

**VIOLÊNCIAS SILENCIOSAS NO COTIDIANO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE UMA
CULTURA DE CONVIVÊNCIA**

**SILENT FORMS OF VIOLENCE IN DAILY SCHOOL LIFE AND THE CONSTRUCTION OF A
CULTURE OF COEXISTENCE**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-081>

Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva

Pós-graduando em Ensino de Matemática

Centro de Ensino Superior de Arcoverde

Ibimirim - PE

E-mail: Jarkleydson@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6894893318107621>

Luciano João da Silva

Mestrado

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Recife - PE

E-mail: luciano.joao@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7521338210112105>

Elisângela Souza Lima Santos

Licenciatura Letras Português; Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação

UNIT (Letras) e UNINTER (Pedagogia); Pós-graduação (FAVENI)

Estância - Sergipe

E-mail: souzalimasantoselisangela@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8504132634871781>

Kalynne Pantoja Veras

Pós-graduação em Gestão e Docência do Ensino Superior

Faculdade Atual

Macapá - AP

E-mail: kalynne_veras@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5896035794534794>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5356-9562>

Rocelia da Silva Araújo

Pós-graduação em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio com ênfase em Educação Física Escolar

Macapá - Amapá

E-mail: roceliaaraujo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009.0001-1605-5538>

Sonia Maria Barros da Silva Pinheiro

Mestranda em Educação
Universidade Federal do Maranhão
Codó - Maranhão
E-mail: soniabs3@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4805904428043906>

Jhemely Kienlig Sousa da Silva

Graduanda em Licenciatura em Química
Instituto Federal do Maranhão - IFMA
E-mail: Kjhemely59@gmail.com

Jair Emilio Penafort Barbosa

Licenciatura Plena em Artes Visuais e pós-graduação em Docência no Ensino Técnico e Profissional
UNIFAP
Da pós: Faculdade Bookplay
Macapá - Amapá
E-mail: jairpenafortbarbosa@gmail.com

Jairo Aldemar Bastidas Gustin

Doutor em Geografia
Universidade São Francisco - USF
Bragança Paulista - São Paulo - SP
E-mail: jairobg@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4072883527114864>

Regina Lucia Aquino Almeida Rodrigues

Especialista em Ensino de Aprendizagem de Línguas: Portuguesa, Inglesa e Espanhola
Caxias - Maranhão
E-mail: rluciaquino@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8848015197970904>

Resumo

As manifestações de violência presentes no cotidiano escolar nem sempre assumem formas explícitas ou imediatamente reconhecíveis. Humilhações, constrangimentos, exclusões, apelidos depreciativos, discriminações, silenciamentos, indiferença diante do sofrimento e outras práticas naturalizadas nas relações podem produzir impactos significativos na experiência escolar de crianças e adolescentes, ainda que permaneçam invisíveis aos registros institucionais. Este capítulo objetiva analisar as violências silenciosas que atravessam o cotidiano escolar e discutir possibilidades pedagógicas e institucionais para a construção de uma cultura de convivência fundamentada no respeito, na escuta, no diálogo, no pertencimento e na corresponsabilidade. Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, sustentada por produções acadêmicas sobre violência escolar, violência simbólica, sofrimento subjetivo, clima e convivência escolar, além de documentos relacionados à prevenção e ao enfrentamento das violências contra crianças e adolescentes. A discussão evidencia que

reconhecer a violência exige ultrapassar a centralidade atribuída às agressões físicas e aos episódios de maior visibilidade, considerando também processos relacionais e institucionais que naturalizam desigualdades, legitimam humilhações e dificultam a expressão do sofrimento. Argumenta-se que a construção de ambientes escolares protetivos depende de ações contínuas que articulem escuta, participação estudantil, formação dos profissionais, mediação dos conflitos e fortalecimento dos vínculos. Conclui-se que educar para a convivência constitui dimensão indissociável do direito à educação e requer práticas intencionais capazes de transformar relações cotidianas e interromper processos de silenciamento e naturalização da violência.

Palavras-chave: Cultura de convivência; Convivência escolar; Violência escolar; Violência silenciosa; Violência simbólica.

Abstract

Manifestations of violence in daily school life do not always take explicit or immediately recognizable forms. Humiliation, embarrassment, exclusion, derogatory nicknames, discrimination, silencing, indifference to suffering, and other normalized relational practices can significantly impact the school experience of children and adolescents, even while remaining invisible in institutional records. This chapter aims to analyze the silent forms of violence that permeate daily school life and to discuss pedagogical and institutional possibilities for building a culture of coexistence grounded in respect, listening, dialogue, a sense of belonging, and shared responsibility. Methodologically, this study employs a qualitative approach—based on a review of literature and documents—drawing on academic research regarding school violence, symbolic violence, subjective suffering, and school climate and coexistence, as well as documents related to preventing and addressing violence against children and adolescents. The discussion highlights that recognizing violence requires moving beyond the focus on physical aggression and highly visible incidents to also consider the relational and institutional processes that normalize inequalities, legitimize humiliation, and hinder the expression of suffering. It is argued that creating protective school environments depends on continuous actions that integrate listening, student participation, professional training, conflict mediation, and the strengthening of bonds. The study concludes that educating for coexistence is an integral part of the right to education and requires intentional practices capable of transforming everyday relationships and interrupting processes that silence and normalize violence.

Keywords: Culture of coexistence; School coexistence; School violence; Silent violence; Symbolic violence.

1 INTRODUÇÃO

A escola constitui um espaço singular de encontro entre sujeitos, experiências, valores, identidades e modos distintos de compreender o mundo. Nela se desenvolvem aprendizagens acadêmicas, mas também formas de relacionar-se, comunicar-se, reconhecer diferenças, estabelecer limites e participar da vida coletiva. Essa dimensão relacional torna a convivência parte constitutiva do próprio processo educativo, não podendo ser considerada elemento secundário ou externo ao currículo. Vinha et al. (2025) compreendem a instituição escolar como ambiente privilegiado para a aprendizagem da convivência em uma sociedade democrática e plural e destacam que os problemas presentes nas relações interpessoais assumem diferentes configurações, desde manifestações perturbadoras, como indisciplina e incivildades, até manifestações propriamente agressivas e violentas. Tal diferenciação é relevante porque impede que todas as dificuldades relacionais sejam interpretadas de maneira indiferenciada e permite compreender que provocações, zombarias, indiferença, desrespeito e outras ocorrências aparentemente menores podem deteriorar as relações quando se tornam frequentes e intensas. Assim, discutir violência escolar pressupõe, antes de tudo, examinar a qualidade das relações construídas diariamente e os significados atribuídos às formas de convivência que a instituição permite, naturaliza ou procura transformar (Vinha et al., 2025).

Nem todas as violências, entretanto, são reconhecidas com a mesma facilidade. A atenção pública tende a voltar-se para agressões físicas, ameaças, depredações ou acontecimentos extremos, enquanto outras experiências permanecem diluídas nas práticas cotidianas e podem ser interpretadas como brincadeiras, conflitos comuns ou acontecimentos sem maior importância. Cunha et al. (2025), em revisão que reuniu 127 estudos sobre violência escolar, demonstram a amplitude e a complexidade do fenômeno ao identificar pesquisas relacionadas às características da violência, aos fatores de risco e proteção, à vitimização entre pares, ao bullying e cyberbullying, aos ataques armados e às intervenções desenvolvidas para prevenção e enfrentamento. Os autores ressaltam ainda que a violência escolar possui natureza multifacetada e não pode ser explicada por um único fator, pois resulta de interações entre aspectos individuais, relacionais, familiares, escolares e sociais. Essa compreensão amplia o olhar sobre o cotidiano educativo: se as violências possuem manifestações e origens diversas, seu reconhecimento não pode depender exclusivamente da existência de uma agressão materialmente visível. Há acontecimentos que deixam poucas evidências externas e, apesar disso, alteram profundamente a maneira como estudantes experimentam a escola, percebem a si mesmos e constroem suas relações com os demais (Cunha et al., 2025).

É precisamente nessa zona de menor visibilidade que se situa a noção de violência silenciosa adotada neste capítulo. Santos (2025) associa o fenômeno às experiências de sofrimento subjetivo, invisibilidade e isolamento social, chamando atenção para formas de violência cuja identificação é dificultada porque nem sempre vítima e agressor reconhecem claramente as posições que ocupam na

relação. O problema torna-se particularmente significativo quando a dor experimentada não encontra uma linguagem social que a legitime ou quando comportamentos humilhantes e discriminatórios são incorporados à normalidade das interações escolares. Nessas situações, a ausência de reconhecimento não elimina o sofrimento; ao contrário, pode torná-lo ainda mais solitário. A autora destaca que processos de invisibilização interferem inclusive no autorreconhecimento da vítima, uma vez que determinadas concepções socialmente construídas sobre o que seria efetivamente “violência” podem fazer com que experiências dolorosas sejam minimizadas, relativizadas ou mantidas em silêncio. Desse modo, compreender as violências silenciosas exige interrogar não apenas aquilo que acontece no espaço escolar, mas também o que consegue ser nomeado como violência, quem encontra legitimidade para falar sobre sua dor e quais experiências permanecem à margem do reconhecimento institucional (Santos, 2025).

Sob outra perspectiva, o olhar para as práticas da própria instituição permite perceber que a violência não se circunscreve exclusivamente às relações entre estudantes. Soares (2013), ao analisar a violência simbólica no cotidiano escolar, evidencia como determinadas rotinas, formas de controle, proibições, classificações e modos de disciplinamento podem adquirir uma aparência de naturalidade e, justamente por isso, tornar-se pouco perceptíveis. O autor chama atenção para práticas que incidem sobre corpos, gestos, falas, brincadeiras e possibilidades de expressão dos estudantes, demonstrando que relações de poder podem se sedimentar em acontecimentos aparentemente comuns da vida escolar. Nesse sentido, o caráter silencioso de certas violências não decorre somente de sua baixa intensidade aparente, mas também do fato de estarem integradas a procedimentos historicamente aceitos como parte da organização da escola. O que se apresenta como rotina, disciplina ou modo habitual de conduzir uma turma pode, em determinadas circunstâncias, converter-se em constrangimento, exposição, desqualificação ou negação da autonomia. Investigar essas práticas significa, portanto, deslocar o olhar dos episódios excepcionais para as relações ordinárias nas quais determinados sujeitos aprendem quem pode falar, ocupar espaços, movimentar-se, discordar e ser reconhecido em sua singularidade (Soares, 2013).

Quando a violência não encontra espaços legítimos de escuta, outro mecanismo passa a atuar: o silenciamento. Carniel (2026), ao revisitar experiências escolares marcadas por bullying, constrangimento, exclusão e violência de gênero, demonstra como episódios tratados como “brincadeiras” podem ser progressivamente naturalizados e como a ausência de intervenções consistentes contribui para que determinadas agressões sejam percebidas como aceitáveis. Seu relato evidencia ainda que expressar incômodo ou denunciar situações de constrangimento pode produzir novos julgamentos, minimizar a experiência da vítima ou levar à desqualificação de sua percepção. O silêncio, nesse contexto, deixa de representar simples ausência de fala e passa a constituir uma resposta construída diante da inexistência de acolhimento e reconhecimento. Tal perspectiva é especialmente relevante para o espaço educativo, pois a

possibilidade de revelar uma situação de violência depende da confiança de que haverá alguém disposto a escutar, acreditar, proteger e encaminhar adequadamente a situação. Uma cultura escolar que desconsidera relatos, relativiza humilhações ou responsabiliza quem manifesta sofrimento pode contribuir para prolongar aquilo que deveria interromper, convertendo a falta de escuta em parte do próprio processo de invisibilização da violência (Carniel, 2026).

A qualidade das relações estabelecidas na escola também se associa à maneira como seus integrantes percebem segurança, respeito, justiça, apoio e pertencimento naquele espaço. Lima e Peres (2022), ao realizarem uma revisão de escopo das pesquisas brasileiras sobre clima escolar e saúde, identificam que o clima constitui dimensão relacionada não apenas à aprendizagem, mas também ao desenvolvimento, ao bem-estar e à saúde dos integrantes da comunidade educativa. Essa perspectiva é importante porque permite compreender as violências cotidianas para além da análise isolada de episódios: situações recorrentes de desrespeito, humilhação, discriminação ou indiferença modificam progressivamente a percepção que estudantes e profissionais constroem sobre o ambiente do qual fazem parte. Da mesma forma, relações pautadas em confiança, acolhimento, participação e respeito podem atuar como fatores protetivos. Falar em cultura de convivência significa, portanto, pensar a instituição como uma rede de relações na qual regras, práticas de autoridade, maneiras de lidar com conflitos, possibilidades de participação e formas de reconhecimento contribuem para produzir determinada experiência de escola. Não basta que as agressões mais evidentes sejam interrompidas; é necessário construir condições para que o respeito deixe de depender apenas da ausência de violência e se converta em princípio organizador das relações cotidianas (Lima; Peres, 2022).

Diante desse cenário, enfrentar as violências silenciosas requer uma mudança que ultrapassa medidas pontuais, respostas exclusivamente disciplinares ou intervenções posteriores aos acontecimentos. O UNICEF (2022) destaca que a escola ocupa posição estratégica tanto na identificação de violências sofridas por crianças e adolescentes quanto no fortalecimento de recursos para que reconheçam situações de risco, procurem apoio e construam relações protetivas; ao mesmo tempo, o documento reconhece que a própria instituição pode constituir espaço de produção de violência, exigindo atenção permanente da comunidade educativa. Essa dupla condição reforça a necessidade de compreender a convivência como objeto de ação pedagógica intencional. Partindo dessa compreensão, este capítulo orienta-se pela seguinte questão: de que maneira o reconhecimento e o enfrentamento das violências silenciosas presentes no cotidiano escolar podem contribuir para a construção de uma cultura de convivência pautada no respeito, na escuta, no pertencimento e na corresponsabilidade? Estabelece-se, assim, como objetivo analisar as manifestações de violências silenciosas que atravessam as relações escolares e discutir possibilidades pedagógicas e institucionais para sua prevenção e enfrentamento, tendo em vista a construção de uma cultura de convivência. Para alcançar esse propósito, o estudo articula violência simbólica, invisibilização

do sofrimento, silenciamento, clima escolar, vínculos, mediação e práticas educativas de prevenção, compreendendo que aprender a conviver constitui parte inseparável do próprio direito à educação (UNICEF, 2022).

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida com a finalidade de compreender as manifestações de violências silenciosas presentes no cotidiano escolar e discutir possibilidades de construção de uma cultura de convivência fundamentada no respeito, na escuta, no diálogo e na corresponsabilidade. A escolha da abordagem qualitativa decorre da própria natureza do objeto investigado, uma vez que fenômenos relacionados à humilhação, ao silenciamento, à discriminação, à invisibilização do sofrimento e às relações de poder estabelecidas no espaço educativo não podem ser compreendidos exclusivamente a partir de sua frequência ou quantificação. Sua análise exige considerar significados, relações, contextos, formas de reconhecimento e processos de naturalização que atravessam as experiências dos sujeitos no cotidiano escolar.

A pesquisa bibliográfica reuniu produções que abordam violência escolar, violência simbólica, sofrimento subjetivo, bullying, silenciamento, clima escolar e convivência. Foram priorizados estudos relacionados diretamente à realidade educacional brasileira e publicações recentes capazes de situar o fenômeno em suas configurações contemporâneas, sem excluir obras anteriores cuja contribuição conceitual permanece necessária à compreensão do objeto. Nesse sentido, autores como Charlot (2002), Sarti (2011) e Soares (2013) foram articulados a estudos contemporâneos, entre os quais Lima e Peres (2022), Santos (2025), Vinha et al. (2025), Cunha et al. (2025) e Carniel (2026). A combinação entre referências clássicas e atuais permite evitar uma leitura temporalmente restrita da violência escolar, ao mesmo tempo que possibilita identificar permanências, deslocamentos e novas formas de manifestação do fenômeno.

Especial atenção foi atribuída à produção de Santos (2025), *A violência silenciosa nas escolas: um estudo em um campus do Instituto Federal do Espírito Santo*, por sua proximidade conceitual com o problema investigado neste capítulo. A autora parte da compreensão de que processos de invisibilização dificultam o reconhecimento da própria condição de vítima e destaca que sofrimentos subjetivos podem não ser socialmente percebidos como violência, ainda que produzam consequências concretas nas relações escolares. Também foi incorporado o estudo de Soares (2013), que examina a violência simbólica produzida por meio de rotinas, controles corporais, discursos e práticas naturalizadas na escola, ampliando a análise para além da violência praticada exclusivamente entre estudantes. O autor evidencia que determinadas

representações violentas podem instalar-se silenciosamente no cotidiano e assumir aparência de normalidade.

Como terceiro material diretamente relacionado ao corpus, foi considerado o relato de experiência de Carniel (2026), no qual a autora problematiza episódios de bullying, constrangimento, exclusão, violência de gênero e ausência de escuta vivenciados em sua trajetória escolar. A relevância analítica desse material está menos em sua possibilidade de generalização — que não constitui a finalidade de um relato de experiência — e mais na maneira como explicita mecanismos cotidianos de naturalização. O texto demonstra, a partir da experiência narrada, como agressões interpretadas como brincadeiras podem perder visibilidade institucional e como a minimização do sofrimento contribui para a culpabilização implícita daquele que o vivencia. Dessa maneira, os três textos fornecidos foram utilizados de forma complementar, representando dimensões subjetivas, simbólicas, relacionais e institucionais das violências silenciosas.

O corpus documental incluiu ainda materiais normativos e orientadores relacionados à prevenção das violências contra crianças e adolescentes. Entre eles, considerou-se a Lei nº 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática e definiu o bullying a partir de elementos como intencionalidade, repetição, sofrimento causado à vítima e desequilíbrio de poder. A legislação também reconhece manifestações verbais, morais, psicológicas, sociais e virtuais da intimidação sistemática. Foi considerada, ainda, a Lei nº 14.811/2024, que instituiu medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência em estabelecimentos educacionais ou similares, compondo o marco normativo contemporâneo relacionado à proteção no ambiente escolar.

Também integrou a análise a publicação *Comunidade Escolar na Prevenção e Resposta às Violências*, do UNICEF (2022). O documento apresenta a escola em uma posição simultaneamente protetiva e crítica: nela, situações de violência originadas em diferentes contextos podem ser identificadas e reveladas, mas a própria instituição também pode constituir espaço em que violências são produzidas. O material enfatiza a necessidade de acolhimento, informação, proteção e articulação com outros integrantes da rede de garantia de direitos. Sua inclusão possibilitou aproximar a discussão conceitual de orientações voltadas à atuação concreta das instituições educacionais.

Após a constituição do material bibliográfico e documental, procedeu-se à leitura analítica das produções, buscando-se identificar recorrências, aproximações conceituais e tensões entre os estudos. A análise foi orientada pelo problema de pesquisa apresentado na introdução e organizada a partir de quatro núcleos interpretativos: a) invisibilidade e naturalização das violências cotidianas; b) sofrimento, humilhação e silenciamento; c) relações escolares, clima e pertencimento; e d) prevenção, escuta e construção de uma cultura de convivência. Esses núcleos não foram compreendidos como categorias isoladas, mas como dimensões que se articulam e se influenciam mutuamente.

Cabe esclarecer, portanto, que os resultados apresentados neste capítulo não correspondem a dados produzidos por uma pesquisa empírica própria com estudantes ou profissionais da educação. Trata-se dos resultados de uma análise bibliográfico-documental, construída a partir da interlocução entre as produções selecionadas. Essa delimitação metodológica é importante para evitar generalizações que o desenho da pesquisa não autoriza. As experiências narradas nos estudos analisados são utilizadas para compreender mecanismos e processos presentes na literatura, e não para afirmar sua ocorrência uniforme em todas as instituições educacionais brasileiras.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 VIOLÊNCIA ESCOLAR PARA ALÉM DAS MANIFESTAÇÕES VISÍVEIS

Compreender a violência escolar pressupõe inicialmente reconhecer a amplitude conceitual do fenômeno. A agressão física constitui apenas uma de suas possibilidades de manifestação, e limitar a definição de violência aos acontecimentos que produzem marcas corporais significa deixar à margem um conjunto significativo de experiências de humilhação, exclusão, intimidação e sofrimento. Cunha et al. (2025), em revisão sistemática que reuniu 127 estudos, demonstram essa diversidade ao identificarem pesquisas sobre violência entre estudantes, relações entre professores e alunos, bullying, cyberbullying, fatores familiares, características demográficas, identidade de gênero, orientação sexual, comportamentos antissociais e diferentes modalidades de intervenção. A amplitude do corpus analisado pelos autores reforça a impossibilidade de explicar a violência escolar por uma causa única ou reduzi-la aos acontecimentos de maior repercussão.

Uma distinção conceitual importante foi apresentada por Charlot (2002) ao diferenciar violência na escola, à escola e da escola. A primeira refere-se às violências que acontecem no espaço escolar, mas que não necessariamente têm origem em sua lógica institucional; a segunda diz respeito às agressões dirigidas à própria instituição ou aos que a representam; a terceira desloca o olhar para práticas institucionais que podem produzir sofrimento, exclusão ou violência simbólica. Essa diferenciação continua produtiva porque impede que a escola seja compreendida exclusivamente como cenário passivo no qual violências externas simplesmente se manifestam. O ambiente educativo também possui formas de organização, relações hierárquicas, critérios de reconhecimento e práticas disciplinares que precisam ser analisados criticamente.

Essa terceira dimensão aproxima-se da noção de violência simbólica desenvolvida por Bourdieu (1989). O poder simbólico opera de modo particularmente eficaz quando as relações de força das quais deriva deixam de ser percebidas como relações de força e passam a ser compreendidas como naturais, legítimas ou inevitáveis. No contexto escolar, essa perspectiva ajuda a analisar processos pelos quais determinados modos de falar, comportar-se, aprender, ocupar o corpo e relacionar-se podem ser

transformados em padrões universais, diante dos quais aqueles que não correspondem às expectativas institucionais passam a ser classificados pela falta, pela inadequação ou pela insuficiência.

Soares (2013) transpõe essa discussão para situações concretas da organização escolar e chama atenção para o controle exercido sobre gestos, falas, brincadeiras, movimentos e formas de expressão das crianças. Seu estudo mostra que a violência simbólica pode cristalizar-se justamente por meio de procedimentos repetidos que adquirem aparência de funcionamento natural da instituição. Essa interpretação não implica considerar toda norma escolar como violência nem negar a necessidade de limites na vida coletiva. A questão reside na maneira pela qual a autoridade é exercida e nos efeitos que determinadas práticas produzem sobre a dignidade, a participação e a autonomia dos sujeitos.

Essa distinção é fundamental. Uma cultura de convivência não se constrói pela supressão das regras, da autoridade docente ou dos limites necessários à vida comum. Ao contrário, pressupõe que normas possuam sentido coletivo, sejam compreendidas e aplicadas de maneira coerente, preservando a dignidade dos envolvidos. A existência de regras e a utilização de estratégias educativas para seu cumprimento não são equivalentes à violência simbólica. O problema surge quando o exercício da autoridade se transforma em humilhação, exposição, intimidação, rotulação ou desqualificação do estudante, especialmente quando tais procedimentos passam a ser interpretados como recursos pedagógicos legítimos.

A violência entre pares também requer diferenciações. Conflitos são inerentes às relações humanas e não constituem, por si mesmos, bullying. A Lei nº 13.185/2015 caracteriza a intimidação sistemática por elementos específicos, entre eles a repetição, a intencionalidade e a assimetria de poder. Essa distinção possui implicações pedagógicas importantes: um conflito ocasional entre estudantes demanda procedimentos diferentes daqueles necessários diante de uma situação em que uma pessoa se encontra reiteradamente exposta a humilhações e possui menor possibilidade de defesa.

Vinha et al. (2025) propõem igualmente diferenciar os problemas de convivência, considerando que incivildades, indisciplina, conflitos, agressões e bullying não são fenômenos equivalentes e, conseqüentemente, não podem receber respostas indistintas. Os autores destacam que provocações, zombarias, interrupções, desrespeitos e indiferenças podem parecer ocorrências de menor gravidade quando observadas isoladamente, mas sua frequência interfere na qualidade da convivência e na percepção do ambiente escolar. Assim, reconhecer diferenças conceituais não significa hierarquizar sofrimentos, mas construir respostas pedagogicamente mais adequadas às características de cada situação.

O conceito de violências silenciosas utilizado neste capítulo situa-se justamente nesse campo ampliado. Não se pretende criar uma nova tipologia jurídica de violência, tampouco reunir sob a mesma denominação fenômenos distintos. A expressão funciona como chave interpretativa para compreender práticas cujo caráter violento pode permanecer obscurecido por sua naturalização, por sua baixa visibilidade ou pela dificuldade de quem sofre em comunicar a experiência. Nesse sentido, uma situação pode ser

silenciosa sem ser literalmente silenciosa: insultos, risadas e comentários podem ser audíveis para muitas pessoas e, ainda assim, permanecer institucionalmente invisíveis.

3.2 INVISIBILIDADE, SOFRIMENTO E NATURALIZAÇÃO

Um dos aspectos mais complexos das violências silenciosas está na relação entre sofrimento e reconhecimento. Nem toda experiência dolorosa recebe imediatamente um nome capaz de torná-la inteligível para quem a vive e para quem a observa. Santos (2025) problematiza esse fenômeno ao afirmar que processos de invisibilização podem dificultar inclusive o reconhecimento das posições de vítima e agressor. Na análise apresentada pela autora, o sofrimento subjetivo depende também de formas socialmente disponíveis para ser interpretado, comunicado e reconhecido.

Esse ponto permite compreender por que determinadas crianças e adolescentes demoram a relatar uma situação ou, em alguns casos, não a relatam. O silêncio não deve ser automaticamente interpretado como inexistência da violência. O sujeito pode não dispor de palavras para nomear aquilo que sente, acreditar que não será levado a sério, temer retaliações ou ter internalizado a ideia de que determinadas agressões fazem parte das experiências normais de crescer e frequentar a escola.

Sarti (2011), ao discutir a construção social da vítima, relaciona a experiência do sofrimento às possibilidades de sua expressão e reconhecimento. A autora permite compreender que a dor possui uma dimensão pessoal, mas sua interpretação não ocorre fora da cultura. Quando uma experiência não encontra códigos socialmente reconhecidos por meio dos quais possa ser comunicada, o sofrimento pode permanecer circunscrito ao sujeito. Santos (2025) recorre a essa perspectiva precisamente para argumentar que existem sofrimentos cuja dificuldade de reconhecimento constitui parte do processo de invisibilização da violência.

A humilhação ocupa lugar relevante nessa discussão. Diferentemente de uma agressão física visível, ela pode ser produzida por palavras, olhares, risadas, exclusões ou situações de exposição. Seu efeito depende também das relações existentes entre os envolvidos, do contexto em que ocorre e dos sentidos atribuídos pelo sujeito àquela experiência. Por isso, respostas como “foi apenas uma brincadeira”, “ele precisa aprender a se defender” ou “isso sempre aconteceu na escola” podem constituir formas de deslegitimação do sofrimento, mesmo quando pronunciadas sem intenção explícita de agravá-lo.

A naturalização funciona, nesse cenário, como um dos principais mecanismos de manutenção da violência. Aquilo que se repete pode progressivamente perder sua capacidade de provocar estranhamento. Apelidos ofensivos tornam-se parte da linguagem do grupo; a exclusão de um estudante passa a ser explicada como consequência de suas características individuais; comentários preconceituosos são apresentados como humor; constrangimentos praticados por adultos podem ser justificados em nome da

disciplina. O problema deixa de ser percebido nas relações e passa a ser localizado naquele que manifesta sofrimento.

Carniel (2026) oferece um exemplo especialmente significativo desse processo ao narrar como práticas de agressão e constrangimento foram interpretadas como “brincadeira de criança”, contribuindo para a invisibilização daquilo que estava sendo vivido. A autora destaca também a existência de uma culpabilização implícita da vítima quando sua experiência é minimizada ou considerada exagerada. Embora se trate de um relato situado e, portanto, não generalizável para todas as escolas, a experiência apresentada permite visualizar mecanismos descritos conceitualmente por outros estudos.

O silenciamento pode, assim, assumir caráter relacional e institucional. Carniel (2026) descreve que a impossibilidade de encontrar reconhecimento fez do silêncio uma estratégia de autopreservação diante de experiências que não encontravam acolhimento no ambiente escolar. Esse elemento modifica significativamente a pergunta que a escola precisa formular. Em vez de questionar apenas por que determinados estudantes não denunciam uma violência, torna-se necessário perguntar se foram construídas condições para que eles confiem que falar produzirá proteção em vez de maior exposição.

A análise torna-se ainda mais relevante quando se consideram discriminações relacionadas à raça, ao gênero, à orientação sexual, à condição socioeconômica, à aparência física, à deficiência, à procedência e a outras características socialmente significadas. O material analisado por Santos reúne diferentes situações de humilhação e discriminação que demonstram a multiplicidade de experiências capazes de produzir inferiorização e exclusão. Isso reforça que as violências silenciosas não podem ser explicadas apenas como dificuldades individuais de relacionamento, pois também podem reproduzir preconceitos e desigualdades presentes nas relações sociais mais amplas.

3.3 CONVIVÊNCIA, CLIMA ESCOLAR E RELAÇÕES DE PERTENCIMENTO

A passagem de uma abordagem centrada na violência para uma perspectiva voltada à convivência produz uma mudança importante: em vez de perguntar somente como interromper comportamentos inadequados, passa-se também a investigar quais relações a escola pretende construir. Vinha et al. (2025) consideram o ambiente escolar um espaço privilegiado para a aprendizagem da convivência justamente porque nele diferenças, conflitos e desafios sociais são experimentados em situações concretas. Aprender a conviver não significa aprender a evitar qualquer discordância; significa desenvolver condições para lidar com ela sem recorrer à humilhação, à exclusão ou à violência.

Nessa perspectiva, o clima escolar torna-se categoria importante. Lima e Peres (2022), em revisão de escopo sobre pesquisas brasileiras, evidenciam associações entre a percepção do clima e diferentes dimensões de saúde e bem-estar. A revisão também mostra que os diferentes grupos de uma mesma comunidade podem perceber o clima de maneiras distintas, o que impede que sua avaliação seja

estabelecida apenas a partir do olhar da gestão ou dos professores. Uma instituição pode considerar suas relações satisfatórias enquanto determinados grupos de estudantes experimentam insegurança, isolamento ou ausência de reconhecimento.

O clima escolar é produzido cotidianamente. Ele se manifesta nas formas de acolhimento, na coerência das normas, no modo como professores e estudantes se relacionam, na maneira pela qual os conflitos são mediados, na confiança depositada nos adultos e nas oportunidades oferecidas para a participação. Não corresponde, portanto, a uma característica abstrata ou fixa da instituição. É resultado de relações concretas, continuamente construídas e reconstruídas.

Essa compreensão permite aproximar clima e pertencimento sem transformá-los em sinônimos. Sentir-se pertencente envolve reconhecer-se como integrante legítimo daquele espaço, perceber-se valorizado e construir vínculos significativos. Um ambiente no qual estudantes receiam humilhações, evitam determinados espaços ou acreditam que seus relatos não serão acolhidos compromete condições importantes para esse pertencimento. Por outro lado, vínculos de confiança podem ampliar a possibilidade de que dificuldades sejam comunicadas antes de evoluírem para situações mais graves.

É nesse ponto que a escuta adquire estatuto pedagógico. Escutar não significa concordar automaticamente com qualquer interpretação apresentada pelo estudante, nem substituir procedimentos de apuração dos acontecimentos. Significa criar condições para que sua narrativa possa existir sem ser antecipadamente desqualificada. O acolhimento inicial é particularmente importante porque muitas violências são reveladas pela primeira vez a adultos presentes na escola. O UNICEF (2022) destaca que professores e outros profissionais educacionais frequentemente constituem referências às quais crianças e adolescentes recorrem quando relatam experiências de sofrimento.

Essa função protetiva exige, contudo, formação e organização institucional. Não é razoável depositar sobre um professor isolado a responsabilidade por diagnosticar, apurar e solucionar situações complexas de violência. Protocolos conhecidos pela equipe, fluxos de encaminhamento, articulação com profissionais da rede de proteção, registros adequados e definição de responsabilidades oferecem maior segurança tanto aos estudantes quanto aos profissionais. A perspectiva intersetorial enfatizada pelo UNICEF indica precisamente que uma educação protetiva não pode ser construída de maneira isolada.

A Lei nº 14.811/2024 reforçou, no plano normativo brasileiro, a atenção à proteção de crianças e adolescentes contra a violência nos estabelecimentos educacionais e similares. A existência de marcos legais, contudo, não resolve por si mesma os problemas relacionais cotidianos. Normas são indispensáveis para estabelecer direitos, responsabilidades e procedimentos, mas a efetivação de uma cultura de convivência depende de sua tradução em práticas institucionais permanentes.

Nesse sentido, a prevenção não pode aparecer na escola exclusivamente em semanas temáticas ou após uma ocorrência grave. Precisa integrar o projeto educativo. Assembleias de turma, espaços de diálogo, atividades de educação moral, discussão das regras, mediação de conflitos, participação estudantil, formação docente e estratégias de ajuda entre pares são possibilidades que podem ser incorporadas de acordo com as características e condições de cada instituição. Vinha et al. (2025) apresentam, entre outras experiências, equipes de ajuda constituídas por estudantes que acolhem colegas em situações de sofrimento, exclusão e bullying, evidenciando as possibilidades de participação juvenil na construção da convivência.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise integrada das fontes permitiu identificar quatro resultados centrais. O primeiro refere-se ao fato de que a visibilidade constitui um elemento decisivo para o reconhecimento da violência. O segundo evidencia que a naturalização e o silenciamento não são efeitos periféricos, mas mecanismos capazes de sustentar determinadas práticas violentas. O terceiro indica que a qualidade das relações e a existência de vínculos de confiança interferem na capacidade da escola de identificar e enfrentar situações de sofrimento. Por fim, o quarto resultado aponta que uma cultura de convivência demanda ações institucionais permanentes, não podendo ser construída exclusivamente por respostas posteriores aos episódios de violência.

4.1 O QUE NÃO É RECONHECIDO TAMBÉM PRODUZ SOFRIMENTO

O primeiro núcleo identificado evidencia um paradoxo importante: a escola pode conviver diariamente com determinadas formas de violência sem necessariamente reconhecê-las como tal. Isso ocorre, sobretudo, quando as manifestações não correspondem à imagem social mais evidente de violência. O estudante não apresenta ferimentos; não há necessariamente uma ameaça explícita; nenhum episódio isolado parece suficientemente grave para desencadear uma intervenção. Entretanto, pequenas ocorrências repetidas podem constituir uma experiência escolar marcada por medo, constrangimento e desqualificação.

Santos (2025) explicita esse problema ao situar invisibilidade, sofrimento subjetivo e isolamento social no centro da investigação sobre violência silenciosa. Seu trabalho parte justamente da necessidade de ampliar as formas pelas quais a comunidade escolar percebe e reconhece o sofrimento provocado pelas relações violentas. Esse resultado dialoga com Cunha et al. (2025), cuja revisão demonstra que a literatura sobre violência escolar se distribui entre uma ampla variedade de fatores, manifestações e intervenções, evidenciando a inadequação de modelos explicativos excessivamente simples.

A invisibilidade pode ser produzida de diferentes maneiras. A primeira é a banalização: o comportamento é observado, mas interpretado como pouco relevante. A segunda é a individualização: entende-se que o problema deriva de uma suposta fragilidade daquele que sofre. A terceira é a normalização

cultural: determinadas formas de agressão são tratadas como parte inevitável das relações entre crianças ou adolescentes. A quarta decorre da própria organização institucional, quando não existem canais confiáveis para comunicar aquilo que acontece.

Os materiais analisados permitem acrescentar uma quinta dimensão: certas violências tornam-se pouco visíveis porque estão incorporadas às próprias rotinas da instituição. Soares (2013) observa que relações de controle podem ocorrer nos gestos cotidianos da escola e produzir processos de submissão tão naturalizados que deixam de ser percebidos como relações de poder. Esse resultado exige cautela para não transformar qualquer forma de organização escolar em violência, mas convida à análise dos modos pelos quais autoridade e disciplina são exercidas.

Nessa direção, um critério relevante é a preservação da dignidade. Solicitar que estudantes cumpram regras não equivale a humilhá-los; intervir em um comportamento inadequado não significa expor aquele que o praticou ao ridículo; estabelecer limites não pressupõe desqualificar identidades ou características pessoais. A diferença reside tanto nas práticas utilizadas quanto no sentido das relações construídas. A violência institucional não pode ser identificada apenas pela existência da autoridade, mas pela forma como essa autoridade produz reconhecimento ou inferiorização.

Outro resultado da análise é a necessidade de não reduzir toda violência silenciosa a bullying. A legislação brasileira define características específicas para a intimidação sistemática, e esse conceito não deve ser ampliado indiscriminadamente para qualquer conflito, insulto ou situação de desrespeito. Ao mesmo tempo, situações que não preenchem todos os critérios necessários para serem classificadas como bullying não se tornam automaticamente irrelevantes. Uma única humilhação pública, uma discriminação ou uma prática de assédio pode demandar intervenção mesmo sem a repetição que caracteriza a intimidação sistemática.

Essa diferenciação produz um deslocamento importante para a prática pedagógica. O objetivo não deve ser simplesmente encontrar uma categoria na qual enquadrar todos os acontecimentos, mas compreender a natureza da situação para decidir como intervir. Em alguns casos, haverá um conflito que pode ser mediado; em outros, será necessária proteção imediata daquele que se encontra em posição de vulnerabilidade. Há ainda situações que ultrapassam a competência da escola e exigem acionamento de outros integrantes da rede de proteção.

4.2 SILÊNCIO NÃO SIGNIFICA AUSÊNCIA DE VIOLÊNCIA

O segundo núcleo interpretativo refere-se ao silêncio. A análise das fontes indica que ele pode aparecer simultaneamente como efeito e como mecanismo de perpetuação da violência. Uma pessoa silencia porque teme novas agressões, porque considera inútil falar, porque não identifica sua experiência

como violência ou porque já teve relatos anteriores minimizados. Uma vez instalado, o silêncio reduz as possibilidades de intervenção e aumenta a invisibilidade do problema.

O relato de Carniel (2026) torna esse processo especialmente concreto. Ao recuperar sua experiência, a autora explica que o silêncio passou a funcionar como estratégia de autopreservação diante da ausência de reconhecimento e acolhimento. Em momento posterior de sua trajetória, o relato mostra também como manifestações de incômodo podiam resultar em novos julgamentos e na desqualificação da experiência vivida. Trata-se de uma contribuição particularmente relevante porque evidencia que solicitar ajuda não encerra necessariamente o sofrimento: a resposta recebida pode interromper ou aprofundar o processo de silenciamento.

Esse achado permite problematizar práticas escolares aparentemente inofensivas. Perguntar imediatamente o que a vítima “fez antes”, confrontá-la com o agressor sem avaliar as relações de poder ou exigir que ambos simplesmente peçam desculpas pode produzir uma falsa simetria entre experiências que não são equivalentes. Em conflitos comuns, procedimentos restaurativos e mediação podem ser produtivos; diante de situações de intimidação sistemática ou violência marcada por assimetria, entretanto, a intervenção precisa considerar a proteção da pessoa mais vulnerável.

O silêncio dos pares também merece atenção. As violências entre estudantes raramente dizem respeito apenas a duas pessoas. Colegas podem assistir, rir, compartilhar conteúdos, afastar-se por medo ou decidir apoiar aquele que sofre. Dessa forma, o grupo exerce papel relevante na continuidade ou na interrupção das agressões. A construção de uma cultura de convivência requer deslocar os estudantes da condição exclusiva de espectadores para a compreensão de sua responsabilidade na qualidade das relações coletivas.

Essa ideia encontra respaldo nas propostas apresentadas por Vinha et al. (2025), que discutem formas de protagonismo estudantil orientadas para ajuda e mediação. A participação, entretanto, precisa ser planejada e acompanhada. Não se trata de transferir aos estudantes atribuições de profissionais ou colocá-los diante de situações para as quais não possuem condições de intervenção, mas de reconhecer que eles conhecem dimensões da convivência às quais os adultos nem sempre têm acesso.

A escuta, nesse cenário, assume uma dupla função. A primeira é protetiva, porque permite que situações invisíveis sejam identificadas. A segunda é formativa, pois demonstra concretamente aos estudantes que suas experiências e percepções possuem legitimidade no espaço educativo. Uma instituição que escuta não é aquela em que qualquer relato é automaticamente assumido como prova conclusiva, mas aquela em que toda comunicação de sofrimento recebe atenção, acolhimento e encaminhamento responsável.

4.3 O PROBLEMA NÃO É APENAS INDIVIDUAL, MAS RELACIONAL E INSTITUCIONAL

O terceiro resultado diz respeito à tendência de individualizar os problemas de convivência. Quando se afirma que um estudante sofre agressões porque é “tímido demais”, “diferente”, “sensível”, “não sabe brincar” ou “precisa aprender a reagir”, desloca-se para ele parte da responsabilidade pelo comportamento de quem agride. A análise bibliográfica indica, ao contrário, que as violências escolares precisam ser compreendidas dentro das relações em que são produzidas e dos contextos que as favorecem ou inibem.

Cunha et al. (2025) encontraram na literatura fatores associados às relações entre pares, relações familiares, relação professor-aluno, características individuais e condições sociais, além de estudos voltados especificamente às intervenções. A multiplicidade dessas dimensões confirma que abordagens centradas exclusivamente na personalidade de vítimas ou agressores são insuficientes.

O mesmo raciocínio aplica-se à instituição. Não se pode afirmar que uma escola “causa” toda violência ocorrida em seus espaços, mas é possível analisar quais respostas ela produz diante das situações que emergem. Quando episódios são ignorados, registros deixam de ser realizados, relatos são sistematicamente desqualificados ou sanções são aplicadas sem qualquer dimensão educativa, determinadas dinâmicas podem permanecer intactas.

Por outro lado, respostas baseadas apenas em punição também apresentam limites. A sanção pode ser necessária diante de determinadas condutas e o cumprimento das normas não deve ser abandonado; contudo, punir alguém não significa necessariamente transformar os fatores relacionais que sustentaram o comportamento. Uma ação educativa precisa combinar responsabilização, proteção, compreensão das consequências produzidas e estratégias que diminuam a possibilidade de reincidência.

Essa perspectiva modifica inclusive a interpretação do conflito. Uma escola sem conflitos não constitui necessariamente uma escola com boa convivência. O silêncio e a submissão podem produzir aparência de harmonia. Conflitos fazem parte das relações e podem oferecer oportunidades para desenvolver argumentação, reconhecimento do outro, negociação e responsabilidade. O objetivo de uma cultura de convivência não é extingui-los, mas impedir que sejam transformados em humilhação, dominação e violência.

4.4 DA INTERVENÇÃO EPISÓDICA À CULTURA DE CONVIVÊNCIA

O quarto núcleo identificado aponta para a necessidade de superar respostas episódicas. Campanhas contra o bullying possuem valor educativo, especialmente quando oferecem informações que ajudam estudantes e profissionais a reconhecer situações de violência. Entretanto, dificilmente uma semana temática produzirá mudanças duradouras se as relações cotidianas continuarem organizadas por práticas contraditórias ao conteúdo discutido.

O UNICEF (2022) orienta a prevenção e a resposta às violências a partir de uma perspectiva coletiva e intersetorial. A publicação ressalta que a escola pode identificar situações vivenciadas em diferentes contextos, fortalecer habilidades protetivas e orientar a busca por apoio, mas também precisa examinar violências produzidas em seu próprio interior. Essa perspectiva é particularmente coerente com a noção de cultura de convivência, porque substitui a atuação meramente reativa por um processo continuado de proteção.

Uma primeira dimensão dessa cultura é a existência de espaços sistemáticos de diálogo. O cotidiano escolar frequentemente reserva tempo para conteúdos acadêmicos, reuniões administrativas e avaliações, mas nem sempre oferece situações planejadas para discutir relações, regras e conflitos. Assembleias, rodas de conversa e outros dispositivos podem criar oportunidades para que questões coletivas sejam discutidas antes de se converterem em problemas mais graves. Sua eficácia, entretanto, depende de regularidade e intencionalidade pedagógica; não devem ser acionados apenas quando a turma já se encontra em crise.

A segunda dimensão é a participação na construção e compreensão das normas. Regras cujo único fundamento percebido é a autoridade de quem as impõe tendem a favorecer uma obediência heterônoma, especialmente quando são inconsistentes ou aplicadas de maneira desigual. A participação não significa que todas as normas sejam negociáveis nem que crianças e adolescentes assumam responsabilidades próprias dos adultos. Significa explicar sentidos, ouvir perspectivas e favorecer a compreensão de que determinadas regras existem para proteger direitos e organizar a vida coletiva.

A terceira dimensão é a formação dos profissionais. Identificar violência silenciosa demanda conhecimentos para distinguir conflitos, incivilidades, bullying, discriminação, assédio e outras manifestações. Também exige preparo para acolher relatos sem prometer sigilo absoluto quando a situação exige encaminhamento, registrar adequadamente ocorrências e conhecer os serviços aos quais recorrer. A proteção não pode depender somente da sensibilidade individual de determinado professor.

A quarta dimensão é o fortalecimento dos vínculos. O estudante que reconhece na escola adultos confiáveis possui maior possibilidade de pedir ajuda quando algo acontece. Isso não significa transformar professores em terapeutas, mas reconhecer a dimensão relacional inerente à docência. A disponibilidade para ouvir, a coerência entre discurso e prática e o respeito na intervenção cotidiana constroem confiança antes mesmo de uma situação de violência surgir.

A quinta dimensão corresponde ao protagonismo estudantil responsável. Estratégias de ajuda entre pares mostram que os próprios estudantes podem contribuir para identificar isolamento, acolher colegas e fortalecer redes de apoio. Vinha et al. (2025) apresentam experiências em que equipes de ajuda atuam junto a estudantes que vivenciam sofrimento, exclusão ou bullying. Essas propostas são especialmente interessantes para as violências silenciosas porque os pares frequentemente têm acesso a acontecimentos que permanecem fora do olhar dos adultos.

Uma sexta dimensão diz respeito à articulação intersetorial. Algumas situações podem ser conduzidas pedagogicamente pela instituição; outras exigem participação da família, serviços de saúde, assistência social, Conselho Tutelar ou demais integrantes da rede de proteção, conforme a natureza do caso. O UNICEF enfatiza que uma educação protetiva não é construída isoladamente e requer diálogo com outros setores. Reconhecer os limites da própria atuação constitui, nesse sentido, parte da responsabilidade institucional.

Por fim, os resultados permitem sustentar que construir uma cultura de convivência requer substituir a lógica segundo a qual a escola age apenas quando “algo grave acontece” por uma perspectiva de acompanhamento contínuo das relações. Isso envolve observar mudanças de comportamento, isolamento, recorrência de apelidos e provocações, conflitos persistentes, circulação de conteúdos ofensivos em ambientes digitais relacionados aos estudantes e outros indícios que, isoladamente, podem parecer pequenos, mas conjuntamente revelam deterioração da convivência.

Não se trata de produzir uma escola permanentemente vigilante, na qual todo comportamento seja transformado em ocorrência disciplinar. Essa postura seria contraditória com a própria finalidade defendida neste capítulo. Trata-se de desenvolver sensibilidade institucional suficiente para distinguir acontecimentos cotidianos que fazem parte da convivência daqueles que produzem sofrimento, inferiorização e violação de direitos.

A síntese das fontes analisadas permite afirmar que o oposto de uma violência silenciosa não é simplesmente uma violência visível: é uma experiência que encontra reconhecimento, linguagem, escuta e possibilidade de intervenção. Quando o sofrimento pode ser nomeado, ouvido e analisado sem culpabilização daquele que o comunica, amplia-se a capacidade de interromper processos que, de outra maneira, permaneceriam escondidos sob a aparência da rotina.

Nesse sentido, a convivência não deve ser compreendida como condição periférica para que o “verdadeiro ensino” aconteça. Ela própria é conteúdo da experiência educativa. Aprender a reconhecer o outro, responder pelos próprios atos, discordar sem humilhar, procurar ajuda, acolher diferenças e participar da construção de uma coletividade são aprendizagens cuja relevância ultrapassa os muros da instituição.

Os resultados da análise bibliográfico-documental convergem, portanto, para uma compreensão da escola como espaço simultaneamente vulnerável às violências sociais e capaz de produzir respostas protetivas. Também demonstram que a própria instituição precisa manter um olhar crítico sobre suas práticas, pois determinadas formas de silenciamento e violência simbólica podem instalar-se em procedimentos naturalizados. Esse movimento de autorreflexão não enfraquece a autoridade educativa; ao contrário, permite fundamentá-la em relações de respeito e responsabilidade.

Assim, construir uma cultura de convivência significa transformar a prevenção da violência em compromisso permanente da instituição. Significa formar professores e demais profissionais, estabelecer protocolos, ampliar os canais de escuta, favorecer a participação dos estudantes, observar o clima das relações e agir de maneira articulada diante das situações identificadas. Significa, sobretudo, reconhecer que os acontecimentos aparentemente pequenos também educam: uma humilhação ignorada comunica algo sobre aquilo que é tolerado, enquanto uma intervenção respeitosa comunica quais relações a escola se compromete a construir.

Com essa perspectiva, o enfrentamento das violências silenciosas deixa de ser compreendido apenas como resposta a comportamentos individuais e passa a integrar um projeto educativo mais amplo. Uma cultura de convivência não se caracteriza pela inexistência de problemas, conflitos ou diferenças, mas pela capacidade coletiva de reconhecê-los e enfrentá-los sem produzir novas formas de exclusão, constrangimento ou silenciamento. É nesse movimento que a escola pode constituir-se não apenas como espaço em que crianças e adolescentes permanecem durante parte significativa de suas vidas, mas como comunidade educativa na qual aprendem, concretamente, que convivência, dignidade e respeito são dimensões inseparáveis do direito de aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas neste capítulo evidenciam que compreender a violência no cotidiano escolar exige ultrapassar aquilo que é imediatamente visível. Embora agressões físicas, ameaças e episódios de maior gravidade demandem atenção e intervenção imediatas, existem outras formas de violência que se estabelecem por meio das relações, das palavras, das exclusões, das humilhações, dos silenciamentos e até de determinadas práticas naturalizadas no funcionamento institucional. São manifestações que podem permanecer pouco percebidas justamente porque se confundem com acontecimentos considerados comuns à rotina escolar. Nesse contexto, a noção de violências silenciosas mostrou-se pertinente para problematizar experiências de sofrimento que não necessariamente deixam marcas físicas ou geram registros formais, mas interferem na maneira como crianças e adolescentes percebem a escola, relacionam-se com os outros e reconhecem a si mesmos naquele espaço.

A análise realizada permitiu compreender, ainda, que o silêncio relacionado à violência possui diferentes significados. Ele pode decorrer do medo, da insegurança, da dificuldade de reconhecer a própria experiência como violência, da expectativa de não ser acreditado ou mesmo da ausência de espaços institucionais nos quais o sofrimento possa ser comunicado. Dessa maneira, não falar sobre determinada situação não significa necessariamente que ela não exista. Em muitos casos, o próprio silenciamento constitui parte da experiência de violência, sobretudo quando a vítima percebe que sua narrativa será relativizada, considerada exagerada ou interpretada como incapacidade de lidar com situações

supostamente próprias da convivência escolar. A escuta, portanto, não deve ser entendida apenas como postura individual de disponibilidade, mas como elemento constitutivo de uma política institucional de proteção.

Outro aspecto evidenciado diz respeito aos processos de naturalização. Quando apelidos depreciativos, comentários discriminatórios, constrangimentos, isolamento, zombarias ou formas recorrentes de desqualificação são interpretados apenas como brincadeiras, a possibilidade de intervenção tende a diminuir. A repetição contribui para tornar determinadas práticas familiares e, consequentemente, menos capazes de provocar estranhamento. Nesse movimento, corre-se o risco de deslocar a responsabilidade das relações para aquele que sofre, atribuindo-lhe características como excesso de sensibilidade, dificuldade de integração ou incapacidade de defesa. Romper com essa lógica pressupõe reconhecer que a percepção subjetiva da dor não torna seus efeitos menos relevantes e que as relações escolares precisam ser analisadas considerando as condições nas quais determinados sujeitos podem ou não se defender, participar e buscar ajuda.

Também se verificou que a violência escolar não pode ser compreendida exclusivamente como fenômeno produzido entre estudantes. As práticas institucionais, as formas de exercício da autoridade, os critérios utilizados para classificar comportamentos e as maneiras pelas quais conflitos são conduzidos integram igualmente o campo da convivência. Reconhecer essa dimensão não significa negar a importância das regras, da autoridade docente ou dos limites indispensáveis à organização da vida coletiva. Significa, antes, distinguir autoridade de autoritarismo e disciplina de humilhação, compreendendo que o estabelecimento de normas pode e deve ocorrer sem exposição, constrangimento ou desqualificação dos sujeitos. A legitimidade educativa da autoridade fortalece-se quando está vinculada à coerência, ao respeito e à preservação da dignidade.

Nesse sentido, um dos principais resultados da reflexão desenvolvida está na necessidade de deslocar as ações escolares de uma lógica predominantemente reativa para uma perspectiva preventiva e formativa. Intervir somente após acontecimentos considerados graves reduz significativamente as possibilidades educativas da escola. A construção de uma cultura de convivência requer acompanhamento contínuo das relações, espaços sistemáticos de diálogo, mecanismos seguros de escuta, formação dos profissionais, participação dos estudantes, clareza nos procedimentos institucionais e articulação com as famílias e com a rede de proteção sempre que necessário. Mais do que realizar campanhas pontuais sobre bullying ou violência, torna-se necessário inserir a convivência no projeto educativo da instituição e reconhecer que as relações também constituem objeto de aprendizagem.

Essa mudança de perspectiva exige igualmente compreender os conflitos sem transformá-los automaticamente em violência. Divergências, frustrações e disputas fazem parte da convivência humana e

podem constituir importantes oportunidades educativas quando são adequadamente mediadas. O desafio está em construir repertórios que permitam discordar sem humilhar, expressar insatisfação sem agredir, responsabilizar-se pelas consequências dos próprios atos e reconhecer a perspectiva do outro. Uma cultura de convivência não corresponde, portanto, a uma escola na qual inexistem conflitos, mas a uma instituição capaz de enfrentá-los sem recorrer ao silenciamento, à exclusão ou à produção de novas formas de violência.

A questão que orientou este estudo buscou compreender de que maneira o reconhecimento e o enfrentamento das violências silenciosas podem contribuir para a construção de uma cultura de convivência baseada no respeito, na escuta, no pertencimento e na corresponsabilidade. A análise bibliográfica e documental permite responder que esse processo depende, inicialmente, da capacidade institucional de tornar perceptível aquilo que a rotina frequentemente torna invisível. Reconhecer o sofrimento, diferenciar os problemas de convivência, oferecer condições seguras para a comunicação e desenvolver respostas adequadas à natureza de cada situação constituem movimentos fundamentais para interromper processos de naturalização. A prevenção começa, portanto, antes da ocorrência considerada grave: ela se constrói diariamente na forma como a escola organiza suas relações e responde aos pequenos acontecimentos que compõem sua vida cotidiana.

Por fim, defender uma cultura de convivência significa reconhecer que educar envolve também ensinar e aprender a viver coletivamente. Respeito, responsabilidade, diálogo, participação, acolhimento e reconhecimento das diferenças não constituem aprendizagens paralelas ao currículo, mas dimensões inseparáveis da formação humana e do próprio direito à educação. Uma escola comprometida com o enfrentamento das violências silenciosas não será uma instituição livre de conflitos ou dificuldades, mas aquela capaz de não transformar o sofrimento em invisibilidade e a rotina em justificativa para a indiferença. É nessa construção cotidiana, coletiva e necessariamente inacabada que a convivência deixa de ser compreendida apenas como condição para que a aprendizagem aconteça e passa a ser reconhecida, ela própria, como uma das aprendizagens mais importantes que a experiência escolar pode proporcionar.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm. Acesso em: 15 set. 2026.

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, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-

Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, e as Leis nº 8.072, de 25 de julho de 1990, e nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114811.htm. Acesso em: 03 set. 2026.

CARNIEL, Carla Carvalho. Quando a violência não encontra escuta: relato de uma experiência escolar. In: ENCONTRO DE ENSINO, CULTURA E SOCIEDADE, 4., 2026, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos, SP: IFSP, 2026. p. 9-12. Disponível em: <https://enecs.scl.ifsp.edu.br/index.php/enecs/article/view/86>. Acesso em: 02 set. 2026.

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. DOI: 10.1590/S1517-45222002000200016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>. Acesso em: 14 set. 2026.

CUNHA, Josafá Moreira da; AMARAL, Hellen Tsuruda; RICCI, Bianca Nicz; ROZA, Sarah Aline; YANO, Vitor Atsushi Nozaki. Compreender a violência escolar: uma revisão sistemática sobre as características, fatores associados e intervenções. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e52640, 2025. DOI: 10.1590/0102-469852640. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469852640>. Acesso em: 16 set. 2026.

LIMA, Daniel Hidalgo; PERES, Maria Fernanda Tourinho. As pesquisas sobre o clima escolar e saúde no Brasil: uma revisão de escopo. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 9, p. 3475-3485, set. 2022. DOI: 10.1590/1413-81232022279.21842021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232022279.21842021>. Acesso em: 14 set. 2026.

SANTOS, Andra Freitas dos. A violência silenciosa nas escolas: um estudo em um campus do Instituto Federal do Espírito Santo. In: SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES PPGE-UFSCAR, 2025, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2025. p. 1-7. Disponível em: Anais dos Seminários PPGE-UFSCar – trabalho completo. Acesso em: 15 set. 2026.

SARTI, Cynthia. A vítima como figura contemporânea. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 61, p. 51-61, jan./abr. 2011. DOI: 10.1590/S0103-49792011000100004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000100004>. Acesso em: 16 set. 2026.

SOARES, José Montanha. A violência simbólica no cotidiano escolar: reflexões sobre o corpo da criança na escola. **Conexões**, Campinas, SP, v. 11, n. 3, p. 50-74, jul./set. 2013. DOI: 10.20396/conex.v11i3.8637603. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637603>. Acesso em: 11 set. 2026.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Comunidade escolar na prevenção e resposta às violências contra crianças e adolescentes. [S. l.]: **UNICEF Brasil**, 2022. Disponível em: Publicação do UNICEF. Acesso em: 10 set. 2026.

VINHA, Telma P.; NUNES, Cesar Augusto Amaral; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. A convivência nas escolas: desafios e possibilidades. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 39, n. 115, e39115089, set./dez. 2025. DOI: 10.1590/S0103-4014.202539115.006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-4014.202539115.006>. Acesso em: 01 set. 2026.