência de matriz institucional ou interpessoal. Vinha et al. (2016), ao sopesarem a convivência em uma ampla amostra de escolas públicas, constataram que as instituições que ostentavam elevados índices de avaliação positiva do seu clima apresentavam uma incidência significativamente menor de incivildades (pequenas transgressões, insultos, desrespeito cotidiano), agressões físicas e dinâmicas de intimidação sistemática entre os pares.

O instrumento padronizado e validado por Moro, Vinha e Morais (2019) permite esmiuçar o clima em oito dimensões fundamentais, evidenciando que as variáveis "relações sociais e conflitos", "regras, sanções e segurança" e "situações de intimidação entre alunos" encontram-se na linha de frente do desenho de quaisquer estratégias eficazes voltadas à prevenção da violência. Conforme a metodologia de mensuração proposta por Wrege (2017), a avaliação estruturada por meio de questionários anônimos e escalonados, aplicados diretamente aos discentes, confere cientificidade ao diagnóstico, permitindo à gestão escolar afastar-se do "achismo" e intervir diretamente nos nós críticos da convivência.

Para ilustrar de forma concreta a configuração dessas percepções na realidade das redes públicas brasileiras, convém resgatar os dados empíricos consolidados na pesquisa de Vinha et al. (2018), realizada com estudantes do Ensino Fundamental. A Tabela 1 sintetiza a distribuição percentual das respostas dos discentes acerca de indicadores cruciais do clima relacional:



Tabela 1 – Indicadores de percepção do clima escolar por discentes

Indicador	Percentual (%)
Sentem-se respeitados pelos professores	65%
Percebem ambiente seguro	58%
Já presenciaram intimidação	30%
Sentem-se pertencentes à escola	62%

Fonte: Adaptado de Vinha et al. (2018).

A leitura analítica dos dados tabulados revela um cenário de profunda ambivalência e complexidade interpretativa. Por um lado, verifica-se uma base relacional potencialmente saudável, expressa no fato de que 65% dos estudantes percebem uma postura de respeito por parte de seus professores e 62% manifestam um sentimento de pertencimento à instituição, o que demonstra a existência de vínculos afetivos latentes que mantêm o aluno conectado ao espaço escolar. Por outro lado, as fragilidades emergem de forma preocupante quando 42% dos discentes não percebem a escola como um ambiente totalmente seguro e uma parcela expressiva de 30% relata testemunhar de forma recorrente episódios de intimidação entre colegas (bullying).

Esse estrangulamento das relações horizontais entre pares sinaliza que a escola, isoladamente, tem falhado na construção de uma ética da convivência entre os alunos. Conforme as ponderações teóricas de Ferreira e Vivaldi (2020), esses indicadores lançam luz sobre o papel insubstituível da gestão escolar, evidenciando que a superação desse hiato relacional demanda a migração de um modelo de gestão autocrático e centralizador para um modelo de gestão verdadeiramente democrático e participativo, capaz de instituir instâncias coletivas de discussão das regras e mediação das tensões cotidianas.

O cotejamento desses dados com a literatura contemporânea confirma que a articulação entre o diagnóstico científico do clima e as intervenções estribadas na pedagogia afetiva reveste-se de caráter estratégico. Melo e Moraes (2019) demonstram que escolas públicas localizadas em territórios de altíssima vulnerabilidade social que conseguem edificar e sustentar um clima escolar positivo operam verdadeiros milagres institucionais, conseguindo atenuar e mitigar os efeitos historicamente deterministas das condições socioeconômicas desfavoráveis sobre o desempenho acadêmico e sobre os índices de criminalidade interna. O afeto estruturado em práticas de escuta e justiça atua como um equalizador de oportunidades existenciais.

Em contrapartida, negligenciar o diagnóstico e permitir a degradação contínua do clima relacional arrasta a instituição para um ciclo de adoecimento coletivo. Evidências robustas monitoradas e publicadas pelo Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM, 2024) comprovam que a escalada da violência verbal e física contra professores, associada à falência crônica das



dinâmicas interacionais, figura como o principal vetor de absenteísmo, licenças médicas por transtornos psiquiátricos (como a síndrome de Burnout) e abandono da carreira docente na rede municipal paulistana. A ciência do afeto e a avaliação diagnóstica do clima emergem, portanto, como caminhos de defesa da própria sobrevivência da escola pública.

3.5 EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS E PROGRAMAS DE MELHORIA DE CONVIVÊNCIA

A transposição das matrizes teóricas da pedagogia afetiva e da convivência ética para a práxis cotidiana das redes públicas brasileiras encontra corpo em uma série de programas institucionais e pesquisas de intervenção que servem como faróis metodológicos para o enfrentamento da violência. No campo da pesquisa acadêmica aplicada, um referencial de destaque reside no estudo "O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas", chancelado pela Fundação Carlos Chagas (FCC). Investigando uma amostra de 566 estudantes matriculados no Ensino Fundamental II, a pesquisa combinou a aplicação de instrumentais quantitativos com mais de 16 horas de observação direta e participante no chão da escola.

Ainda que o desenho metodológico tenha preservado a identidade das instituições sob nomenclaturas genéricas (Escolas 1, 2, 3 e 4), as evidências empíricas coligidas demonstraram de forma inequívoca que as escolas que passaram por intervenções estruturadas pautadas no diagnóstico participativo e na abertura de canais de fala para os discentes registraram quedas vertiginosas nos episódios de conflito aberto e melhorias sensíveis nos índices de retenção e engajamento acadêmico.

No plano das políticas de macrogestão educacional, o Estado de Goiás converteu-se em um laboratório de referência ao estruturar programas de melhoria do clima escolar gerenciados diretamente pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-GO). Dois projetos integrados merecem destaque pela sua voltagem participativa:

- Programa ConversAção: Alicerçado sob a premissa política e pedagógica da valorização da "Voz das Juventudes Goianas", o programa institucionalizou rodas de conversa horizontais e sistemáticas no espaço escolar. Sob a mediação de profissionais capacitados, o projeto desloca o conflito da esfera do ato infracional ou da punição sumária para a esfera da palavra, estimulando a escuta ativa, o exercício da empatia mútua e a cocriação de soluções pacíficas para as divergências cotidianas.
- Projeto Estudantes de Atitude: Operacionalizado em uma parceria estratégica com a Controladoria-Geral do Estado (CGE), o projeto utiliza ferramentas de gamificação para engajar de forma lúdica e competitiva alunos do Ensino Médio. Os estudantes são desafiados a se converterem em auditores e diagnosticadores de suas próprias unidades escolares, identificando desde problemas na estrutura física até gargalos no clima relacional e na incidência de violência. A partir desse diagnóstico autônomo, os jovens elaboram e executam



planos de ação práticos, fomentando o protagonismo juvenil e o sentimento de corresponsabilidade cidadã pelo espaço público.

Em paralelo, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU-ES) edificou uma política pública de convivência ética ancorada diretamente nos pilares da pedagogia afetiva e da psicologia moral. Compreendendo, com base em Wallon e Vygotsky, que o desenvolvimento cognitivo necessita do amparo de vínculos emocionais seguros, o modelo capixaba promoveu a institucionalização sistemática da figura do Mediador Escolar em unidades de ensino localizadas em regiões de acentuada vulnerabilidade social (com forte incidência na região metropolitana de Vitória, Serra, Vila Velha e Cariacica). A engenharia da mediação capixaba estrutura-se operacionalmente em três frentes complementares:

- Sala de Mediação: Um espaço físico permanente, acolhedor e desprovido de caráter punitivo, coordenado por um gestor ou docente liberado e especificamente capacitado, destinado a receber sujeitos envolvidos em conflitos para a construção colaborativa de acordos e termos de reparação.
- Alunos Multiplicadores: Estudantes identificados por suas lideranças naturais e perfis empáticos são selecionados e submetidos a formações em Comunicação Não Violenta (CNV). Esses jovens passam a atuar na mediação de pequenos conflitos entre pares nos tempos de intervalo e pátio, atuando de forma preventiva antes que as tensões escalem para agressões físicas.
- Professor Tutor: Um docente referencial que assume o acompanhamento individualizado e multidimensional de alunos que manifestam trajetórias de sofrimento psíquico, comportamentos reativos crônicos ou absenteísmo, focando no reestabelecimento dos vínculos afetivos com a escola.

O sucesso desse desenho institucional da SEDU-ES vincula-se à exigência de processos rigorosos de capacitação continuada, que variam de 15 a 30 horas semanais de formação teórica e prática em técnicas de resolução de problemas, integrando os projetos diretamente ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) sob as rubricas de "Cultura de Paz" ou "Convivência Ética".

Por fim, a discussão sobre a práxis da pedagogia afetiva ganha contornos de inovação teórica e compromisso social no Rio de Janeiro por meio do projeto de pesquisa "A Ciência do Afeto e Clima Escolar: (Re)pensando as Masculinidades Negras na Escola Pública", idealizado pelo Professor Doutor William Corrêa de Melo em parceria com a Uniperiferias. Aprovada por editais científicos de fôlego, a iniciativa propõe uma articulação profunda entre os indicadores tradicionais de clima escolar e os aportes teóricos da Sociologia da Educação e da literatura do Afrofuturismo, cunhando o conceito de *Afrofuturismo Escolar*.



Essa experiência científica e humana foi vivenciada de perto por Elaine Bastos Dias, coautora deste artigo, durante sua atuação como mediadora de alunos da inclusão em uma escola da rede municipal de Maricá, no Rio de Janeiro. O Professor William Melo (reconhecido no cenário do rap nacional pelo nome de W-Black) assumiu a regência da disciplina de Ciências em uma turma do 7º ano marcada por severas tensões interacionais. Unindo a afinidade imediata de um compromisso ético-afetivo compartilhado, a convivência demonstrou que atitudes outrora encaradas como meramente "instintivas" ou baseadas no bom senso estavam, em verdade, ancoradas nos pressupostos científicos da ciência do afeto.

A introdução planejada de uma referência masculina negra positiva e intelectualizada operou transformações profundas na autoestima de alunos vulnerabilizados que se encontravam aprisionados em dinâmicas de estigmatização e baixa expectativa docente. Ao reconfigurar a percepção das masculinidades negras no espaço escolar, o projeto substituiu posturas reativas e defensivas pelo desabrochar de posturas autoconfiantes e protagonistas. O afeto planejado cientificamente e atravessado pelos marcadores sociais provou ser a ferramenta pedagógica mais potente para a humanização das relações e para o reestabelecimento da saúde mental coletiva no ambiente educativo.

3.6 DETERMINANTES ESTRUTURAIS DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Para que a análise da relação entre a pedagogia afetiva e o clima escolar não corra o risco de deslizar para um psicologismo abstrato ou um idealismo ingênuo, torna-se epistemologicamente obrigatório situar o fenômeno da violência escolar à luz das contradições macroestruturais que cimentam a sociedade brasileira. A instituição escolar não se configura como uma ilha de isolamento social ou um espaço asséptico imune às forças históricas; ela funciona, rigorosamente, como um microcosmo hipercomplexo da realidade coletiva, refletindo, tensionando e, por vezes, amplificando as profundas desigualdades socioeconômicas, a segregação territorial e o racismo estrutural que marcam o tecido social nacional. A hostilidade que rompe os portões da escola e se manifesta nas salas de aula não possui geração espontânea no vácuo pedagógico; ela se constitui como o sintoma visível e doloroso de vulnerabilidades crônicas e de uma histórica omissão estatal na garantia de direitos fundamentais.

A literatura especializada, capitaneada por pesquisadores de ponta como Silva e Assis (2017), adverte para a necessidade imperiosa de superação de visões reducionistas que tendem a catalogar a violência escolar unicamente a partir de episódios espetacularizados de agressão física ou vandalismo patrimonial registráveis em boletins de ocorrência. O fenômeno desdobra-se em dimensões multifacetadas e, muitas vezes, silenciosas, abrangendo desde a violência verbal, o assédio moral e as práticas sistemáticas de bullying, até as formas mais insidiosas de violência institucional e simbólica.

A violência simbólica materializa-se na crônica falta de acolhimento, na reprodução velada de preconceitos de classe, raça e gênero por parte do próprio sistema de ensino, e na manutenção de estruturas



autoritárias que anulam a subjetividade do aluno. Essa engrenagem opressiva atua na invisibilidade, gerando taxas alarmantes de subnotificação que mascaram o sofrimento psíquico de discentes e docentes. Os impactos de longo prazo dessa dinâmica silenciosa revelam-se devastadores: ao minar a integridade psicológica e a segurança ontológica dos jovens, corrói-se a autoestima, bloqueia-se o pleno desenvolvimento das estruturas cognitivas e decreta-se, por vias indiretas, a evasão escolar e a exclusão social de parcelas inteiras das classes populares, fraturando o preceito constitucional da educação como direito emancipatório.

Os indicadores estatísticos contemporâneos recolhidos por órgãos como o INEP e consolidados no Atlas da Violência (IPEA, 2023) desenharam um panorama de ascendência preocupante da agressividade no contexto escolar, evidenciando que aproximadamente 40% dos estudantes brasileiros declaram já ter figurado como vítimas de dinâmicas recorrentes de bullying. A decodificação desse cenário exige a articulação de uma matriz analítica multifatorial, estruturada a partir da convergência de múltiplos determinantes biográficos, institucionais e sociais:

- Disparidades socioeconômicas e vulnerabilidade territorial: A inserção da unidade escolar em periferias desprovidas de equipamentos básicos de lazer, cultura e assistência social faz com que as tensões e as lógicas de sobrevivência das ruas invadam diariamente o espaço pedagógico.
- Fragilização dos vínculos domésticos: A instabilidade nas estruturas familiares, imposta muitas vezes pela necessidade de jornadas de trabalho extenuantes e pela ausência de redes públicas de suporte afetivo, deixa os jovens privados de espaços de escuta e regulação emocional primária, projetando no ambiente escolar suas frustrações acumuladas.
- Explosão de transtornos de saúde mental: O registro crescente de quadros severos de ansiedade, depressão e automutilação entre os adolescentes, desprovidos de qualquer tipo de acompanhamento psicológico ou psiquiátrico na rede pública de saúde, convertendo o sofrimento interno em comportamentos reativos de cunho agressivo ou em isolamento profundo.
- Incapacidade institucional frente à alteridade: A manutenção de modelos pedagógicos engessados e a carência de formação técnica e continuada do corpo docente para lidar com a mediação de conflitos e com as diferenças culturais, permitindo que pequenos desentendimentos cotidianos escalem para confrontos abertos por falta de manejo dialógico.
- Amplificação digital e cyberbullying: O espraiamento das redes sociais virtuais e o uso desregulado de telas atuam como caixas de ressonância de discursos de ódio, exclusão e difamação digital que ocorrem fora do tempo escolar, mas que reverberam com violência imediata nas interações presenciais das salas de aula.



O cruzamento dessas variáveis teóricas e estatísticas permite consolidar uma tese sociológica de caráter diretamente proporcional: existe uma correlação absoluta entre a qualidade do clima relacional e as taxas de eclosão de episódios violentos. Ambientes escolares que se estruturam sob a égide do autoritarismo, do distanciamento afetivo, da injustiça nas sanções e do silenciamento dos corpos convertem-se em espaços de reprodução e fomento da violência.

Em contrapartida, as instituições de ensino que operam uma virada paradigmática em direção aos pressupostos da pedagogia afetiva, desenhando espaços contínuos de pertencimento, acolhimento ético e mediação dialógica, instituem barreiras de proteção socioemocional capazes de desarmar a agressividade estrutural. O afeto cientificamente planejado não apaga as desigualdades do mundo, mas transforma a escola em um território sagrado de cidadania, emancipação e paz.

4 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições da afetividade e do clima escolar para a prevenção da violência nas escolas, discutindo seus impactos sobre as relações interpessoais, o desenvolvimento dos estudantes e a construção de ambientes educativos mais acolhedores, participativos e inclusivos. A análise da literatura permitiu compreender que a violência escolar constitui um fenômeno complexo, cuja compreensão exige ultrapassar interpretações centradas exclusivamente em comportamentos individuais, incorporando dimensões relacionais, institucionais e socioculturais que influenciam a dinâmica cotidiana das escolas.

As discussões desenvolvidas ao longo do trabalho evidenciaram que a afetividade ocupa papel central nos processos educativos, uma vez que as relações construídas entre professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar influenciam significativamente a aprendizagem, o sentimento de pertencimento, a participação e o desenvolvimento humano. As contribuições de Wallon, Vygotsky e outros autores analisados reforçam a compreensão de que os aspectos cognitivos e afetivos não podem ser dissociados, pois se constituem de maneira integrada ao longo da trajetória dos sujeitos. Nessa perspectiva, a qualidade das relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar assume relevância não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para a formação ética, social e emocional dos estudantes.

A análise do conceito de clima escolar permitiu identificar que ambientes caracterizados por relações respeitadas, gestão participativa, comunicação aberta e valorização do diálogo tendem a favorecer a convivência democrática e a reduzir situações de violência. Em contrapartida, contextos marcados pela fragilidade dos vínculos, pela ausência de participação e pela predominância de práticas excessivamente punitivas podem contribuir para o agravamento dos conflitos e para o enfraquecimento do sentimento de pertencimento à escola. Esses achados corroboram estudos que apontam o clima escolar como importante fator associado à promoção do bem-estar, da aprendizagem e da permanência dos estudantes na instituição.



Outro aspecto relevante identificado na literatura refere-se à necessidade de compreender a violência escolar para além de suas manifestações mais visíveis. A ocorrência de agressões físicas, intimidações, discriminações, exclusões e práticas de bullying expressa processos sociais mais amplos, frequentemente relacionados a desigualdades, vulnerabilidades e dificuldades presentes tanto dentro quanto fora da escola. Tal constatação reforça a necessidade de abordagens preventivas que considerem a complexidade do fenômeno e valorizem estratégias voltadas à construção de relações mais saudáveis entre os sujeitos.

Nesse sentido, os estudos analisados indicam que a promoção da convivência escolar constitui uma das estratégias mais promissoras para a prevenção da violência. A criação de espaços de escuta, a mediação de conflitos, o fortalecimento da participação estudantil, a aproximação entre escola e família e a valorização das competências socioemocionais aparecem como elementos capazes de contribuir para a construção de ambientes mais seguros e acolhedores. Contudo, tais iniciativas tendem a produzir efeitos mais consistentes quando integradas a políticas institucionais permanentes e articuladas a uma concepção de educação comprometida com a formação integral dos estudantes.

As reflexões desenvolvidas também evidenciam que a responsabilidade pela construção de ambientes escolares saudáveis não pode ser atribuída exclusivamente aos professores ou às equipes gestoras. A promoção de relações respeitadas e democráticas demanda o envolvimento de toda a comunidade escolar, bem como o fortalecimento de políticas públicas que garantam condições adequadas de funcionamento das instituições educativas, formação continuada dos profissionais e apoio às ações voltadas à convivência escolar.

Embora a presente investigação tenha possibilitado identificar importantes contribuições da literatura para a compreensão da relação entre afetividade, clima escolar e violência, é importante reconhecer que seu caráter bibliográfico constitui uma limitação. Estudos empíricos realizados em diferentes contextos educacionais podem ampliar a compreensão sobre como essas relações se manifestam concretamente no cotidiano das escolas e sobre quais estratégias apresentam maior potencial de impacto na promoção da convivência e na prevenção da violência.

Por fim, conclui-se que a construção de ambientes escolares mais seguros, inclusivos e democráticos depende do reconhecimento de que as relações humanas constituem elemento central dos processos educativos. Investir na afetividade, na qualidade da convivência e no fortalecimento do clima escolar não representa uma ação complementar à aprendizagem, mas uma condição fundamental para que a escola cumpra sua função social e educativa em uma perspectiva de formação integral e cidadã.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Conectada: Formação de Mediadores e Clima Escolar**. Brasília: MEC/SEB, 2022.



BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Dados sobre violência escolar**. Brasília, [s.d.].

DANTAS, Heloísa. A afetividade na sala de aula. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 24. ed. São Paulo: Summus, 1992.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação (SEDU). **Diretrizes para a Cultura de Paz e Mediação de Conflitos nas Escolas Estaduais**. Vitória: SEDU, [202-].

FERREIRA, B. R.; OLIVEIRA, M. A.; ALVES, R. F. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 2, 2019.

FERREIRA, M. M. P.; VIVALDI, F. M. C. A dimensão política do projeto pedagógico e o trabalho de gestão escolar. **Revista Schème**, v. 12, n. 1, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas**. São Paulo: FCC, 2014.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOIÁS. Controladoria-Geral do Estado; SEDUC-GO. **Projeto Estudantes de Atitude**. Goiânia, [202-].

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-GO). **Programa ConversAção: a voz das juventudes goianas**. Goiânia: SEDUC, [202-].

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)**. Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.].

INEP. **Bullying e violência nas escolas brasileiras**. Brasília: INEP, [s.d.].

IPEA. **Atlas da Violência**. Brasília: IPEA, 2023.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **A Constituição da Pessoa na Proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2005.

MELO, Sandra Giacomini; MORAIS, Alessandra de. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 10-34, abr./jun. 2019.

MELO, William Corrêa de. “Ciência do afeto” e clima escolar (re)pensando as masculinidades negras na escola pública. **Periferias Revista**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, dez. 2019.

MORO, Adriano; VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-335, abr./jun. 2019.



SILVA, A. N.; ASSIS, S. G. Violência escolar: percepções de alunos e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, 2017.

SINPEEM. Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo. **Levantamento de violência nas escolas municipais de São Paulo**. São Paulo: SINPEEM, 2024.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.

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.

VINHA, Telma Pileggi et al. O clima escolar e a convivência respeitosa. **Revista da Unicamp**, Campinas, 2016.

VINHA, Telma Pileggi et al. O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, p. 163–186, 2018.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WREGE, M. G. **Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação: contribuições da psicologia moral**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.