



Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida
33137 • USA Entity ID: M26000008263 • Tel.: +1 352
729 3591
Accredited by DCIHE — Accreditation No. 70481193

ÁREA DE EDUCAÇÃO

ESCOLA, CONFLITO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: PROPOSIÇÃO DE UM MODELO EDUCACIONAL PARA A PREVENÇÃO DAS VIOLÊNCIAS E A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ.

**TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE:
DR.^a EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**APRESENTADO POR:
ELISABETH HÜLSMANN BAUER DE OLIVEIRA**

**ORIENTADOR(A):
DR.^a TAMIRES BRANDÃO SANTOS**

**JOINVILLE-SC, BRASIL
2026**



Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID: M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCIHE — Accreditation No. 70481193

ELISABETH HÜLSMANN BAUER DE OLIVEIRA

**ESCOLA, CONFLITO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: PROPOSIÇÃO DE UM
MODELO EDUCACIONAL PARA A PREVENÇÃO DAS VIOLÊNCIAS E A
PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ**

Tese apresentada à Branner Global Christian University, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Ciências da Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Dr.^a Tamiles Brandão Santos

**JOINVILLE-SC, BRASIL
2026**



Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entry ID: M26000000263 • Tel: +1 352 729 3591
Accredited by DOHE — Accreditation No. 70481193

FICHA CATALOGRÁFICA

Oliveira, Elisabeth Hülsmann Bauer de

O48e

Escola, conflito e transformação social: proposição de um modelo educacional para a prevenção das violências e a promoção da cultura de paz / Elisabeth Hülsmann Bauer de Oliveira. – Miami, Florida: Branner Global Christian University, 2026.

208 p. : gráfs. ; 30 cm.

Tese (Doctor in Education Sciences – Ed.D.) – Branner Global Christian University.

Doctoral Program in Education Sciences, 2026.

Orientadora: Dra. Tamiles Brandão Santos.

1. Educação. 2. Violência escolar. 3. Cultura de paz. 4. Conflitos escolares. 5. Políticas educacionais. I. Santos, Tamiles Brandão.

II. Título.

CDD 370.115

Bibliotecária responsável: Jakeline Farias Souza CRB-14/749



DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais, Lutz Hülsmann (in memory), a minha mãe Maria Bernadete Hülsmann que sempre acreditou no meu potencial. Dedico ao meu marido que sempre esteve ao meu lado em todos os sentidos e aos meus filhos que são a razão de minha existência e meus maiores incentivadores.



AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me conceder força e sabedoria ao longo desta jornada. Agradeço aos meus familiares pelo constante apoio e incentivo.

Expresso minha profunda gratidão à minha orientadora, Dr^a. Tâmilis Brandão Santos pela orientação e dedicação.

Agradeço à Branner Global University pelo suporte institucional.

Agradeço aos meus professores pelo compartilhamento de conhecimento e experiência.

Finalmente, agradeço aos meus colegas de curso pela camaradagem e colaboração ao longo do caminho.



COMPROMISSO DO AUTOR

Eu, Elisabeth Hülsmann Bauer de Oliveira, declaro que:

O conteúdo deste documento é um reflexo do meu trabalho pessoal e declaro que ante qualquer notificação de plágio, cópia ou falta à fonte original, sou diretamente responsável legal, econômico e administrativo sem afetar o orientador do trabalho, a Universidade e quantas instituições colaboraram no referido trabalho, assumindo as consequências derivadas de tais práticas.

Assinatura: EBB Oliveira



RESUMO

Esta pesquisa analisou as percepções e experiências de profissionais da educação sobre os conflitos, as violências e as possibilidades de fortalecimento da cultura de paz nas escolas estaduais abrangidas pela Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, Santa Catarina. O objetivo foi propor um modelo educacional preventivo fundamentado nas necessidades percebidas no cotidiano escolar. Desenvolveu-se uma pesquisa aplicada, de campo, com abordagem quali-quantitativa, objetivos exploratórios e descritivos e orientação propositiva. Participaram 18 profissionais, entre técnicos da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, gestores escolares e professores. Os dados foram produzidos por meio de um questionário eletrônico composto por 15 questões, distribuídas entre perguntas fechadas, de múltipla escolha e abertas. As respostas quantitativas foram organizadas mediante frequências e percentuais, enquanto as respostas discursivas foram submetidas à análise de conteúdo, com organização por categorias temáticas. Os resultados mostraram que 72,2% dos participantes consideraram a cultura de convivência fragilizada ou muito fragilizada e reconheceram a predominância de ações realizadas após a ocorrência dos conflitos. Em contrapartida, 88,9% concordaram com a possibilidade de estudantes capacitados colaborarem na mediação de pequenos conflitos, e o mesmo percentual considerou muito importante ou essencial a existência de um espaço permanente de diálogo. A análise também evidenciou a necessidade de formação continuada, participação das famílias, apoio institucional, supervisão adulta e acompanhamento das ações. A partir desses achados, foi proposto o Método CONVIVER, organizado por meio da educação entre pares, dos Embaixadores da Convivência, do Laboratório de Convivência e dos Indicadores de Convivência Escolar. Concluiu-se que a promoção da cultura de paz exige ações contínuas, participativas e integradas ao projeto educativo da escola. Ressalta-se que o método não foi implementado, testado ou validado empiricamente, constituindo uma proposta a ser avaliada futuramente por meio de projetos-piloto.

Palavras-chave: Conflitos escolares. Cultura de paz. Educação entre pares. Mediação de conflitos. Método CONVIVER.



ABSTRACT

This research analyzed education professionals' perceptions and experiences regarding conflicts, violence, and possibilities for strengthening a culture of peace in state schools under the Joinville Regional Education Coordination, Santa Catarina, Brazil. Its objective was to propose a preventive educational model grounded in the needs identified in everyday school life. An applied field study was conducted using a qualitative-quantitative approach, with exploratory and descriptive objectives and a propositional orientation. The participants were 18 professionals, including staff members from the Joinville Regional Education Coordination, school managers, and teachers. Data were collected through an online questionnaire composed of 15 closed-ended, multiple-choice, and open-ended questions. Quantitative responses were organized using frequencies and percentages, while the written responses underwent content analysis and were organized into thematic categories. The results showed that 72.2% of the participants considered the culture of school coexistence fragile or very fragile and recognized that school actions were predominantly carried out after conflicts had already occurred. In contrast, 88.9% agreed that trained students could assist in mediating minor conflicts, and the same percentage considered a permanent space for dialogue to be very important or essential. The analysis also highlighted the need for continuing education, family participation, institutional support, adult supervision, and systematic monitoring. Based on these findings, the CONVIVER Method was proposed, bringing together peer education, Coexistence Ambassadors, the Coexistence Laboratory, and School Coexistence Indicators. The study concluded that promoting a culture of peace requires continuous, participatory actions integrated into the school's educational project. It should be emphasized that the method was not implemented, tested, or empirically validated during the research and therefore remains a proposal to be evaluated through future pilot projects.

Keywords: School conflicts. Culture of peace. Peer education. Conflict mediation. CONVIVER Method.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	8
1.1 Escola, convivência e relações sociais	8
1.2 Conflitos escolares: conceitos, causas e possibilidades educativas	12
1.3 Consequências das violências para a comunidade escolar	19
1.4 Cultura de paz e educação para a convivência	24
1.5 Mediação de conflitos, diálogo e práticas restaurativas na escola	32
1.6 Atuação dos profissionais e construção de um modelo educacional preventivo	38
1.7 Caracterização da produção bibliográfica nacional sobre conflitos, violências escolares e cultura de paz	46
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	55
2.1 Natureza, abordagem e objetivos da pesquisa	55
2.2 Delineamento e campo da pesquisa	60
2.3 Participantes e critérios de seleção	66
2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	72
2.5 Procedimentos de organização e análise dos dados	77
2.6 Aspectos éticos e etapas de elaboração do modelo educacional preventivo	84
CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO	90
3.1 Caracterização dos participantes da pesquisa	90
3.2 Categoria 1 – Convivência escolar, prevenção e cultura de paz	96
3.3 Categoria 2 – Educação entre pares e mediação de pequenos conflitos	106
3.4 Categoria 3 – Laboratório de Convivência como espaço de acolhimento e diálogo	115
3.5 Categoria 4 – Competências socioemocionais e perfil do Embaixador da Convivência	124
3.6 Categoria 5 – Desafios institucionais, indicadores de convivência e condições para implementação	134
3.7 Síntese interpretativa dos resultados	146
CAPÍTULO 4: PROPOSIÇÃO DO MÉTODO CONVIVER	154
4.1 Apresentação e fundamentos do Método CONVIVER	155
4.2 Objetivos e público ao qual o método se destina	157
4.3 Princípios e eixos estruturantes	159
4.4 Educação entre pares e atribuições propostas aos Embaixadores da Convivência	161



4.5 Organização e funcionamento propostos para o Laboratório de Convivência	163
4.6 Etapas propostas para implementação nas instituições escolares	165
4.7 Indicadores de Convivência Escolar – ICE: proposta de monitoramento.	167
4.8 Acompanhamento, avaliação e possibilidades previstas de adaptação do método.....	168
CONCLUSÕES.....	172
RECOMENDAÇÕES	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	180
APÊNDICES	I
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	I
APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	III
ANEXOS	VI



LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CONVIVER – Conhecer a realidade; Organizar a participação; Nutrir vínculos; Valorizar as diferenças; Intervir educativamente; Verificar os avanços; Escutar a comunidade; Replanejar continuamente

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DCIHE – Delaware Commission on Independent Higher Education

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ICE – Indicadores de Convivência Escolar

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SED-SC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Avaliação da cultura de convivência escolar.....	96
Tabela 2 – Prioridades das ações desenvolvidas pelas escolas diante dos conflitos.....	98
Tabela 3 – Fatores que contribuem para uma convivência escolar saudável.....	100
Tabela 4 – Percepção sobre a atuação de estudantes capacitados na mediação de pequenos conflitos.....	106
Tabela 5 – Situações consideradas adequadas à atuação dos estudantes-mediadores	109
Tabela 6 – Atividades consideradas prioritárias para o Laboratório de Convivência	116
Tabela 7 – Grau de importância atribuído a um espaço permanente de diálogo e resolução colaborativa.....	119
Tabela 8 – Características atribuídas ao perfil do Embaixador da Convivência	125
Tabela 9 – Competências socioemocionais consideradas prioritárias	129
Tabela 10 – Condições mais recorrentes para a implementação do Método CONVIVER	141



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões, causas e possibilidades educativas dos conflitos escolares	17
Quadro 2 – Eixos para a promoção da cultura de paz e da educação para a convivência	30
Quadro 3 – Diálogo, mediação e práticas restaurativas no contexto escolar.....	37
Quadro 4 – Eixos para a construção de um modelo educacional preventivo.....	45
Quadro 5 – Organização das buscas para caracterização da produção bibliográfica nacional	49
Quadro 6 – Participantes e critérios de inclusão na pesquisa	70
Quadro 7 – Organização do questionário utilizado na coleta de dados	76
Quadro 8 – Etapas de organização e análise dos dados	83
Quadro 9 – Caracterização dos segmentos participantes da pesquisa	93
Quadro 10 – Núcleos de sentido relacionados aos desafios para a cultura de paz.....	105
Quadro 11 – Contribuições atribuídas à educação entre pares.....	114
Quadro 12 – Funções atribuídas ao Laboratório de Convivência	123
Quadro 13 – Dimensões formativas do Embaixador da Convivência.....	133
Quadro 14 – Dimensões sugeridas para os Indicadores de Convivência Escolar – ICE.....	140
Quadro 15 – Condições institucionais para a implementação do Método CONVIVER	145
Quadro 16 – Movimentos que compõem o Método CONVIVER	155
Quadro 17 – Públicos participantes e responsabilidades propostas.....	159
Quadro 18 – Eixos estruturantes do Método CONVIVER.....	160



Quadro 19 – Possibilidades e limites da atuação dos Embaixadores da Convivência	162
Quadro 20 – Níveis de atuação propostos para o Laboratório de Convivência.....	164
Quadro 21 – Etapas sugeridas para o primeiro ciclo do Método CONVIVER.....	165
Quadro 22 – Dimensões propostas para os Indicadores de Convivência Escolar.....	167



INTRODUÇÃO

A escola ocupa um lugar central na formação humana, pois é nela que crianças, adolescentes, jovens e adultos convivem com diferentes modos de pensar, sentir e compreender o mundo. Para além da transmissão de conhecimentos, o espaço escolar também participa da construção de valores, vínculos, responsabilidades e formas de convivência. Essa diversidade torna o ambiente educativo rico e necessário, mas também pode favorecer o surgimento de conflitos quando as diferenças não são acolhidas por meio do diálogo, do respeito e da escuta.

Os conflitos fazem parte das relações humanas e, por isso, também estão presentes no cotidiano das instituições de ensino. Eles podem surgir por divergências de opinião, dificuldades de comunicação, disputas, preconceitos, situações familiares, questões emocionais ou pela própria maneira como as relações são estabelecidas dentro da escola. O conflito, por si só, não deve ser compreendido como algo exclusivamente negativo. Quando bem conduzido, pode abrir caminhos para o amadurecimento, a aprendizagem e a construção de acordos. Entretanto, quando ignorado, tratado de maneira inadequada ou respondido apenas com punições, pode evoluir para diferentes manifestações de violência.

A violência escolar apresenta-se de formas variadas e nem sempre é facilmente reconhecida. Além das agressões físicas, existem práticas de humilhação, intimidação, exclusão, ameaças, discriminação, violência verbal e ataques que também podem ocorrer por meio das tecnologias digitais. Essas situações atingem não apenas os sujeitos diretamente envolvidos, mas afetam o clima da escola, o sentimento de pertencimento, o trabalho dos professores, a atuação da gestão e o processo de ensino e aprendizagem. Uma escola marcada pelo medo, pela insegurança ou pela ausência de diálogo encontra maiores dificuldades para cumprir sua função educativa e social.

É importante reconhecer, contudo, que os episódios de violência não podem ser explicados apenas pelo comportamento individual dos estudantes. A realidade escolar é atravessada por fatores sociais, familiares, econômicos, culturais, emocionais, pedagógicos e institucionais. As situações vividas fora da escola também podem aparecer em seu interior, exigindo dos profissionais uma compreensão mais ampla e sensível. Por essa razão, o enfrentamento das violências precisa superar

respostas imediatas e isoladas, buscando ações que considerem as causas, os contextos e as necessidades dos sujeitos envolvidos.

Nesse cenário, professores e gestores escolares assumem responsabilidades cada vez maiores. Frequentemente, esses profissionais precisam intervir em situações complexas, acolher estudantes, conversar com famílias, reorganizar rotinas e tomar decisões que nem sempre são simples. Apesar do compromisso existente, muitos ainda enfrentam dificuldades relacionadas à formação, à disponibilidade de recursos, ao apoio institucional e à definição de procedimentos que orientem a prevenção e a resolução dos conflitos. As Coordenadorias Regionais também possuem um papel relevante, pois podem contribuir com orientações, acompanhamento, formação continuada e articulação entre as escolas e os demais serviços de proteção.

A realidade das instituições escolares de Joinville, Santa Catarina, insere-se nesse debate e revela a necessidade de compreender como os conflitos e as violências são percebidos e enfrentados pelos profissionais que vivenciam diariamente o ambiente educativo. Ouvir profissionais das Coordenadorias Regionais, gestores escolares e professores permite aproximar a pesquisa das experiências concretas, das dificuldades encontradas e das práticas já desenvolvidas. Essa escuta é essencial para evitar a elaboração de propostas distantes da realidade ou fundamentadas apenas em orientações gerais.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de fortalecer práticas educativas que não sejam baseadas somente no controle, na advertência ou na punição. Embora determinadas situações exijam medidas de proteção e responsabilização, a construção de uma convivência respeitosa depende também de ações preventivas, espaços de diálogo, escuta ativa, mediação de conflitos e participação da comunidade escolar. A promoção da cultura de paz não significa eliminar todas as divergências, mas aprender a enfrentá-las sem violência, reconhecendo o outro como sujeito de direitos e responsabilidades.

A pesquisa também se mostra relevante por compreender que a prevenção das violências deve ocorrer de maneira contínua e integrada ao projeto educativo da escola. Ações realizadas apenas após acontecimentos graves tendem a responder às consequências, sem necessariamente transformar as condições que favoreceram o conflito. Por outro lado, uma proposta organizada pode ajudar a escola a identificar



sinais, estabelecer procedimentos, ampliar a participação dos profissionais e criar oportunidades para que os estudantes aprendam formas mais responsáveis de expressar sentimentos, resolver problemas e conviver com as diferenças.

Outro aspecto que reforça a importância deste estudo está relacionado à necessidade de valorizar as experiências dos profissionais da educação. Professores, gestores e equipes regionais acumulam conhecimentos construídos na prática, por meio das situações que enfrentam, das estratégias que experimentam e das respostas que observam no cotidiano. A pesquisa de campo permite reunir essas percepções, identificar pontos em comum, reconhecer limitações e transformar os resultados obtidos em fundamentos para uma proposta que dialogue com as necessidades reais das instituições.

Diante disso, esta tese parte do entendimento de que a escola pode exercer um papel transformador na prevenção das violências e na construção de relações mais humanas. Para que isso aconteça, torna-se necessário investir em práticas que fortaleçam o diálogo, o respeito, a cooperação e a corresponsabilidade. A cultura de paz não deve ser tratada como uma atividade isolada ou comemorativa, mas como uma orientação permanente capaz de atravessar as relações, as decisões e as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar.

Assim, o estudo tem como propósito analisar as percepções e experiências de profissionais das Coordenadorias Regionais, gestores escolares e professores que atuam nas instituições de ensino de Joinville, Santa Catarina, acerca dos conflitos e das violências presentes no cotidiano escolar. A partir dos dados produzidos, pretende-se propor um modelo educacional composto por princípios, ações e estratégias destinados à prevenção das violências, à resolução dos conflitos e à promoção da cultura de paz. A proposta da tese, portanto, não se limita à compreensão do problema, mas busca apresentar uma contribuição aplicável e sensível às necessidades das escolas investigadas.

Problema

A escola é um espaço de formação, convivência e construção de relações sociais. Entretanto, também pode ser marcada por conflitos decorrentes das diferenças de valores, comportamentos, experiências familiares, condições sociais e formas de compreender o mundo. Quando essas situações não são acolhidas e mediadas de maneira adequada, podem evoluir para episódios de agressividade, intimidação, exclusão, desrespeito e outras manifestações de violência que comprometem o bem-estar da comunidade escolar e o desenvolvimento do processo educativo.

Nas instituições escolares de Joinville, Santa Catarina, professores, gestores escolares e profissionais das Coordenadorias Regionais lidam com situações de conflito que exigem respostas que ultrapassem medidas exclusivamente disciplinares ou punitivas. A prevenção das violências demanda ações articuladas, formação profissional, diálogo, escuta, mediação e participação dos diferentes sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Apesar das iniciativas já desenvolvidas pelas escolas, ainda existem dificuldades relacionadas à identificação das causas dos conflitos, à escolha das estratégias de intervenção e à organização de ações preventivas permanentes. Dessa forma, torna-se necessário conhecer as percepções e experiências dos profissionais da educação, compreender como os conflitos são enfrentados e identificar quais práticas podem favorecer relações mais respeitosas e colaborativas.

Diante dessa realidade, estabelece-se o seguinte problema de investigação:

Como elaborar um modelo educacional, fundamentado nas percepções e experiências de profissionais das Coordenadorias Regionais, gestores escolares e professores de Joinville, Santa Catarina, que contribua para a prevenção das violências, a resolução dos conflitos e a promoção da cultura de paz no ambiente escolar?

Perguntas de investigação

- Como um modelo educacional voltado à prevenção das violências e à resolução dos conflitos pode contribuir para a promoção da cultura de paz nas instituições escolares de Joinville, Santa Catarina?
- Quais são as principais manifestações de conflito e violência percebidas pelos profissionais das Coordenadorias Regionais, gestores escolares e professores nas instituições de ensino de Joinville, Santa Catarina?
- Quais fatores sociais, familiares, emocionais, pedagógicos e institucionais estão relacionados ao surgimento ou ao agravamento dos conflitos escolares?
- Quais estratégias são utilizadas pelos profissionais da educação para prevenir, mediar e enfrentar situações de conflito e violência no ambiente escolar?
- Quais dificuldades e necessidades são vivenciadas pelos profissionais no desenvolvimento de ações voltadas à resolução dos conflitos e à promoção de relações mais respeitadas?
- Quais princípios, ações e estratégias devem compor um modelo educacional adequado à realidade escolar de Joinville, Santa Catarina, voltado à prevenção das violências e à promoção da cultura de paz?

Objetivo geral

Analisar as percepções e experiências de profissionais das Coordenadorias Regionais, gestores escolares e professores que atuam nas instituições de ensino de Joinville, Santa Catarina, acerca dos conflitos e das violências presentes no cotidiano escolar, com a finalidade de propor um modelo educacional voltado à prevenção das violências, à resolução dos conflitos e à promoção da cultura de paz.

Objetivos específicos

- Identificar as principais manifestações de conflito e violência percebidas pelos profissionais da educação nas instituições escolares de Joinville, Santa Catarina.
- Investigar os fatores sociais, familiares, emocionais, pedagógicos e institucionais relacionados ao surgimento e ao agravamento dos conflitos escolares.
- Analisar as estratégias utilizadas por profissionais das Coordenadorias Regionais, gestores escolares e professores para prevenir, mediar e enfrentar situações de conflito e violência.
- Compreender as dificuldades e as necessidades dos profissionais da educação no desenvolvimento de ações voltadas à resolução dos conflitos e à construção de relações escolares mais respeitosas.
- Propor um modelo educacional adequado à realidade das instituições escolares de Joinville, Santa Catarina, composto por princípios, ações e estratégias destinados à prevenção das violências, à resolução dos conflitos e à promoção da cultura de paz.

A presente pesquisa está organizada em quatro capítulos, além da introdução, das considerações finais, das referências e dos elementos complementares. Essa estrutura foi definida com a finalidade de apresentar, de maneira articulada, o problema investigado, os fundamentos teóricos, o percurso metodológico, os resultados produzidos e a proposição de um modelo educacional voltado à prevenção das violências e à promoção da cultura de paz no ambiente escolar.

O primeiro capítulo apresenta o marco teórico da pesquisa, abordando a escola como espaço de convivência, formação humana e construção de relações sociais. Também discute os conceitos, as causas e as possibilidades educativas dos conflitos escolares, as diferentes manifestações de violência e suas consequências para a comunidade educativa. Além disso, reúne reflexões sobre cultura de paz, diálogo, mediação de conflitos, práticas restaurativas, participação dos profissionais e atuação preventiva nas instituições de ensino.

O segundo capítulo descreve o percurso metodológico adotado. Nele são apresentados a natureza aplicada da pesquisa, a abordagem quali-quantitativa, os

objetivos exploratórios e descritivos, o delineamento e o campo da investigação, situado no contexto das escolas estaduais vinculadas à Coordenadoria Regional de Educação de Joinville. O capítulo também detalha os participantes, os critérios de seleção, o questionário utilizado, os procedimentos de coleta, organização e análise dos dados e os aspectos éticos, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a Carta de Aceite Institucional.

O terceiro capítulo reúne a apresentação, a análise e a discussão dos resultados. Inicialmente, são caracterizados os participantes e, em seguida, os dados são organizados em categorias relacionadas à convivência escolar, à prevenção, à cultura de paz, à educação entre pares, à mediação de pequenos conflitos, ao Laboratório de Convivência, às competências socioemocionais, ao perfil do Embaixador da Convivência e às condições institucionais necessárias à implementação da proposta. Os resultados quantitativos são articulados às respostas discursivas e discutidos à luz dos autores apresentados no marco teórico.

O quarto capítulo apresenta a proposição do Método CONVIVER, elaborado a partir da integração entre os fundamentos teóricos e os resultados da pesquisa. São expostos seus objetivos, o público ao qual se destina, os princípios, os eixos estruturantes, as atribuições propostas aos Embaixadores da Convivência, a organização do Laboratório de Convivência, as etapas sugeridas de implementação e os Indicadores de Convivência Escolar. Ressalta-se que o método constituiu uma proposta educacional e não foi aplicado ou validado empiricamente durante a realização da pesquisa. Por fim, as considerações finais retomam os objetivos, sintetizam as principais contribuições e limitações do estudo e indicam possibilidades para futuras aplicações, avaliações e aperfeiçoamentos da proposta.



CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

Este capítulo apresenta o marco teórico que fundamentou a pesquisa, reunindo discussões sobre a escola como espaço de convivência e formação social, os conflitos escolares, as diferentes manifestações de violência e suas consequências para a comunidade educativa. Também foram abordados os princípios da cultura de paz, a mediação de conflitos, o diálogo, as práticas restaurativas e a participação dos profissionais na construção de ações preventivas. Essas contribuições permitiram compreender a complexidade do fenômeno investigado e ofereceram sustentação à análise dos resultados e à proposição do Método CONVIVER.

1.1 Escola, convivência e relações sociais

A escola ocupa um lugar que ultrapassa a transmissão dos conhecimentos previstos nos currículos. Em seu cotidiano, crianças, adolescentes e adultos aprendem a compartilhar espaços, enfrentar diferenças, reconhecer limites e construir vínculos com pessoas que possuem histórias distintas das suas. Cada encontro vivido nesse ambiente pode contribuir para a formação humana, pois educar também envolve aprender a participar, cuidar, escutar e assumir responsabilidades diante do outro.

A convivência não acontece separadamente do processo educativo. Ela se manifesta durante as aulas, nos intervalos, nas reuniões, nos corredores e nas diversas situações em que os integrantes da comunidade se encontram. As experiências construídas nesses momentos influenciam a maneira como o estudante percebe a instituição, relaciona-se com o conhecimento e desenvolve sua própria identidade. Por isso, os laços sociais não devem ser tratados como aspectos secundários, mas como parte essencial da formação promovida pela educação.

A presença de diferentes culturas, modos de vida, valores, condições sociais e experiências familiares torna o ambiente educativo profundamente plural. Vinha et al. (2025, p. 1) explicam que a intensa interação social faz da escola um espaço privilegiado para a aprendizagem da vida em uma sociedade democrática. Ao mesmo tempo que essa pluralidade amplia as possibilidades de crescimento, também exige sensibilidade para que as diferenças não sejam transformadas em motivos de exclusão, desrespeito ou afastamento.

Quando uma pessoa se sente verdadeiramente acolhida, passa a reconhecer que sua presença tem significado para o grupo. O pertencimento nasce de atitudes



que, embora possam parecer simples, possuem grande valor: ser chamado pelo nome, ter sua opinião considerada, receber apoio em momentos difíceis e encontrar abertura para falar sem receio de julgamento. Uma comunidade que oferece esse cuidado favorece a confiança e cria condições mais seguras para a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal.

Nessa perspectiva, o respeito não pode ser entendido somente como obediência às normas ou ausência de comportamentos considerados inadequados. Ele envolve reconhecer a dignidade, a autonomia e os conhecimentos trazidos por cada sujeito. Freire (2021, p. 58) considera que respeitar a autonomia do educando constitui um compromisso ético do professor, e não uma concessão. Essa compreensão modifica a prática pedagógica, pois o estudante deixa de ser visto apenas como receptor de informações e passa a ser reconhecido como participante ativo de sua formação.

Ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento” (Freire, 2021, p. 47), o autor chama atenção para a necessidade de criar possibilidades para que os estudantes perguntem, reflitam, desenvolvam compreensões e construam sentidos sobre aquilo que aprendem. A sala de aula transforma-se, assim, em um espaço de encontro entre sujeitos que possuem responsabilidades diferentes, mas que participam conjuntamente da produção do conhecimento e da construção de experiências educativas mais significativas.

O diálogo é um dos caminhos que tornam essa participação possível. Dialogar não significa apenas permitir que todos falem, mas demonstrar disposição para compreender opiniões, sentimentos e experiências diferentes. A verdadeira escuta exige atenção, respeito pelo tempo do outro e abertura para rever determinadas posições. Quando essa postura faz parte da rotina, os estudantes aprendem que podem discordar sem ofender, defender suas ideias sem humilhar e procurar soluções sem transformar o colega em adversário.

Essa abertura não elimina a necessidade da autoridade pedagógica. Professores e gestores continuam responsáveis pela organização dos espaços, pela proteção dos estudantes e pela definição de limites necessários à vida coletiva. Entretanto, a autoridade torna-se mais legítima quando é exercida com coerência, equilíbrio e clareza. As regras precisam ser compreendidas como instrumentos de

proteção e organização, e não como ordens destinadas apenas ao controle das condutas.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao apresentar a formação integral como um compromisso da Educação Básica. O documento considera que o desenvolvimento dos estudantes deve contemplar dimensões intelectuais, emocionais, sociais, culturais e éticas. Dessa maneira, aprender a conviver, respeitar as diferenças, agir com empatia e participar da coletividade integra o próprio currículo, não representando uma atividade complementar realizada somente quando surgem problemas de comportamento (Brasil, 2018b, p. 14).

A relação entre professor e estudante possui grande influência nesse processo.

A maneira como o educador recebe uma pergunta, reage diante de um erro ou intervém em uma situação de desentendimento transmite mensagens sobre confiança, justiça e dignidade. Uma correção realizada com respeito pode favorecer a aprendizagem, enquanto uma exposição constrangedora pode gerar insegurança, silêncio e afastamento. A firmeza necessária ao trabalho docente não precisa ser acompanhada de frieza, ironia ou autoritarismo.

Também é preciso considerar que os alunos observam as relações estabelecidas entre os próprios profissionais. A forma como direção, coordenação, professores e demais funcionários se comunicam, resolvem divergências e compartilham responsabilidades contribui para o ambiente vivido por todos. Quando existem decisões contraditórias, falhas constantes de comunicação e disputas internas, a instituição encontra maiores dificuldades para oferecer referências coerentes de convivência. Em contrapartida, uma equipe que trabalha de modo colaborativo transmite segurança e fortalece a confiança da comunidade.

O clima escolar é formado pelas percepções que os sujeitos desenvolvem sobre as relações interpessoais, as normas, a participação, o cuidado e a organização institucional. Oliveira et al. (2025, p. 2) explicam que esse clima envolve diferentes dimensões da vida educativa, incluindo a qualidade dos vínculos, o sentimento de segurança e a maneira como os conflitos são enfrentados. Isso demonstra que o bem-estar e a aprendizagem não são dimensões isoladas, pois um ambiente marcado pelo medo ou pela hostilidade interfere diretamente na disposição para ensinar, aprender e participar.

Um clima positivo não significa que todas as pessoas estarão satisfeitas o tempo inteiro ou que os desacordos deixarão de existir. Significa que haverá condições para expressar incômodos, pedir ajuda e buscar soluções sem medo de represálias ou humilhações. Também pressupõe a existência de canais de escuta,



critérios claros para a tomada de decisões e disponibilidade para compreender cada situação antes de julgá-la. A confiança é fortalecida quando os sujeitos percebem que serão tratados com seriedade, justiça e respeito.

Os conflitos fazem parte da vida social e surgem quando interesses, expectativas, desejos ou interpretações diferentes se encontram. Chrispino (2007, p. 16) esclarece que eles são integrantes da vida e das atividades humanas, não podendo ser tratados como acontecimentos estranhos à realidade escolar. Sua presença não representa necessariamente uma falha da instituição. Dependendo da maneira como são conduzidas, as divergências podem favorecer o amadurecimento, a reflexão sobre as próprias atitudes e a elaboração de acordos mais justos.

Reconhecer o potencial educativo dos conflitos não significa minimizar situações graves ou deixar de responsabilizar quem provoca danos. É necessário distinguir uma divergência cotidiana de episódios de intimidação, discriminação, agressão física ou violência psicológica. Cada acontecimento exige uma avaliação cuidadosa, a proteção dos envolvidos e procedimentos adequados à sua gravidade. Respostas padronizadas podem desconsiderar elementos importantes do contexto e produzir intervenções que não atendem às necessidades reais dos sujeitos.

Muitas vezes, os profissionais da escola utilizam estratégias semelhantes para lidar com os distintos problemas, o que, além de menor eficácia, pouco auxiliam na prevenção de novos confrontos e violências. Um trabalho mais efetivo que resulte em melhoria no convívio e, ao mesmo tempo, seja preventivo e promotor do desenvolvimento e da aprendizagem, nessa área, requer um conjunto de intervenções também diferenciadas e complementares. (Vinha et al., 2025, p. 2).

A reflexão apresentada pelas autoras evidencia que não existe uma única resposta capaz de solucionar todos os problemas de convivência. Uma discussão ocasional entre colegas apresenta características diferentes de uma situação de intimidação sistemática ou de uma agressão motivada por preconceito. Por essa razão, a equipe escolar precisa compreender o contexto, ouvir os envolvidos, avaliar os danos provocados e escolher estratégias coerentes com as particularidades de cada ocorrência.

As medidas exclusivamente punitivas costumam alcançar apenas o comportamento mais visível, sem necessariamente compreender as razões que contribuíram para o ocorrido. Uma suspensão pode interromper temporariamente determinado episódio, mas não garante que o estudante reconheça os danos causados ou desenvolva outras maneiras de agir. O trabalho educativo precisa

combinar limites claros, responsabilização, acolhimento, orientação e acompanhamento, evitando que a punição seja utilizada como a única resposta disponível.

A aproximação com as famílias também contribui para a construção de um espaço mais acolhedor. Muitas vezes, os responsáveis são procurados somente quando surge alguma dificuldade, fazendo com que o contato com a instituição seja associado a cobranças e constrangimentos. Além disso, a convivência democrática exige atenção às desigualdades, às discriminações e às interações digitais, nas quais ofensas, exposições e exclusões podem ultrapassar os limites físicos da unidade de ensino. A parceria com as famílias e a educação para o respeito precisam, portanto, ocorrer de forma contínua e não apenas diante de situações graves.

Por fim, a construção de relações mais saudáveis não pode depender somente da sensibilidade individual de um professor ou gestor. Ela requer planejamento, formação continuada, acompanhamento e participação coletiva. Chrispino (2007, p. 26) ressalta que cada escola constitui uma rede complexa de valores e relações, razão pela qual precisa conhecer sua própria realidade antes de elaborar formas de intervenção. Essa compreensão sustenta a presente pesquisa, que busca ouvir profissionais das Coordenadorias Regionais, gestores e professores de Joinville, Santa Catarina, para propor um modelo educacional coerente com as necessidades das instituições investigadas e comprometido com a prevenção das violências e a promoção da cultura de paz.

1.2 Conflitos escolares: conceitos, causas e possibilidades educativas

Compreender os conflitos escolares exige olhar para a escola como um espaço vivo, formado por pessoas que carregam histórias, expectativas, valores, sentimentos e maneiras diferentes de interpretar a realidade. Onde existe convivência, também surgem discordâncias, incômodos e interesses que nem sempre podem ser atendidos ao mesmo tempo. Essas situações não indicam necessariamente que a instituição fracassou em sua função educativa, mas revelam a complexidade própria das relações humanas construídas diariamente.

Em sentido amplo, o conflito ocorre quando duas ou mais pessoas percebem que suas necessidades, ideias, desejos ou objetivos não combinam entre si. Chrispino (2007, p. 16) esclarece que esse fenômeno faz parte da atividade social e pode nascer

das diferenças de interesses, aspirações e posições defendidas pelos sujeitos. Isso significa que não existe, em todas as situações, alguém totalmente certo e outra pessoa completamente errada, pois muitas divergências decorrem de leituras distintas sobre um mesmo acontecimento.

Ao tratar desse conceito, o autor destaca sua presença permanente nas relações sociais: O conflito [...] é parte integrante da vida e da atividade social [...]. [...] O conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. (Chrispino, 2007, p. 16).

A leitura dessa afirmação permite afastar a ideia de que todo confronto deve ser evitado ou abafado. Uma diferença pode gerar desconforto, porém também pode abrir espaço para que as pessoas expressem o que sentem, revejam suas atitudes e conheçam outros pontos de vista. O problema não está apenas na existência da oposição, mas principalmente na maneira como ela é compreendida e conduzida pelos envolvidos e pelos adultos responsáveis pela organização do ambiente educativo.

No cotidiano escolar, as divergências podem surgir de acontecimentos aparentemente simples. Um lugar ocupado na sala, a utilização de um material, uma brincadeira mal compreendida, a formação dos grupos ou uma fala feita em tom inadequado podem desencadear reações intensas. Em muitos casos, o episódio visível representa apenas o momento em que uma insatisfação acumulada encontra uma forma de aparecer. Por isso, observar somente o fato imediato pode impedir a compreensão do que realmente sustenta o desentendimento.

Uma das origens mais comuns está nas expectativas que cada pessoa constrói sobre a conduta do outro. O professor espera atenção e participação; o estudante deseja ser ouvido e tratado com justiça; a família espera acompanhamento; a gestão aguarda compromisso da equipe. Quando essas expectativas não são comunicadas com clareza ou não se realizam, surgem sentimentos de frustração, desvalorização e injustiça. Chrispino (2007, p. 19) inclui entre as possíveis origens dos conflitos as questões relacionadas à identidade, às normas, aos interesses, às informações e ao não cumprimento daquilo que uma pessoa esperava da outra.

As falhas de comunicação também possuem grande peso. Uma frase pode ser entendida de modo diferente daquele pretendido, uma orientação pouco clara pode gerar insegurança e um comentário repassado por terceiros pode chegar

completamente modificado. Quando não há espaço para esclarecer o ocorrido, a interpretação inicial passa a ser tratada como verdade. Nesse movimento, pequenas dúvidas podem transformar-se em acusações, afastamentos e hostilidades que poderiam ter sido evitadas por uma conversa cuidadosa.

Também existem disputas relacionadas ao reconhecimento e à posição ocupada no grupo. Entre os estudantes, isso pode aparecer na busca por popularidade, liderança ou aceitação. Entre os profissionais, pode envolver decisões administrativas, distribuição de responsabilidades, oportunidades de participação e diferentes entendimentos sobre o trabalho pedagógico. Chrispino (2007, p. 20-21) observa que questões de poder, interesses pessoais, valores distintos e divergências políticas ou ideológicas também podem estar presentes nas relações entre os educadores.

As normas escolares constituem outra fonte frequente de tensão, especialmente quando são elaboradas sem participação, aplicadas de maneira desigual ou apresentadas apenas como ordens. Um estudante pode não compreender a finalidade de uma regra ou perceber que determinada exigência não é cobrada de todos da mesma forma. Nessas circunstâncias, o que deveria organizar a vida coletiva pode ser recebido como imposição, favorecendo resistência, desconfiança e enfrentamentos entre os sujeitos.

Isso não significa que a escola deva abandonar seus limites ou aceitar qualquer comportamento. As regras são necessárias para proteger direitos, assegurar condições de aprendizagem e orientar a convivência. Entretanto, seu valor educativo aumenta quando existe clareza sobre os motivos de sua criação, coerência na aplicação e abertura para avaliar se continuam adequadas à realidade. Uma norma compreendida tende a produzir mais responsabilidade do que uma determinação cumprida apenas pelo medo da punição.

No campo pedagógico, os conflitos podem aparecer em torno da metodologia de ensino, das formas de avaliação, das notas, das atividades propostas e da percepção de tratamento desigual. Chrispino (2007, p. 21) aponta que estudantes e professores podem entrar em desacordo quando não compreendem os critérios avaliativos, sentem que não foram ouvidos ou consideram determinadas decisões arbitrárias. Essas situações precisam ser analisadas com cuidado, pois afetam tanto o vínculo com o educador quanto a relação do aluno com a aprendizagem.

Entre os próprios estudantes, há desentendimentos relacionados a amizades, rivalidades, brincadeiras, namoros, uso de espaços, danos a objetos e participação nos grupos. Parte dessas ocorrências pode ser passageira, mas algumas se prolongam quando não há possibilidade de diálogo ou quando outros colegas passam a alimentar a disputa. A necessidade de pertencer ao grupo também pode levar o aluno a apoiar atitudes com as quais não concorda, apenas para não se tornar alvo de exclusão.

Na relação entre escola e família, os desacordos podem surgir quando não existe uma compreensão compartilhada sobre responsabilidades, limites e formas de acompanhamento. Os responsáveis podem sentir que suas preocupações não são consideradas, enquanto os profissionais podem perceber ausência de participação ou resistência às orientações oferecidas. Chrispino (2007, p. 21) relaciona esses confrontos a questões como avaliação, aprovação, assistência pedagógica, cumprimento de procedimentos e episódios envolvendo estudantes.

A dimensão organizacional também precisa ser considerada. Rotinas mal definidas, comunicação interna insuficiente, decisões contraditórias, sobrecarga de trabalho e falta de articulação entre os setores criam um ambiente favorável ao surgimento de tensões. Nem todo problema vivido na sala de aula começa nela. Algumas dificuldades refletem o funcionamento da própria instituição e a maneira como responsabilidades, recursos e decisões são distribuídos.

Além do funcionamento interno, a unidade de ensino está inserida em um território que influencia sua dinâmica. As condições econômicas das famílias, os serviços disponíveis no bairro, as redes comunitárias, os deslocamentos e as desigualdades sociais atravessam a experiência educativa. Chrispino (2007, p. 22) lembra que os conflitos culturais podem nascer das características da comunidade, dos pertencimentos e das identidades que fazem parte da vida dos sujeitos. A escola não está isolada da sociedade e, por isso, também recebe suas tensões, preconceitos e contradições.

As tecnologias digitais acrescentaram novos elementos a esse cenário. Um confronto iniciado presencialmente pode continuar em grupos de mensagens, redes sociais e plataformas utilizadas pelos estudantes. Fotografias, áudios e comentários circulam com rapidez, alcançando pessoas que não participaram do episódio inicial. Vinha et al. (2025, p. 2-5) observam que as agressões virtuais ampliam a exposição e

dificultam a separação entre aquilo que ocorre dentro e fora da instituição, pois as experiências transitam continuamente entre os espaços presencial e digital.

Os aspectos emocionais também influenciam a forma como cada pessoa interpreta e reage às situações. Um aluno que se encontra fragilizado pode perceber uma fala como rejeição; um professor sobrecarregado pode responder de maneira mais rígida; uma família preocupada pode chegar à escola em posição defensiva. Considerar essas condições não significa justificar agressões ou retirar responsabilidades, mas compreender que os comportamentos não aparecem separados das experiências, dos sentimentos e das circunstâncias vividas.

Um cuidado teórico necessário consiste em não tratar conflito, indisciplina, incivildade e violência como expressões equivalentes. Vinha et al. (2025, p. 2-3) explicam que os problemas de convivência são múltiplos, inter-relacionados e possuem características próprias. A indisciplina pode interferir na aprendizagem; a incivildade envolve provocações, interrupções ou falta de polidez; a violência inclui danos mais graves à dignidade e à integridade. Quando essas diferenças não são reconhecidas, a intervenção corre o risco de ser desproporcional ou pouco efetiva.

O bullying também não deve ser confundido com qualquer discussão entre colegas. De acordo com Vinha et al. (2025, p. 4-5), essa prática envolve intenção de provocar dano, repetição das agressões, fragilidade do alvo e participação de um público que presencia ou reforça o comportamento. Uma briga ocasional pode apresentar reciprocidade e intensidade semelhante entre os envolvidos, enquanto a intimidação sistemática é marcada por desequilíbrio de poder e pela dificuldade da vítima em defender-se.

Diante dessa variedade, é indispensável realizar uma leitura cuidadosa antes de escolher qualquer forma de intervenção. Conhecer quem participou, o que ocorreu, há quanto tempo a situação acontece, quais danos foram provocados e como os envolvidos compreendem o episódio ajuda a evitar decisões precipitadas. O Quadro 1 apresenta uma síntese das principais dimensões dos conflitos escolares, suas possíveis causas e algumas possibilidades de atuação educativa.

Quadro 1 – Dimensões, causas e possibilidades educativas dos conflitos escolares

Dimensões	Situações que podem ocorrer	Possíveis causas	Possibilidades educativas
Relacional	Desentendimentos, rivalidades, exclusões e rompimento de vínculos	Falhas de comunicação, expectativas diferentes, ciúmes e necessidade de pertencimento	Escuta individual, diálogo orientado, mediação e construção de acordos
Pedagógica	Discordâncias sobre aulas, avaliações, notas e participação	CrITÉRIOS pouco claros, dificuldades de aprendizagem, falta de escuta e metodologias pouco significativas	Explicitação dos critérios, revisão das estratégias, devolutivas respeitosas e participação discente
Institucional	Tensões entre profissionais, estudantes, gestão e famílias	Decisões contraditórias, relações de poder, ausência de participação e fragilidade da comunicação interna	Planejamento coletivo, gestão democrática, revisão das normas e definição de procedimentos
Sociocultural	Preconceitos, discriminações, intolerâncias e desigualdades	Valores sociais, racismo, desigualdade econômica, questões de gênero, identidade e pertencimento	Educação para os direitos humanos, valorização da diversidade e enfrentamento das práticas discriminatórias
Digital	Exposição, mensagens ofensivas, boatos e ataques virtuais	Uso irresponsável das tecnologias, procura por reconhecimento e dificuldade de perceber os danos	Educação midiática, orientação sobre privacidade, responsabilização e apoio aos envolvidos
Emocional	Reações impulsivas, isolamento, irritabilidade e dificuldade de expressão	Sofrimento, insegurança, sobrecarga, experiências familiares e ausência de apoio	Acolhimento, fortalecimento dos vínculos, expressão dos sentimentos e encaminhamento à rede quando necessário

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Chrispino (2007) e Vinha et al. (2025).

A síntese apresentada mostra que situações aparentemente semelhantes podem possuir origens e significados bastante diferentes. Duas discussões ocorridas na mesma turma, por exemplo, podem exigir encaminhamentos distintos. Em uma delas, talvez seja suficiente esclarecer um mal-entendido; na outra, pode haver discriminação, perseguição ou sofrimento prolongado. A intervenção precisa considerar essas particularidades, evitando receitas prontas e respostas aplicadas de maneira automática.

Quando a instituição percebe o problema apenas no momento em que ele se torna grave, perde oportunidades importantes de prevenção. Chrispino (2007, p. 16) alerta que muitas vezes o conflito só é reconhecido quando já apresenta manifestações violentas, embora tenha surgido anteriormente como divergência ou

antagonismo. Assim, aprender a identificar mudanças no comportamento, afastamentos, provocações repetidas e dificuldades de comunicação pode impedir que uma tensão inicial avance para situações mais prejudiciais.

A possibilidade educativa começa quando o confronto deixa de ser tratado somente como uma interrupção da rotina. Em vez de buscar apenas quem deve ser punido, torna-se possível perguntar o que aconteceu, quem foi afetado, quais necessidades não foram atendidas e o que pode ser feito para reparar os danos. Essa abordagem mantém os limites necessários, mas acrescenta reflexão, responsabilização e aprendizagem às decisões tomadas.

Entre os caminhos possíveis encontra-se a mediação, compreendida como um processo no qual as pessoas envolvidas recebem auxílio de alguém imparcial para apresentar suas percepções, avaliar alternativas e construir um acordo aceitável. Chrispino (2007, p. 23) considera que esse procedimento pode favorecer novas formas de cooperação, confiança e solidariedade. Contudo, ele não deve ser aplicado quando existe risco, coação ou desigualdade que impeça uma das partes de participar livremente.

A transformação das divergências também depende de ações permanentes. Assembleias de turma, espaços de escuta, equipes de ajuda, círculos de diálogo, práticas restaurativas e projetos de participação estudantil podem contribuir para que os sujeitos desenvolvam habilidades antes que situações graves ocorram. Vinha et al. (2025, p. 10-12) defendem que as iniciativas atuem de forma articulada nas dimensões institucional, interpessoal e curricular, integrando prevenção, intervenção e formação ética à rotina da escola.

No âmbito desta tese, compreender os conflitos como fenômenos relacionais, pedagógicos, institucionais e socioculturais constitui uma etapa indispensável para a elaboração de um modelo educacional adequado às instituições investigadas em Joinville, Santa Catarina. Não existe uma proposta que possa ser aplicada de maneira idêntica a todas as realidades, pois cada comunidade possui vínculos, necessidades e desafios próprios. Como observa Chrispino (2007, p. 25), cada escola forma uma rede complexa de valores e relações e, por isso, necessita de diagnóstico específico e estratégias coerentes com seu contexto.

1.3 Consequências das violências para a comunidade escolar

As situações de violência ocorridas no interior da escola não atingem somente as pessoas diretamente envolvidas. Seus efeitos alcançam colegas, professores, gestores, funcionários, famílias e todos aqueles que participam da rotina institucional. Mesmo quando o episódio parece restrito a dois estudantes, ele pode produzir medo, insegurança e mudanças no modo como o grupo se relaciona. Por essa razão, suas consequências precisam ser analisadas de maneira ampla, considerando os danos individuais e as marcas deixadas na vida coletiva.

Uma agressão física, uma ameaça, uma humilhação pública ou uma prática contínua de intimidação interfere na percepção que os sujeitos constroem sobre o espaço educativo. O local que deveria oferecer proteção e oportunidades de desenvolvimento pode passar a ser associado à tensão, ao constrangimento e ao receio de novos acontecimentos. Cunha et al. (2025, p. 3-4) explicam que os impactos não se limitam à dinâmica entre quem agride e quem é atingido, pois alcançam observadores, profissionais e o próprio funcionamento da instituição.

Para a pessoa diretamente vitimada, as primeiras consequências podem aparecer na forma de tristeza, vergonha, irritação, choro, isolamento ou mudanças repentinas de comportamento. Nem sempre esses sinais são compreendidos de imediato pelos adultos. Em algumas situações, o estudante continua frequentando as aulas e realizando suas atividades, embora esteja vivendo um sofrimento que não consegue expressar. A ausência de marcas visíveis não significa que o dano seja pequeno ou passageiro.

A violência escolar gera impactos profundos e duradouros, afetando a saúde mental e o desempenho acadêmico tanto de suas vítimas quanto de seus agressores. (Cunha et al., 2025, p. 3).

A afirmação dos autores permite compreender que os efeitos dessas experiências podem permanecer mesmo depois que o episódio aparentemente terminou. O medo de encontrar novamente quem praticou a agressão, a preocupação com novos comentários e a lembrança da exposição vivida acompanham o estudante em diferentes momentos. Sem acolhimento e acompanhamento adequados, a pessoa pode sentir que precisa enfrentar sozinha uma situação que ultrapassa suas condições emocionais.

Vinha et al. (2025, p. 7) relacionam a vitimização a elevados níveis de estresse, ansiedade, depressão, insônia e isolamento social. Essas manifestações não devem ser reduzidas à ideia de fragilidade individual, pois são respostas possíveis diante de experiências que ameaçam a dignidade e o sentimento de segurança. O sofrimento pode ser ainda mais intenso quando a agressão ocorre diante dos colegas ou recebe a aprovação silenciosa do grupo.

Os impactos também podem aparecer no corpo. Dores de cabeça, alterações do sono, desconfortos gastrointestinais, cansaço frequente e falta de disposição podem estar associados ao estado constante de tensão. Vinha et al. (2025, p. 7) observam que as consequências alcançam a saúde física e mental das vítimas, demonstrando que não existe uma separação rígida entre o que a pessoa sente emocionalmente e aquilo que manifesta corporalmente.

Outro efeito importante está relacionado ao sentimento de pertencimento. O aluno que é repetidamente ridicularizado, excluído ou ameaçado pode passar a acreditar que não possui lugar naquele grupo. Aos poucos, deixa de participar das conversas, evita determinados espaços e procura tornar-se menos visível para não chamar atenção. A escola deixa de representar um espaço de encontro e passa a ser vivenciada como um ambiente no qual é necessário permanecer em constante estado de defesa.

Muitos estudantes não relatam imediatamente o que estão vivendo. O silêncio pode nascer do medo de represálias, da vergonha, da preocupação em não ser acreditado ou da percepção de que os adultos não saberão como agir. Vinha et al. (2025, p. 7) alertam que adolescentes raramente compartilham seus problemas de convivência com familiares e profissionais, especialmente quando acreditam que a intervenção poderá aumentar a exposição ou piorar a situação. Esse dado reforça a necessidade de construir canais de escuta que transmitam confiança e proteção.

A aprendizagem também é afetada, pois a atenção do estudante pode permanecer voltada para a possibilidade de novas agressões. Em vez de acompanhar a explicação, participar de uma atividade ou concentrar-se na avaliação, ele observa quem está ao seu redor, evita falar e procura antecipar possíveis ameaças. Cunha et al. (2025, p. 4) associam a violência escolar a prejuízos na concentração, no rendimento e no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Quando o medo se prolonga, podem ocorrer faltas frequentes, atrasos, recusa em permanecer na instituição, repetência e até abandono dos estudos. Vinha et al. (2025, p. 7) mostram que alunos frequentemente expostos a práticas violentas tendem a apresentar trajetórias acadêmicas mais irregulares e maiores índices de ausência. Esses acontecimentos não devem ser interpretados somente como desinteresse, pois podem representar tentativas de afastamento de um local no qual o estudante deixou de se sentir seguro.

Os colegas que presenciam as agressões também são afetados. Alguns sentem medo de se tornarem os próximos alvos; outros se culpam por não terem ajudado; há ainda aqueles que se afastam para evitar envolvimento. Cunha et al. (2025, p. 4) destacam que os observadores podem apresentar diminuição da concentração e da frequência às aulas. Desse modo, mesmo quem não recebeu diretamente a agressão pode experimentar insegurança e modificar seu comportamento.

A convivência contínua com atitudes violentas pode levar à naturalização do sofrimento. Quando apelidos ofensivos, ameaças e humilhações são tratados como brincadeiras, o grupo aprende que algumas pessoas podem ser expostas sem que ninguém se responsabilize. Esse processo enfraquece a empatia e torna mais difícil reconhecer a gravidade de determinados comportamentos. O silêncio coletivo, ainda que motivado pelo medo, pode acabar fortalecendo quem pratica a agressão.

Aquele que agride também necessita ser considerado no trabalho educativo. Responsabilizar não significa retirar a gravidade do ato, mas compreender que os comportamentos violentos podem se relacionar a dificuldades emocionais, busca de reconhecimento, experiências familiares, necessidade de pertencimento ou contato frequente com discursos de intolerância. Cunha et al. (2025, p. 3) afirmam que os autores das agressões também apresentam maior risco de problemas de saúde mental e de envolvimento em comportamentos antissociais.

Os professores podem ser vítimas diretas de insultos, ameaças, intimidações, danos materiais e agressões físicas. Além da preocupação com sua segurança, esses profissionais precisam continuar conduzindo as aulas, acolhendo os estudantes e respondendo às expectativas da comunidade. Cunha et al. (2025, p. 3) reconhecem que docentes e funcionários aparecem com frequência entre os sujeitos atingidos pelas práticas violentas presentes nas instituições de ensino.

A repetição desses episódios pode provocar desgaste, insegurança profissional e perda de motivação. O educador pode começar a evitar determinadas metodologias, reduzir momentos de interação e adotar uma postura mais rígida como tentativa de preservar o controle da turma. Cunha et al. (2025, p. 4) relacionam a exposição dos profissionais ao desengajamento, que interfere na qualidade do trabalho desenvolvido e no compromisso emocional com a atividade educativa.

Esse desgaste também alcança a maneira como o professor se percebe profissionalmente. A sensação de não conseguir proteger os alunos, resolver os conflitos ou receber o apoio necessário pode gerar frustração e sentimento de impotência. Mesmo quando existe dedicação, a ausência de procedimentos claros e de suporte institucional faz com que o docente assuma responsabilidades que deveriam ser compartilhadas por toda a equipe e pela rede de proteção.

Diretores, coordenadores, orientadores e demais funcionários também enfrentam consequências. A gestão precisa acolher os envolvidos, comunicar-se com as famílias, registrar ocorrências, tomar decisões e, em alguns casos, acionar serviços externos. Quando não existem protocolos bem definidos, cada situação é conduzida de maneira improvisada, aumentando a insegurança dos profissionais e a possibilidade de encaminhamentos contraditórios.

As famílias vivem sentimentos de preocupação, revolta, culpa e desconfiança quando descobrem que seus filhos participaram de uma ocorrência, seja como vítimas, autores ou testemunhas. Algumas passam a questionar a capacidade da instituição de oferecer proteção; outras encontram dificuldades para compreender o comportamento apresentado pelo estudante. Uma comunicação baseada apenas em acusações pode ampliar o afastamento, enquanto uma abordagem respeitosa favorece a construção de responsabilidades compartilhadas.

No plano coletivo, as agressões comprometem o clima escolar. Oliveira et al. (2025, p. 3-4) apontam que a qualidade desse clima está relacionada ao bem-estar, à saúde, à aprendizagem, à frequência e à redução de diferentes formas de violência. Quando predominam o medo e a desconfiança, diminuem as possibilidades de participação e cooperação. A comunidade passa a concentrar esforços em controlar situações emergenciais, deixando em segundo plano ações pedagógicas importantes.

As agressões praticadas por meio das tecnologias digitais ampliam ainda mais esses efeitos. Uma imagem divulgada sem autorização, uma mensagem ofensiva ou

um boato pode circular durante todo o dia e alcançar pessoas que não estavam presentes no momento inicial. Vinha et al. (2025, p. 7) mostram que as experiências virtuais aumentam a exposição e dificultam o afastamento do conteúdo agressivo, pois ele pode ser compartilhado, armazenado e retomado em diferentes ocasiões.

As consequências também não são vividas da mesma maneira por todos. Estudantes negros, indígenas, com deficiência, pertencentes às camadas socialmente vulneráveis ou que não correspondem aos padrões dominantes podem estar mais expostos à discriminação e a respostas institucionais desiguais. Oliveira et al. (2025, p. 12) defendem que um clima comprometido com a equidade precisa enfrentar o bullying, as práticas discriminatórias e as barreiras que impedem alguns grupos de acessar as mesmas oportunidades de participação e aprendizagem.

A confiança na instituição também pode ser abalada. Quando as ocorrências são ignoradas, minimizadas ou tratadas de maneira pouco transparente, estudantes e responsáveis passam a acreditar que procurar ajuda não produzirá mudanças. Em sentido contrário, respostas precipitadas e exclusivamente punitivas podem gerar a percepção de injustiça. Preservar a credibilidade da escola exige escuta, clareza nos procedimentos, proteção das pessoas envolvidas e acompanhamento após as decisões iniciais.

A proteção da comunidade educativa não representa apenas uma escolha pedagógica, mas um compromisso legal e ético. O Estatuto da Criança e do Adolescente assegura o direito à dignidade, ao respeito e à proteção contra tratamentos violentos ou constrangedores. A Lei nº 14.811/2024 também estabelece medidas de proteção contra a violência nos estabelecimentos educacionais, reforçando a responsabilidade das instituições e do poder público na criação de ambientes mais seguros (Brasil, 1990; Brasil, 2024b).

As diferentes consequências demonstram que não é adequado responder a todos os acontecimentos da mesma forma. Uma discussão pontual, uma agressão motivada por preconceito, uma ameaça, o bullying e a exposição digital apresentam características próprias e exigem medidas coerentes com a gravidade, a frequência e os danos produzidos. Nesse sentido, Vinha et al. esclarecem:



Muitas vezes, os profissionais da escola utilizam estratégias semelhantes para lidar com os distintos problemas, o que, além de menor eficácia, pouco auxiliam na prevenção de novos confrontos e violências. Um trabalho mais efetivo que resulte em melhoria no convívio e, ao mesmo tempo, seja preventivo e promotor do desenvolvimento e da aprendizagem, nessa área, requer um conjunto de intervenções também diferenciadas e complementares. (Vinha et al., 2025, p. 2).

A reflexão das autoras evidencia que o enfrentamento precisa combinar proteção, escuta, responsabilização e acompanhamento. Algumas situações podem ser trabalhadas por meio do diálogo e da mediação; outras exigem intervenção imediata, comunicação às famílias e articulação com a rede de proteção. A escolha não deve ser automática, mas fundamentada na compreensão do acontecimento e nas necessidades apresentadas pelos sujeitos envolvidos.

Compreender as consequências das violências para toda a comunidade escolar é fundamental para a presente pesquisa, pois permite reconhecer que a prevenção não pode se limitar ao controle de comportamentos. Ao ouvir profissionais das Coordenadorias Regionais, gestores e professores de Joinville, Santa Catarina, será possível conhecer os impactos percebidos no cotidiano e identificar as formas de apoio consideradas necessárias. Esses elementos contribuirão para a proposição de um modelo educacional que proteja os sujeitos, fortaleça os vínculos e ajude a transformar a escola em um espaço de convivência mais seguro, humano e comprometido com a cultura de paz.

1.4 Cultura de paz e educação para a convivência

Falar em cultura de paz no contexto escolar não significa imaginar uma instituição sem discordâncias, tensões ou momentos difíceis. A escola reúne pessoas com histórias, valores, necessidades e formas distintas de compreender o mundo, tornando inevitável o aparecimento de diferenças. O desafio está em criar condições para que essas situações sejam enfrentadas sem humilhação, ameaça ou agressão, preservando a dignidade dos envolvidos e transformando os acontecimentos cotidianos em oportunidades de aprendizagem.

A paz, nessa perspectiva, não pode ser confundida com silêncio, passividade ou simples obediência. Uma turma aparentemente tranquila pode esconder estudantes que não se sentem seguros para falar, profissionais que evitam expor suas dificuldades e conflitos que permanecem sem solução. A ausência de discussões

visíveis não comprova a existência de relações saudáveis. Em alguns casos, ela apenas demonstra que determinadas vozes foram silenciadas ou que os sujeitos aprenderam a esconder aquilo que os incomoda.

Galtung (1969) contribui para essa compreensão ao diferenciar a paz negativa da paz positiva. A primeira corresponde à ausência imediata de violência direta, enquanto a segunda depende da existência de justiça, equidade, diálogo e condições dignas de vida. Aplicada à educação, essa distinção mostra que interromper uma agressão é indispensável, mas não suficiente. Também é necessário transformar as condições que favorecem exclusões, desigualdades, preconceitos e formas silenciosas de sofrimento.

Essa compreensão permite reconhecer a cultura de paz como um processo construído diariamente, e não como um estado definitivo alcançado pela instituição. Ela se revela na maneira como os profissionais recebem um estudante, conduzem uma reunião, aplicam uma norma, escutam uma família e intervêm diante de uma injustiça. Pequenos gestos podem fortalecer a confiança ou ampliar distâncias. Por isso, a paz precisa estar presente tanto nas decisões mais complexas quanto nas relações aparentemente simples da rotina escolar.

A Recomendação da UNESCO sobre Educação para a Paz, os Direitos Humanos e o Desenvolvimento Sustentável, aprovada em 2023, defende uma educação transformadora, capaz de desenvolver conhecimentos, valores, atitudes e habilidades necessárias à participação democrática. O documento relaciona a paz ao respeito pelos direitos humanos, à inclusão, à cooperação, à solidariedade e ao enfrentamento de todas as formas de discriminação. Também destaca que os ambientes educativos devem oferecer cuidado, segurança e participação significativa a estudantes, profissionais e famílias (Unesco, 2023).

No cotidiano da escola, esses princípios ganham sentido quando deixam de aparecer apenas em projetos ocasionais e passam a orientar as práticas reais. Uma semana dedicada à paz pode gerar reflexões importantes, mas terá alcance limitado se, nos demais dias, persistirem situações de autoritarismo, exposição, indiferença ou tratamento desigual. A coerência entre o discurso institucional e as experiências vividas é fundamental para que os valores apresentados sejam compreendidos como compromissos verdadeiros.

Jares (2002) entende a educação para a paz como uma ação pedagógica voltada à formação de pessoas capazes de analisar criticamente a realidade e participar de sua transformação. Dessa forma, educar para a convivência não significa ensinar os estudantes a aceitar tudo sem questionar. Ao contrário, envolve prepará-los para reconhecer injustiças, defender direitos, assumir responsabilidades e buscar soluções que não reproduzam a lógica da violência.

A contribuição de Freire (2021) também se mostra essencial, pois o diálogo ocupa um lugar central em sua concepção de educação. Para o autor, não existe prática educativa verdadeiramente humanizadora quando o outro é tratado apenas como alguém que deve obedecer, ouvir e receber informações. A palavra precisa circular de maneira responsável, permitindo que professores e estudantes expressem suas compreensões, façam perguntas e participem da construção de sentidos sobre a realidade.

Dialogar não significa concordar com todas as opiniões nem abandonar a responsabilidade de estabelecer limites. O diálogo exige escuta, clareza e disposição para compreender o que está por trás de cada posicionamento. Em uma situação de conflito, ouvir não representa aceitar uma agressão, mas reunir condições para compreender o ocorrido e tomar decisões mais justas. Quando as pessoas percebem que serão escutadas com seriedade, tornam-se mais abertas à reflexão e à responsabilização.

Educar para a convivência também não significa permitir comportamentos que coloquem alguém em risco. Uma cultura de paz precisa ser firme diante das violências, proteger quem foi atingido e interromper práticas que causam danos. A diferença está na forma de exercer essa firmeza. Em vez de utilizar a autoridade para constranger, a instituição pode empregá-la para assegurar direitos, explicar consequências e reconstruir as condições necessárias à vida coletiva.

No Brasil, a promoção da cultura de paz passou a integrar expressamente as responsabilidades dos estabelecimentos de ensino por meio da Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. A norma alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e incluiu entre as incumbências das instituições a realização de medidas de conscientização, prevenção e combate às violências. Esse marco demonstra que o tema não deve depender apenas de iniciativas pessoais, pois constitui uma responsabilidade educacional e institucional (Brasil, 2018a).



A Base Nacional Comum Curricular reforça esse compromisso ao incluir a empatia, o diálogo, a cooperação e a resolução de conflitos entre as competências gerais da Educação Básica. O documento indica que a formação integral envolve aprender a respeitar o outro, posicionar-se contra preconceitos e agir de maneira responsável diante da coletividade. Assim, a educação para a convivência não se encontra separada do currículo, mas integra as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2018b, p. 10).

Para que esse compromisso se concretize, a cultura de paz precisa atravessar os diferentes componentes curriculares. A literatura pode favorecer o contato com histórias e perspectivas diversas; a História permite refletir sobre desigualdades e formas de resistência; as Ciências ajudam a discutir cuidado, sustentabilidade e responsabilidade coletiva; a Educação Física pode fortalecer cooperação e respeito. O tema não pertence a uma única disciplina, pois encontra espaço em todas as áreas que contribuem para compreender a vida em sociedade.

O professor possui uma participação importante nesse processo, não apenas pelo que ensina de forma planejada, mas pela maneira como se relaciona com a turma. A forma de corrigir um erro, organizar a participação, acolher uma dúvida e intervir diante de um comentário ofensivo transmite valores concretos. Quando o educador age com equilíbrio e respeito, mostra que autoridade e sensibilidade podem caminhar juntas. Sua postura torna-se uma referência cotidiana de como lidar com diferenças sem recorrer à humilhação.

A gestão escolar também desempenha um papel decisivo, porque a convivência depende de escolhas institucionais. Não basta esperar que cada professor resolva sozinho os problemas encontrados em sua turma. A direção e a coordenação precisam organizar procedimentos, garantir espaços de escuta, acompanhar as ocorrências e assegurar que as decisões não sejam contraditórias. Quando existe uma orientação coletiva, os profissionais sentem-se mais apoiados e os estudantes reconhecem maior coerência nas ações da escola.

Os estudantes, por sua vez, não devem ser vistos apenas como destinatários das normas ou possíveis causadores de dificuldades. Eles podem participar da identificação dos problemas, da elaboração de propostas e da construção de ambientes mais acolhedores. Assembleias, representantes de turma, grupos de apoio e projetos de protagonismo criam oportunidades para que crianças e adolescentes

exercçam responsabilidade. Ao serem convidados a participar, aprendem que sua voz possui valor, mas também produz compromissos.

A elaboração coletiva de acordos pode tornar as regras mais compreensíveis e próximas da realidade. Isso não significa que todas as normas serão decididas por votação, pois existem responsabilidades legais que cabem aos adultos e à instituição. Entretanto, há aspectos da rotina que podem ser discutidos com os estudantes, como o uso dos espaços, as formas de participação e os cuidados nas relações. Quando os motivos são explicados, os limites deixam de parecer simples imposições e passam a ser percebidos como proteção do bem comum.

A empatia ocupa um lugar relevante nessa formação, mas não deve ser reduzida à ideia de sentir pena ou colocar-se completamente no lugar do outro. Nenhuma pessoa consegue viver exatamente a experiência de outra. Ser empático envolve escutar sem julgamento precipitado, reconhecer sentimentos e considerar que existem perspectivas diferentes sobre um mesmo acontecimento. Essa postura não elimina a necessidade de responsabilização, mas impede que alguém seja reduzido ao erro cometido ou ao sofrimento vivido.

A comunicação não violenta, apresentada por Rosenberg (2006), oferece contribuições para relações baseadas em maior clareza e cuidado. Sua proposta envolve observar os acontecimentos sem acrescentar acusações imediatas, reconhecer os sentimentos presentes, compreender as necessidades envolvidas e formular pedidos concretos. No ambiente escolar, esses elementos podem ajudar professores e estudantes a expressar incômodos sem atacar a identidade do outro, diferenciando a pessoa do comportamento que precisa ser revisto.

A cultura de paz também depende do reconhecimento da diversidade existente na comunidade educativa. Estudantes e profissionais possuem diferentes origens, condições sociais, identidades, crenças, capacidades e modos de viver. Essas diferenças não devem ser apenas toleradas, como se representassem algo incômodo que precisa ser suportado. Elas precisam ser reconhecidas como parte da realidade humana, garantindo a cada sujeito o direito de participar sem esconder quem é para ser aceito.

Enfrentar os preconceitos exige uma atuação contínua, porque a discriminação nem sempre aparece de forma explícita. Ela pode estar em apelidos naturalizados, expectativas reduzidas, brincadeiras ofensivas, exclusões e tratamentos que parecem



normais para quem nunca foi atingido. A UNESCO (2023) orienta que a educação para a paz contribua para combater o racismo, a xenofobia, a intolerância, os discursos de ódio e outras práticas contrárias à dignidade humana. Esse compromisso exige posicionamento claro, reflexão e revisão das próprias práticas institucionais.

A relação com as famílias constitui outra dimensão indispensável. Quando os responsáveis são chamados somente diante de problemas, o vínculo com a instituição pode ser marcado por tensão e defesa. Uma parceria mais humana é construída também nos momentos de tranquilidade, por meio do compartilhamento de avanços, da escuta das dificuldades e do reconhecimento das condições vividas por cada família. Essa aproximação amplia as possibilidades de cuidado sem transferir culpas ou responsabilidades de maneira injusta.

As tecnologias digitais trouxeram novos desafios para a educação voltada à convivência. Mensagens, imagens, vídeos e comentários circulam rapidamente, fazendo com que uma agressão ultrapasse os limites físicos e o horário de funcionamento da unidade de ensino. A formação para a paz precisa incluir responsabilidade digital, proteção da privacidade, análise crítica das informações e enfrentamento dos discursos de ódio. A UNESCO (2023) destaca a necessidade de preparar os sujeitos para reconhecer desinformação, assédio e conteúdos prejudiciais, participando dos ambientes virtuais de maneira segura e respeitosa.

As práticas restaurativas apresentam possibilidades importantes para a construção desse trabalho. Elas procuram compreender quem foi afetado, quais danos foram produzidos, quais responsabilidades precisam ser assumidas e como as relações podem ser reconstruídas. O objetivo não é apagar a gravidade do ocorrido nem obrigar as pessoas a se reconciliar, mas oferecer processos mais participativos de escuta e reparação. O guia do Ministério da Educação relaciona essas práticas à escuta ativa, à corresponsabilidade, ao diálogo e à utilização de processos circulares nas escolas (Brasil, 2025b).

A prevenção, entretanto, não começa somente quando um conflito já se tornou grave. Ela está presente na organização de espaços acolhedores, na observação das mudanças de comportamento, na disponibilidade para conversar e na criação de canais seguros de ajuda. Também se manifesta na forma como as brincadeiras são acompanhadas, as discriminações são interrompidas e os estudantes mais isolados

são incluídos. Prevenir significa perceber os sinais antes que o sofrimento se torne mais intenso.

A formação continuada dos profissionais é necessária para que essas ações não sejam conduzidas apenas pela intuição. Professores, gestores e funcionários precisam compreender as diferenças entre conflito, indisciplina, bullying, discriminação e violência, pois cada situação exige encaminhamentos próprios. Também necessitam conhecer estratégias de escuta, mediação, proteção e articulação com os demais serviços. A Recomendação da UNESCO (2023) ressalta a importância de oferecer oportunidades permanentes de desenvolvimento profissional voltadas aos direitos humanos e à cultura de paz.

A articulação com a rede de proteção amplia a capacidade da escola de responder a situações que ultrapassam suas atribuições. Conselho Tutelar, serviços de saúde, assistência social, segurança pública e organizações comunitárias podem participar de encaminhamentos quando existem riscos ou violações de direitos. Essa cooperação não diminui a responsabilidade institucional, mas evita que profissionais assumam sozinhos questões que exigem conhecimentos e providências específicas. O trabalho em rede torna o cuidado mais consistente e reduz a fragmentação das ações.

Esses fundamentos podem ser organizados em eixos que ajudam a transformar a cultura de paz em práticas permanentes. O Quadro 2 apresenta princípios, ações e contribuições que podem orientar o planejamento das instituições. A proposta não representa um roteiro fechado, pois cada comunidade precisa considerar suas necessidades, seus recursos e as características do território em que está inserida.

Quadro 2 – Eixos para a promoção da cultura de paz e da educação para a convivência

Eixos	Princípios orientadores	Ações possíveis no cotidiano escolar	Contribuições esperadas
Diálogo e escuta	Respeito, acolhimento e reconhecimento das diferentes perspectivas	Rodas de conversa, atendimentos individuais, assembleias e espaços seguros de fala	Fortalecimento da confiança e identificação precoce das dificuldades
Participação democrática	Protagonismo, corresponsabilidade e transparência	Representação estudantil, construção de acordos e participação da comunidade nas decisões	Maior compromisso com as normas e desenvolvimento da responsabilidade

Eixos	Princípios orientadores	Ações possíveis no cotidiano escolar	Contribuições esperadas
Direitos humanos e diversidade	Dignidade, equidade, inclusão e enfrentamento dos preconceitos	Projetos interdisciplinares, revisão de práticas discriminatórias e valorização das identidades	Redução das exclusões e fortalecimento do sentimento de pertencimento
Comunicação e mediação	Clareza, empatia, imparcialidade e busca de soluções	Comunicação não violenta, mediação de conflitos e elaboração de acordos	Desenvolvimento de formas mais respeitadas de expressar necessidades e divergências
Práticas restaurativas	Responsabilização, reparação dos danos e reconstrução dos vínculos	Processos circulares, perguntas restaurativas e acompanhamento dos envolvidos	Compreensão das consequências dos atos e prevenção de novas ocorrências
Convivência digital	Ética, privacidade, responsabilidade e pensamento crítico	Educação midiática, orientação sobre redes sociais e enfrentamento do cyberbullying	Uso mais consciente das tecnologias e proteção contra exposições e agressões
Formação e trabalho em rede	Planejamento, continuidade, cooperação e proteção integral	Formação continuada, protocolos, parcerias com famílias e articulação intersetorial	Maior segurança profissional e respostas coerentes às situações de violência

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Galtung (1969), Jares (2002), Rosenberg (2006), Brasil (2018a, 2018b, 2025b) e Unesco (2023).

O quadro demonstra que a cultura de paz não depende de uma ação isolada, mas da integração entre diferentes dimensões da vida escolar. O diálogo perde força quando não existe proteção; a participação torna-se limitada quando as decisões já estão definidas; a mediação não produz mudanças duradouras sem acompanhamento. Por essa razão, o planejamento precisa articular prevenção, intervenção, formação e avaliação. Oliveira et al. (2025) lembram que as iniciativas voltadas à melhoria do clima escolar precisam ser acompanhadas para verificar seus resultados e evitar que permaneçam apenas no campo das intenções.

No contexto desta tese, a cultura de paz será compreendida como fundamento para a proposição de um modelo educacional voltado às instituições de ensino de Joinville, Santa Catarina. A escuta de profissionais das Coordenadorias Regionais, gestores e professores permitirá reconhecer quais práticas já existem, quais dificuldades permanecem e quais formas de apoio são consideradas necessárias. A proposta buscará respeitar as características do contexto investigado, fortalecendo relações baseadas no cuidado, na participação, na responsabilização e na defesa da dignidade humana.

1.5 Mediação de conflitos, diálogo e práticas restaurativas na escola

A escola não precisa esperar que um desentendimento se transforme em agressão para começar a agir. Muitas situações apresentam sinais anteriores, como afastamentos, mudanças de comportamento, provocações repetidas, dificuldades de comunicação e resistência em frequentar determinados espaços. Quando esses indícios são percebidos com atenção, torna-se possível intervir antes que o sofrimento se intensifique, criando caminhos de conversa, proteção e responsabilização.

Em muitas instituições, a primeira resposta diante de uma ocorrência ainda está centrada na advertência, na retirada do estudante da sala ou na suspensão. Essas medidas podem ser necessárias em situações específicas, sobretudo quando existe risco à integridade de alguém, mas dificilmente conseguem, sozinhas, transformar as relações que deram origem ao problema. Interromper uma conduta é diferente de ajudar os envolvidos a compreender o que aconteceu e construir outras formas de convivência.

A mediação de conflitos surge como uma possibilidade educativa para determinadas situações. Chrispino (2007, p. 23) explica que esse procedimento ocorre quando as partes recebem a assistência de uma pessoa imparcial para apresentar as questões em disputa, considerar alternativas e buscar um acordo aceitável. Não se trata de decidir quem venceu a discussão, mas de favorecer condições para que os participantes compreendam melhor suas posições e encontrem uma saída construída de maneira conjunta.

Seu valor está na possibilidade de devolver a palavra às pessoas diretamente envolvidas. Em vez de receberem uma solução totalmente pronta, elas são convidadas a explicar o que viveram, escutar outras interpretações e participar das decisões. Chrispino afirma que “a mediação pode induzir a uma reorientação das relações sociais” (Chrispino, 2007, p. 23), fortalecendo cooperação, confiança, responsabilidade e formas mais maduras de resolver diferenças.

O diálogo constitui a base desse processo, mas não deve ser compreendido como uma conversa improvisada ou sem direção. Há situações em que as pessoas falam ao mesmo tempo, repetem acusações e saem ainda mais magoadas. Uma prática dialógica precisa assegurar tempo, organização e respeito para que cada

participante consiga expressar sua percepção sem ser interrompido, ridicularizado ou ameaçado.

Na concepção de Freire (2021), dialogar significa reconhecer o outro como sujeito, e não como alguém que deve apenas obedecer ou receber orientações. Essa compreensão é especialmente importante no contexto escolar, pois crianças e adolescentes também possuem experiências, sentimentos e interpretações que precisam ser considerados. Ouvir o estudante não retira a autoridade do adulto; ao contrário, torna a intervenção mais consciente e próxima da realidade vivida.

A escuta, nesse sentido, precisa ultrapassar o simples ato de permanecer em silêncio enquanto alguém fala. Escutar envolve demonstrar interesse, fazer perguntas que ajudem a esclarecer o ocorrido e evitar conclusões precipitadas. Também exige sensibilidade para perceber aquilo que não é dito diretamente, mas aparece no modo de falar, no medo, na vergonha ou na dificuldade de organizar as próprias lembranças.

Falar sobre um conflito pode ser desconfortável, principalmente quando existe exposição diante do grupo. Algumas pessoas conseguem se expressar com facilidade, enquanto outras precisam de mais tempo ou preferem uma conversa individual antes de participar de um encontro conjunto. Respeitar essas diferenças é indispensável para que o diálogo não se transforme em nova forma de constrangimento.

O mediador não ocupa a função de juiz nem decide qual versão deve prevalecer. Seu papel consiste em organizar o encontro, garantir condições equilibradas de participação e ajudar os envolvidos a identificar os pontos centrais da divergência. Também precisa impedir ofensas, ameaças e tentativas de intimidação, mantendo o processo voltado à compreensão do problema e à busca de alternativas possíveis.

A imparcialidade não significa indiferença diante de uma injustiça. O profissional responsável não pode tratar como equivalentes uma agressão e a reação de quem procurou defender-se, nem ignorar relações de poder que coloquem uma das partes em condição de desvantagem. Sua atuação deve preservar direitos, reconhecer os danos existentes e avaliar se há segurança suficiente para a realização do encontro.

A participação na mediação precisa ocorrer de maneira consciente e, sempre que possível, voluntária. Obrigar alguém a conversar imediatamente com quem lhe

causou sofrimento pode ampliar o medo e a sensação de desproteção. Antes de reunir os participantes, é necessário explicar o funcionamento do processo, esclarecer seus limites e verificar se todos possuem condições emocionais para estar presentes.

Nem todo conflito deve ser encaminhado para mediação. Casos de violência grave, ameaça, abuso, perseguição, discriminação persistente ou intimidação sistemática podem exigir proteção imediata, registro da ocorrência e acionamento da rede responsável. Em situações marcadas por forte desigualdade de poder, colocar as partes frente a frente sem preparação pode favorecer quem já exerce domínio e silenciar ainda mais quem foi atingido.

Por essa razão, o diagnóstico anterior é uma etapa fundamental. A equipe precisa conhecer a frequência dos acontecimentos, o histórico das relações, a existência de danos, o nível de segurança e as expectativas de cada participante. Chrispino (2007, p. 26) ressalta que não existe uma receita de mediação aplicável indistintamente a todas as instituições, pois cada escola forma uma rede particular de relações, valores e necessidades.

A criação de procedimentos claros também evita que cada profissional tenha de decidir sozinho como agir. A unidade de ensino pode definir formas de acolhimento, registro, avaliação, encaminhamento e acompanhamento, estabelecendo quais situações podem ser mediadas e quais exigem outras providências. Esses cuidados oferecem maior segurança para professores, gestores, estudantes e familiares.

A participação estudantil amplia as possibilidades desse trabalho. Crianças e adolescentes não devem ser vistos somente como destinatários de ordens ou como possíveis causadores de problemas. Eles podem contribuir para identificar dificuldades, propor acordos, avaliar ações e construir estratégias de cuidado. Quando sua participação é orientada com seriedade, desenvolvem maior consciência sobre os efeitos de suas atitudes e sobre sua responsabilidade na vida coletiva.

A mediação entre pares é uma das alternativas que podem ser utilizadas, desde que os estudantes recebam formação e acompanhamento de adultos. Alunos preparados podem auxiliar colegas em divergências simples, relacionadas a mal-entendidos, uso de materiais ou dificuldades de comunicação. Contudo, eles não devem assumir casos graves nem ocupar funções que pertencem aos profissionais e aos serviços de proteção.

O professor possui uma participação importante porque acompanha de perto a dinâmica da turma. Muitas vezes, ele percebe mudanças que ainda não chegaram à direção ou à família. Sua observação pode ajudar a identificar estudantes isolados, amizades rompidas, grupos que exercem pressão e situações aparentemente pequenas que se repetem. Entretanto, o docente não deve ser responsabilizado sozinho pela resolução de todos os acontecimentos.

A gestão escolar precisa garantir sustentação institucional para que o trabalho não dependa apenas da iniciativa pessoal de alguns educadores. Cabe à equipe gestora organizar a formação, definir os responsáveis, assegurar espaços adequados e acompanhar os acordos construídos. Quando não há apoio, o profissional pode conduzir uma conversa difícil e depois não encontrar condições para verificar se os compromissos assumidos foram cumpridos.

As famílias também devem ser acolhidas como participantes do processo educativo. Uma comunicação baseada somente em acusações tende a produzir resistência, medo e afastamento. A aproximação precisa explicar o ocorrido com clareza, ouvir as preocupações dos responsáveis e buscar formas compartilhadas de acompanhamento. Isso não significa transferir para a família toda a responsabilidade, mas reconhecer que sua participação pode contribuir para a compreensão do estudante e de suas necessidades.

Os conflitos que se desenvolvem nos ambientes digitais exigem atenção específica. Uma ofensa publicada em uma rede social pode ser visualizada, compartilhada e retomada inúmeras vezes, ampliando a exposição da pessoa atingida. Nessas circunstâncias, não basta pedir que o conteúdo seja apagado. É necessário avaliar os danos, orientar sobre privacidade, responsabilizar quem participou da circulação e acompanhar possíveis repercussões no espaço presencial.

As práticas restaurativas ampliam a reflexão ao deslocarem o foco exclusivo da regra violada para os danos causados e as necessidades das pessoas envolvidas. Em vez de perguntar apenas qual punição deve ser aplicada, procuram compreender quem foi atingido, quais consequências surgiram, quem possui responsabilidade e o que precisa ser feito para reparar ou reduzir o sofrimento. O guia do Ministério da Educação relaciona essa abordagem à promoção da cultura de paz, ao diálogo, à corresponsabilidade e aos processos circulares (Brasil, 2025b).

Embora estejam próximas, mediação e práticas restaurativas não são expressões completamente equivalentes. A mediação geralmente procura auxiliar duas ou mais partes na construção de um acordo. A abordagem restaurativa pode envolver um grupo mais amplo, incluindo familiares, colegas, profissionais e outras pessoas afetadas. Além da solução imediata, preocupa-se com a reparação, a responsabilização e a reconstrução dos vínculos quando isso for possível e seguro.

Lima (2025, p. 14-18) critica respostas fundamentadas apenas na associação entre culpa, castigo e exclusão. Para o autor, as práticas restaurativas ampliam a participação dos envolvidos e consideram fatores familiares, sociais e territoriais que podem atravessar o acontecimento. Essa compreensão não elimina a responsabilidade individual, mas evita reduzir uma pessoa ao ato que praticou ou imaginar que a punição, por si só, resolverá todas as consequências.

A pessoa atingida precisa ocupar um lugar central, tendo sua experiência reconhecida e suas necessidades de proteção consideradas. Nem sempre ela deseja reencontrar quem causou o dano, aceitar um pedido de desculpas ou reconstruir o vínculo. Sua participação não pode ser usada para produzir uma reconciliação forçada. Em alguns casos, a reparação possível está no reconhecimento do ocorrido, na interrupção das agressões e na garantia de que não haverá nova exposição.

Aquele que praticou a ação também precisa ser chamado a compreender as consequências de sua conduta. Responsabilizar não é humilhar, rotular ou fazer com que alguém sofra para compensar o sofrimento causado. Lima afirma que “o objetivo mais relevante é identificar e resolver o problema, sem etiquetar pessoas ou impor sofrimento” (Lima, 2025, p. 18). O compromisso restaurativo exige reconhecer o erro, assumir consequências e participar de ações concretas de reparação.

A comunidade pode ser afetada mesmo quando a situação envolve poucas pessoas. Uma agressão presenciada por uma turma, por exemplo, interfere na confiança do grupo e pode produzir medo, silêncio ou naturalização da violência. Por isso, determinadas respostas precisam incluir ações coletivas, preservando a privacidade dos envolvidos, mas trabalhando os valores e as aprendizagens necessárias para impedir que o problema se repita.

Os círculos restaurativos constituem uma das possibilidades de organização desses encontros. Neles, as pessoas se posicionam de maneira que favoreça a igualdade de participação, geralmente com a presença de um facilitador e a definição

prévia de combinados. O círculo pode ser utilizado para fortalecer vínculos, discutir problemas de convivência, acolher uma turma após uma situação difícil ou construir compromissos compartilhados.

As perguntas restaurativas ajudam a deslocar a conversa das acusações para a compreensão dos efeitos produzidos. Questões como “o que aconteceu?”, “quem foi afetado?”, “como cada pessoa se sentiu?” e “o que pode ser feito agora?” favorecem a reflexão. Entretanto, elas não devem ser utilizadas como um roteiro mecânico. O tom, o momento e as condições emocionais precisam ser considerados para que a pessoa não se sinta interrogada ou pressionada.

O desenvolvimento dessas práticas exige formação continuada, tempo institucional e articulação com a rede de proteção. Professores, gestores e demais profissionais precisam conhecer os limites éticos, identificar situações de risco e compreender quando devem encaminhar o caso a outros serviços. O imprevisto pode causar novos danos, especialmente quando envolve violência grave, sofrimento emocional intenso ou violação de direitos.

Para facilitar a compreensão, o Quadro 3 apresenta diferenças e aproximações entre diálogo, mediação e práticas restaurativas. Esses caminhos podem ser complementares, mas a escolha deve considerar a natureza da situação, a segurança dos participantes e os objetivos pretendidos.

Quadro 3 – Diálogo, mediação e práticas restaurativas no contexto escolar

Estratégia	Características principais	Situações em que pode contribuir	Cuidados necessários
Diálogo orientado	Favorece a expressão de sentimentos, percepções e necessidades	Mal-entendidos, dificuldades de comunicação e construção de acordos cotidianos	Garantir escuta, respeito, tempo de fala e ausência de constrangimento
Mediação de conflitos	Conta com a participação de uma pessoa imparcial que auxilia na análise das alternativas	Divergências em que as partes podem participar de forma relativamente equilibrada	Avaliar voluntariedade, segurança, equilíbrio de poder e possibilidade de acordo
Círculos de diálogo	Organizam a participação coletiva e fortalecem a escuta entre os integrantes do grupo	Prevenção, fortalecimento de vínculos, elaboração de combinados e reflexão coletiva	Preparar os participantes, definir acordos e preservar informações pessoais

Estratégia	Características principais	Situações em que pode contribuir	Cuidados necessários
Práticas restaurativas	Concentram-se nos danos, nas necessidades, nas responsabilidades e na possível reparação	Situações que afetaram pessoas, vínculos e a comunidade educativa	Evitar reconciliação forçada, proteger a pessoa atingida e acompanhar os compromissos
Encaminhamento à rede de proteção	Aciona serviços e autoridades responsáveis diante de riscos ou violações	Ameaças, abusos, violência grave, perseguições e situações que ultrapassam a competência escolar	Registrar adequadamente, preservar a vítima e cumprir os procedimentos legais e institucionais

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Chrispino (2007), Rosenberg (2006), Brasil (2025b) e Lima (2025).

A síntese evidencia que nenhuma estratégia deve ser utilizada de maneira automática ou isolada. A qualidade da intervenção depende da leitura cuidadosa do contexto, da preparação dos profissionais e do acompanhamento realizado após o encontro. No desenvolvimento desta tese, esses fundamentos contribuirão para analisar as experiências de profissionais das Coordenadorias Regionais, gestores e professores de Joinville, Santa Catarina, orientando a proposição de um modelo educacional que articule prevenção, proteção, diálogo, responsabilização e reconstrução das relações.

1.6 Atuação dos profissionais e construção de um modelo educacional preventivo

A prevenção das violências escolares não pode ser atribuída a uma única pessoa ou setor. Embora professores e gestores estejam diretamente envolvidos nas situações cotidianas, a construção de um ambiente seguro depende da participação articulada de toda a comunidade educativa. Cada profissional observa a realidade por um ângulo diferente e pode oferecer contribuições importantes para identificar riscos, acolher estudantes e fortalecer relações mais respeitadas.

Um modelo educacional preventivo precisa começar pelo reconhecimento de que os episódios de violência não surgem de maneira repentina ou completamente desconectada da rotina. Em muitos casos, existem sinais anteriores, como isolamento, provocações repetidas, mudanças de comportamento, queda na participação, conflitos constantes e dificuldade para permanecer em determinados espaços. A sensibilidade dos adultos diante desses indícios possibilita intervenções antes que o sofrimento se agrave.



O professor ocupa uma posição especialmente importante por acompanhar os estudantes durante grande parte do período escolar. Sua convivência diária permite perceber alterações que talvez ainda não tenham sido comunicadas à gestão ou à família. Um aluno antes participativo que passa a evitar atividades, uma criança que modifica repentinamente seu grupo de amizades ou um adolescente que demonstra medo de frequentar o intervalo pode estar sinalizando uma dificuldade que merece atenção.

Essa observação, contudo, deve ocorrer sem transformar o educador em investigador ou responsabilizá-lo sozinho por todos os problemas encontrados. Seu papel consiste em acolher, registrar informações relevantes e comunicar a equipe responsável, preservando a privacidade do estudante. O cuidado precisa ser compartilhado, pois situações complexas exigem conhecimentos, decisões e encaminhamentos que ultrapassam a atuação individual em sala de aula.

A maneira como o docente conduz as relações também possui uma dimensão preventiva. Ao explicar as regras, organizar a participação e corrigir comportamentos sem expor ou humilhar, ele demonstra que firmeza e respeito podem caminhar juntos. Freire (2021) defende uma autoridade pedagógica que não se confunda com autoritarismo, uma vez que ensinar exige responsabilidade, coerência e respeito à autonomia dos educandos.

Não se espera que o professor elimine todos os desentendimentos, mas que ajude a turma a desenvolver formas mais adequadas de enfrentá-los. Quando cria espaço para perguntas, incentiva a cooperação e intervém diante de comentários discriminatórios, o educador mostra que a convivência também faz parte da aprendizagem. Cada resposta oferecida no cotidiano comunica quais comportamentos são aceitos e quais valores orientam a vida coletiva.

A equipe gestora possui a responsabilidade de transformar essas iniciativas em compromissos institucionais. Quando as ações dependem apenas da disposição pessoal de alguns professores, tendem a desaparecer diante de mudanças na equipe, sobrecarga ou ausência de apoio. Direção e coordenação precisam organizar procedimentos, definir responsabilidades e garantir que todos conheçam os caminhos a serem adotados diante das diferentes ocorrências.

Além de tomar decisões, a gestão deve criar condições para que os profissionais se sintam seguros para comunicar dúvidas e pedir ajuda. Uma escola na

qual o professor teme ser julgado por não conseguir resolver sozinho uma situação favorece o silêncio e o imprevisto. Em contrapartida, quando existem espaços de diálogo entre a equipe, torna-se possível analisar os acontecimentos coletivamente e construir encaminhamentos mais coerentes.

Coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais exercem uma função de ligação entre estudantes, professores, famílias, gestão e serviços externos. Esses profissionais podem organizar momentos de escuta, acompanhar os acordos construídos, orientar a equipe e identificar situações recorrentes. Sua atuação não deve se restringir ao atendimento realizado após o problema, pois também envolve planejamento, formação e acompanhamento preventivo.

Os demais funcionários precisam igualmente participar desse trabalho. Profissionais que atuam na recepção, alimentação, limpeza, transporte, secretaria e vigilância circulam por ambientes nos quais os professores nem sempre estão presentes. Muitas situações acontecem nos corredores, nos portões, nos banheiros, no refeitório ou durante a entrada e a saída. Quando esses trabalhadores são orientados e reconhecidos como integrantes da comunidade educativa, ampliam-se as possibilidades de identificar dificuldades e oferecer ajuda.

Os profissionais das Coordenadorias Regionais podem proporcionar suporte técnico às instituições, acompanhando demandas, promovendo formações e ajudando na articulação entre as unidades de ensino e os demais serviços públicos. Vinha et al. (2025) ressaltam que as escolas necessitam de apoio adaptado às suas características e aos problemas encontrados, incluindo trocas entre profissionais, acompanhamento especializado e colaboração entre diferentes instituições.

Esse acompanhamento precisa evitar uma postura meramente fiscalizadora. A escola deve perceber a equipe regional como uma referência à qual pode recorrer diante de dúvidas, e não apenas como um setor que cobra documentos ou resultados. A relação de confiança favorece a comunicação precoce das dificuldades e permite que os encaminhamentos sejam construídos antes que a situação alcance maior gravidade.

Os estudantes também precisam ser reconhecidos como participantes da prevenção. Eles conhecem aspectos da convivência que nem sempre chegam aos adultos, percebem mudanças nos grupos e acompanham interações que continuam nos ambientes digitais. Criar canais seguros para que possam pedir ajuda, relatar

preocupações e apresentar propostas amplia a capacidade da instituição de compreender sua própria realidade.

Essa participação não significa transferir para crianças e adolescentes responsabilidades que pertencem aos adultos. Grêmios, representantes de turma, assembleias e equipes de ajuda podem colaborar com a construção de uma convivência respeitosa, mas não devem assumir casos de violência grave. O protagonismo estudantil precisa ser acompanhado por profissionais preparados, evitando exposição, pressão ou responsabilização indevida.

As famílias também possuem conhecimentos relevantes sobre o comportamento, a trajetória e as necessidades dos estudantes. Uma relação estabelecida somente quando surgem problemas tende a ser marcada por cobranças e posições defensivas. A parceria preventiva começa antes das ocorrências, mediante reuniões acolhedoras, comunicação acessível e oportunidades para que os responsáveis compartilhem dúvidas e preocupações.

Isso não significa responsabilizar a família por tudo o que acontece dentro da unidade de ensino. A busca por culpados costuma dificultar o diálogo e afastar pessoas que poderiam colaborar. Uma comunicação mais humana procura apresentar os fatos com clareza, ouvir diferentes percepções e construir formas de acompanhamento que respeitem as atribuições de cada parte.

Determinadas situações ultrapassam as possibilidades de atuação pedagógica e exigem a participação da rede de proteção. Conselho Tutelar, serviços de saúde, assistência social, segurança pública e órgãos especializados possuem responsabilidades específicas diante de violações de direitos. Os profissionais precisam conhecer esses serviços, compreender quando acioná-los e registrar adequadamente os encaminhamentos realizados.

Os Protocolos de Prevenção à Violência Escolar da Rede Municipal de Ensino de Joinville orientam que os trabalhadores da instituição conheçam tanto as formas de enfrentamento dos conflitos quanto a rede de atendimento existente no Sistema de Garantia de Direitos. O documento inclui, entre os serviços que podem participar dos encaminhamentos, o Conselho Tutelar, a saúde e a segurança pública (Joinville, 2024, p. 4).

O protocolo não deve ser visto apenas como um conjunto de procedimentos burocráticos. Sua função é oferecer segurança diante de momentos nos quais as



decisões precisam ser tomadas com rapidez e responsabilidade. Ao indicar quem acolhe, quem comunica, quais registros devem ser feitos e quais serviços precisam ser acionados, reduz-se o risco de omissões, contradições ou atitudes baseadas exclusivamente na opinião pessoal.

O documento municipal afirma que “é importante que a escola tenha definido uma estrutura de procedimentos para cada situação” (Joinville, 2024, p. 17). Também recomenda que os fluxos estejam registrados nas normas de convivência, no regimento interno e no Projeto Político-Pedagógico, permanecendo acessíveis à comunidade escolar. Dessa maneira, a prevenção passa a integrar a organização institucional e não apenas as respostas dadas após uma ocorrência.

A elaboração de um modelo preventivo precisa ser precedida por um diagnóstico da realidade. Antes de escolher ações, torna-se necessário conhecer quais situações aparecem com maior frequência, em quais espaços acontecem, quem costuma procurar ajuda e quais respostas já foram utilizadas. Um projeto construído sem essa escuta pode abordar problemas que não representam as necessidades mais urgentes da comunidade.

O diagnóstico pode reunir questionários, entrevistas, registros de ocorrências, rodas de conversa, observações e avaliações do clima escolar. Esses instrumentos não devem servir para rotular turmas, comparar profissionais ou criar classificações negativas. Sua finalidade é produzir uma visão mais ampla das relações, identificar grupos que necessitam de maior apoio e orientar decisões fundamentadas em informações concretas.

Os registros precisam ser tratados com responsabilidade ética. Anotar uma situação não significa expor o estudante nem transformar sua trajetória em uma sucessão de comportamentos negativos. As informações devem ser objetivas, restritas aos profissionais responsáveis e utilizadas para acompanhar encaminhamentos. Registros vagos, carregados de julgamentos ou compartilhados sem necessidade podem causar novos constrangimentos.

Avaliar o clima escolar também ajuda a perceber dificuldades que não aparecem nos livros de ocorrência. Oliveira et al. (2025, p. 10-12) destacam que esse clima envolve relações, segurança, participação, bem-estar e equidade. Uma instituição pode registrar poucos episódios formais e, ainda assim, apresentar

estudantes que se sentem excluídos, profissionais desmotivados e famílias que não confiam nos canais de comunicação.

A formação continuada constitui outro eixo indispensável. Não basta entregar um protocolo e esperar que todos estejam preparados para agir. Professores, gestores, funcionários e equipes técnicas precisam compreender as diferenças entre conflito, indisciplina, incivilidade, bullying, discriminação e violência grave. Cada situação apresenta características próprias e exige respostas proporcionais aos riscos e aos danos produzidos.

Essa formação deve articular conhecimento teórico e análise de experiências reais. Estudos de caso, simulações, discussão de fluxos e compartilhamento de práticas podem aproximar o conteúdo das dificuldades vividas pelos profissionais. Vinha et al. (2025) valorizam a aprendizagem institucional construída por meio da reflexão sobre a prática, da troca de experiências e da possibilidade de discutir erros sem transformar essas conversas em espaços de culpabilização.

A inclusão do tema no Projeto Político-Pedagógico contribui para assegurar continuidade. O documento pode apresentar os princípios de convivência, os direitos e deveres, os canais de escuta, as estratégias de prevenção e os procedimentos adotados diante das diferentes ocorrências. Quando essas definições são construídas coletivamente, tornam-se mais compreensíveis e próximas da realidade.

Entretanto, inserir algumas páginas no Projeto Político-Pedagógico não garante, por si só, mudanças na rotina. Os compromissos precisam aparecer nas aulas, reuniões, formações, normas e decisões da gestão. Vinha et al. (2025) defendem que as propostas contemplem três dimensões articuladas: a institucional, relacionada aos procedimentos e à participação; a interpessoal, ligada às relações; e a curricular, destinada ao estudo intencional da convivência.

Na dimensão curricular, podem ser trabalhados temas como expressão dos sentimentos, direitos humanos, responsabilidade digital, resolução de problemas, preconceito, cooperação e participação democrática. Esses conteúdos não devem ficar limitados a palestras realizadas depois de acontecimentos graves. Sua presença contínua permite que os estudantes desenvolvam conhecimentos e habilidades antes de enfrentarem situações mais complexas.

As práticas restaurativas, os círculos de diálogo e a mediação podem fazer parte do modelo, desde que seus limites sejam respeitados. Essas estratégias não

substituem medidas de proteção nem devem ser utilizadas para obrigar vítimas a reencontrar quem lhes causou danos. O guia do Ministério da Educação apresenta as práticas restaurativas como instrumentos associados à escuta, à responsabilização, à reparação e à promoção da cultura de paz (Brasil, 2025b).

A prevenção também precisa alcançar os ambientes digitais. A comunidade educativa deve conhecer os efeitos da divulgação de imagens, mensagens ofensivas, ameaças e discursos de ódio. Além de orientar os estudantes, é necessário oferecer canais de ajuda e procedimentos para preservação de evidências, comunicação às famílias e encaminhamento das situações que representem risco.

Um modelo comprometido com a equidade precisa observar se determinados grupos estão mais expostos às agressões ou recebem respostas disciplinares mais severas. Diferenças relacionadas à raça, deficiência, gênero, condição econômica, origem, religião e outras características podem influenciar tanto a ocorrência das violências quanto a maneira como a instituição reage. Oliveira et al. (2025, p. 12) defendem um ambiente que valorize a diversidade, combata práticas discriminatórias e garanta oportunidades de desenvolvimento a todos.

Também é importante distinguir os níveis de atuação. A prevenção primária envolve ações permanentes destinadas a toda a comunidade, como formação, participação e educação para a convivência. A prevenção secundária dirige-se a grupos ou situações que apresentam sinais de risco. A intervenção diante de episódios já ocorridos inclui proteção, responsabilização, encaminhamento e acompanhamento, buscando evitar novos danos.

A construção do modelo pode ocorrer em etapas: diagnóstico, planejamento, formação, implementação, acompanhamento e avaliação. Essa organização evita que as ações sejam iniciadas de maneira apressada e abandonadas quando surgem outras demandas. Cada fase precisa ter responsáveis, prazos e formas de registro, mas deve conservar flexibilidade para ser ajustada conforme as necessidades encontradas.

A avaliação não deve ocorrer somente ao final do processo. Reuniões periódicas podem verificar se os canais de escuta estão funcionando, se os profissionais conhecem os procedimentos, se os encaminhamentos estão sendo acompanhados e se os estudantes percebem mudanças. Oliveira et al. (2025, p. 14) observam que ainda são limitados os estudos que acompanham as intervenções ao

longo do tempo, reforçando a necessidade de avaliar continuamente seus efeitos e suas limitações.

O Quadro 4 apresenta uma possível organização dos eixos, participantes e ações que poderão compor o modelo educacional preventivo proposto nesta tese. Não se trata de uma estrutura fechada, pois sua versão definitiva deverá considerar as percepções dos profissionais participantes e os resultados produzidos durante a pesquisa de campo.

Quadro 4 – Eixos para a construção de um modelo educacional preventivo

Eixos	Profissionais participantes envolvidos	Ações principais	Resultados esperados
Diagnóstico da convivência	Gestão, professores, estudantes, famílias e Coordenadorias Regionais	Aplicação de instrumentos, análise dos registros, rodas de escuta e identificação dos principais problemas	Compreensão das necessidades, dos espaços de risco e das formas de violência mais recorrentes
Formação continuada	Professores, gestores, orientadores, funcionários e equipes técnicas	Estudos de caso, oficinas, análise de protocolos e preparação para escuta, mediação e encaminhamento	Maior segurança profissional e redução de respostas improvisadas
Organização institucional	Gestão, coordenação, conselho escolar e representantes da comunidade	Definição de responsabilidades, elaboração de fluxos e integração das ações ao PPP e ao regimento	Procedimentos claros, acessíveis e aplicados de maneira coerente
Participação estudantil	Estudantes, professores e equipes pedagógicas	Assembleias, representação de turma, canais de ajuda e projetos de protagonismo	Ampliação do pertencimento, da responsabilidade e da confiança
Relação com as famílias	Gestão, orientação educacional, professores e responsáveis	Comunicação preventiva, reuniões acolhedoras, escuta e acompanhamento compartilhado	Fortalecimento da parceria e redução das relações baseadas apenas em cobranças
Práticas pedagógicas e restaurativas	Professores, mediadores, gestores e estudantes	Educação para a convivência, círculos de diálogo, mediação e ações de reparação	Desenvolvimento da empatia, da cooperação e de formas não violentas de enfrentar divergências
Articulação com a rede de proteção	Escola, Coordenadorias Regionais, Conselho Tutelar, saúde, assistência social e segurança pública	Definição de contatos, encaminhamentos, registros e acompanhamento dos casos	Proteção integral e atendimento adequado às situações que ultrapassam a competência escolar

Eixos	Profissionais participantes envolvidos	Ações principais	Resultados esperados
Convivência e proteção digital	Professores, estudantes, famílias e equipes técnicas	Educação midiática, orientação sobre privacidade, enfrentamento do cyberbullying e canais de denúncia	Uso mais responsável das tecnologias e redução das exposições e agressões virtuais
Monitoramento e avaliação	Gestão, equipe responsável pelo modelo e comunidade escolar	Reuniões periódicas, análise de indicadores e revisão das ações	Continuidade, identificação de avanços e aperfeiçoamento das estratégias

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Chrispino (2007), Freire (2021), Joinville (2024), Brasil (2025b), Oliveira et al. (2025) e Vinha et al. (2025).

A organização apresentada reforça que um modelo educacional preventivo não deve ser entendido como um manual rígido a ser aplicado igualmente em todas as instituições. Cada unidade possui uma história, um território, uma equipe e formas próprias de convivência. Os princípios podem ser comuns, mas as estratégias precisam dialogar com as condições reais de implementação e com as experiências daqueles que vivem o cotidiano escolar.

No contexto desta tese, a participação de profissionais das Coordenadorias Regionais, gestores e professores permitirá identificar quais responsabilidades já são assumidas, quais dificuldades limitam as intervenções e quais apoios precisam ser fortalecidos em Joinville, Santa Catarina. A proposta será construída a partir dessa escuta, buscando articular prevenção, formação, participação, proteção e avaliação em um modelo aplicável, humanizado e comprometido com a promoção da cultura de paz.

1.7 Caracterização da produção bibliográfica nacional sobre conflitos, violências escolares e cultura de paz

A produção bibliográfica nacional sobre conflitos, violências escolares e cultura de paz revela um campo de estudos que ganhou maior visibilidade à medida que as situações vividas nas instituições de ensino passaram a exigir respostas mais amplas do poder público, dos pesquisadores e das próprias comunidades educativas. Embora as discussões tenham se fortalecido nas últimas décadas, o tema permanece atual, sobretudo diante das mudanças nas formas de convivência, do avanço das interações

digitais e da ocorrência de episódios que afetam a segurança e o bem-estar de estudantes e profissionais.

Para caracterizar essa produção, realizou-se um levantamento bibliográfico de natureza narrativa e descritiva, orientado pelos principais conceitos que sustentam esta tese. O propósito não foi apenas reunir textos sobre agressões ou indisciplina, mas localizar estudos que permitissem compreender as causas dos conflitos, suas consequências, as estratégias de prevenção e as possibilidades de construção de relações mais respeitadas no ambiente escolar.

As buscas foram realizadas na Scientific Electronic Library Online – SciELO Brasil, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, e no Google Acadêmico. A utilização de diferentes bases buscou ampliar o acesso a artigos científicos, dissertações, teses, livros, capítulos e pesquisas desenvolvidas em distintas regiões brasileiras.

Também foram consultados repositórios oficiais do Ministério da Educação, da Presidência da República, da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, da Prefeitura Municipal de Joinville e da UNESCO. A inclusão desses espaços tornou-se necessária porque parte significativa das orientações sobre prevenção das violências, cultura de paz, bullying, proteção escolar e práticas restaurativas encontra-se em leis, protocolos, relatórios, recomendações e materiais institucionais, e não somente em artigos publicados em periódicos científicos.

Nas bases acadêmicas, utilizaram-se os descritores “violência escolar”, “conflitos escolares”, “cultura de paz na escola”, “mediação de conflitos escolares”, “práticas restaurativas na educação”, “clima escolar”, “convivência escolar”, “bullying”, “cyberbullying” e “prevenção da violência nas escolas”. Os termos foram empregados de maneira isolada e combinada, buscando produções que apresentassem uma relação direta com o contexto educacional brasileiro.

Também foram utilizadas combinações como “violência escolar AND professores”, “conflitos escolares AND gestão”, “cultura de paz AND educação básica”, “mediação AND escola”, “práticas restaurativas AND convivência escolar” e “bullying OR cyberbullying AND educação”. Essa organização permitiu localizar

trabalhos que abordavam tanto as manifestações das violências quanto o papel dos profissionais, das famílias, dos estudantes e das instituições públicas em sua prevenção.

A seleção priorizou publicações produzidas entre 2021 e 2026, de modo a reunir estudos atuais e próximos das transformações recentes observadas na educação. Entretanto, não foram excluídas obras anteriores consideradas fundamentais para a compreensão conceitual e histórica do tema. Trabalhos de Abramovay, Charlot, Chrispino, Debarbieux e Blaya (2002), Freire, Galtung e Jares permaneceram no levantamento por oferecerem bases teóricas ainda presentes nas discussões contemporâneas.

Foram incluídos estudos disponíveis em texto completo, publicados em português ou diretamente relacionados à realidade educacional brasileira. Também foram considerados trabalhos que analisaram experiências escolares, políticas de proteção, clima institucional, saúde mental, discriminação, convivência, mediação, práticas restaurativas e formação dos profissionais da educação.

Durante a seleção, foram excluídos materiais repetidos, textos sem relação direta com o ambiente educacional, produções voltadas exclusivamente à violência em outros contextos sociais e estudos que apenas mencionavam a escola sem desenvolver análise sobre suas relações internas. Também não foram priorizados conteúdos opinativos sem fundamentação teórica ou metodológica claramente identificada.

O processo de leitura ocorreu em etapas. Inicialmente, foram examinados os títulos e as palavras-chave. Em seguida, realizou-se a leitura dos resumos para verificar a aproximação com os objetivos desta tese. Os materiais considerados mais relevantes foram analisados integralmente, observando-se seus objetivos, participantes, procedimentos metodológicos, conceitos utilizados, resultados encontrados e recomendações apresentadas.

O Quadro 5 sintetiza os principais espaços consultados, os tipos de documentos encontrados e a contribuição de cada fonte para a construção do levantamento bibliográfico.

Quadro 5 – Organização das buscas para caracterização da produção bibliográfica nacional

Bases e fontes consultadas	Principais materiais localizados	Descritores utilizados	Contribuições para a tese
SciELO Brasil	Artigos científicos e revisões de literatura	Violência escolar; clima escolar; convivência; bullying; mediação	Identificação das discussões acadêmicas nacionais e dos resultados de estudos recentes
Portal de Periódicos CAPES	Artigos, livros, capítulos e pesquisas acadêmicas	Conflitos escolares; cultura de paz; práticas restaurativas; prevenção	Ampliação do referencial teórico e localização de diferentes abordagens sobre o tema
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Dissertações e teses brasileiras	Violência na escola; gestão de conflitos; cultura de paz; formação docente	Conhecimento das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação brasileiros
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	Teses e dissertações em texto completo	Convivência escolar; mediação; violência; práticas restaurativas	Acesso a estudos realizados em diferentes redes de ensino e regiões do país
Google Acadêmico	Artigos, livros, trabalhos acadêmicos e documentos institucionais	Combinações dos descritores selecionados	Complementação das buscas e localização de materiais não identificados nas demais bases
Ministério da Educação	Relatórios, manuais, guias, protocolos e materiais formativos	Prevenção das violências; ataques às escolas; bullying; práticas restaurativas	Compreensão das orientações nacionais recentes para proteção e convivência escolar
Presidência da República	Constituição (Brasil, 1988), leis e decretos	Proteção escolar; bullying; cultura de paz; direitos da criança e do adolescente	Fundamentação legal das responsabilidades atribuídas às instituições de ensino
Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina	Políticas e orientações estaduais	Prevenção; atenção; atendimento às violências	Aproximação com o contexto educacional catarinense
Prefeitura Municipal de Joinville	Protocolos e documentos da rede municipal	Violência escolar; encaminhamentos; rede de proteção	Delimitação das orientações aplicáveis ao campo investigado
UNESCO	Recomendações e documentos internacionais traduzidos para o português	Educação para a paz; direitos humanos; desenvolvimento sustentável	Compreensão dos princípios que orientam a cultura de paz e a educação para a convivência

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

As primeiras produções de maior circulação nacional concentraram-se na compreensão das formas de violência presentes nas instituições de ensino.



Abramovay e Rua (2002) contribuíram para mostrar que o problema não poderia ser reduzido às agressões físicas, pois também envolvia ameaças, discriminações, danos ao patrimônio, exclusões e relações marcadas pelo medo. O estudo trouxe visibilidade para experiências vividas por estudantes, professores e demais integrantes das comunidades escolares.

Posteriormente, Abramovay (2005) ampliou essa discussão ao examinar o cotidiano das escolas e as diferentes formas pelas quais as violências se inserem nas relações institucionais. A autora demonstrou que a análise precisa considerar o ambiente social, as desigualdades, os vínculos e as percepções dos sujeitos. Essa contribuição permanece importante porque impede que os acontecimentos sejam explicados somente como falhas individuais de comportamento.

Charlot (2002) também apresentou uma distinção necessária entre violência na escola, violência à escola e violência da escola. Essa diferenciação ajuda a perceber que algumas ocorrências acontecem dentro da instituição, mas possuem origens externas; outras são dirigidas contra o espaço escolar e seus profissionais; e existem ainda formas institucionais de violência relacionadas à organização, ao tratamento desigual e às práticas que constroem ou excluem.

A produção de Chrispino (2007) marcou outra direção importante ao tratar o conflito como parte das relações humanas e não apenas como um problema que deve ser eliminado. O autor destacou que as divergências podem assumir valor educativo quando são reconhecidas, compreendidas e mediadas de maneira adequada. Essa leitura contribuiu para aproximar o campo da violência escolar das discussões sobre diálogo, negociação, participação e mediação.

Esses trabalhos iniciais apresentam caráter fundamental para a compreensão da evolução das pesquisas brasileiras. Eles mostram que o campo passou de uma leitura mais concentrada nos episódios visíveis para uma análise que considera fatores sociais, relacionais, institucionais e pedagógicos. Desse modo, a escola deixou de ser vista apenas como cenário onde a violência acontece e passou a ser compreendida como uma instituição que também pode prevenir, enfrentar ou, em determinadas circunstâncias, reproduzir práticas excludentes.

Nas produções mais recentes, observa-se maior interesse pela relação entre convivência, clima escolar, saúde mental e aprendizagem. Vinha et al. (2025) discutem os desafios presentes nas relações escolares e defendem intervenções

articuladas, capazes de atuar de maneira preventiva e formativa. Os autores alertam que problemas distintos não devem receber respostas iguais, pois conflitos, indisciplina, bullying, discriminação e violência grave possuem características próprias.

A revisão realizada por Cunha et al. (2025) reforça a complexidade do fenômeno ao reunir características, fatores associados e intervenções encontradas na literatura. O estudo mostra que as consequências alcançam vítimas, autores, observadores e profissionais, afetando a saúde mental, o rendimento, a frequência e o sentimento de segurança. Essa abordagem amplia a compreensão dos efeitos produzidos sobre toda a comunidade educativa.

Oliveira et al. (2025), ao analisarem intervenções voltadas ao clima escolar, apontam que ainda existe distância entre o reconhecimento teórico do problema e a implementação de práticas consistentes. O estudo chama atenção para a necessidade de planejamento, acompanhamento e avaliação das ações, evitando que projetos importantes sejam desenvolvidos de maneira breve ou sem continuidade.

A saúde mental aparece com maior força nas pesquisas contemporâneas. Oliveira et al. (2024) discutem as possibilidades e os desafios da promoção da saúde mental na escola, ressaltando a importância da colaboração intersetorial. Essa perspectiva evidencia que determinadas situações não podem ser enfrentadas somente por professores ou gestores, exigindo articulação com os serviços de saúde, assistência social e proteção.

A produção nacional também passou a dedicar maior atenção às formas específicas de discriminação. Ramalho et al. (2024), ao desenvolverem uma cartilha para prevenção do bullying transfóbico, mostram que as agressões não ocorrem de maneira igual para todos. Determinados grupos enfrentam maior exposição a humilhações, exclusões e ataques, tornando necessária uma abordagem comprometida com a equidade e com o respeito às diferenças.

Outro movimento identificado foi a aproximação entre educação e práticas restaurativas. Lima (2025) discute o lugar dessas práticas no contexto dos direitos humanos e questiona respostas baseadas exclusivamente no castigo e na exclusão. O autor considera que a responsabilização pode envolver reconhecimento dos danos, participação dos envolvidos e busca por formas possíveis de reparação, sem reduzir o sujeito ao ato praticado.

Os documentos recentes do Ministério da Educação também demonstram uma ampliação das respostas institucionais. O relatório sobre ataques às escolas no Brasil chamou atenção para a necessidade de compreender esses episódios de maneira ampla, evitando soluções fundamentadas somente no aumento da vigilância ou na criminalização dos estudantes (Brasil, 2023b).

A partir de 2025, materiais nacionais passaram a oferecer orientações mais específicas sobre protocolos, prevenção, bullying, práticas restaurativas e formação das equipes. Esses documentos reforçam que a segurança precisa estar associada ao acolhimento, à convivência democrática, à identificação de riscos e à articulação entre educação, saúde, assistência social e demais serviços públicos (Brasil, 2025a, 2025b, 2025c, 2025d).

No campo legal, a produção analisada foi acompanhada pelo fortalecimento das responsabilidades atribuídas às instituições. A Lei nº 13.185/2015 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, enquanto a Lei nº 13.663/2018 incluiu a promoção da cultura de paz e a prevenção das violências entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2015; Brasil, 2018a).

Mais recentemente, a Lei nº 14.643/2023, a Lei nº 14.811/2024 e o Decreto nº 12.006/2024 ampliaram as medidas de monitoramento e proteção relacionadas às ocorrências escolares. Esse conjunto mostra que o tema passou a ocupar um lugar mais evidente nas políticas educacionais e nas discussões sobre os direitos de crianças e adolescentes (Brasil, 2023a, 2024a, 2024b).

No contexto catarinense, a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola apresenta orientações para o reconhecimento, o enfrentamento e o encaminhamento das situações vividas nas unidades de ensino. Embora publicada anteriormente ao período priorizado no levantamento, sua permanência no referencial justifica-se por constituir uma base institucional para a atuação da rede estadual de Santa Catarina (Santa Catarina, 2011).

Em Joinville, os Protocolos de Prevenção à Violência Escolar aproximam essas orientações da realidade municipal. O documento organiza procedimentos, apresenta formas de ocorrência e indica serviços que podem participar da rede de atendimento. Sua presença no referencial é especialmente relevante porque o campo desta tese se encontra delimitado ao município e envolve profissionais que atuam diretamente nas instituições locais (Joinville, 2024).



A caracterização realizada indica que a produção nacional não se limita mais à descrição das agressões. Os estudos passaram a abordar clima institucional, pertencimento, saúde mental, discriminação, participação estudantil, formação profissional, mediação, práticas restaurativas e colaboração intersetorial. Essa diversidade demonstra o reconhecimento de que as violências escolares não possuem uma única causa e não podem ser enfrentadas por meio de uma única resposta.

Também se observa uma presença significativa de pesquisas qualitativas, revisões de literatura, estudos documentais, relatos de intervenção e produções voltadas à elaboração de materiais educativos. Questionários, entrevistas, observações e análise de documentos aparecem como procedimentos importantes para conhecer as experiências dos sujeitos e as condições institucionais em que os acontecimentos se desenvolvem.

Apesar dos avanços, o conjunto consultado sugere a permanência de algumas lacunas. Ainda são necessários estudos que acompanhem os efeitos das intervenções durante períodos mais longos, avaliem a aplicação de protocolos e analisem como professores, gestores e equipes regionais percebem o apoio recebido. Oliveira et al. (2025) destacam a importância de superar ações pontuais, enquanto Vinha et al. (2025) defendem propostas integradas às dimensões institucional, curricular e interpessoal.

Outra lacuna refere-se à construção de modelos preventivos adaptados aos contextos locais. Diversos documentos apresentam princípios e orientações gerais, mas cada rede possui características, recursos e necessidades próprias. Uma proposta aplicável depende da escuta dos profissionais e da compreensão das formas de violência mais recorrentes em determinada realidade.

Nesse sentido, a presente tese procura contribuir ao reunir as percepções de profissionais das Coordenadorias Regionais, gestores escolares e professores de Joinville, Santa Catarina. A intenção não é reproduzir um modelo pronto, mas utilizar os conhecimentos produzidos nacionalmente em diálogo com as experiências daqueles que vivenciam o cotidiano das instituições investigadas.

A caracterização da produção bibliográfica nacional oferece, portanto, uma base para compreender o que já foi discutido, quais caminhos vêm sendo construídos e quais aspectos ainda precisam ser aprofundados. O levantamento mostra que a

prevenção das violências exige continuidade, formação, participação, apoio institucional e articulação com a rede de proteção.

Com base nessas contribuições, a proposição do modelo educacional prevista nesta tese será orientada por princípios de diálogo, cuidado, responsabilização, equidade e cultura de paz. Sua construção buscará aproximar o conhecimento científico, as orientações oficiais e as experiências concretas dos profissionais, evitando uma proposta distante das condições reais das instituições escolares de Joinville.



CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Este capítulo descreve o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa, apresentando sua natureza, abordagem, objetivos, delineamento e campo de investigação. Também são detalhados os participantes, os critérios de seleção, o instrumento utilizado na coleta, os procedimentos de organização e análise dos dados e os cuidados éticos observados, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a Carta de Aceite Institucional. Por fim, são explicadas as etapas que orientaram a elaboração da proposta educacional preventiva, construída a partir da articulação entre o referencial teórico e as informações produzidas no campo.

2.1 Natureza, abordagem e objetivos da pesquisa

A definição da natureza, da abordagem e dos objetivos da pesquisa representa uma etapa indispensável para a construção de um percurso metodológico coerente. Essas escolhas orientam a forma como o problema foi observado, como os participantes foram consultados e de que maneira as informações produzidas foram organizadas e interpretadas. Marconi e Lakatos (2021) explicam que o método científico oferece direção ao processo investigativo, permitindo que as decisões sejam fundamentadas e relacionadas aos propósitos estabelecidos.

A metodologia não deve ser compreendida apenas como uma sequência de procedimentos técnicos inserida para atender às exigências acadêmicas. Ela estabelece a ligação entre o problema de investigação, as perguntas formuladas, os objetivos e as respostas construídas. Para Gil (2026), o planejamento da pesquisa precisa apresentar unidade e clareza, evitando a escolha de técnicas que não contribuam diretamente para o conhecimento do fenômeno estudado.

Quanto à natureza, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, pois busca produzir conhecimentos que possam contribuir para o enfrentamento de uma necessidade concreta do contexto educacional. A proposta não se restringe à discussão teórica dos conflitos e das violências escolares, uma vez que buscou transformar os resultados obtidos em subsídios para a elaboração de um modelo educacional preventivo adequado à realidade investigada.

Essa classificação relaciona-se diretamente à situação vivenciada pelas instituições de ensino, nas quais diferentes profissionais precisam lidar com conflitos, intimidações, discriminações, agressões e outras dificuldades que afetam a convivência. Ao ouvir aqueles que acompanham essas ocorrências, torna-se possível reconhecer necessidades reais, avaliar estratégias já utilizadas e identificar ações que possam fortalecer a prevenção e a promoção da cultura de paz.

Gil (2026) esclarece que a pesquisa aplicada se encontra voltada à aquisição de conhecimentos destinados à utilização em situações específicas. Nesse sentido, a finalidade prática deste estudo esteve presente desde a produção dos dados até a organização da proposta final. O modelo educacional não foi construído a partir de ideias isoladas, mas fundamentado na literatura, nos documentos oficiais e nas experiências relatadas pelos participantes.

A finalidade aplicada não reduz o rigor científico necessário ao desenvolvimento da investigação. Pelo contrário, uma proposta destinada a orientar profissionais e instituições precisa estar apoiada em informações produzidas de maneira organizada, ética e transparente. A contribuição prática somente terá consistência se houver coerência entre o problema, os objetivos, os instrumentos, a análise dos dados e as conclusões apresentadas.

Quanto ao ambiente de desenvolvimento, trata-se de uma pesquisa de campo, porque as informações foram obtidas diretamente com profissionais que vivenciam ou acompanham as situações relacionadas aos conflitos e às violências escolares. Marconi e Lakatos (2021) destacam que a pesquisa de campo permite conhecer os fenômenos no contexto em que ocorrem, reunindo dados que ajudam a compreender suas características, relações e possíveis implicações.

O campo foi delimitado ao município de Joinville, Santa Catarina, envolvendo profissionais vinculados à organização educacional e ao cotidiano das instituições de ensino. Essa delimitação territorial permitiu considerar características próprias da rede, os procedimentos existentes, as formas de apoio oferecidas e as necessidades observadas pelos sujeitos que atuam nesse contexto.

O questionário foi dirigido a três segmentos profissionais: técnicos da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, gestores escolares e professores. A definição desse público buscou reunir diferentes perspectivas sobre o mesmo

fenômeno, considerando as atribuições de cada função no acompanhamento, na prevenção e no enfrentamento dos conflitos e das violências escolares.

Os técnicos da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville podem oferecer uma visão relacionada ao acompanhamento das instituições, às orientações encaminhadas às equipes, às formações desenvolvidas e à articulação com outros setores. Esses profissionais também podem contribuir para a compreensão das demandas que chegam à Coordenadoria e dos principais desafios identificados no apoio às unidades escolares.

Os gestores escolares foram convidados por estarem diretamente envolvidos na organização institucional, no atendimento às famílias, na condução dos encaminhamentos e na tomada de decisões diante das ocorrências. A inclusão desse segmento buscou conhecer como as normas são aplicadas, quais procedimentos estão disponíveis, como a equipe é orientada e quais dificuldades aparecem na tentativa de proteger os envolvidos e manter a continuidade do trabalho educativo.

Os professores foram convidados por acompanharem diariamente as relações estabelecidas entre os estudantes. A proximidade com as turmas permite perceber mudanças de comportamento, desentendimentos recorrentes, situações de isolamento, dificuldades de participação e outras manifestações que nem sempre chegam imediatamente à gestão. Suas experiências podem contribuir para identificar como os conflitos aparecem na rotina e quais formas de intervenção são utilizadas em sala de aula.

A participação desses três grupos permitiu compreender o problema a partir de diferentes lugares profissionais. Os técnicos acompanham as demandas em uma dimensão regional; os gestores observam a organização e os encaminhamentos institucionais; e os professores vivenciam as relações construídas no cotidiano das turmas. A aproximação entre essas percepções permitiu identificar pontos em comum, necessidades distintas e possibilidades de atuação articulada.

Em relação à abordagem, a pesquisa foi quali-quantitativa, também compreendida como uma combinação de elementos qualitativos e quantitativos. Marconi e Lakatos (2021) reconhecem que essas dimensões podem ser utilizadas de forma complementar quando a natureza do problema exige tanto a organização de informações mensuráveis quanto a compreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes.

Creswell e Creswell (2021) explicam que os métodos mistos permitem integrar dados quantitativos e qualitativos para alcançar uma compreensão mais ampla do problema. Essa integração é especialmente pertinente neste estudo, porque os números indicaram tendências entre as respostas, enquanto os relatos ajudaram a compreender experiências, dificuldades, percepções e sugestões dos participantes.

A dimensão quantitativa esteve presente principalmente nas questões fechadas do instrumento de coleta. Por meio delas, foi possível identificar a recorrência das avaliações sobre a convivência, das prioridades atribuídas às ações escolares e das possibilidades de educação entre pares e de criação do Laboratório de Convivência. Esses resultados permitiram visualizar tendências no conjunto dos 18 participantes, sem comparações por segmento profissional.

Os dados quantitativos foram organizados por meio de frequências simples, percentuais, tabelas, quadros e gráficos, conforme a natureza das informações obtidas. A análise teve caráter descritivo, pois não se pretende produzir generalizações estatísticas para todas as instituições de Joinville ou de Santa Catarina. A finalidade foi apresentar, com clareza, como os participantes responderam às questões propostas.

A dimensão qualitativa esteve presente nas perguntas abertas, por meio das quais os participantes puderam expressar suas experiências com maior liberdade. Essa parte do instrumento permitiu conhecer situações vivenciadas, formas de interpretação, necessidades de formação, limitações institucionais e propostas consideradas importantes para a prevenção das violências.

Gil (2022) ressalta que a pesquisa qualitativa possibilita compreender fenômenos sociais a partir dos significados construídos pelas pessoas que os vivenciam. No presente estudo, essa perspectiva permitiu valorizar a voz dos participantes e reconhecer que suas respostas são produzidas a partir de diferentes trajetórias, funções e experiências profissionais.

As respostas discursivas não foram tratadas apenas como exemplos destinados a ilustrar os resultados numéricos. Elas constituíram uma fonte central para a compreensão do problema, pois puderam revelar aspectos que não foram previstos inicialmente no questionário. Gil (2022) destaca que a flexibilidade da abordagem qualitativa favorece o contato com dimensões subjetivas, institucionais e

relacionais que dificilmente seriam conhecidas somente por meio de alternativas fechadas.

A integração entre os dados ocorreu na etapa de análise e discussão dos resultados. Creswell e Creswell (2021) defendem que a combinação das abordagens precisa produzir diálogo entre as diferentes informações, e não apenas apresentar números e relatos em partes isoladas. Assim, uma tendência identificada quantitativamente pôde ser aprofundada por meio das justificativas, experiências e sugestões apresentadas nas respostas abertas.

Quanto aos objetivos, a pesquisa foi classificada como exploratória e descritiva, apresentando ainda uma orientação propositiva. O caráter exploratório permitiu maior aproximação com as percepções dos profissionais sobre as manifestações de violência, as causas atribuídas aos conflitos, os procedimentos empregados e o apoio institucional recebido. Segundo Gil (2026), estudos exploratórios contribuem para ampliar a familiaridade com o problema e tornar seus diferentes aspectos mais compreensíveis.

O caráter descritivo esteve relacionado à identificação e à apresentação das características observadas no contexto investigado. Gil (2026) explica que as pesquisas descritivas procuram conhecer características de grupos, fenômenos ou relações existentes entre determinadas variáveis. Nesta tese, foram descritas as percepções dos participantes, as situações mais mencionadas, as práticas adotadas e as necessidades reconhecidas pelos profissionais.

A orientação propositiva decorreu da intenção de utilizar os resultados para elaborar um modelo educacional preventivo. Essa proposta reuniu princípios, ações, responsabilidades, estratégias formativas e possibilidades de acompanhamento. Não se pretende apresentar uma solução rígida ou definitiva, mas uma estrutura flexível, construída em diálogo com as necessidades indicadas pelos técnicos, gestores e professores.

Os objetivos metodológicos mantêm relação direta com o objetivo geral e com os objetivos específicos da tese. A etapa exploratória ajudou a conhecer o fenômeno; a dimensão descritiva permitiu organizar suas características; a integração qualitativa favoreceu uma leitura mais ampla; e a orientação propositiva transformou os resultados em fundamentos para a construção do modelo educacional. Essa

relação entre objetivos e procedimentos é indispensável para assegurar coerência ao desenvolvimento da investigação (Marconi; Lakatos, 2021).

De forma sintética, o desenho metodológico apresenta os seguintes elementos:

- Natureza: pesquisa aplicada;
- Abordagem: quali-quantitativa;
- Ambiente: pesquisa de campo;
- Objetivos: exploratório e descritivo;
- Orientação: propositiva;
- Local: Joinville, Santa Catarina;
- Participantes: técnicos da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, gestores escolares e professores;
- Finalidade: elaboração de um modelo educacional preventivo para a resolução dos conflitos, a prevenção das violências e a promoção da cultura de paz.

A articulação desses elementos permitiu desenvolver uma investigação próxima da realidade e, ao mesmo tempo, comprometida com o rigor científico. Ao reunir as percepções dos técnicos da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, dos gestores escolares e dos professores, foi possível reunir um diagnóstico das percepções e transformar os conhecimentos construídos em uma proposta sensível às necessidades das instituições de ensino. Essa organização também respeita a previsão inicial do documento da tese, no qual a pesquisa de campo e a criação de uma proposta inovadora aparecem como partes centrais do percurso metodológico.

2.2 Delineamento e campo da pesquisa

O delineamento da pesquisa organizou as decisões metodológicas adotadas para transformar o problema investigado em um percurso possível de ser realizado. Essa organização aproximou as perguntas de investigação dos participantes, do instrumento de coleta e das formas de análise, evitando que as etapas fossem conduzidas de maneira isolada. De acordo com Gil (2026), o planejamento metodológico precisou manter coerência entre os objetivos, a natureza das informações buscadas e os procedimentos utilizados.

Neste estudo, o delineamento foi definido a partir da necessidade de compreender como os conflitos e as violências escolares eram percebidos por profissionais que ocupavam diferentes funções no contexto educacional de Joinville, Santa Catarina. A investigação não se limitou à análise de leis, documentos oficiais ou produções teóricas, pois também considerou as experiências daqueles que acompanhavam essas situações e participavam das decisões tomadas no cotidiano das instituições.

A investigação foi desenvolvida como um levantamento de campo, uma vez que os dados foram obtidos diretamente com os participantes por meio de um questionário composto por perguntas abertas e fechadas. Segundo Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa de campo possibilita reunir informações junto aos sujeitos que vivenciam o fenômeno investigado, favorecendo a compreensão de suas características e relações.

A escolha desse delineamento permitiu alcançar profissionais que exerciam diferentes funções, mantendo um conjunto comum de questões relacionadas aos objetivos da tese. Dessa maneira, foi possível identificar aproximações e diferenças entre as respostas, analisadas conjuntamente. Não foram realizadas comparações por segmento profissional, pois o formulário não registrou de modo sistemático a função de cada respondente.

O estudo apresentou delineamento não experimental, pois não houve manipulação das condições do campo, formação de grupos de controle ou intervenção planejada sobre o comportamento dos participantes. As situações de conflito e violência não foram provocadas, simuladas ou reproduzidas para fins de observação. Foram analisadas percepções, experiências e práticas que já faziam parte da realidade educacional investigada.

Essa escolha também esteve relacionada à sensibilidade do tema. Os profissionais foram convidados a apresentar suas compreensões sobre situações acompanhadas durante sua atuação, sem a necessidade de identificar estudantes, familiares, colegas ou instituições específicas. O interesse concentrou-se nas formas de percepção, prevenção e enfrentamento, e não na investigação individual de pessoas envolvidas em determinadas ocorrências.

Quanto ao recorte temporal, o levantamento apresentou caráter transversal, visto que a coleta dos dados ocorreu em um período previamente delimitado. As

respostas representaram as percepções e experiências apresentadas pelos participantes naquele momento, não tendo sido realizado o acompanhamento longitudinal dos mesmos profissionais.

O corte transversal possibilitou reunir informações sobre diferentes dimensões do problema em um tempo determinado. Creswell e Creswell (2021) destacam que o planejamento da pesquisa deve considerar o tipo de questão investigada, o período disponível e a natureza dos dados necessários. Neste estudo, esse recorte permitiu construir um diagnóstico que serviu de base para a elaboração da proposta educacional.

O delineamento também apresentou caráter diagnóstico-propositivo. A dimensão diagnóstica esteve relacionada ao reconhecimento das manifestações de conflito e violência, dos fatores associados, das estratégias utilizadas e das dificuldades enfrentadas pelos participantes. A dimensão propositiva apareceu na utilização dos resultados para organizar princípios, ações e orientações destinadas ao modelo educacional preventivo.

O diagnóstico não teve como finalidade classificar as instituições ou avaliar individualmente o desempenho dos participantes. As respostas foram analisadas de forma coletiva, buscando identificar necessidades, práticas já desenvolvidas, fragilidades percebidas e possibilidades de aprimoramento. Dessa maneira, evitou-se transformar a investigação em um instrumento de julgamento profissional.

A pesquisa adotou um delineamento quali-quantitativo, conforme apresentado no tópico anterior. As questões fechadas possibilitaram a organização de frequências e percentuais, enquanto as perguntas abertas permitiram conhecer explicações, experiências, dificuldades e sugestões apresentadas pelos profissionais.

De acordo com Creswell e Creswell (2021), a integração de dados quantitativos e qualitativos pode ampliar a compreensão de problemas complexos. Nesta investigação, os resultados numéricos mostraram tendências entre as respostas, enquanto os dados discursivos contribuíram para explicar os significados, as razões e as experiências relacionadas a essas tendências.

A integração das informações ocorreu durante a análise e a discussão dos resultados. Uma resposta fechada pôde indicar, por exemplo, que determinada estratégia era frequentemente utilizada pelos profissionais. As respostas abertas

ajudaram a compreender como essa prática acontecia, quais dificuldades eram encontradas e como seus resultados eram percebidos pelos participantes.

O campo da pesquisa foi delimitado ao contexto educacional de Joinville, Santa Catarina. Essa escolha permitiu desenvolver uma investigação situada, considerando características locais, formas de organização, procedimentos institucionais e necessidades reconhecidas pelos profissionais que atuavam no município.

O campo não foi compreendido somente como o espaço físico em que o questionário foi aplicado. Ele envolveu relações profissionais, formas de comunicação, práticas pedagógicas, procedimentos institucionais e experiências construídas entre os diferentes níveis da organização educacional. Assim, foram consideradas tanto as ações de acompanhamento regional quanto as práticas desenvolvidas nas instituições escolares.

A delimitação do município de Joinville possibilitou maior precisão na análise. Embora os conflitos e as violências escolares estivessem presentes em diferentes realidades, as formas de reconhecimento e enfrentamento variavam conforme a estrutura da rede, os recursos disponíveis, o apoio institucional e as características das comunidades atendidas.

A Coordenadoria Regional de Educação de Joinville integrou o campo da pesquisa por acompanhar demandas educacionais e manter relação direta com as instituições vinculadas à sua área de atuação. Os técnicos participantes apresentaram percepções relacionadas às orientações oferecidas, às formações desenvolvidas, aos encaminhamentos realizados e aos desafios encontrados no apoio às equipes escolares.

As instituições de ensino também constituíram parte fundamental do campo, pois era nelas que os conflitos se manifestavam de maneira concreta e precisavam ser identificados, acolhidos e encaminhados. O cotidiano escolar reuniu estudantes, profissionais e famílias em relações permanentes, tornando-se o espaço em que as orientações institucionais eram transformadas em práticas.

Os gestores escolares participaram por estarem diretamente envolvidos na organização das unidades de ensino, no atendimento às famílias, no acompanhamento das ocorrências e na tomada de decisões. Suas respostas contribuíram para compreender como as situações chegavam à gestão, quais

procedimentos eram utilizados e quais dificuldades apareciam durante os encaminhamentos.

Os professores foram incluídos por acompanharem diariamente as relações estabelecidas entre os estudantes. A proximidade com as turmas permitiu que esses profissionais percebessem mudanças de comportamento, isolamento, provocações recorrentes, desentendimentos e outras manifestações que nem sempre chegavam imediatamente à equipe gestora.

O público ao qual o questionário foi dirigido compreendeu três segmentos:

- Técnicos da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville;
- Gestores Escolares;
- Professores.

A escolha desses segmentos considerou diferentes lugares profissionais: o acompanhamento regional, a organização institucional e o contato cotidiano com os estudantes. Essas dimensões orientaram a delimitação do público da pesquisa, sem permitir a atribuição das respostas individuais a cada função.

A participação dos três segmentos não teve como objetivo comparar desempenhos profissionais. As diferenças entre as respostas foram consideradas no conjunto do material, sem atribuição à função exercida por cada respondente. A ausência desse registro no instrumento impediu a comparação sistemática entre os segmentos.

A unidade de análise foi formada pelas percepções e experiências profissionais relacionadas aos conflitos, às violências escolares, às formas de prevenção e às estratégias de enfrentamento. Dessa maneira, a análise não se concentrou em uma instituição específica, em determinado estudante ou em uma única ocorrência.

Essa delimitação contribuiu para preservar o foco e a ética da investigação. Informações que permitissem identificar estudantes, famílias ou profissionais não foram necessárias para responder às perguntas formuladas. O interesse esteve direcionado às situações reconhecidas, às causas percebidas, aos procedimentos empregados e às necessidades apresentadas pelos participantes.

O acesso ao campo ocorreu mediante autorização das instâncias responsáveis e apresentação dos objetivos da pesquisa. Os profissionais foram informados sobre a

finalidade acadêmica do estudo, o caráter voluntário da participação, a preservação de suas identidades e o direito de não responder ou interromper sua colaboração.

O questionário foi dirigido aos três segmentos profissionais, com as mesmas 15 perguntas apresentadas no Apêndice B. Essa organização permitiu analisar as informações de maneira conjunta, sem atribuir respostas individuais a técnicos, gestores escolares ou professores.

Embora a investigação tenha sido realizada em Joinville, os resultados não foram considerados representativos de todas as instituições do município, do estado de Santa Catarina ou do país. Como orienta Gil (2026), as conclusões precisaram respeitar os limites do delineamento, do campo e do grupo participante, evitando generalizações que ultrapassassem as condições da pesquisa.

Essa delimitação não reduziu a relevância dos resultados. O conhecimento produzido em um contexto específico permitiu identificar reflexões e estratégias que poderiam contribuir com outras realidades educacionais, desde que fossem consideradas as particularidades de cada instituição. O modelo proposto não foi concebido para aplicação automática, mas como uma estrutura passível de adaptação.

Os documentos institucionais e as orientações oficiais foram utilizados para contextualizar o campo e compreender as responsabilidades atribuídas aos profissionais e às instituições. Entretanto, a principal fonte de dados foi formada pelas respostas fornecidas no questionário pelos técnicos da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, pelos gestores escolares e pelos professores.

A realização da pesquisa de campo com esses três grupos já estava prevista no documento inicial da tese, juntamente com a elaboração de uma proposta voltada à resolução dos conflitos escolares. O delineamento adotado possibilitou desenvolver essa orientação de maneira organizada, articulando diagnóstico, análise e construção do modelo educacional preventivo.

De forma sintética, a pesquisa foi caracterizada como um levantamento de campo, não experimental, transversal, quali-quantitativo, diagnóstico e propositivo, desenvolvido no contexto educacional de Joinville, Santa Catarina. Essa estrutura permitiu reunir diferentes percepções profissionais e produzir informações diretamente relacionadas aos objetivos da investigação.



Assim, a escuta dos técnicos da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, dos gestores escolares e dos professores forneceu os elementos necessários para compreender práticas, dificuldades e necessidades presentes no contexto investigado. Os resultados produzidos serviram de fundamento para a elaboração de um modelo educacional preventivo comprometido com a resolução dos conflitos, a prevenção das violências e a promoção da cultura de paz.

2.3 Participantes e critérios de seleção

A definição dos participantes foi realizada de acordo com o problema de investigação e com os objetivos estabelecidos para a tese. Como o estudo buscou compreender as formas de prevenção das violências, de mediação dos conflitos e de promoção da cultura de paz nas escolas estaduais vinculadas à Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, foram selecionados profissionais que mantinham contato direto ou institucional com essa realidade.

A pesquisa contou com a participação de 18 profissionais da educação, identificados no arquivo consolidado do Google Forms por meio de 18 formulários individuais. A amostra reuniu integrantes dos três segmentos definidos para a investigação: técnicos da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, gestores escolares e professores.

A quantidade de participantes não foi estabelecida com a intenção de representar estatisticamente todos os profissionais da rede estadual de ensino. O interesse da investigação concentrou-se na reunião de experiências e percepções capazes de oferecer uma compreensão situada sobre a convivência escolar e sobre as estratégias utilizadas ou consideradas necessárias para prevenir situações de violência.

A seleção caracterizou-se como não probabilística, intencional e por adesão voluntária. Na amostragem não probabilística, nem todos os integrantes da população possuem uma probabilidade conhecida e igual de participar. A escolha ocorre de acordo com a relação entre os sujeitos e o objeto estudado, considerando a possibilidade de fornecerem informações relevantes para a pesquisa.

Gil (2026) explica que a amostragem intencional pode ser utilizada quando são selecionadas pessoas que possuem determinadas características consideradas

importantes para o estudo. Nesta investigação, o critério central foi a atuação profissional no contexto educacional abrangido pela Coordenadoria Regional de Educação de Joinville.

A participação por adesão significou que os profissionais receberam o convite e decidiram livremente se desejavam colaborar. Não houve imposição por parte da pesquisadora, das equipes gestoras ou da Coordenadoria Regional. O próprio formulário apresentou o caráter voluntário da pesquisa e informou que as respostas seriam utilizadas exclusivamente para finalidades acadêmicas.

Os técnicos da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville foram incluídos porque acompanhavam as instituições escolares, recebiam demandas relacionadas à organização educacional e participavam de orientações, formações e encaminhamentos. A atuação desses profissionais possibilitou uma leitura mais ampla das necessidades apresentadas pelas escolas e das possibilidades de apoio técnico oferecidas pela estrutura regional.

A contribuição dos técnicos também foi relevante para compreender como as ações preventivas poderiam ultrapassar iniciativas isoladas e tornar-se parte de uma proposta organizada para diferentes instituições. Suas experiências contribuíram para refletir sobre acompanhamento, formação continuada, articulação institucional e possíveis condições para a implementação do Método CONVIVER.

Os gestores escolares foram selecionados por participarem diretamente da organização das unidades de ensino. Diretores, assessores e outros profissionais responsáveis pela gestão acompanhavam ocorrências, dialogavam com famílias, orientavam equipes e tomavam decisões diante de situações que afetavam a segurança e a convivência.

A participação desse segmento permitiu conhecer as dificuldades enfrentadas na condução dos conflitos, os recursos institucionais disponíveis e as expectativas relacionadas à criação de um espaço permanente de diálogo. Os gestores também apresentaram percepções sobre indicadores de convivência, necessidade de formação e formas de acompanhamento das ações propostas.

Os professores integraram a pesquisa por manterem convivência cotidiana com os estudantes. Em sala de aula e nos demais espaços escolares, esses profissionais observavam desentendimentos, mudanças de comportamento, dificuldades de

integração e outras manifestações que nem sempre chegavam imediatamente à gestão.

As respostas docentes contribuíram para aproximar a pesquisa das relações construídas no cotidiano. A experiência dos professores ajudou a compreender como os conflitos apareciam, quais intervenções eram utilizadas e quais competências socioemocionais deveriam ser desenvolvidas para fortalecer o respeito, a empatia e a cooperação.

A delimitação dos três segmentos buscou reunir perspectivas complementares sobre acompanhamento regional, organização escolar e relações em sala de aula. Como a função de cada respondente não foi registrada sistematicamente, as respostas foram analisadas em conjunto.

Essa diversidade profissional foi importante porque os conflitos escolares não são percebidos da mesma maneira por todos. A função exercida influencia os acontecimentos acompanhados, as decisões tomadas e as responsabilidades assumidas. Por essa razão, as diferenças entre as respostas não foram tratadas como incoerências, mas como expressões de diferentes percepções sobre o contexto investigado, sem associação individual aos segmentos profissionais.

Marconi e Lakatos (2021) destacam que a definição dos participantes precisa manter relação com os objetivos da pesquisa e com as informações necessárias para responder ao problema investigado. Nesse sentido, a escolha dos três grupos mostrou-se adequada, pois reuniu profissionais envolvidos no planejamento, no acompanhamento e na execução das ações voltadas à convivência escolar.

Foram estabelecidos critérios de inclusão para garantir que os participantes apresentassem vínculo com o contexto delimitado. Esses critérios permitiram organizar a composição da amostra e evitar a inclusão de respostas provenientes de pessoas que não possuíam relação profissional com o objeto da investigação.

Os critérios de inclusão foram:

- atuar como técnico da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, gestor escolar ou professor;
- possuir vínculo profissional com as escolas estaduais abrangidas pela Coordenadoria Regional de Educação de Joinville;
- ter experiência no contexto da Educação Básica;



- possuir 18 anos de idade ou mais;
- ter recebido as informações sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa;
- concordar voluntariamente com a participação;
- responder ao formulário disponibilizado pela pesquisadora.

Também foram definidos critérios de exclusão, utilizados para preservar a coerência da amostra. Foram consideradas passíveis de exclusão as respostas de pessoas que não integravam os segmentos profissionais delimitados, não atuavam no contexto investigado ou não concordavam com o termo de consentimento.

Também poderiam ser desconsiderados formulários duplicados, enviados em branco ou sem informações suficientes para análise. Esses cuidados procuraram garantir que o material analisado mantivesse relação direta com os objetivos da investigação e com a realidade das escolas estaduais abrangidas pela Coordenadoria Regional de Educação de Joinville.

O Quadro 6 apresenta a organização dos participantes e os critérios que orientaram sua inclusão na pesquisa.



Quadro 6 – Participantes e critérios de inclusão na pesquisa

Segmento participante	Relação com o objeto investigado	Critérios considerados para inclusão	Contribuições esperadas
Técnicos da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville	Acompanhamento regional das instituições, orientações técnicas, formação e articulação institucional	Atuação profissional na Coordenadoria Regional de Educação de Joinville e experiência com demandas das escolas estaduais	Compreensão das necessidades regionais, dos apoios existentes e das possibilidades de implementação do modelo
Gestores escolares	Organização institucional, atendimento às famílias, acompanhamento das ocorrências e tomada de decisões	Exercício de função gestora em escola estadual abrangida pela Coordenadoria Regional de Educação de Joinville	Identificação dos procedimentos adotados, das dificuldades institucionais e das necessidades de acompanhamento
Professores	Convivência cotidiana com os estudantes e acompanhamento direto das relações em sala de aula	Atuação docente em escola estadual abrangida pela Coordenadoria Regional de Educação de Joinville	Compreensão das manifestações cotidianas dos conflitos, das estratégias utilizadas e das competências necessárias aos estudantes

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O questionário foi direcionado aos profissionais que possuíam condições de responder a partir de sua experiência de trabalho. Não foram solicitadas narrativas sobre a vida pessoal dos participantes nem a identificação nominal de estudantes, familiares ou instituições. O foco permaneceu nas percepções profissionais e nas práticas relacionadas ao ambiente escolar.

No início do formulário, os participantes receberam informações sobre o tema, os objetivos, a utilização acadêmica das respostas, a voluntariedade e o compromisso de preservação do sigilo. O instrumento também apresentou um termo de consentimento, no qual o respondente declarou ter sido informado sobre a pesquisa e autorizado o uso de suas respostas.

O formulário foi estruturado em blocos voltados à prevenção e à cultura de paz, à educação entre pares, ao Laboratório de Convivência e às questões abertas. Essa organização permitiu que os participantes apresentassem avaliações, selecionassem alternativas e descrevessem suas opiniões sobre o perfil dos estudantes-mediadores, as competências socioemocionais e as possíveis contribuições do Método CONVIVER.

Para preservar a confidencialidade durante a análise, as respostas foram identificadas pelos códigos R1 a R18, sem utilização de nomes ou endereços eletrônicos na apresentação dos resultados. A letra R identificou o respondente, e o número distinguiu cada um dos 18 formulários analisados.

Essa identificação foi utilizada de maneira uniforme na apresentação das falas e dos quadros analíticos.

Assim, os relatos foram apresentados por códigos como R1, R2 e R3. Essa estratégia manteve a organização do material e preservou as identidades dos participantes, sem associar as respostas a um segmento profissional não registrado sistematicamente no questionário.

A opção por uma amostra composta por profissionais adultos também reduziu a exposição direta de crianças e adolescentes. Embora o Método CONVIVER tenha previsto a atuação dos estudantes na educação entre pares, eles não participaram como respondentes nesta etapa da pesquisa. As percepções analisadas foram fornecidas pelos profissionais responsáveis pelo acompanhamento educacional.

Essa delimitação não significou ignorar a importância da voz estudantil. O questionário investigou como os profissionais compreendiam o protagonismo dos estudantes e sua possível atuação como Embaixadores da Convivência. Entretanto, a coleta realizada concentrou-se nos adultos participantes, conforme o desenho metodológico estabelecido para a tese.

Creswell e Creswell (2021) ressaltam que a seleção dos participantes deve ser apresentada com clareza para que o leitor compreenda quem forneceu os dados e em quais condições as informações foram produzidas. Dessa maneira, a explicitação dos segmentos, dos critérios e do modo de participação fortaleceu a transparência do percurso desenvolvido.

A amostra final de 18 profissionais permitiu reunir experiências relacionadas às diferentes dimensões da organização educacional. Ainda que os resultados não possam ser generalizados para toda a rede estadual, as respostas forneceram informações relevantes para conhecer necessidades, possibilidades e limites percebidos no contexto investigado.

A seleção mostrou-se coerente com a finalidade aplicada e propositiva da pesquisa. Ao ouvir técnicos da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville,

gestores escolares e professores, foi possível construir uma base empírica ligada diretamente à realidade das escolas estaduais da região.

Assim, os participantes não foram tratados apenas como fontes de respostas, mas como profissionais cujas experiências contribuíram para a construção do conhecimento e para o aperfeiçoamento da proposta. Suas percepções subsidiaram a análise da convivência escolar e orientaram a estruturação do Método CONVIVER, voltado à prevenção das violências, à educação entre pares e à promoção de uma cultura de paz.

2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de um questionário eletrônico, elaborado especificamente para atender aos objetivos desta tese. A escolha desse instrumento permitiu reunir informações de profissionais que atuavam em diferentes funções no contexto educacional de Joinville, mantendo um conjunto organizado de perguntas sobre prevenção das violências, mediação de conflitos, convivência escolar e cultura de paz.

Segundo Marconi e Lakatos (2021), o questionário consiste em um instrumento composto por uma série ordenada de perguntas, respondidas pelos participantes sem a presença direta do pesquisador. Essa característica mostrou-se adequada à investigação, pois possibilitou que os profissionais respondessem de acordo com sua disponibilidade e refletissem sobre as questões a partir de suas próprias experiências.

O instrumento foi construído na plataforma Google Forms, pertencente ao ambiente institucional da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. O uso do formato digital facilitou o envio, o preenchimento, o armazenamento e a organização inicial das respostas, além de permitir a participação de técnicos da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, gestores escolares e professores que atuavam em diferentes instituições.

A utilização de um formulário eletrônico também contribuiu para evitar o manuseio de questionários impressos e reduziu a necessidade de encontros presenciais. Os participantes puderam acessar o instrumento por meio de um link e responder às questões em um local e horário considerados mais convenientes, sem interferência direta da pesquisadora durante o preenchimento.

Gil (2026) destaca que a elaboração do questionário exige atenção à clareza, à objetividade e à relação das perguntas com os objetivos da investigação. Considerando essa orientação, as questões foram organizadas de modo a abordar diferentes dimensões da convivência, evitando que o instrumento se concentrasse somente nas ocorrências de violência já concretizadas.

Na página inicial, o formulário apresentou o tema da pesquisa, seus propósitos e a delimitação às escolas estaduais abrangidas pela Coordenadoria Regional de Educação de Joinville. Também informou que o estudo investigava as competências socioemocionais e as práticas de mediação de conflitos, considerando suas contribuições para a cultura de paz, a convivência e a prevenção das violências.

Essa apresentação inicial foi importante para que os respondentes compreendessem o sentido de sua colaboração antes de iniciarem o preenchimento. O texto esclareceu que as percepções dos profissionais subsidiariam a construção e o aperfeiçoamento do Método CONVIVER, proposta fundamentada na educação entre pares e na criação de estratégias permanentes para o diálogo e a resolução dos conflitos.

Antes das perguntas, foi disponibilizado um termo de consentimento. Nele, o profissional declarou ter recebido informações sobre a pesquisa, compreendido que sua participação era voluntária e autorizado o uso acadêmico de suas respostas. O documento também assegurou o sigilo, o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas.

O participante pôde manifestar sua decisão por meio das alternativas “Aceito participar da pesquisa” ou “Não aceito participar da pesquisa”. Somente as respostas acompanhadas da concordância foram consideradas na constituição do material de análise. Esse procedimento permitiu registrar de maneira objetiva a decisão livre e informada de cada colaborador.

O questionário reuniu perguntas fechadas e abertas, combinação que esteve de acordo com a abordagem quali-quantitativa adotada. As questões fechadas possibilitaram organizar tendências, frequências e percentuais, enquanto as perguntas abertas permitiram que os profissionais apresentassem justificativas, experiências, preocupações e sugestões com maior liberdade.

Creswell e Creswell (2021) afirmam que a combinação de diferentes tipos de dados favorece uma compreensão mais ampla de problemas complexos. Nesta

pesquisa, as alternativas previamente definidas ajudaram a reconhecer padrões entre os respondentes, enquanto os relatos discursivos ampliaram a compreensão dos sentidos atribuídos à convivência e às propostas de intervenção.

Na prática, o instrumento foi composto pelo termo de consentimento e por quatro blocos temáticos, totalizando 15 perguntas. Os conteúdos avançaram de uma avaliação geral da convivência para aspectos mais específicos relacionados à educação entre pares, ao Laboratório de Convivência e ao aperfeiçoamento do Método CONVIVER.

O Bloco I – Prevenção e Cultura de Paz reuniu questões destinadas a conhecer como os profissionais avaliavam a cultura de convivência existente nas escolas. Também investigou se as ações institucionais priorizavam medidas corretivas, preventivas ou um equilíbrio entre prevenção e intervenção.

Nesse primeiro bloco, os participantes ainda indicaram os fatores que, em sua percepção, mais contribuíam para uma convivência saudável. Entre as alternativas estavam o respeito entre os estudantes, a participação das famílias, a formação dos professores, o protagonismo estudantil, os projetos de cultura de paz, a mediação de conflitos e a gestão democrática.

O Bloco II – Educação entre Pares investigou a percepção dos respondentes sobre a possibilidade de estudantes capacitados atuarem como mediadores de pequenos conflitos. A questão utilizou uma escala de concordância, permitindo verificar o grau de aceitação da participação estudantil no processo preventivo.

O mesmo bloco perguntou em quais situações os estudantes-mediadores poderiam atuar. Entre as possibilidades apresentadas estavam o acolhimento de novos alunos, pequenos conflitos interpessoais, exclusão social, bullying, rodas de diálogo e campanhas educativas. Essa organização permitiu observar não apenas a aceitação da proposta, mas também os limites atribuídos pelos profissionais à atuação dos estudantes.

O Bloco III – Laboratório de Convivência abordou a possibilidade de criação de um espaço permanente destinado ao diálogo e à resolução colaborativa dos conflitos. Os participantes indicaram quais atividades deveriam ser prioritárias, considerando círculos restaurativos, escuta qualificada, mediação, apoio socioemocional e formação de estudantes-mediadores.

Também foi investigado o grau de importância atribuído à existência desse espaço, por meio de alternativas que variavam entre “nenhuma importância” e “essencial”. A questão contribuiu para conhecer a receptividade dos participantes à criação de uma estrutura institucional específica para o desenvolvimento da convivência.

O Bloco IV – Questões Abertas foi formado por oito perguntas discursivas. Nessa etapa, os participantes puderam apresentar suas percepções sem a limitação de alternativas previamente definidas, explicando os desafios observados e sugerindo formas de aperfeiçoamento das ações preventivas.

As perguntas abertas investigaram os principais desafios para transformar a escola em um ambiente promotor da cultura de paz, as possíveis contribuições da educação entre pares e o perfil considerado adequado para um estudante atuar como Embaixador da Convivência.

Também foram solicitadas opiniões sobre as competências socioemocionais que deveriam ser desenvolvidas prioritariamente, as possíveis contribuições do Laboratório de Convivência e as mudanças esperadas com a adoção do Método CONVIVER.

As duas últimas questões abordaram a criação de um relatório trimestral com Indicadores de Convivência Escolar – ICE e as sugestões para aperfeiçoar o método antes de sua possível implementação como política pública educacional. Os participantes foram convidados a indicar quais informações deveriam integrar esse relatório e quais ajustes consideravam necessários.

O Quadro 7 apresenta uma síntese da estrutura do instrumento aplicado.

Quadro 7 – Organização do questionário utilizado na coleta de dados

Etapa ou bloco	Questões	Temas investigados	Tipo predominante de resposta
Apresentação e consentimento	—	Objetivos, voluntariedade, sigilo, anonimato e autorização para uso acadêmico	Aceite ou não aceite
Bloco I – Prevenção e Cultura de Paz	1 a 3	Cultura de convivência, caráter preventivo ou corretivo das ações e fatores de convivência saudável	Fechadas e múltipla escolha
Bloco II – Educação entre Pares	4 e 5	Possibilidade de estudantes-mediadores e situações adequadas à atuação entre pares	Escala de concordância e múltipla escolha
Bloco III – Laboratório de Convivência	6 e 7	Atividades prioritárias e importância de um espaço permanente de diálogo	Múltipla escolha e escala de importância
Bloco IV – Questões Abertas	8 a 15	Desafios, educação entre pares, perfil do Embaixador da Convivência, competências socioemocionais, Laboratório de Convivência, Método CONVIVER e indicadores	Respostas discursivas

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base no questionário aplicado.

Antes de sua utilização, as perguntas foram relacionadas ao problema, às perguntas de investigação e aos objetivos específicos. Esse cuidado buscou assegurar que cada item produzisse informações relevantes para a compreensão das práticas existentes e para a construção do modelo educacional preventivo.

A linguagem utilizada procurou ser clara e próxima da realidade profissional dos participantes. Expressões centrais, como educação entre pares, Laboratório de Convivência, Embaixador da Convivência e Método CONVIVER, foram apresentadas dentro de perguntas que permitiam aos respondentes relacioná-las às experiências vivenciadas nas escolas.

O convite para participação foi encaminhado aos três segmentos definidos na pesquisa: técnicos da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, gestores escolares e professores. Junto ao acesso ao formulário, foram apresentadas informações sobre a finalidade do estudo, a importância da colaboração e o caráter voluntário do preenchimento.

A coleta ocorreu em período previamente definido pela pesquisadora. Durante esse intervalo, o formulário permaneceu disponível para o recebimento das respostas. Não houve acompanhamento presencial nem interferência na escolha das alternativas ou na redação dos relatos, preservando-se a autonomia de cada participante.

Os profissionais responderam com base em sua experiência e na realidade observada no contexto das escolas estaduais abrangidas pela Coordenadoria Regional de Educação de Joinville. Não foi solicitado que identificassem estudantes, famílias, colegas ou instituições em suas respostas, uma vez que o interesse da investigação esteve concentrado nas percepções e práticas profissionais.

Após o encerramento da coleta, as respostas permaneceram armazenadas na plataforma digital e foram reunidas em um arquivo consolidado. Esse material apresentou os registros das perguntas fechadas e o conteúdo integral das respostas abertas, permitindo a organização das etapas quantitativa e qualitativa da análise.

As respostas fechadas foram posteriormente preparadas para a elaboração de frequências, percentuais, tabelas e gráficos. Já o material discursivo foi separado de acordo com cada pergunta, preservando-se o sentido das falas e sua relação com a pergunta respondida.

A coleta por questionário apresentou limites que foram considerados na interpretação. Como não houve interação direta no momento do preenchimento, não foi possível solicitar esclarecimentos imediatos diante de respostas breves ou ambíguas. Além disso, as informações expressaram as percepções dos profissionais, não constituindo uma observação direta das situações ocorridas nas escolas.

Apesar dessas limitações, o instrumento mostrou-se coerente com a finalidade da investigação. Ele permitiu alcançar os diferentes grupos profissionais, reunir dados comparáveis e garantir um espaço para que os participantes apresentassem suas opiniões com liberdade.

Assim, o questionário eletrônico constituiu a principal fonte empírica da tese. Sua organização integrou avaliação da convivência, prevenção, educação entre pares, mediação, competências socioemocionais, Laboratório de Convivência e indicadores institucionais, fornecendo os elementos necessários para a análise dos resultados e para a estruturação do Método CONVIVER.

2.5 Procedimentos de organização e análise dos dados

Após o encerramento da coleta, as respostas registradas no Google Forms foram reunidas em um arquivo consolidado e submetidas a uma conferência inicial. Essa etapa permitiu verificar a concordância com o termo de consentimento, a



presença das respostas necessárias e a pertinência das informações aos temas definidos para a pesquisa.

Foram considerados válidos os 18 questionários que atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos. Antes do início da análise, o material foi revisado para identificar possíveis duplicidades, formulários incompletos ou registros que não apresentassem relação com o objeto investigado.

A organização dos dados ocorreu de maneira cuidadosa, respeitando o caráter quali-quantitativo da investigação. As respostas fechadas e abertas foram tratadas separadamente em um primeiro momento, pois apresentavam características distintas. Posteriormente, os resultados foram aproximados para que os números e os relatos contribuíssem conjuntamente para a compreensão do problema.

Os endereços eletrônicos registrados automaticamente pela plataforma não foram utilizados na análise nem apresentados nos resultados. Também foram retiradas quaisquer informações que pudessem favorecer a identificação de participantes, profissionais, estudantes ou instituições. O estudo concentrou-se nas percepções e experiências relacionadas ao contexto educacional, preservando a confidencialidade acordada no momento da participação.

Para organizar o material e preservar a identidade dos participantes, as respostas receberam os códigos R1 a R18. A mesma identificação foi utilizada nos trechos citados e nos quadros do capítulo de resultados.

Como o instrumento não coletou de forma sistemática a função profissional de cada respondente, os resultados foram analisados conjuntamente, sem comparações entre técnicos da Coordenadoria Regional de Educação, gestores escolares e professores. Os endereços eletrônicos não foram empregados para inferir essa classificação.

A primeira parte da análise concentrou-se nos dados provenientes das questões fechadas. As alternativas assinaladas foram organizadas de acordo com a ordem das perguntas e com os blocos do questionário. Foram observadas as respostas relativas à cultura de convivência, ao caráter preventivo ou corretivo das ações escolares, aos fatores associados a uma convivência saudável e à participação dos estudantes na mediação de conflitos. O instrumento também reuniu questões sobre o Laboratório de Convivência, o Método CONVIVER e a educação entre pares.

Os dados quantitativos foram analisados por meio da estatística descritiva, utilizando-se frequências absolutas e relativas. A frequência absoluta indicou a quantidade de participantes que selecionou cada alternativa, enquanto a frequência relativa apresentou a proporção correspondente em forma de percentual.

O cálculo percentual foi realizado considerando a relação entre o número de respostas obtidas em cada alternativa e o total de participantes válidos. Para essa organização, utilizou-se a seguinte fórmula:

Percentual = número de respostas da alternativa ÷ número total de participantes × 100.

Os resultados foram apresentados por meio de tabelas, quadros e gráficos, de acordo com a natureza de cada questão. Esses recursos facilitaram a visualização das tendências encontradas e permitiram identificar quais avaliações e possibilidades receberam maior ou menor adesão entre os profissionais participantes.

Nas perguntas que permitiam a seleção de apenas uma alternativa, os percentuais foram calculados sobre o total de 18 respondentes. Em questões de múltipla escolha, entretanto, um mesmo profissional pôde assinalar mais de uma opção. Por essa razão, a soma dos percentuais dessas perguntas pôde ultrapassar 100%, sem representar erro de cálculo.

Esse cuidado foi especialmente necessário nas questões sobre os fatores relacionados à convivência saudável, as situações em que os estudantes-mediadores poderiam atuar e as atividades consideradas prioritárias para o Laboratório de Convivência. Nesses casos, a análise procurou mostrar a recorrência de cada escolha, e não repartir os participantes em grupos exclusivos.

Na questão 7, dois formulários continham marcações simultâneas em “muito importante” e “essencial”. Conforme explicitado na Tabela 7, essas respostas foram classificadas em “essencial”, opção de maior intensidade. Essa recodificação foi utilizada na tabulação e deve ser considerada na interpretação dos percentuais apresentados.

Não foram aplicados testes estatísticos inferenciais, pois a pesquisa utilizou uma amostra não probabilística, intencional e composta por um número delimitado de profissionais. Os resultados numéricos não tiveram a finalidade de generalizar conclusões para toda a rede estadual, mas de descrever as tendências presentes no grupo que participou da investigação.

Gil (2026) destaca que a análise descritiva permite organizar e apresentar as características dos dados sem ultrapassar os limites do universo efetivamente investigado. Dessa forma, as frequências e os percentuais foram interpretados como expressões das percepções dos participantes, preservando-se a prudência necessária diante do tamanho e da forma de composição da amostra.

A segunda parte da análise voltou-se às respostas abertas. Esse material apresentou diferentes níveis de extensão, variando entre manifestações breves e comentários mais desenvolvidos. Mesmo as respostas curtas foram consideradas, pois expressões como “diálogo”, “respeito”, “empatia”, “formação” e “escuta” comunicavam sentidos diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

As respostas discursivas foram examinadas por meio da análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2016). Essa técnica possibilitou organizar as manifestações dos participantes, reconhecer ideias recorrentes e construir categorias capazes de representar os principais sentidos presentes no conjunto analisado.

A análise foi desenvolvida em três momentos: pré-análise; exploração do material; tratamento e interpretação dos resultados. Essas etapas não foram compreendidas como procedimentos completamente separados, mas como partes articuladas de um processo de aproximação gradual com as respostas.

Durante a pré-análise, realizou-se uma leitura geral do material discursivo. Essa leitura inicial permitiu conhecer o conteúdo das respostas, perceber temas recorrentes e identificar aproximações com as perguntas de investigação. Bardin (2016) denomina esse primeiro contato de leitura flutuante, pois ele favorece uma compreensão ampla antes da definição das unidades de análise.

Em seguida, as respostas foram agrupadas conforme as perguntas do instrumento. Esse procedimento evitou que manifestações produzidas em contextos diferentes fossem interpretadas como se respondessem ao mesmo aspecto. Uma resposta relacionada ao perfil do Embaixador da Convivência, por exemplo, foi analisada considerando o sentido específico daquela pergunta.

Na etapa de exploração do material, foram destacadas palavras, expressões e trechos relacionados aos objetivos da tese. As unidades de registro corresponderam às ideias centrais apresentadas pelos participantes, como necessidade de formação, fortalecimento do diálogo, desenvolvimento da empatia, participação estudantil, criação de espaços de escuta, acompanhamento das ocorrências e apoio institucional.

A frequência de uma ideia foi considerada importante, mas não constituiu o único critério de análise. Determinadas manifestações apareceram poucas vezes, porém apresentaram contribuições relevantes para compreender limites, riscos ou condições necessárias à implementação do modelo. Por isso, a interpretação procurou equilibrar recorrência e significado.

As categorias iniciais foram orientadas pela estrutura do questionário, que abordou prevenção e cultura de paz, educação entre pares, Laboratório de Convivência e questões abertas relacionadas ao Método CONVIVER. As respostas também permitiram construir subcategorias que não estavam completamente definidas antes da leitura do material.

A organização temática dialogou ainda com a proposta apresentada por Braun e Clarke (2021), especialmente no reconhecimento de padrões de sentido presentes no conjunto das respostas. Entretanto, a análise de conteúdo de Bardin (2016) permaneceu como o procedimento principal utilizado para a codificação, categorização e interpretação do material qualitativo.

A apresentação dos resultados foi organizada em cinco categorias, correspondentes às seções do Capítulo 3:

- a) convivência escolar, prevenção e cultura de paz;
- b) educação entre pares e mediação de pequenos conflitos;
- c) Laboratório de Convivência como espaço de acolhimento e diálogo;
- d) competências socioemocionais e perfil do Embaixador da Convivência;
- e) desafios institucionais, indicadores de convivência e condições para implementação.

A primeira categoria reuniu as avaliações sobre a cultura de convivência, a prioridade atribuída à prevenção e à intervenção e os desafios para a cultura de paz. Também contemplou manifestações sobre respeito, diálogo, participação e qualidade das relações.

A segunda categoria abordou a educação entre pares, a concordância com a mediação de pequenos conflitos e as situações consideradas adequadas à participação dos estudantes. As respostas foram interpretadas como percepções sobre possibilidades de atuação, e não como avaliação de uma intervenção já implementada.

A terceira categoria reuniu as percepções sobre a criação de um espaço permanente de acolhimento e resolução colaborativa dos problemas. Foram considerados relatos sobre rodas de conversa, mediação, escuta qualificada, apoio socioemocional, círculos restaurativos e formação de estudantes-mediadores.

A quarta categoria reuniu as respostas sobre o perfil do Embaixador da Convivência e as competências socioemocionais consideradas necessárias. Entre os aspectos analisados estiveram empatia, maturidade, equilíbrio, responsabilidade, capacidade de escuta e disposição para o diálogo.

A quinta categoria concentrou as mudanças esperadas com o Método CONVIVER, as condições institucionais de implementação e as sugestões sobre os Indicadores de Convivência Escolar – ICE. Foram considerados formação, participação da comunidade, recursos, acompanhamento e informações relevantes para as decisões da gestão.

Após a categorização, as respostas foram comparadas para identificar convergências, diferenças e particularidades no conjunto dos participantes. Essa comparação não foi feita por segmento profissional, pois a função individual dos respondentes não foi registrada sistematicamente no instrumento.

A análise considerou percepções sobre acompanhamento institucional, organização escolar, tomada de decisões, recursos e convivência cotidiana. Esses temas foram interpretados de forma integrada, sem atribuir determinados conteúdos exclusivamente a técnicos, gestores ou professores.

Na reprodução dos relatos, procurou-se preservar o sentido original das respostas. Foram realizados apenas pequenos ajustes de pontuação ou correção de erros evidentes quando necessários para favorecer a leitura, sem modificar as ideias apresentadas. Trechos eventualmente retirados foram indicados por reticências entre colchetes.

A interpretação não foi construída apenas a partir das falas isoladas. As categorias foram colocadas em diálogo com o marco teórico, as legislações, os documentos oficiais e as produções científicas selecionadas. Creswell e Creswell (2021) defendem que a integração de informações quantitativas e qualitativas favorece uma compreensão mais ampla quando os dados se complementam durante a análise.

A integração ocorreu no momento da apresentação e discussão dos resultados. Os percentuais indicaram a força de determinadas tendências, enquanto as respostas abertas ajudaram a compreender por que os profissionais fizeram determinadas escolhas e quais experiências sustentavam suas avaliações.

Por exemplo, o grau de importância atribuído ao Laboratório de Convivência foi analisado juntamente com os relatos sobre acolhimento, diálogo, escuta e mediação. Da mesma forma, a concordância com a atuação de estudantes-mediadores foi relacionada às opiniões sobre maturidade, empatia, capacitação e limites da educação entre pares.

O Quadro 8 sintetiza as etapas utilizadas na organização e análise das informações.

Quadro 8 – Etapas de organização e análise dos dados

Etapas	Procedimentos realizados	Finalidade
Conferência inicial	Verificação do consentimento, completude e adequação dos questionários	Definir o conjunto válido de respostas
Anonimização	Retirada de informações identificadoras e atribuição de códigos	Preservar o sigilo dos participantes
Organização quantitativa	Tabulação das questões fechadas e de múltipla escolha	Identificar frequências e tendências
Estatística descritiva	Cálculo de frequências absolutas e percentuais	Apresentar os resultados numericamente
Pré-análise qualitativa	Leitura geral e organização das respostas por pergunta	Conhecer o material e identificar ideias iniciais
Codificação	Seleção de palavras, expressões e unidades de sentido	Reconhecer temas relevantes
Categorização	Agrupamento das respostas por aproximação temática	Construir categorias e subcategorias analíticas
Integração	Aproximação entre resultados numéricos, relatos e referencial teórico	Produzir uma compreensão ampla do fenômeno
Interpretação propositiva	Utilização dos resultados para estruturar o Método CONVIVER	Transformar os achados em fundamentos para o modelo educacional

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Bardin (2016), Braun e Clarke (2021) e Creswell e Creswell (2021).

A última etapa apresentou caráter propositivo. Após a análise integrada, os resultados foram utilizados para definir os eixos, as ações, os participantes, os espaços e as formas de acompanhamento do Método CONVIVER. A proposta não foi construída separadamente dos dados, mas nasceu das necessidades, expectativas e sugestões apresentadas pelos profissionais.

Assim, os procedimentos adotados permitiram respeitar tanto a dimensão mensurável quanto a riqueza das experiências relatadas. As informações quantitativas mostraram tendências do grupo, enquanto o conteúdo das respostas abertas revelou sentidos, preocupações e possibilidades que não poderiam ser compreendidos somente por percentuais.

A organização e a análise foram conduzidas com o cuidado de não transformar as respostas em julgamentos sobre os participantes ou sobre as instituições. O material foi utilizado para compreender desafios compartilhados e orientar uma proposta preventiva, humanizada e adequada ao contexto das escolas estaduais vinculadas à Coordenadoria Regional de Educação de Joinville.

2.6 Aspectos éticos e etapas de elaboração do modelo educacional preventivo

A realização da pesquisa exigiu cuidados éticos compatíveis com sua natureza e com a sensibilidade do tema investigado. Embora os participantes fossem profissionais adultos, o questionário abordou experiências relacionadas aos conflitos, às violências e às dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar. Por essa razão, todo o percurso foi conduzido de modo a preservar a dignidade, a autonomia, a privacidade e a segurança das informações fornecidas.

Os procedimentos adotados foram orientados pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, aplicável às pesquisas desenvolvidas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Essa normativa reconhece a importância do respeito à liberdade, à diversidade, à autonomia e às particularidades das pessoas envolvidas na produção do conhecimento científico (Brasil, 2016).

Também foram considerados os princípios gerais apresentados na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, especialmente aqueles relacionados ao consentimento livre e esclarecido, à proteção contra possíveis danos, à confidencialidade e à utilização responsável das informações produzidas durante a investigação (Brasil, 2012).

Antes do início da coleta, foi solicitada a autorização formal para a realização da pesquisa no campo educacional investigado. Essa autorização foi registrada por meio da Carta de Aceite Institucional, documento no qual a instituição responsável pelo campo declarou estar ciente dos objetivos, dos procedimentos e da finalidade acadêmica do estudo.



A Carta de Aceite confirmou a concordância institucional para que a pesquisadora convidasse técnicos da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, gestores escolares e professores a participarem da investigação. O documento não substituiu o consentimento individual dos profissionais, mas formalizou a autorização necessária para o acesso ao campo e para o desenvolvimento das etapas previstas.

A assinatura da Carta de Aceite também demonstrou que a instituição havia recebido informações sobre o tema da tese, o instrumento de coleta, os grupos participantes e as formas de preservação do anonimato. O Termo de Anuência foi mantido nos registros e apresentado nos anexos. Nele, a autorização institucional e a responsabilidade pelos procedimentos de apreciação ética são tratadas separadamente, com referência à Portaria Normativa nº 2.034/2020 (Santa Catarina, 2020).

Além da autorização institucional, cada participante teve acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. A versão reproduzida no Apêndice A apresenta o título, os objetivos, os procedimentos de participação, a finalidade acadêmica e as garantias de voluntariedade, sigilo e anonimato.

O TCLE apresentou a participação como voluntária e disponibilizou as opções de aceitar ou não colaborar. A declaração de consentimento registrou a autorização para o uso acadêmico das respostas, com preservação do sigilo e do anonimato.

O documento explicou que as respostas seriam utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, especialmente para a análise das práticas de convivência, da mediação de conflitos, da educação entre pares e das possibilidades de construção do Método CONVIVER. O TCLE foi elaborado pela pesquisadora e passou a integrar os apêndices da tese.

Antes do preenchimento do questionário, os profissionais receberam informações sobre o tema, os objetivos e a finalidade do estudo. A apresentação destacou que a investigação se relacionava às escolas estaduais abrangidas pela Coordenadoria Regional de Educação de Joinville e buscava compreender as competências socioemocionais e as práticas de prevenção das violências.

Além do TCLE disponibilizado aos participantes, o formulário eletrônico apresentou um campo de confirmação do consentimento. Nele, o profissional declarou que havia sido informado sobre os objetivos da pesquisa, reconheceu a natureza

voluntária de sua participação e autorizou a utilização acadêmica das respostas, respeitados o sigilo e o anonimato.

Foram disponibilizadas as alternativas “Aceito participar da pesquisa” e “Não aceito participar da pesquisa”. Somente os questionários acompanhados da manifestação de concordância foram incorporados ao conjunto de dados analisados. Dessa forma, nenhuma resposta foi utilizada sem que houvesse consentimento expresso.

Os participantes puderam deixar de responder alguma pergunta ou interromper o preenchimento caso se sentissem desconfortáveis. Essa liberdade foi especialmente importante porque algumas questões poderiam despertar lembranças relacionadas a situações difíceis, conflitos recorrentes ou episódios de violência acompanhados durante a atuação profissional.

Os riscos da participação foram considerados mínimos e estiveram principalmente relacionados ao possível desconforto ao refletir sobre desafios presentes nas escolas. Para reduzir essa possibilidade, não foram solicitados nomes de estudantes, familiares, profissionais ou instituições específicas envolvidas em ocorrências.

Os possíveis benefícios foram indiretos e estiveram associados à oportunidade de refletir sobre as práticas de convivência, os limites das ações existentes e as possibilidades de fortalecimento da cultura de paz. As contribuições dos participantes também forneceram elementos para a construção de uma proposta educacional mais próxima das necessidades identificadas no campo.

Embora o Google Forms utilizado estivesse vinculado ao ambiente institucional da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, os endereços eletrônicos registrados automaticamente pela plataforma não foram empregados na análise nem apresentados nos resultados. Essas informações foram desconsideradas durante a organização do material.

Os nomes dos participantes, das instituições escolares, dos estudantes e das famílias não foram divulgados. Quando uma resposta aberta foi utilizada no capítulo de resultados, sua autoria foi indicada somente por meio de códigos R1 a R18.

Foram empregados os códigos R1 a R18, sem indicação do segmento profissional de cada respondente. Essa identificação corresponde à utilizada na apresentação das falas e não permite reconhecer os participantes.

A confidencialidade também foi considerada na seleção dos trechos apresentados. Quando uma resposta continha alguma informação que pudesse favorecer a identificação de uma pessoa ou instituição, o elemento identificador foi retirado, mantendo-se somente o conteúdo relacionado ao objetivo da análise.

A investigação não teve a finalidade de responsabilizar individualmente profissionais, comparar escolas ou classificar as unidades conforme a quantidade de conflitos. O interesse esteve direcionado às percepções coletivas, às práticas institucionais, às dificuldades encontradas e às possibilidades de aprimoramento das ações preventivas.

Após a conclusão da coleta e da análise, iniciou-se a elaboração do modelo educacional preventivo. Essa etapa foi construída com base na integração entre o marco teórico, os documentos oficiais e as respostas dos técnicos da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, gestores escolares e professores.

A primeira etapa da elaboração consistiu no diagnóstico da convivência escolar. Foram consideradas as avaliações dos participantes sobre a qualidade das relações, o equilíbrio entre ações preventivas e corretivas e os fatores que contribuíam para a construção de um ambiente mais respeitoso.

A segunda etapa envolveu a identificação dos principais desafios para a promoção da cultura de paz. As respostas evidenciaram questões relacionadas à formação dos profissionais, à ausência de espaços permanentes de diálogo, à necessidade de maior escuta e ao fortalecimento da participação de estudantes e famílias.

Na terceira etapa, foram examinadas as percepções sobre a educação entre pares. A análise considerou a possibilidade de estudantes capacitados colaborarem na prevenção e na mediação de pequenos conflitos, sempre com preparação, acompanhamento e supervisão dos adultos responsáveis.

A quarta etapa esteve voltada à definição do perfil do Embaixador da Convivência. Foram consideradas características como empatia, maturidade, autocontrole, responsabilidade, respeito, disponibilidade para ouvir e capacidade de dialogar sem tomar partido ou expor os colegas.

A quinta etapa envolveu a estruturação do Laboratório de Convivência, concebido como um espaço permanente de acolhimento, escuta, formação e resolução colaborativa de pequenos conflitos. Entre as ações consideradas estiveram

rodas de conversa, mediação, círculos restaurativos, apoio socioemocional e formação de estudantes-mediadores.

O Laboratório de Convivência não foi compreendido somente como uma sala física. Ele representou uma organização institucional voltada ao desenvolvimento de ações permanentes, podendo ser adaptado aos recursos, aos espaços e às condições disponíveis em cada unidade escolar.

A sexta etapa correspondeu à definição dos eixos formativos do Método CONVIVER. A proposta reuniu conteúdos relacionados à comunicação não violenta, à escuta ativa, à empatia, ao respeito às diferenças, à responsabilidade digital, à mediação e à identificação de situações que deveriam ser encaminhadas aos adultos.

Na sétima etapa, foram delimitados os limites da educação entre pares. Os estudantes-mediadores não assumiriam ocorrências de violência grave, ameaça, abuso, perseguição, discriminação persistente ou qualquer situação que envolvesse risco à integridade física ou emocional de alguém.

A oitava etapa estabeleceu as responsabilidades de cada segmento. Os técnicos da Coordenadoria Regional participariam da formação, da orientação e do acompanhamento; os gestores organizariam a implementação institucional; os professores desenvolveriam ações pedagógicas e observariam as relações cotidianas; e os estudantes colaborariam nas atividades preventivas compatíveis com sua formação.

A nona etapa envolveu a elaboração dos Indicadores de Convivência Escolar - ICE. Foram consideradas informações como quantidade e natureza dos conflitos, espaços de maior ocorrência, formas de encaminhamento, participação dos estudantes, necessidades identificadas e mudanças percebidas após a realização das ações.

Os indicadores foram pensados como instrumentos de acompanhamento e planejamento, não como mecanismos de punição, exposição ou comparação entre escolas. Sua finalidade seria oferecer informações capazes de apoiar a equipe gestora na revisão das estratégias e na tomada de decisões.

A décima etapa consistiu na organização da implementação gradual do Método CONVIVER. O percurso iniciou-se pelo diagnóstico, avançou para a formação dos profissionais e dos estudantes, incluiu a criação do Laboratório de Convivência e previu o acompanhamento por meio dos indicadores.

A avaliação foi incorporada como uma dimensão permanente do modelo. As reuniões da equipe, a análise dos indicadores e a escuta dos profissionais e estudantes permitiriam reconhecer avanços, identificar dificuldades e realizar os ajustes necessários.

As sugestões dos participantes reforçaram a importância de conhecer previamente a realidade das escolas, ouvir professores e estudantes, investir na formação e garantir acompanhamento contínuo. Essas contribuições impediram que o modelo fosse construído de maneira distante das condições reais do campo.

Assim, os cuidados éticos estiveram presentes desde a autorização institucional, formalizada pela Carta de Aceite, até a participação individual, registrada pelo TCLE e pela confirmação do consentimento no formulário. Esses documentos garantiram maior transparência, segurança e respeito aos sujeitos envolvidos.



CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta e discute os resultados produzidos por meio do questionário aplicado aos profissionais vinculados às escolas estaduais abrangidas pela Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, Santa Catarina. A análise reuniu as respostas fechadas e discursivas, permitindo observar tendências quantitativas e compreender as percepções, experiências e sugestões apresentadas pelos participantes.

Os dados foram organizados por categorias relacionadas aos principais eixos do instrumento: convivência escolar e cultura de paz, educação entre pares, mediação de pequenos conflitos, Laboratório de Convivência, competências socioemocionais, perfil do Embaixador da Convivência e condições necessárias à implementação do Método CONVIVER. Essa organização possibilitou aproximar os resultados empíricos das discussões desenvolvidas no marco teórico.

As respostas fechadas foram apresentadas por meio de frequências e percentuais, enquanto os relatos foram analisados considerando os sentidos mais recorrentes e as contribuições relevantes para os objetivos da pesquisa. As falas selecionadas foram destacadas em *itálico* e identificadas por códigos, sem a exposição dos nomes dos profissionais ou das instituições às quais estavam vinculados.

A discussão não teve como propósito avaliar individualmente o desempenho dos participantes ou classificar as instituições escolares. O interesse esteve direcionado à compreensão dos desafios compartilhados, das práticas já desenvolvidas e das possibilidades de fortalecimento de uma atuação preventiva, participativa e comprometida com a cultura de paz.

3.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de 18 profissionais da educação vinculados ao contexto das escolas estaduais pertencentes à abrangência da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, Santa Catarina. Os questionários considerados válidos apresentaram concordância com a participação e respostas relacionadas aos eixos investigados, especialmente convivência escolar, cultura de

paz, educação entre pares, mediação de conflitos e possibilidades de implementação do Método CONVIVER.

A seleção dos participantes não ocorreu de forma aleatória. O estudo reuniu profissionais que, em razão das funções desempenhadas, possuíam experiências relacionadas à organização escolar, ao acompanhamento das instituições e às relações estabelecidas diariamente com os estudantes. Dessa forma, a composição do grupo esteve diretamente relacionada ao problema e aos objetivos da investigação.

Os participantes integraram três segmentos profissionais previamente definidos: técnicos da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, gestores escolares e professores. A presença desses grupos permitiu observar o fenômeno a partir de diferentes posições dentro da estrutura educacional, articulando a dimensão regional, a organização institucional e a prática pedagógica cotidiana.

No arquivo consolidado das respostas, não havia uma questão fechada específica destinada à identificação da função profissional de cada respondente. Por esse motivo, não foi realizada uma comparação percentual entre técnicos, gestores e professores. A caracterização concentrou-se nos segmentos aos quais o instrumento foi dirigido e em sua relação com o objeto investigado. As contribuições das respostas foram examinadas no conjunto dos participantes.

Essa decisão também evitou inferências baseadas em endereços eletrônicos ou em informações indiretas que poderiam comprometer o rigor da pesquisa e a privacidade dos respondentes. Embora a plataforma tenha registrado automaticamente os e-mails utilizados no preenchimento, esses dados não foram empregados para classificar, identificar ou expor os participantes.

A preservação das identidades mostrou-se especialmente necessária em razão do tema abordado. Os profissionais apresentaram opiniões sobre conflitos, necessidades institucionais, dificuldades de formação e possibilidades de aprimoramento das práticas escolares. A divulgação de informações identificadoras poderia provocar constrangimentos ou interferir na liberdade com que as respostas foram elaboradas.

No contexto descrito na pesquisa, os técnicos da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville estão relacionados ao acompanhamento das escolas, às orientações às equipes e à articulação regional. A descrição dessas atribuições

contextualiza o público do estudo, mas não identifica a autoria profissional das respostas.

A formação das equipes, o acompanhamento das ações, a definição de indicadores e o apoio institucional integram a dimensão regional discutida nesta pesquisa. Esses temas apareceram no conjunto das respostas, sem que fosse possível atribuí-los exclusivamente aos técnicos da Coordenadoria.

A função dos gestores escolares relaciona-se à organização das unidades de ensino. Esses profissionais acompanhavam ocorrências, dialogavam com estudantes e famílias, orientavam professores e participavam das decisões relacionadas aos encaminhamentos institucionais.

A discussão sobre a gestão permitiu compreender que a prevenção das violências não depende apenas de boas intenções. Ela exige procedimentos claros, distribuição de responsabilidades, espaços de escuta, recursos humanos e acompanhamento das decisões tomadas. A gestão ocupa, portanto, um lugar de articulação entre as necessidades cotidianas e as orientações institucionais.

A função docente, por sua vez, envolve a convivência diária com os estudantes. A proximidade com as turmas possibilitou reconhecer situações que, muitas vezes, aparecem inicialmente como pequenos desentendimentos, alterações de comportamento, isolamento ou dificuldades de comunicação.

O olhar docente aproximou a pesquisa das experiências vividas na sala de aula e nos demais espaços escolares. Esses profissionais puderam refletir sobre respeito, empatia, participação estudantil, competências socioemocionais e estratégias utilizadas antes que os conflitos assumissem formas mais graves.

A presença dos três segmentos fortaleceu a análise porque os problemas de convivência não se limitam a uma única dimensão. Uma ocorrência percebida pelo professor pode exigir o acompanhamento da gestão e, em situações mais complexas, demandar orientação ou articulação da Coordenadoria Regional. O percurso do conflito revela, assim, a necessidade de comunicação entre diferentes profissionais.

Chrispino (2007) compreende a escola como uma rede complexa de relações, interesses, expectativas e valores. A composição da amostra dialogou com essa perspectiva, pois reuniu sujeitos que observavam as situações de lugares distintos, mas interdependentes. Considerar somente um grupo poderia restringir a compreensão das causas, dos encaminhamentos e das possibilidades de prevenção.

A diversidade funcional também se aproximou da discussão apresentada por Vinha et al. (2025), para quem a melhoria da convivência escolar exige ações articuladas nas dimensões institucional, interpessoal e curricular. Essas dimensões se relacionam, respectivamente, ao acompanhamento regional, à organização interna e à prática pedagógica. Essa relação contextualiza as funções e não constitui uma classificação das respostas por segmento.

Essa articulação mostrou que o enfrentamento das violências não deveria ser depositado exclusivamente sobre o professor. Embora ele acompanhasse diretamente as relações entre os estudantes, a construção de respostas consistentes dependia de apoio da gestão, formação continuada, protocolos e participação de outras instâncias da rede.

Da mesma forma, a gestão escolar não poderia ser compreendida apenas como o setor responsável por aplicar medidas disciplinares depois que os conflitos acontecessem. Sua atuação deveria envolver planejamento, acompanhamento, diálogo com a comunidade e criação de condições para que as ações preventivas fossem incorporadas à rotina institucional.

As respostas analisadas reforçaram que as escolas necessitavam de acompanhamento para transformar experiências isoladas em práticas contínuas. Vinha et al. (2025) defendem que mudanças na convivência exigem apoio institucional, reflexão coletiva e continuidade, evitando que as iniciativas dependam somente da disposição pessoal de determinados profissionais.

O Quadro 9 apresenta uma síntese dos segmentos incluídos e das contribuições analíticas relacionadas às funções desempenhadas no contexto investigado.

Quadro 9 – Caracterização dos segmentos participantes da pesquisa

Segmento profissional	Espaço principal de atuação	Relação com o objeto investigado	Contribuição para a análise
Técnicos da Coordenadoria Regional de Educação Joinville	Acompanhamento regional das escolas estaduais	Orientação técnica, formação, articulação institucional e acompanhamento de demandas	Compreensão das necessidades da rede e das condições de apoio ao modelo preventivo



Segmento profissional	Espaço principal de atuação	Relação com o objeto investigado	Contribuição para a análise
Gestores escolares	Organização e acompanhamento das unidades de ensino	Atendimento às ocorrências, diálogo com as famílias, definição de procedimentos e tomada de decisões	Identificação dos desafios institucionais, dos recursos disponíveis e das possibilidades de implementação
Professores	Sala de aula e demais espaços de convivência escolar	Contato cotidiano com os estudantes, identificação de conflitos e desenvolvimento de ações pedagógicas	Compreensão das relações entre pares, dos sinais iniciais dos conflitos e das práticas educativas utilizadas

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O quadro evidencia que cada segmento participou da investigação a partir de atribuições próprias. Essas diferenças não foram interpretadas como uma hierarquia entre os profissionais, mas como possibilidades complementares de observar a realidade escolar.

Oliveira et al. (2025) explicam que o clima escolar é constituído pelas percepções desenvolvidas por diferentes integrantes da comunidade sobre segurança, relações, participação, regras e organização institucional. A inclusão de profissionais com funções distintas ampliou a possibilidade de compreender como esses elementos eram percebidos em diferentes níveis da estrutura educativa.

A caracterização dos participantes também demonstrou que o conhecimento sobre os conflitos não estava concentrado em uma única função. Professores conheciam as relações cotidianas; gestores acompanhavam os encaminhamentos e seus desdobramentos; e técnicos possuíam uma visão mais abrangente das necessidades apresentadas pelas instituições.

Freire (2021) ressalta a importância da escuta na construção de práticas educativas comprometidas com a dignidade e a participação dos sujeitos. Ao considerar as percepções dos profissionais, a pesquisa não os tratou apenas como executores de orientações, mas como pessoas que produziam conhecimentos a partir de suas experiências e podiam contribuir para a transformação da realidade.

Essa escuta mostrou-se coerente com a finalidade aplicada da investigação. O modelo educacional preventivo não poderia ser elaborado somente a partir da literatura ou de documentos oficiais. Ele precisava dialogar com as dificuldades, expectativas e sugestões daqueles que acompanhavam concretamente a convivência nas escolas estaduais da região de Joinville.

O questionário permitiu que os participantes avaliassem a cultura de convivência, identificassem fatores relacionados a um ambiente saudável e expressassem suas opiniões sobre a atuação de estudantes capacitados na mediação de pequenos conflitos. Também foram reunidas contribuições sobre o Laboratório de Convivência, o perfil do Embaixador da Convivência e os Indicadores de Convivência Escolar.

As respostas abertas confirmaram que os profissionais não se limitaram a descrever dificuldades. Eles apresentaram sugestões sobre diálogo, formação, acolhimento, participação estudantil, acompanhamento das ações e necessidade de conhecer a realidade das escolas antes da implementação de qualquer proposta.

A composição da amostra também revelou um limite que precisava ser reconhecido. Por se tratar de um grupo formado por adesão voluntária e sem pretensão de representação estatística, os resultados não poderiam ser generalizados para todos os profissionais ou escolas estaduais de Joinville e de Santa Catarina.

Apesar desse limite, as 18 participações ofereceram informações relevantes para uma compreensão situada do problema. Em uma pesquisa de natureza qualitativa e propositiva, o valor das respostas não dependeu apenas do número de participantes, mas da relação entre suas experiências, os objetivos do estudo e a profundidade dos sentidos identificados no material.

Cunha et al. (2025) destacam que as violências escolares afetam diferentes integrantes da comunidade e exigem intervenções que considerem os diversos fatores associados ao fenômeno. A composição dos participantes possibilitou justamente reunir percepções de profissionais envolvidos em diferentes etapas de prevenção, identificação e encaminhamento.

Desse modo, a caracterização realizada demonstrou que o material empírico foi produzido por profissionais inseridos no contexto educacional investigado e capazes de contribuir para a análise das relações escolares. A pluralidade das funções ajudou a compreender que a construção da cultura de paz não depende de uma ação individual, mas de responsabilidades compartilhadas.

A participação dos técnicos da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, dos gestores escolares e dos professores ofereceu, portanto, a base necessária para as categorias apresentadas nas seções seguintes. Os resultados foram analisados em diálogo com o marco teórico, buscando identificar

convergências, tensões e contribuições que fundamentaram posteriormente a proposição do Método CONVIVER.

3.2 Categoria 1 – Convivência escolar, prevenção e cultura de paz

A primeira categoria reuniu os resultados relacionados à forma como os participantes avaliaram a convivência escolar, às características das ações desenvolvidas diante dos conflitos e aos fatores considerados necessários para a construção de um ambiente saudável. Também foram analisadas as respostas abertas sobre os principais desafios enfrentados pelas escolas para se tornarem espaços promotores da cultura de paz.

A análise considerou as três questões fechadas do Bloco I e a questão aberta que solicitou aos profissionais uma reflexão sobre os desafios presentes no cotidiano educacional. Essa aproximação permitiu relacionar os percentuais encontrados aos significados expressos nas respostas discursivas, superando uma leitura limitada à frequência das alternativas assinaladas.

Inicialmente, os participantes foram convidados a avaliar a cultura de convivência existente nas escolas em relação aos conflitos. Os resultados encontram-se apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Avaliação da cultura de convivência escolar

Avaliação da cultura de convivência	Frequência (n)	Percentual (%)
Muito fragilizada	5	27,8
Fragilizada	8	44,4
Regular	2	11,1

Avaliação da cultura de convivência	Frequência (n)	Percentual (%)
Boa	3	16,7
Excelente	0	0,0
Total	18	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

Os resultados demonstraram que 44,4% dos participantes consideraram a cultura de convivência fragilizada, enquanto 27,8% a avaliaram como muito fragilizada. Somadas, essas respostas representaram 72,2% do grupo investigado, indicando uma percepção predominantemente crítica sobre a maneira como as relações e os conflitos vinham sendo conduzidos nas instituições escolares.

A avaliação regular correspondeu a 11,1% das respostas, enquanto 16,7% consideraram a convivência boa. Nenhum participante classificou a realidade como excelente. Esse resultado não significou necessariamente a inexistência de ações positivas, mas indicou que elas ainda não eram percebidas como suficientemente consolidadas para produzir uma cultura institucional segura, respeitosa e contínua.

Oliveira et al. (2025) compreendem o clima escolar como uma construção formada pelas percepções compartilhadas sobre as relações, as regras, a segurança, a participação e a organização institucional. Nessa perspectiva, a avaliação predominantemente negativa revelou que os conflitos não eram percebidos somente como ocorrências isoladas, mas como situações relacionadas à qualidade das interações e ao modo como a comunidade escolar organizava sua convivência.

A percepção de fragilidade também precisa ser compreendida considerando a complexidade dos problemas presentes no ambiente educacional. Vinha et al. (2025) explicam que conflitos, indisciplinas, incivildades, intimidações e violências possuem características diferentes e exigem intervenções igualmente diferenciadas. Quando essas situações são tratadas de maneira semelhante, as respostas podem apresentar baixa efetividade e não impedir a repetição dos problemas.

Chrispino (2007) acrescenta que o conflito nem sempre é identificado em seus momentos iniciais. Muitas vezes, ele se torna visível para a instituição somente quando assume uma manifestação mais intensa, prejudica a rotina ou provoca algum tipo de violência. Os resultados encontrados sugeriram justamente a necessidade de

reconhecer sinais anteriores, como afastamentos, provocações recorrentes, dificuldades de comunicação e rompimentos nas relações.

A percepção apresentada na primeira questão foi reforçada pelos resultados referentes à natureza das ações desenvolvidas pelas escolas. A Tabela 2 mostra se, na avaliação dos participantes, as práticas institucionais priorizavam a intervenção posterior ou a prevenção.

Tabela 2 – Prioridades das ações desenvolvidas pelas escolas diante dos conflitos

Prioridade percebida nas ações escolares	Frequência (n)	Percentual (%)
Apenas a resolução dos conflitos após sua ocorrência	13	72,2
Mais ações corretivas do que preventivas	5	27,8
Equilíbrio entre prevenção e intervenção	2	11,1
Predominantemente ações preventivas	0	0,0

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

Nota: A questão permitiu mais de uma marcação. Por isso, a soma das frequências ultrapassou o número de participantes e os percentuais não totalizaram 100%.

A alternativa mais assinalada foi “apenas a resolução dos conflitos após sua ocorrência”, escolhida por 13 participantes, o equivalente a 72,2%. A alternativa sobre a predominância de medidas corretivas em comparação às preventivas recebeu cinco marcações, correspondentes a 27,8% dos participantes.

Somente dois participantes, ou 11,1%, reconheceram equilíbrio entre prevenção e intervenção. Nenhuma resposta indicou a predominância de ações preventivas. Esses dados confirmaram que, na percepção do grupo, a atuação escolar permanecia fortemente vinculada ao momento posterior ao surgimento do conflito.

Os resultados não indicaram que a intervenção corretiva fosse desnecessária. Situações que envolvem agressões, intimidação, discriminação ou riscos à integridade exigem respostas firmes e encaminhamentos adequados. O problema apareceu quando a intervenção posterior se tornou praticamente a única maneira de atuação,

deixando em segundo plano a formação, o diálogo, a observação e a construção antecipada de relações respeitadas.

Vinha et al. (2025) defendem que um trabalho efetivo com a convivência precisa reunir ações preventivas, intervenções diante dos problemas e procedimentos voltados ao desenvolvimento moral e socioemocional. A presença isolada de campanhas ou atividades eventuais não garante mudanças permanentes quando as práticas cotidianas continuam baseadas apenas na contenção das ocorrências.

Chrispino (2007) também destaca que o conflito pode apresentar potencial educativo quando é reconhecido, compreendido e trabalhado antes de se transformar em violência. Para isso, a escola necessita abandonar uma postura exclusivamente reativa e desenvolver mecanismos que favoreçam a escuta, o reconhecimento das diferenças e a construção compartilhada de soluções.

A relação entre os resultados das duas primeiras questões mostrou-se significativa. Ao mesmo tempo em que 72,2% dos participantes avaliaram a cultura de convivência como fragilizada ou muito fragilizada, o mesmo percentual identificou que as escolas atuavam principalmente após os conflitos acontecerem. Essa coincidência descreveu tendências do grupo, mas não demonstrou associação estatística, pois não foi realizado o cruzamento individual dessas respostas.

Galtung (1969) diferencia a ausência momentânea de confronto de uma condição efetiva de paz. Para o autor, a paz positiva envolve relações justas, redução das desigualdades e condições que permitam às pessoas participar da vida coletiva com dignidade. Dessa maneira, resolver uma ocorrência não significa, por si só, transformar as condições que favoreceram seu aparecimento.

A cultura de paz exigiu, portanto, mais do que controlar comportamentos ou interromper agressões. Jares (2002) compreende a educação para a paz como um processo intencional que envolve aprendizagem, participação, cooperação e enfrentamento não violento das diferenças. Sua construção depende da presença cotidiana desses princípios nas relações e nas decisões institucionais.

Na terceira questão, os participantes indicaram os fatores que, em sua percepção, mais contribuíam para uma convivência escolar saudável. Os resultados foram apresentados em ordem decrescente na Tabela 3.

Tabela 3 – Fatores que contribuem para uma convivência escolar saudável

Fatores indicados	Frequência (n)	Percentual (%)
Respeito entre os estudantes	16	88,9
Participação das famílias	12	66,7
Mediação de conflitos	11	61,1
Protagonismo estudantil	7	38,9
Formação dos professores	5	27,8
Projetos de cultura de paz	5	27,8
Gestão democrática	4	22,2

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

Nota: A pergunta foi apresentada como questão de múltipla escolha. Os percentuais foram calculados sobre os 18 participantes e não totalizaram 100%.

O respeito entre os estudantes foi o fator mais indicado, alcançando 88,9% das respostas. O resultado mostrou que os profissionais relacionaram a convivência saudável, antes de tudo, à qualidade das relações estabelecidas entre os próprios alunos.

Freire (2021) compreende o respeito como uma exigência indispensável à prática educativa. Para o autor, uma educação comprometida com a autonomia não pode ocorrer por meio da imposição, da humilhação ou do silenciamento. Ela necessita reconhecer o outro como sujeito capaz de falar, participar, aprender e transformar sua realidade.

O respeito, no entanto, não pode ser entendido apenas como obediência às regras. Ele envolve reconhecer diferenças, preservar a dignidade, recusar discriminações e construir condições para que os conflitos sejam expressos sem agressão. Essa compreensão aproxima-se da cultura de paz, pois transforma o convívio em uma dimensão educativa e não apenas disciplinar.

A participação das famílias foi indicada por 66,7% dos participantes, ocupando a segunda posição. O dado evidenciou que a convivência escolar não foi percebida como responsabilidade exclusiva dos profissionais da educação. As relações construídas fora da escola, as formas de acompanhamento e o diálogo entre instituição e responsáveis também influenciaram a prevenção dos conflitos.

A presença das famílias, contudo, não deveria ocorrer somente quando uma situação grave já tivesse acontecido. Uma parceria preventiva exigia comunicação regular, acolhimento, clareza sobre as responsabilidades e oportunidades para que os responsáveis participassem das decisões relacionadas à convivência.

A mediação de conflitos apareceu em 61,1% das respostas. Esse percentual demonstrou o reconhecimento da necessidade de procedimentos que permitissem às pessoas envolvidas apresentar suas percepções, compreender os impactos de suas atitudes e participar da construção de soluções.

Para Chrispino (2007), a mediação favorece o diálogo e ajuda os sujeitos a desenvolver novas formas de lidar com as divergências. Ela não elimina o conflito nem substitui a responsabilidade dos adultos, mas oferece uma possibilidade educativa quando há condições de participação, equilíbrio e segurança.

O protagonismo estudantil foi assinalado por 38,9% dos respondentes. Embora tenha apresentado percentual menor do que respeito, participação familiar e mediação, esse resultado mostrou que parte dos profissionais reconheceu a importância de envolver os estudantes na construção da convivência.

O estudante, nessa perspectiva, não permaneceu apenas como destinatário das regras formuladas pelos adultos. Ele passou a ser compreendido como sujeito capaz de participar de rodas de diálogo, campanhas, assembleias, ações de acolhimento e procedimentos de apoio entre pares, respeitados os limites de sua idade, formação e responsabilidade.

A formação dos professores e os projetos de cultura de paz receberam, cada um, 27,8% das indicações. Já a gestão democrática foi mencionada por 22,2%. Os percentuais menores não significaram que esses fatores fossem considerados desnecessários. Eles indicaram que respeito, família e mediação foram percebidos como elementos mais imediatos pelos participantes.

Na prática, os fatores apresentados na tabela não atuam isoladamente. A mediação exige profissionais preparados; o protagonismo precisa de acompanhamento; a participação das famílias depende de uma gestão aberta ao diálogo; e os projetos de cultura de paz necessitam ser integrados ao planejamento para não se restringirem a atividades pontuais.

Vinha et al. (2025) defendem que as ações de convivência sejam articuladas nas dimensões institucional, interpessoal e curricular. Essa compreensão ajuda a

interpretar os resultados, pois evidencia que respeito, formação, mediação, participação e gestão precisam fazer parte de um conjunto coerente.

As respostas abertas aprofundaram essa análise. Ao serem questionados sobre os desafios para transformar a escola em um ambiente promotor da cultura de paz, os participantes destacaram principalmente o diálogo, a formação, o envolvimento das famílias, a prevenção e o compromisso coletivo.

Uma das respostas sintetizou a necessidade de ampliar a preparação e a comunicação entre os integrantes da instituição:

“Preparação dos estudantes, diálogo entre os profissionais da escola.” (R1).

A fala demonstrou que a construção da paz não foi associada somente ao comportamento dos alunos. O participante reconheceu que os profissionais também precisavam dialogar, alinhar suas práticas e compreender os objetivos das ações desenvolvidas.

Quando a equipe transmite orientações contraditórias ou utiliza procedimentos muito diferentes diante de situações semelhantes, os estudantes podem perceber falta de justiça e coerência. A formação coletiva ajuda a construir critérios comuns, sem impedir que cada situação seja analisada conforme suas particularidades.

Outra resposta destacou que a transformação dependeria da participação de toda a comunidade:

“É fortalecendo o compromisso coletivo de toda a comunidade escolar com o respeito, o diálogo e a empatia. Esse processo exige ações contínuas de educação socioemocional, mediação de conflitos e valorização das diferenças, envolvendo os estudantes, professores, a gestão, os familiares e demais profissionais da escola.” (R8).

O conteúdo dessa fala aproximou-se da compreensão de Jares (2002), segundo a qual a cultura de paz não nasce de uma atividade isolada. Ela precisa ser construída nas práticas, nos valores, nas relações e nas formas de participação presentes na instituição.

A referência às ações contínuas também confirmou que campanhas eventuais seriam insuficientes. Um projeto desenvolvido em uma semana específica pode sensibilizar a comunidade, mas dificilmente modificará a convivência se não estiver acompanhado por mudanças nas rotinas, na comunicação e na maneira de enfrentar os conflitos.



Outro participante relacionou diretamente a cultura de paz à necessidade de mudar o caráter predominantemente reativo das ações:

“O maior desafio é mudar a forma como os conflitos são tratados, investindo mais na prevenção, no diálogo, na participação das famílias e na formação dos profissionais para lidar com essas situações.” (R9).

A fala apresentou forte convergência com os resultados quantitativos. Na questão fechada, 72,2% indicaram que as escolas priorizavam a resolução posterior das ocorrências. Na resposta aberta, o participante defendeu justamente a passagem de uma atuação corretiva para uma ação fundamentada na prevenção e na formação.

Freire (2021) ressalta que o diálogo não pode ser reduzido a uma técnica de comunicação. Ele envolve disponibilidade para ouvir, respeito à experiência do outro e abertura para rever posições. No ambiente escolar, essa postura ajuda a impedir que o conflito seja interpretado apenas como desafio à autoridade ou desobediência.

Rosenberg (2006), ao tratar da comunicação não violenta, destaca a importância de reconhecer sentimentos e necessidades sem recorrer à acusação ou à humilhação. Essa perspectiva mostrou-se pertinente aos resultados porque o diálogo foi citado repetidamente como uma condição para melhorar a convivência.

As condições institucionais também apareceram nas manifestações dos participantes. Uma das respostas ressaltou:

“A partir do acompanhamento das escolas da região, percebo que os principais desafios são a prevenção dos conflitos, a sobrecarga das equipes escolares, a necessidade de formação continuada e o fortalecimento da parceria entre escola, família e rede de proteção.” (R13).

O relato evidenciou que a construção da cultura de paz não dependia exclusivamente da disposição individual dos profissionais. A sobrecarga, a ausência de formação, a limitação de recursos e a fragilidade das redes de apoio poderiam dificultar a continuidade das ações.

Responsabilizar somente o professor ou o gestor pelos problemas de convivência desconsideraria essas condições. Uma política preventiva precisava oferecer formação, acompanhamento, tempo para planejamento e articulação com os serviços responsáveis pela proteção de crianças e adolescentes.

A participação dos estudantes e das famílias também apareceu associada à diversidade de opiniões, especialmente nas etapas mais avançadas da Educação Básica:

“No Ensino Médio, nas turmas nas quais leciono, um dos maiores desafios é fortalecer o diálogo diante da diversidade de opiniões, prevenir conflitos e ampliar o envolvimento das famílias e dos estudantes na construção de um ambiente de respeito.” (R18).

A diversidade de opiniões não deve ser compreendida como uma ameaça à convivência. Em uma escola democrática, diferentes valores, experiências e interpretações fazem parte da vida coletiva. O desafio consiste em construir condições para que essas diferenças sejam expressas sem desqualificação ou violência.

Chispino (2007) afirma que os conflitos surgem justamente porque as pessoas possuem interesses, expectativas e percepções distintas. Por isso, eliminá-los completamente não seria possível nem desejável. A tarefa educativa consiste em desenvolver maneiras construtivas de enfrentá-los.

O Quadro 10 sintetiza os principais núcleos de sentido identificados nas respostas abertas.

Quadro 10 – Núcleos de sentido relacionados aos desafios para a cultura de paz

Núcleo de sentido	Conteúdos presentes nas respostas	Interpretação
Diálogo, respeito e empatia	Escuta ativa, comunicação, sensibilidade, respeito às diferenças e valorização do outro	Necessidade de fortalecer as relações e criar formas não violentas de expressão
Formação dos profissionais e estudantes	Capacitação, educação socioemocional e preparação para mediar conflitos	Reconhecimento de que a prevenção exige conhecimentos e habilidades específicos
Prevenção e continuidade	Ações diárias, acompanhamento e mudança da atuação corretiva para preventiva	Superação de campanhas isoladas e intervenções realizadas somente após as ocorrências
Participação das famílias e da comunidade	Parceria entre escola, responsáveis, estudantes e rede de proteção	Compreensão da convivência como responsabilidade compartilhada
Condições institucionais	Espaços adequados, sobrecarga das equipes, alinhamento profissional e apoio técnico	Necessidade de estrutura para garantir continuidade e efetividade às ações

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

A integração dos dados quantitativos e qualitativos mostrou que os profissionais reconheciam elementos necessários à cultura de paz, mas percebiam dificuldades para transformá-los em práticas permanentes. Respeito, participação das famílias, diálogo e mediação receberam destaque, enquanto a atuação escolar ainda foi caracterizada como predominantemente corretiva.

Os resultados também revelaram que a fragilidade da convivência não deveria ser atribuída exclusivamente às atitudes dos estudantes. As respostas incluíram formação insuficiente, sobrecarga das equipes, necessidade de diálogo entre os profissionais, participação limitada das famílias e ausência de ações continuadas.

Essa compreensão dialogou com Galtung (1969), Jares (2002), Freire (2021), Chrispino (2007) e Vinha et al. (2025), pois os autores reconhecem que a paz não corresponde apenas à inexistência de agressões. Ela depende da construção de relações justas, participativas, dialogadas e sustentadas institucionalmente.

A primeira categoria indicou, portanto, a necessidade de uma mudança na forma como os conflitos eram compreendidos e enfrentados. A transição de uma lógica reativa para uma perspectiva preventiva exigia diagnóstico, formação, participação, mediação, escuta e acompanhamento contínuo.

Esses achados forneceram fundamentos importantes para o Método CONVIVER. A proposta precisaria reconhecer as particularidades das escolas,



envolver diferentes integrantes da comunidade e criar oportunidades permanentes para o desenvolvimento do respeito, do diálogo e da responsabilidade compartilhada.

3.3 Categoria 2 – Educação entre pares e mediação de pequenos conflitos

A segunda categoria reuniu os resultados relacionados à possibilidade de participação dos estudantes na prevenção e na mediação de pequenos conflitos entre colegas. Foram analisadas as respostas das questões 4 e 5, pertencentes ao Bloco II do questionário, bem como as manifestações apresentadas na questão aberta sobre as contribuições da educação entre pares para evitar que situações cotidianas evoluíssem para formas mais graves de violência.

A educação entre pares foi compreendida como uma estratégia por meio da qual estudantes previamente preparados poderiam colaborar com o acolhimento dos colegas, a identificação inicial de dificuldades, a promoção do diálogo e a busca de ajuda junto aos profissionais responsáveis. Essa atuação não significou substituir professores, gestores ou equipes especializadas, mas ampliar a participação estudantil nas ações de prevenção e construção da convivência.

Na questão 4, os participantes avaliaram se estudantes capacitados poderiam atuar como mediadores de pequenos conflitos entre colegas. Os resultados estão apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Percepção sobre a atuação de estudantes capacitados na mediação de pequenos conflitos

Grau de concordância	Frequência (n)	Percentual (%)
Discordo totalmente	1	5,6
Discordo	0	0,0
Nem concordo nem discordo	1	5,6
Concordo	12	66,7
Concordo totalmente	4	22,2
Total	18	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

Os dados demonstraram que 66,7% dos participantes concordaram com a atuação de estudantes capacitados, enquanto 22,2% concordaram totalmente. A



soma dessas respostas indicou que 88,9% dos profissionais apresentaram uma percepção favorável à mediação entre pares em situações consideradas de menor complexidade.

O resultado evidenciou uma abertura significativa para a ampliação da participação estudantil nas práticas de convivência. A maioria dos profissionais reconheceu que os alunos poderiam deixar de ocupar uma posição exclusivamente passiva diante dos conflitos e contribuir com ações de escuta, acolhimento e diálogo.

A concordância dos participantes não significou que qualquer estudante estivesse automaticamente preparado para exercer essa função. O próprio enunciado destacou a necessidade de capacitação, demonstrando que a atuação dependeria de formação, critérios de escolha, acompanhamento e definição clara dos limites.

Chrispino (2007) explica que a mediação exige preparação e condições que permitam às pessoas envolvidas dialogar de maneira segura. O mediador não deveria decidir quem estava certo ou aplicar uma punição, mas favorecer a comunicação e auxiliar os envolvidos na construção de uma solução possível.

Essa compreensão foi importante para diferenciar a mediação de uma simples intervenção espontânea entre colegas. Um estudante-mediador precisaria aprender a ouvir sem interromper, evitar julgamentos precipitados, preservar informações sensíveis, reconhecer os limites de sua atuação e procurar um adulto sempre que a situação ultrapassasse sua capacidade.

O percentual de concordância também dialogou com Freire (2021), para quem a educação deveria reconhecer os estudantes como sujeitos participantes do processo formativo. A participação não se limitava ao cumprimento de tarefas determinadas pelos adultos, mas envolvia o direito de falar, ouvir, refletir e assumir responsabilidades compatíveis com sua condição.

Ao participar de práticas de convivência, o estudante poderia desenvolver responsabilidade, cooperação, autonomia e consciência sobre os efeitos de suas atitudes. Entretanto, essa participação precisaria ocorrer de maneira orientada, evitando transferir aos alunos responsabilidades que pertenciam legal e institucionalmente aos profissionais da escola.

A presença de uma resposta de discordância total e de uma posição neutra mostrou que a proposta não foi considerada consensual. Embora representassem apenas 11,1% do grupo, essas respostas precisaram ser respeitadas, pois indicaram

que parte dos profissionais poderia apresentar dúvidas ou preocupações em relação à maturidade dos estudantes e à segurança desse tipo de atuação.

O instrumento não solicitou uma justificativa diretamente vinculada à escolha da escala de concordância. Por essa razão, não foi possível afirmar quais motivos fundamentaram essas duas posições. Mesmo assim, o resultado reforçou a necessidade de que a proposta fosse implantada de maneira gradual, supervisionada e acompanhada pela equipe escolar.

Vinha et al. (2025) defendem que os problemas de convivência possuem naturezas distintas e não podem receber a mesma forma de intervenção. Pequenos desentendimentos, incivildades, conflitos interpessoais, intimidações sistemáticas e violências graves apresentam características diferentes e exigem respostas proporcionais.

Essa diferenciação foi indispensável para definir em quais situações os estudantes poderiam atuar. A mediação entre pares mostrou-se adequada principalmente quando havia equilíbrio entre os envolvidos, ausência de risco e possibilidade de diálogo. Casos marcados por ameaça, coerção, agressão grave ou desigualdade de poder não poderiam ser conduzidos somente pelos estudantes.

Na questão 5, os participantes indicaram as situações em que os estudantes-mediadores poderiam atuar. Como a pergunta permitia múltiplas marcações e sete participantes escolheram “Todas as alternativas”, essa opção foi recodificada como concordância com cada uma das situações apresentadas. A Tabela 5 apresenta os resultados após essa organização.

Tabela 5 – Situações consideradas adequadas à atuação dos estudantes-mediadores

Situações de atuação			Frequência recodificação (n)	após	Percentual (%)
Acolhimento	de	novos	17		94,4
estudantes					
Promoção	de	campanhas	15		83,3
educativas					
Organização	de	rodas de	13		72,2
diálogo					
Pequenos		conflitos	12		66,7
interpessoais					
Bullying			8		44,4
Exclusão social			7		38,9

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

Nota: A questão permitiu a escolha de mais de uma alternativa. As sete respostas correspondentes a “Todas as alternativas” foram acrescentadas a cada uma das situações apresentadas. Por essa razão, os percentuais não totalizaram 100%.

O acolhimento de novos estudantes alcançou o maior percentual, sendo indicado por 94,4% dos participantes. Esse resultado demonstrou que a educação entre pares foi reconhecida como uma possibilidade especialmente adequada para facilitar a integração de alunos recém-chegados.

O ingresso em uma nova instituição pode ser acompanhado por insegurança, dificuldade de adaptação e receio de não pertencer aos grupos já constituídos. A presença de estudantes preparados para apresentar os espaços, explicar rotinas, aproximar colegas e identificar sinais de isolamento poderia favorecer uma inserção mais acolhedora.

Oliveira et al. (2025) relacionam o sentimento de pertencimento à percepção que os sujeitos desenvolvem sobre o clima escolar. Quando o estudante se sente respeitado, acolhido e reconhecido, tende a participar com maior segurança das atividades e das relações construídas no ambiente educativo.

A promoção de campanhas educativas foi indicada por 83,3% dos participantes. Esse resultado evidenciou que os estudantes poderiam colaborar na produção de materiais, ações de conscientização e atividades sobre respeito, diálogo, prevenção das violências e valorização das diferenças.

A participação estudantil poderia tornar essas campanhas mais próximas da linguagem e das experiências dos próprios alunos. Contudo, os resultados da categoria anterior já haviam demonstrado que ações pontuais não seriam suficientes para transformar a convivência. As campanhas precisariam fazer parte de um trabalho contínuo, articulado às práticas pedagógicas e às decisões institucionais.

A organização de rodas de diálogo recebeu 72,2% das indicações. Esse percentual confirmou a valorização de espaços nos quais os estudantes pudessem expressar suas percepções, ouvir os colegas e discutir questões relacionadas à convivência.

Para Freire (2021), o diálogo representa uma relação fundamentada no reconhecimento do outro como sujeito. Nas rodas, os estudantes não deveriam ser conduzidos apenas a repetir normas previamente definidas, mas ter oportunidades para compreender os conflitos, apresentar sentimentos e participar da construção de acordos.

Rosenberg (2006) contribui para essa compreensão ao defender uma comunicação baseada na observação, na identificação dos sentimentos e no reconhecimento das necessidades. Quando os estudantes aprendem a expressar incômodos sem acusações ou humilhações, ampliam-se as possibilidades de enfrentar as divergências de forma menos agressiva.

Os pequenos conflitos interpessoais foram indicados por 66,7% dos participantes. Esse resultado mostrou que parte expressiva do grupo reconheceu a possibilidade de os estudantes colaborarem em desentendimentos cotidianos relacionados a brincadeiras, falhas de comunicação, utilização de materiais, participação em grupos ou divergências sem risco grave.

Chrispino (2007) afirma que os conflitos fazem parte da convivência e podem assumir uma dimensão educativa quando são trabalhados por meio do diálogo. Nessa perspectiva, a mediação não procuraria eliminar todas as diferenças, mas impedir que a ausência de comunicação transformasse pequenos desacordos em hostilidade prolongada.

Os estudantes que convivem diariamente podem perceber mudanças nas relações antes que os adultos tenham conhecimento do problema. Essa proximidade apareceu de forma recorrente nas respostas abertas, especialmente quando os participantes destacaram a linguagem compartilhada, a confiança e a identificação precoce das situações.

Um dos participantes afirmou:

“Por serem da mesma idade, a linguagem fica igual e se entendem mais.” (R4).

A fala evidenciou que a proximidade geracional poderia facilitar a comunicação. Os estudantes compartilham experiências, expressões e formas de interação que nem sempre são imediatamente compreendidas pelos adultos. Essa condição poderia favorecer o reconhecimento dos primeiros sinais de uma dificuldade.

Contudo, falar a mesma linguagem não garantia, por si só, uma mediação adequada. A proximidade também poderia gerar parcialidade, exposição indevida, reprodução de boatos ou defesa de determinados grupos. Por isso, a educação entre pares precisaria unir a experiência dos alunos à orientação ética e à supervisão dos profissionais.

Outro respondente destacou que:

“Os estudantes costumam perceber conflitos antes dos adultos. Quando preparados, podem acolher colegas, incentivar o diálogo e ajudar a evitar que pequenas situações evoluam para casos de violência.” (R9).

Essa manifestação aproximou a atuação entre pares de uma perspectiva preventiva. O estudante não aparecia como responsável por solucionar sozinho uma situação grave, mas como alguém que poderia perceber sinais, acolher o colega e favorecer o encaminhamento antes do agravamento.

A mesma compreensão esteve presente em outra resposta:

“Na prática escolar, os estudantes identificam mudanças de comportamento e conflitos antes da equipe. Com orientação adequada, podem acolher colegas e contribuir para prevenir situações mais graves.” (R10).

As duas falas ressaltaram a necessidade de preparação. Os participantes não defenderam uma atuação espontânea e sem acompanhamento, mas uma prática organizada, na qual os estudantes recebessem conhecimentos e soubessem quando procurar a equipe escolar.

A confiança entre colegas também foi destacada:

“Os estudantes costumam confiar mais nos colegas para compartilhar dificuldades. Quando orientados, podem acolher, identificar sinais de conflitos e incentivar a busca de ajuda, contribuindo para prevenir situações de violência.” (R16).

A fala mostrou que a educação entre pares poderia facilitar a revelação de dificuldades que talvez permanecessem ocultas. Um estudante que tivesse medo ou vergonha de procurar diretamente um adulto poderia conversar primeiro com alguém de sua idade e, a partir desse contato, receber incentivo para buscar apoio.

Esse aspecto exigia cuidado, pois o estudante-mediador não deveria assumir o papel de conselheiro profissional ou guardar segredos que envolvessem riscos. A formação precisaria esclarecer que informações relacionadas a ameaças, agressões, sofrimento intenso, abuso ou perigo deveriam ser imediatamente encaminhadas aos adultos responsáveis.

No contexto do Ensino Médio, a proximidade entre os colegas também apareceu como elemento relevante:

“Os estudantes do Ensino Médio costumam procurar primeiro os próprios colegas. Quando preparados, podem acolher, orientar e identificar conflitos precocemente, favorecendo intervenções antes que as situações se agravem.” (R18).

O relato reforçou que as redes de apoio entre estudantes já existiam, independentemente da criação de um programa formal. O Método CONVIVER não criaria do zero as relações de confiança, mas procuraria qualificá-las, oferecendo critérios, formação e canais seguros de encaminhamento.

Outra manifestação relacionou a educação entre pares ao fortalecimento dos vínculos:

“Fortalece vínculos, promove empatia, incentiva diálogo e apoio mútuo, criando confiança que evita conflitos antes de surgirem.” (R11).

A prevenção, nesse caso, não foi compreendida somente como intervenção diante de um desentendimento já identificado. Ela também esteve associada à construção de relações de cooperação, pertencimento e apoio mútuo, capazes de reduzir situações de isolamento e hostilidade.

Jares (2002) compreende a educação para a paz como um processo que ensina formas democráticas e não violentas de enfrentar as diferenças. A educação entre pares dialogou com essa perspectiva ao permitir que os estudantes

aprendessem convivência por meio da participação e da responsabilidade compartilhada.

A questão aberta também revelou uma compreensão mais ampla da atuação estudantil:

“A Educação entre Pares contribui significativamente para a prevenção das situações de violência ao promover o diálogo, a escuta ativa, o respeito às diferenças e o fortalecimento dos vínculos entre os estudantes.” (R8).

A resposta reuniu dimensões centrais identificadas no conjunto do material: diálogo, escuta, respeito, vínculos e protagonismo. Esses elementos demonstraram que a educação entre pares não deveria ser reduzida a uma técnica utilizada somente quando um conflito acontecesse.

O objetivo mais amplo seria desenvolver uma cultura na qual os estudantes se reconhecessem como corresponsáveis pela convivência, sem retirar dos adultos sua obrigação de proteção, orientação e intervenção. Essa corresponsabilidade deveria ser educativa, proporcional e compatível com a idade e a maturidade dos participantes.

O bullying foi indicado por 44,4%, enquanto a exclusão social alcançou 38,9%. Esses resultados mereceram uma análise cuidadosa. A escolha dessas alternativas demonstrou que parte dos participantes reconheceu que os estudantes poderiam contribuir diante dessas situações, mas não significou que deveriam conduzir sozinhos sua resolução.

Vinha et al. (2025) explicam que o bullying envolve repetição, intenção de causar sofrimento e desequilíbrio de poder. Essas características dificultam uma mediação convencional, pois a pessoa vitimizada pode não possuir condições para dialogar livremente ou negociar em igualdade com quem pratica as agressões.

Nesses casos, os estudantes poderiam desempenhar funções preventivas e protetivas, como não reforçar a agressão, acolher o colega, comunicar a situação aos adultos e incentivar a procura de ajuda. A investigação, os encaminhamentos, a proteção da vítima e a responsabilização permaneceriam sob a condução dos profissionais.

A exclusão social também exigiria atenção porque nem sempre se apresentaria de forma aberta. Ela poderia aparecer na recusa constante de participação, no isolamento intencional, na circulação de boatos e na retirada de alguém dos grupos

presenciais ou digitais. Os colegas poderiam perceber esses movimentos precocemente, mas o acompanhamento institucional continuaria indispensável.

O Quadro 11 sintetiza os principais núcleos de sentido identificados nas respostas abertas sobre a educação entre pares.

Quadro 11 – Contribuições atribuídas à educação entre pares

Núcleo de sentido	Elementos encontrados nas respostas	Interpretação
Proximidade entre os estudantes	Linguagem compartilhada, convivência diária e maior facilidade de compreensão	Os colegas poderiam perceber aspectos que não eram imediatamente visíveis aos adultos
Identificação precoce	Reconhecimento de mudanças de comportamento, conflitos e vulnerabilidades	A percepção inicial poderia impedir o agravamento das situações
Acolhimento e confiança	Apoio mútuo, escuta e procura inicial pelos próprios colegas	A relação de confiança poderia favorecer a busca posterior por ajuda adulta
Diálogo e empatia	Respeito, escuta ativa, cooperação e reconhecimento das diferenças	A educação entre pares poderia fortalecer formas não violentas de enfrentar divergências
Protagonismo responsável	Participação dos estudantes em rodas, campanhas e ações preventivas	Os alunos poderiam colaborar com a convivência sem substituir os profissionais
Formação e supervisão	Orientação adequada, preparação e encaminhamento das situações graves	A atuação dependeria de critérios, acompanhamento e limites claramente definidos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

A integração dos dados fechados e abertos mostrou uma percepção majoritariamente favorável à educação entre pares. O índice de 88,9% de concordância foi acompanhado por relatos que destacaram a capacidade dos estudantes de reconhecer mudanças, acolher colegas, utilizar uma linguagem próxima e incentivar o diálogo.

Os resultados também demonstraram que a atuação entre pares precisava ser cuidadosamente delimitada. A participação mostrou-se mais adequada em ações de acolhimento, campanhas educativas, rodas de conversa e pequenos conflitos interpessoais. Nas situações de bullying, exclusão persistente, ameaça ou violência, a colaboração estudantil deveria restringir-se à identificação, ao apoio e ao encaminhamento.

Essa delimitação impediu que o protagonismo fosse confundido com transferência de responsabilidade. A escola continuaria responsável pela proteção

dos estudantes, pela investigação das ocorrências, pela tomada de decisões e pela articulação com as famílias e com a rede de proteção.

A categoria evidenciou, portanto, que a educação entre pares poderia contribuir para a prevenção quando estivesse fundamentada em formação, voluntariedade, supervisão e respeito aos limites. Não bastaria escolher determinados estudantes e atribuir-lhes o título de mediadores; seria necessário preparar, acompanhar e avaliar continuamente sua atuação.

Esses achados forneceram fundamentos para a organização dos Embaixadores da Convivência no Método CONVIVER. A proposta precisaria definir critérios de participação, conteúdos formativos, atribuições permitidas, situações de encaminhamento e formas de acompanhamento pelos profissionais responsáveis.

A educação entre pares apresentou-se, assim, como uma possibilidade de ampliar a escuta, fortalecer vínculos e reconhecer os estudantes como participantes da construção da cultura de paz. Sua contribuição dependeria, entretanto, de uma estrutura institucional que valorizasse o protagonismo sem expor os alunos ou atribuir-lhes responsabilidades incompatíveis com sua formação e condição.

3.4 Categoria 3 – Laboratório de Convivência como espaço de acolhimento e diálogo

A terceira categoria reuniu os resultados relacionados à criação de um Laboratório de Convivência nas instituições escolares. Foram analisadas as respostas às questões 6 e 7, pertencentes ao Bloco III do questionário, e as manifestações discursivas apresentadas na questão 12, que investigou como esse espaço poderia modificar a maneira pela qual a escola enfrentava os conflitos cotidianos.

No instrumento, o Laboratório de Convivência foi apresentado como um espaço permanente destinado ao diálogo, ao acolhimento e à resolução colaborativa dos conflitos. A proposta não se limitou à existência de uma sala física, pois envolveu a organização de ações educativas contínuas, com participação de estudantes e profissionais devidamente preparados.

Essa compreensão mostrou-se coerente com os resultados anteriores. Na primeira categoria, os participantes indicaram a predominância de intervenções realizadas depois da ocorrência dos conflitos. Na segunda, reconheceram a

possibilidade de estudantes capacitados colaborarem com o acolhimento e a mediação de situações de menor complexidade. O Laboratório apareceu, portanto, como uma possibilidade de integrar prevenção, escuta, formação e participação.

Na questão 6, os respondentes indicaram quais atividades deveriam receber prioridade caso a escola possuísse um Laboratório de Convivência. Como a pergunta permitiu a escolha de mais de uma opção, cada alternativa foi analisada separadamente e os percentuais não totalizaram 100%.

Tabela 6 – Atividades consideradas prioritárias para o Laboratório de Convivência

ATIVIDADES INDICADAS	FREQUÊNCIA (N)	PERCENTUAL (%)
FORMAÇÃO DE ESTUDANTES-MEDIADORES	13	72,2
ESCUA QUALIFICADA	9	50,0
MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	9	50,0
APOIO SOCIOEMOCIONAL	7	38,9
CÍRCULOS RESTAURATIVOS	1	5,6

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

Nota: A questão permitiu múltiplas respostas. Os percentuais foram calculados sobre o total de 18 participantes e, por isso, não totalizaram 100%.

A formação de estudantes-mediadores foi a atividade mais assinalada, sendo escolhida por 13 participantes, o equivalente a 72,2% do grupo. O resultado reforçou que a participação estudantil foi considerada possível, mas dependente de preparação anterior e acompanhamento contínuo.

A formação mostrou-se indispensável porque os estudantes não poderiam assumir a função de mediadores apenas por demonstrarem liderança ou boa relação com os colegas. Eles precisariam desenvolver conhecimentos sobre escuta, comunicação respeitosa, confidencialidade, imparcialidade, limites de atuação e encaminhamento das situações que exigissem intervenção adulta.

Vinha et al. (2025) defendem que as ações relacionadas à convivência precisam ser planejadas, formativas e articuladas ao funcionamento da instituição. Nessa perspectiva, a preparação dos estudantes não deveria ocorrer em um encontro isolado, mas mediante um percurso contínuo de aprendizagem, supervisão e avaliação.

A centralidade atribuída à formação também dialogou com os resultados da categoria anterior. Embora 88,9% dos participantes tenham manifestado concordância com a atuação de estudantes capacitados em pequenos conflitos, as respostas abertas ressaltaram que o protagonismo precisaria ser acompanhado por adultos e limitado às situações compatíveis com a maturidade dos envolvidos.

A escuta qualificada e a mediação de conflitos foram assinaladas por nove participantes cada, correspondendo a 50% da amostra. A igualdade entre os percentuais revelou uma relação importante entre ouvir e intervir. Na percepção do grupo, a resolução colaborativa não poderia acontecer sem que as pessoas envolvidas encontrassem condições para apresentar suas versões, sentimentos e necessidades.

A escuta qualificada ultrapassou o ato de permitir que alguém falasse. Ela envolveu atenção, acolhimento, ausência de julgamentos precipitados e compromisso com a compreensão do que havia ocorrido. Essa postura foi necessária para evitar decisões tomadas exclusivamente com base na primeira versão apresentada ou na identificação imediata de culpados.

Freire (2021) compreende a escuta como uma condição essencial para o diálogo educativo. Escutar não significa concordar com tudo o que é dito, mas reconhecer que o outro possui uma experiência e uma leitura da realidade que precisam ser consideradas. No contexto dos conflitos escolares, essa atitude favorece intervenções mais justas e formativas.

A mediação, por sua vez, foi entendida como um procedimento no qual os envolvidos receberam auxílio para organizar a comunicação, compreender os efeitos das próprias atitudes e procurar alternativas de reparação. Chrispino (2007) explica que a mediação pode transformar o conflito em uma oportunidade de aprendizagem quando preserva a participação e a autonomia das pessoas.

Esse procedimento não deveria ser aplicado indistintamente. Situações que envolvessem ameaça, violência grave, abuso, discriminação persistente ou desequilíbrio de poder exigiriam encaminhamentos protetivos e institucionais. O Laboratório precisaria, portanto, estabelecer critérios claros para diferenciar os conflitos mediáveis das ocorrências que ultrapassavam sua finalidade educativa.

O apoio socioemocional foi indicado por sete participantes, alcançando 38,9%. Esse resultado evidenciou que parte do grupo reconheceu a influência das emoções na maneira como estudantes e profissionais vivenciavam e enfrentavam os conflitos.

O apoio socioemocional não corresponderia à realização de atendimento clínico ou psicológico por pessoas não habilitadas. Sua finalidade seria favorecer o reconhecimento das emoções, o autocontrole, a empatia, a expressão respeitosa das necessidades e a procura por ajuda quando necessária.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece competências como empatia, cooperação, responsabilidade e capacidade de diálogo como elementos relevantes da formação dos estudantes (Brasil, 2018b). No Laboratório, essas competências poderiam ser desenvolvidas em situações concretas da convivência, aproximando a aprendizagem das experiências vividas na escola.

Os círculos restaurativos foram indicados diretamente por apenas um participante, representando 5,6% da amostra. O percentual reduzido não permitiu afirmar que os demais profissionais rejeitavam essa prática. Ele poderia refletir menor familiaridade com a denominação ou preferência por atividades mais conhecidas, como escuta e mediação.

As práticas restaurativas procuram ampliar a compreensão sobre os danos provocados, as necessidades das pessoas atingidas e as responsabilidades relacionadas ao ocorrido. Lima (2025) destaca que essa perspectiva não se limita à punição, pois busca combinar responsabilização, diálogo, reparação e reconstrução das relações quando existirem condições para isso.

Embora os círculos tenham recebido menor quantidade de marcações, elementos associados à abordagem restaurativa apareceram nas respostas abertas. Os participantes mencionaram diálogo, escuta, reflexão, soluções coletivas e transformação dos conflitos em oportunidades de aprendizagem.

Na questão 7, os profissionais avaliaram a importância de um espaço permanente destinado ao diálogo e à resolução colaborativa dos conflitos. Em dois formulários foram assinaladas simultaneamente as opções “muito importante” e “essencial”. Para a organização dos dados, essas respostas foram classificadas na categoria de maior intensidade, isto é, “essencial”.

Tabela 7 – Grau de importância atribuído a um espaço permanente de diálogo e resolução colaborativa

Grau de importância	Frequência (n)	Percentual (%)
Nenhuma importância	0	0,0
Pouca importância	0	0,0
Importante	2	11,1
Muito importante	6	33,3
Essencial	10	55,6
Total	18	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

Nota: Nos dois questionários em que foram assinaladas as opções “muito importante” e “essencial”, adotou-se, para fins de organização, a alternativa de maior intensidade.

Os resultados demonstraram uma avaliação amplamente favorável. Dez participantes, equivalentes a 55,6%, consideraram o espaço essencial, enquanto seis, correspondentes a 33,3%, o classificaram como muito importante. Somadas, essas duas respostas representaram 88,9% do grupo.

Outros dois respondentes, ou 11,1%, consideraram o espaço importante. Nenhum participante selecionou as alternativas “pouca importância” ou “nenhuma importância”. Assim, todos reconheceram algum grau de relevância na criação de uma estrutura permanente voltada ao diálogo e à resolução colaborativa.

A ausência de avaliações negativas revelou que o Laboratório respondeu a uma necessidade percebida pelos profissionais. Os resultados sugeriram que as escolas precisavam de um espaço reconhecido institucionalmente, no qual os conflitos pudessem ser acolhidos e trabalhados antes que se transformassem em ocorrências disciplinares mais graves.

Um dos participantes destacou essa possibilidade ao afirmar:

“De maneira ampla, com oportunidades de escuta e troca de informações.”

(R1).

A resposta, embora breve, evidenciou duas funções centrais do Laboratório: oferecer oportunidades de escuta e favorecer a circulação de informações. Muitos conflitos se intensificam quando as pessoas não encontram espaço para falar ou quando as decisões são tomadas sem a compreensão das diferentes versões.

Outro respondente associou o espaço ao enfrentamento das demandas existentes:

“Auxiliaria na demanda de conflitos existentes nas escolas.” (R3).

Essa manifestação indicou que o Laboratório não foi percebido apenas como uma proposta abstrata. Ele poderia colaborar com situações que já faziam parte do cotidiano e que, muitas vezes, sobrecarregavam professores, gestores e equipes pedagógicas.

Entretanto, o Laboratório não deveria transformar-se apenas em um setor para onde todos os problemas seriam encaminhados. Essa centralização poderia afastar a convivência do trabalho pedagógico e reforçar a ideia de que apenas determinados profissionais seriam responsáveis por cuidar das relações.

Vinha et al. (2025) defendem que a convivência precisa ser trabalhada nas dimensões institucional, interpessoal e curricular. Dessa maneira, o Laboratório funcionaria como um espaço de referência e articulação, mas suas práticas deveriam alcançar as salas de aula, os projetos, as normas, as reuniões e as decisões tomadas pela instituição.

A substituição de uma lógica reativa por uma perspectiva preventiva apareceu com clareza em uma das respostas:

“Na minha percepção, um Laboratório de Convivência pode modificar significativamente a forma como a escola enfrenta os conflitos cotidianos ao substituir uma abordagem apenas reativa e punitiva por uma prática mais preventiva e educativa.” (R8).

O participante acrescentou que esse espaço permitiria aos integrantes da comunidade aprender a dialogar, ouvir diferentes pontos de vista, reconhecer emoções e buscar soluções coletivas. A fala relacionou o Laboratório à formação dos sujeitos e não somente ao tratamento de ocorrências já registradas.

Essa compreensão aproximou-se de Chrispino (2007), para quem o conflito pode assumir uma dimensão educativa quando a escola deixa de percebê-lo exclusivamente como uma ameaça à ordem. O diálogo orientado permite analisar

causas, consequências e possibilidades de reparação sem eliminar a necessidade de limites.

A transformação da postura institucional também foi destacada em outra resposta:

“Criando um espaço de escuta e diálogo, onde os conflitos possam ser resolvidos antes de se agravarem, reduzindo medidas apenas punitivas e fortalecendo a mediação.” (R9).

O relato apresentou convergência com os resultados da primeira categoria, na qual a maioria dos participantes identificou a predominância de ações posteriores à ocorrência dos conflitos. O Laboratório apareceu como uma possibilidade concreta para interromper esse ciclo e ampliar a prevenção.

Rosenberg (2006) contribui para essa análise ao defender formas de comunicação que permitam observar as situações, reconhecer sentimentos e expressar necessidades sem acusações. Um espaço estruturado poderia ajudar os estudantes a desenvolver essa aprendizagem, especialmente quando as divergências ainda estivessem em seus momentos iniciais.

A importância de atuar antes da transformação dos conflitos em ocorrências disciplinares foi igualmente enfatizada:

“Poderia fortalecer as ações preventivas, oferecendo um espaço estruturado para diálogo, mediação e acompanhamento das situações antes que se transformem em ocorrências disciplinares.” (R10).

A expressão “espaço estruturado” indicou que o Laboratório não poderia depender apenas da disponibilidade ocasional de uma pessoa. Ele precisaria possuir objetivos definidos, responsáveis, horários, formas de registro, critérios de encaminhamento e integração com a gestão escolar.

Outro respondente relacionou o Laboratório à transformação dos conflitos em oportunidades de aprendizagem:

“Um Laboratório de Convivência pode transformar conflitos em oportunidades de aprendizado: cria espaço seguro para diálogo, promove escuta ativa, incentiva mediação colaborativa e fortalece práticas de respeito mútuo, reduzindo punições e aumentando soluções construtivas.” (R11).

Essa manifestação sintetizou uma mudança importante na compreensão do conflito. Em lugar de tratá-lo somente como comportamento que precisava ser

interrompido, o participante reconheceu a possibilidade de utilizá-lo para desenvolver responsabilidade, respeito, comunicação e capacidade de construir acordos.

Jares (2002) entende a educação para a paz como um processo no qual as pessoas aprendem a lidar democraticamente com as diferenças. O Laboratório poderia contribuir com essa finalidade ao criar situações reais de aprendizagem da convivência, em vez de abordar a paz apenas por meio de discursos ou campanhas.

A possibilidade de integrar mediação e práticas restaurativas também apareceu nas respostas:

“Poderia oferecer um espaço estruturado para escuta, mediação e práticas restaurativas, permitindo que os conflitos fossem trabalhados de forma educativa e preventiva, reduzindo intervenções exclusivamente punitivas.” (R13).

O relato demonstrou que a proposta não eliminaria a responsabilização. A diferença estaria na maneira de construí-la. Em uma perspectiva restaurativa, a pessoa seria convidada a reconhecer os efeitos de sua atitude, assumir responsabilidades e participar da reparação possível.

As respostas produzidas pelos profissionais que acompanhavam diretamente a sala de aula também valorizaram o diálogo e a mediação:

“Poderia oferecer um espaço para diálogo e mediação, ajudando os estudantes a resolverem conflitos de forma respeitosa e fortalecendo a convivência no ambiente escolar.” (R17).

A fala revelou que o Laboratório poderia apoiar o trabalho docente ao oferecer procedimentos organizados para situações que não se resolvessem apenas pela intervenção imediata em sala. Contudo, a parceria entre o professor e a equipe responsável deveria ser preservada para evitar fragmentações.

No Ensino Médio, o espaço também foi relacionado à reflexão sobre atitudes e à construção coletiva de alternativas:

“Poderia criar oportunidades para que os estudantes dialogassem sobre os conflitos, refletissem sobre suas atitudes e construíssem soluções coletivas, reduzindo a necessidade de medidas exclusivamente disciplinares.” (R18).

A reflexão sobre as próprias atitudes aproximou o Laboratório de uma finalidade educativa. O estudante não seria apenas informado sobre a regra descumprida, mas incentivado a compreender por que determinada conduta afetou outras pessoas e como poderia agir de maneira diferente.

O conjunto das respostas discursivas possibilitou organizar quatro funções principais atribuídas ao Laboratório de Convivência.

Quadro 12 – Funções atribuídas ao Laboratório de Convivência

Função	Elementos encontrados nas respostas	Contribuição esperada
Acolhimento e escuta	Espaço seguro, escuta ativa, expressão de sentimentos e troca de informações	Favorecer a compreensão das situações e reduzir o sentimento de isolamento
Prevenção	Identificação inicial, acompanhamento e atuação antes do agravamento	Reduzir a dependência de medidas exclusivamente corretivas
Mediação e diálogo	Comunicação respeitosa, construção de acordos e resolução colaborativa	Desenvolver formas não violentas de enfrentar as diferenças
Formação e aprendizagem	Reflexão sobre atitudes, competências socioemocionais e preparação de mediadores	Transformar os conflitos em oportunidades educativas
Articulação institucional	Registros, acompanhamento, participação da equipe e encaminhamentos	Integrar as ações do Laboratório à rotina e às responsabilidades da escola

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

A integração entre as respostas fechadas e abertas demonstrou que o Laboratório foi compreendido principalmente como um espaço de formação, escuta e mediação. A formação de estudantes-mediadores recebeu o maior percentual, enquanto todos os participantes atribuíram alguma importância à existência de uma estrutura permanente.

Os resultados também mostraram que o espaço deveria possuir limites bem definidos. Ele não substituiria atendimentos especializados, não assumiria investigações de situações graves e não retiraria da gestão escolar suas responsabilidades. Sua função estaria concentrada na prevenção, no acolhimento, na formação e no encaminhamento adequado.

A supervisão adulta seria indispensável, especialmente nas ações desenvolvidas pelos estudantes-mediadores. Os profissionais responsáveis precisariam acompanhar as atividades, avaliar as situações e assumir imediatamente os casos que envolvessem risco, ameaça, intimidação sistemática, violência física, discriminação ou sofrimento intenso.

O Laboratório também necessitaria de integração com o Projeto Político-Pedagógico e com as normas de convivência. Sem essa articulação, haveria o risco de se tornar uma iniciativa paralela, dependente de poucas pessoas e fragilizada diante de mudanças na equipe.



Os dados revelaram, portanto, que a proposta foi acolhida positivamente pelos participantes, mas sua efetividade dependeria de planejamento, formação e continuidade. Criar apenas um ambiente físico não seria suficiente. Seria necessário desenvolver uma cultura institucional de escuta, corresponsabilidade e resolução educativa dos conflitos.

A categoria confirmou que o Laboratório de Convivência poderia constituir um dos eixos centrais do Método CONVIVER. Nele seriam articuladas a formação de estudantes-mediadores, a escuta qualificada, a mediação, o apoio socioemocional e, quando adequado, as práticas restaurativas.

Assim, o Laboratório foi compreendido como um espaço de referência para transformar a maneira pela qual as instituições enfrentavam os conflitos. Sua principal contribuição consistiria em aproximar acolhimento, diálogo, prevenção e responsabilização, criando condições para que a convivência fosse trabalhada continuamente como parte da formação humana e da cultura de paz.

3.5 Categoria 4 – Competências socioemocionais e perfil do Embaixador da Convivência

A quarta categoria reuniu as percepções dos participantes sobre o perfil considerado adequado para o estudante que atuaria como Embaixador da Convivência e sobre as competências socioemocionais que deveriam ser desenvolvidas prioritariamente. A análise foi realizada a partir das respostas às questões 10 e 11 do Bloco IV do questionário.

As duas questões apresentaram relação direta com a educação entre pares e com o Laboratório de Convivência. Enquanto a questão 10 procurou identificar características pessoais, relacionais e éticas necessárias ao exercício da função, a questão 11 reuniu as habilidades que precisariam ser trabalhadas durante o processo formativo dos estudantes.

O Embaixador da Convivência foi compreendido como um estudante que colaboraria com ações preventivas, acolhimento de colegas, campanhas educativas, rodas de diálogo e mediação de pequenos conflitos. Sua atuação não substituiria professores, gestores ou outros profissionais responsáveis pela proteção e pelo atendimento das ocorrências escolares.

As respostas mostraram que os participantes não associaram o perfil ideal apenas à popularidade, ao desempenho acadêmico ou à capacidade de liderança. Foram valorizadas, principalmente, qualidades relacionadas à comunicação, à responsabilidade, à empatia, ao respeito, ao equilíbrio emocional e à capacidade de servir como referência positiva para os colegas.

Para organizar as manifestações, realizou-se uma codificação temática. Uma mesma resposta pôde ser incluída em mais de um núcleo de sentido, pois os participantes apresentaram diferentes características na descrição do perfil esperado. A Tabela 8 sintetiza os aspectos mais recorrentes.

Tabela 8 – Características atribuídas ao perfil do Embaixador da Convivência

Características identificadas	Frequência (n)	Percentual (%)
Comunicação, diálogo e capacidade de escuta	15	83,3
Responsabilidade e comprometimento	13	72,2
Respeito, postura ética e confiabilidade	10	55,6
Empatia e sensibilidade diante do outro	10	55,6
Liderança positiva, proatividade ou atuação como referência	9	50,0
Equilíbrio emocional, autocontrole e maturidade	5	27,8

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

Nota: As respostas puderam ser classificadas em mais de um núcleo temático. Por essa razão, as frequências e os percentuais não totalizaram 100%.

A comunicação, o diálogo e a capacidade de escuta constituíram o núcleo mais recorrente, aparecendo em 15 das 18 respostas, o equivalente a 83,3% dos participantes. O resultado demonstrou que a atuação do Embaixador foi associada, sobretudo, à possibilidade de se comunicar respeitosamente com diferentes grupos e ouvir antes de apresentar opiniões ou tentar auxiliar em uma situação.

Uma das respostas resumiu o perfil desejado de maneira direta:

“Comunicativo, com habilidades para escutar, perceber o ambiente e ser proativo.” (R6).

A fala aproximou a comunicação da capacidade de observar o contexto. O estudante não deveria apenas falar com facilidade, mas perceber alterações nas relações, situações de isolamento, mudanças de comportamento e sinais de desconforto que pudessem indicar a existência de um conflito.

Outro participante destacou:



“Um estudante responsável, respeitoso, empático, com boa comunicação, capacidade de ouvir, postura ética e disposição para colaborar na resolução pacífica dos conflitos.” (R7).

A resposta reuniu os principais núcleos identificados na análise. O estudante ideal não foi descrito como alguém que possuiria autoridade sobre os colegas, mas como uma pessoa capaz de ouvir, colaborar e agir de maneira ética diante das diferenças.

Freire (2021) compreende o diálogo como uma relação fundamentada no respeito e no reconhecimento do outro como sujeito. Nessa perspectiva, a comunicação necessária ao Embaixador da Convivência não poderia ser reduzida à transmissão de conselhos ou regras. Ela deveria permitir a expressão das diferentes percepções envolvidas no conflito.

A escuta também se mostrou importante porque impediria que o estudante-mediador assumisse antecipadamente uma posição ou reproduzisse julgamentos. Para auxiliar os colegas, seria necessário compreender o que aconteceu, como cada pessoa interpretou a situação e quais sentimentos e necessidades estavam presentes.

Rosenberg (2006) relaciona a comunicação não violenta à capacidade de observar sem julgar, reconhecer sentimentos, compreender necessidades e formular pedidos de maneira respeitosa. Esses elementos ofereceram um fundamento importante para a formação dos Embaixadores, especialmente nas atividades de diálogo e acolhimento.

A responsabilidade e o comprometimento apareceram em 13 respostas, representando 72,2% do grupo. Os participantes demonstraram preocupação com a seriedade da função e com a necessidade de o estudante compreender os limites de sua atuação.

Um dos respondentes apresentou uma posição de cautela:

“Acho muita responsabilidade ser Embaixador da Convivência; nossos jovens precisam de mais maturidade e reforçar valores.” (R4).

Essa fala mostrou que a proposta não deveria ser conduzida de maneira precipitada. Embora a maioria dos participantes tivesse demonstrado uma percepção favorável à educação entre pares, a atribuição de responsabilidades aos estudantes despertou preocupações relacionadas à maturidade e à formação ética.

A manifestação não representou uma rejeição definitiva à proposta, mas advertiu sobre o risco de transferir aos estudantes funções que pertenciam aos adultos. O Embaixador poderia acolher, ouvir, promover o diálogo e comunicar uma situação, mas não deveria investigar ocorrências graves, aplicar medidas ou assumir sozinho a proteção de colegas.

Vinha et al. (2025) ressaltam que os problemas de convivência possuem diferentes graus de complexidade e exigem intervenções proporcionais. Essa compreensão reforçou que os estudantes precisariam reconhecer os limites entre um pequeno conflito mediável e uma ocorrência que deveria ser imediatamente encaminhada aos profissionais.

A responsabilidade também envolveu o compromisso com a confidencialidade. O estudante não poderia transformar uma conversa de acolhimento em assunto compartilhado com outros colegas. Ao mesmo tempo, deveria compreender que o sigilo não se aplicaria a situações que envolvessem risco, ameaça, sofrimento intenso ou violação de direitos.

O respeito, a postura ética e a confiabilidade estiveram presentes em dez respostas, correspondendo a 55,6%. Esses aspectos demonstraram que a confiança dos colegas seria construída pela coerência entre o discurso e as atitudes do Embaixador.

Um participante afirmou que o perfil deveria corresponder a:

“Um estudante com postura ética, empatia, responsabilidade, capacidade de diálogo, respeito às diferenças e boa relação com os colegas, atuando como referência positiva dentro da escola.” (R13).

A referência à postura ética indicou que a escolha do estudante não deveria considerar apenas sua desenvoltura comunicativa. Seria necessário observar como ele se relacionava com diferentes grupos, lidava com informações delicadas e respeitava colegas que possuíam opiniões, identidades ou experiências distintas.

O respeito às diferenças mostrou-se indispensável para evitar que o Embaixador reproduzisse preconceitos ou favorecesse apenas estudantes pertencentes ao seu grupo de amigos. Sua atuação precisaria alcançar colegas que enfrentassem isolamento, discriminação ou dificuldades de pertencimento.

Freire (2021) defende que ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade dos sujeitos. Essa compreensão ajudou a interpretar os resultados, pois o Embaixador

não deveria impor soluções ou falar em nome das pessoas envolvidas, mas favorecer condições para que elas participassem do diálogo.

A empatia e a sensibilidade também apareceram em dez respostas, representando 55,6%. Os participantes relacionaram essas características à capacidade de compreender a experiência do outro, acolher diferenças e evitar julgamentos precipitados.

A empatia não significou concordar com todas as atitudes ou retirar a responsabilidade de quem causou algum dano. Ela envolveu reconhecer que cada pessoa vivenciava o conflito de uma maneira particular e que as respostas educativas precisavam considerar essas experiências.

Um respondente definiu o perfil como:

“Um estudante comprometido, respeitoso, empático, que saiba ouvir, mantenha uma boa relação com os colegas e esteja disposto a colaborar com a construção de um ambiente escolar mais acolhedor.” (R16).

A fala relacionou a empatia ao compromisso coletivo. O Embaixador não atuaria para alcançar reconhecimento pessoal ou posição de destaque, mas para colaborar com uma escola mais acolhedora e respeitosa.

Jares (2002) compreende a educação para a paz como um processo voltado à cooperação, ao respeito às diferenças e ao enfrentamento não violento dos conflitos. A empatia ocupou uma posição central nesse processo porque permitiu reconhecer as consequências das próprias atitudes sobre outras pessoas.

A liderança positiva, a proatividade e a condição de referência entre os colegas foram identificadas em nove respostas, correspondendo a 50% dos participantes. Essa liderança foi descrita de maneira distinta de uma relação de autoridade ou controle.

Um participante afirmou que o perfil ideal seria o de:

“Um estudante que demonstre liderança positiva, responsabilidade, empatia, capacidade de escuta e comprometimento com o bem-estar coletivo, servindo como referência entre os colegas.” (R15).

A liderança positiva esteve associada ao exemplo, à confiança e à disposição para colaborar. O Embaixador precisaria mobilizar os colegas sem impor sua vontade, demonstrando coerência entre as orientações apresentadas e sua própria maneira de agir.



A escolha baseada apenas na popularidade poderia produzir exclusões ou reforçar grupos já dominantes. Por essa razão, os critérios de seleção deveriam considerar a postura cotidiana, a disponibilidade para aprender, a capacidade de reconhecer erros e a relação respeitosa com diferentes estudantes.

O equilíbrio emocional, o autocontrole e a maturidade foram mencionados em cinco respostas, representando 27,8%. Embora essa dimensão tenha apresentado menor frequência, sua importância foi significativa para a segurança da atuação.

Um estudante envolvido emocionalmente em determinado conflito poderia encontrar dificuldade para manter uma posição equilibrada. Da mesma forma, reações impulsivas, julgamentos precipitados ou exposição pública dos envolvidos poderiam agravar a situação.

Chrispino (2007) destaca que a mediação exige imparcialidade, capacidade de comunicação e disposição para compreender os interesses envolvidos. O equilíbrio emocional ajudaria o estudante a reconhecer quando poderia colaborar e quando deveria afastar-se e solicitar a intervenção de um adulto.

A análise da questão 10 mostrou que o perfil esperado combinou características que poderiam já estar presentes nos estudantes com outras que precisariam ser desenvolvidas. O Embaixador não deveria ser considerado uma pessoa pronta ou naturalmente habilitada para mediar conflitos. Sua preparação exigiria formação, acompanhamento e oportunidades de reflexão sobre a própria atuação.

Na questão 11, os participantes indicaram quais competências socioemocionais deveriam ser desenvolvidas prioritariamente nos estudantes. Novamente, uma mesma resposta apresentou diferentes habilidades, permitindo sua inclusão em mais de um núcleo temático.

Tabela 9 – Competências socioemocionais consideradas prioritárias

Competências identificadas	Frequência (n)	Percentual (%)
Respeito às pessoas, às diferenças e à diversidade	15	83,3
Empatia, sensibilidade e capacidade de se colocar no lugar do outro	14	77,8
Autorregulação, autocontrole, maturidade ou inteligência emocional	13	72,2
Comunicação respeitosa, diálogo e escuta ativa	12	66,7
Cooperação, solidariedade e apoio mútuo	11	61,1
Resolução pacífica e construtiva de conflitos	10	55,6

Competências identificadas	Frequência (n)	Percentual (%)
Responsabilidade, autonomia e autoconfiança	9	50,0

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

Nota: As competências foram organizadas por análise temática. Uma mesma resposta pôde integrar diferentes núcleos e, por isso, os percentuais não totalizaram 100%.

O respeito às pessoas, às diferenças e à diversidade foi a competência mais recorrente, aparecendo em 15 respostas, o equivalente a 83,3% do grupo. Esse dado reforçou o resultado encontrado na primeira categoria, na qual o respeito entre os estudantes foi apontado como o principal fator para uma convivência escolar saudável.

O respeito foi apresentado como uma competência que deveria orientar as relações mesmo diante de opiniões, valores ou experiências diferentes. Ele não significou ausência de divergências, mas a capacidade de expressá-las sem humilhação, discriminação ou violência.

A Base Nacional Comum Curricular incluiu a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito aos direitos humanos entre as competências gerais da Educação Básica (Brasil, 2018b). Os resultados demonstraram, portanto, aproximação entre as necessidades percebidas pelos profissionais e as orientações formativas do documento nacional.

A empatia e a sensibilidade foram identificadas em 14 respostas, alcançando 77,8%. Uma das manifestações destacou:

“Primeiro, o respeito um com o outro, colocar-se no lugar do outro e ter sensibilidade.” (R2).

A resposta evidenciou que o desenvolvimento socioemocional não deveria ser tratado apenas como controle do comportamento. Ele envolveria a capacidade de perceber o sofrimento, compreender perspectivas diferentes e reconhecer que as atitudes produzem efeitos sobre outras pessoas.

A autorregulação, o autocontrole, a maturidade e a inteligência emocional apareceram em 13 respostas, representando 72,2%. Esses elementos estiveram relacionados à capacidade de reconhecer emoções, controlar impulsos e escolher maneiras mais adequadas de reagir.



A autorregulação não significou silenciar sentimentos ou exigir que o estudante permanecesse passivo diante de injustiças. Seu desenvolvimento permitiria expressar raiva, frustração ou discordância sem recorrer à agressão e procurar apoio antes que a situação se agravasse.

Um dos participantes indicou como prioridades:

“Autopreservação, autonomia, autoconfiança, responsabilidade e respeito.”
(R5).

Essa manifestação ampliou a discussão ao incluir a autopreservação e a autoconfiança. Para participar da convivência de maneira segura, o estudante precisaria reconhecer seus limites, proteger-se de situações de risco e saber que poderia procurar um adulto quando não tivesse condições de intervir.

A comunicação respeitosa, o diálogo e a escuta ativa foram mencionados em 12 respostas, correspondendo a 66,7%. O resultado confirmou que a capacidade comunicativa não foi considerada apenas uma característica desejável do perfil, mas uma competência que deveria ser ensinada e exercitada.

Rosenberg (2006) oferece contribuições importantes para essa formação ao propor uma comunicação que diferencie observação de julgamento, favoreça a expressão dos sentimentos e permita formular necessidades e pedidos com clareza. Essas aprendizagens poderiam ser trabalhadas em oficinas, rodas de conversa, estudos de caso e simulações de mediação.

A cooperação, a solidariedade e o apoio mútuo apareceram em 11 respostas, alcançando 61,1%. Os participantes reconheceram que a convivência não dependeria somente de habilidades individuais, pois exigiria disposição para colaborar com o bem-estar coletivo.

A cooperação ajudaria a superar uma compreensão competitiva da liderança. O Embaixador não seria o estudante que resolveria tudo sozinho, mas alguém que colaboraria com colegas, profissionais e demais integrantes da comunidade escolar.

A resolução pacífica e construtiva dos conflitos foi mencionada em dez respostas, correspondendo a 55,6%. Uma manifestação reuniu diferentes competências:

“Empatia, autocontrole, respeito, cooperação, responsabilidade, comunicação e resolução pacífica de conflitos.” (R17).



O relato mostrou que a resolução pacífica não constituía uma habilidade isolada. Ela dependia da articulação entre empatia, comunicação, autorregulação, respeito e responsabilidade.

Chrispino (2007) explica que a mediação e a resolução construtiva não eliminam os conflitos, mas oferecem caminhos para que eles sejam enfrentados sem violência. O desenvolvimento dessas competências permitiria aos estudantes compreender que discordar não significa atacar ou romper necessariamente uma relação.

A responsabilidade, a autonomia e a autoconfiança apareceram em nove respostas, representando 50% do grupo. Essas competências permitiriam ao estudante tomar decisões compatíveis com sua função, reconhecer os limites de sua atuação e solicitar ajuda quando necessário.

Uma resposta ao questionário indicou desconhecimento sobre quais competências deveriam ser priorizadas. Essa manifestação, embora isolada, mostrou que os conceitos relacionados ao desenvolvimento socioemocional ainda poderiam necessitar de maior esclarecimento entre os profissionais.

Esse dado reforçou a importância de que a proposta não se concentrasse apenas na formação dos estudantes. Professores, gestores, técnicos e demais profissionais também precisariam compreender os objetivos, os conceitos e os limites do trabalho socioemocional para acompanhar adequadamente os Embaixadores.

O desenvolvimento dessas competências não deveria ocorrer por meio de aulas exclusivamente expositivas. Vinha et al. (2025) defendem ações articuladas às situações reais da convivência, permitindo que estudantes e profissionais analisem problemas, construam acordos e reflitam sobre as consequências das atitudes.

As competências poderiam ser trabalhadas por meio de rodas de conversa, dramatizações, análise de situações, círculos de diálogo, atividades cooperativas, práticas restaurativas e acompanhamento das experiências vivenciadas pelos Embaixadores.

O Quadro 13 relaciona as dimensões formativas identificadas, as competências correspondentes e suas implicações para a atuação dos estudantes.

Quadro 13 – Dimensões formativas do Embaixador da Convivência

Dimensão formativa	Competências relacionadas	Implicações para a atuação
Pessoal e emocional	Autoconhecimento, autocontrole, maturidade, autonomia e autoconfiança	Reconhecer emoções, controlar impulsos e identificar os próprios limites
Comunicativa	Escuta ativa, diálogo, comunicação assertiva e expressão respeitosa	Favorecer a compreensão das situações sem acusações ou julgamentos precipitados
Ética	Respeito, responsabilidade, confidencialidade e valorização das diferenças	Proteger a dignidade dos envolvidos e evitar exposição, preconceito ou favorecimento
Relacional	Empatia, cooperação, solidariedade e capacidade de acolhimento	Fortalecer vínculos, reconhecer necessidades e oferecer apoio inicial aos colegas
Mediadora	Imparcialidade, análise do conflito e construção colaborativa de soluções	Auxiliar em pequenos conflitos e reconhecer situações que exigiam encaminhamento
Participativa	Liderança positiva, protagonismo, proatividade e compromisso coletivo	Mobilizar ações preventivas e atuar como referência sem exercer autoridade sobre os colegas

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2026), em diálogo com Brasil (2018b), Crispino (2007), Freire (2021), Rosenberg (2006) e Vinha et al. (2025).

A integração das respostas às questões 10 e 11 revelou uma forte correspondência entre o perfil esperado e as competências consideradas prioritárias. Comunicação, responsabilidade, respeito, empatia e equilíbrio emocional apareceram tanto como características desejáveis quanto como dimensões que precisariam ser desenvolvidas.

Essa correspondência indicou que a escolha do Embaixador não deveria procurar estudantes considerados perfeitos ou completamente preparados. O processo precisaria selecionar participantes que demonstrassem disponibilidade, compromisso e potencial para aprender, oferecendo-lhes uma formação capaz de aperfeiçoar suas competências.

A seleção também deveria ser voluntária e orientada por critérios transparentes. A indicação exclusiva pelos adultos ou a escolha por popularidade poderia comprometer a legitimidade da proposta. Seria necessário garantir

diversidade, representação de diferentes turmas e possibilidade de participação de estudantes que não ocupassem posições tradicionais de liderança.

Os resultados mostraram igualmente que os Embaixadores precisariam receber acompanhamento permanente. Reuniões de supervisão, registros das atividades, escuta dos estudantes e avaliação das dificuldades seriam necessários para evitar sobrecarga emocional, exposição e atuação além dos limites estabelecidos.

Desse modo, a categoria demonstrou que o perfil do Embaixador da Convivência combinou comunicação, responsabilidade, ética, empatia, equilíbrio e compromisso com o coletivo. Essas características ofereceram os fundamentos para a definição dos critérios de participação e dos eixos formativos do Método CONVIVER.

As competências socioemocionais não foram interpretadas como qualidades inatas ou responsabilidades exclusivas dos estudantes. Elas constituíram aprendizagens que deveriam ser desenvolvidas em toda a comunidade escolar, por meio de experiências contínuas de diálogo, participação, reflexão e convivência democrática.

O Embaixador da Convivência foi compreendido, portanto, como uma referência positiva e não como uma autoridade disciplinar. Sua contribuição estaria no acolhimento, na escuta, na mobilização de ações preventivas e no apoio à resolução de pequenos conflitos, sempre sob orientação e supervisão dos profissionais responsáveis.

3.6 Categoria 5 – Desafios institucionais, indicadores de convivência e condições para implementação

A quinta categoria reuniu os resultados relacionados às mudanças esperadas com a adoção do Método CONVIVER, às informações que deveriam compor os Indicadores de Convivência Escolar – ICE e às condições consideradas necessárias para a implementação da proposta como política pública educacional. Foram analisadas, principalmente, as respostas às questões 13, 14 e 15 do questionário.

As manifestações demonstraram que os participantes reconheceram possibilidades positivas na proposta, mas não consideraram que sua simples apresentação às escolas seria suficiente para modificar a convivência. A

implementação dependeria de diagnóstico, formação, participação, apoio institucional, recursos, acompanhamento técnico e avaliação permanente.

As respostas da questão 13 indicaram que o Método CONVIVER poderia contribuir para a ampliação do respeito, da empatia, do diálogo e da cooperação. Também foram mencionados o fortalecimento do protagonismo estudantil, a melhoria das relações interpessoais, o aumento da participação da comunidade e a redução dos conflitos recorrentes.

Uma das manifestações sintetizou essas expectativas:

“Acredito que haveria melhoria no diálogo, maior respeito entre os estudantes, redução dos conflitos, fortalecimento da cooperação e um ambiente escolar mais acolhedor, participativo e pacífico.” (R7).

A fala mostrou que as mudanças esperadas não se restringiram à diminuição das ocorrências. Os participantes relacionaram a proposta à construção de um ambiente mais acolhedor, no qual o diálogo e a cooperação passariam a fazer parte das relações cotidianas.

Essa percepção aproximou-se da concepção de paz positiva apresentada por Galtung (1969). Para o autor, a paz não corresponde apenas à ausência imediata de violência, mas depende da existência de relações justas, respeitadas e capazes de assegurar participação e dignidade.

Jares (2002) também compreende a cultura de paz como uma construção educativa permanente. Nessa perspectiva, a melhoria da convivência não poderia ser avaliada somente pela redução numérica dos conflitos, pois também deveria considerar a qualidade das relações, a participação dos sujeitos e a capacidade de enfrentar as diferenças de maneira não violenta.

Outro participante associou a proposta à corresponsabilidade e ao desenvolvimento integral:

“Acredito que a adoção do Método CONVIVER promoveria mudanças significativas na convivência escolar, fortalecendo uma cultura baseada no respeito, no diálogo, na cooperação e na corresponsabilidade.” (R8).

A corresponsabilidade mencionada não significou atribuir a todos as mesmas funções. Gestores, professores, técnicos, estudantes e famílias possuíam responsabilidades distintas, porém complementares. A prevenção dependeria da

participação conjunta, sem retirar dos profissionais e das instituições seus deveres de orientação, acompanhamento e proteção.

Freire (2021) defende que a participação precisa reconhecer os sujeitos como integrantes ativos da construção da realidade. Aplicada à convivência escolar, essa compreensão indicou que as normas e ações preventivas alcançariam maior significado quando estudantes e profissionais pudessem dialogar sobre os problemas e participar da elaboração das soluções.

O protagonismo estudantil apareceu de forma recorrente nas respostas. Os participantes esperavam maior envolvimento dos alunos na prevenção, na promoção do respeito, nas ações de convivência e na identificação inicial das dificuldades.

Uma das respostas destacou:

“Com base nas demandas observadas nas escolas da CRE Joinville, acredito que o método poderia fortalecer o protagonismo estudantil, ampliar a participação da comunidade escolar, melhorar o clima institucional e contribuir para a redução de conflitos recorrentes.” (R13).

Essa manifestação reuniu quatro efeitos esperados: protagonismo, participação, melhoria do clima e redução dos conflitos. Os elementos mostraram que o Método CONVIVER foi percebido como uma proposta capaz de articular prevenção e formação, em vez de funcionar apenas como um protocolo acionado depois das ocorrências.

Vinha et al. (2025) defendem que a convivência seja trabalhada de maneira articulada nas dimensões institucional, interpessoal e curricular. Os resultados dialogaram com essa compreensão, pois os participantes não limitaram as mudanças ao comportamento individual dos estudantes. Eles também mencionaram gestão, formação, participação familiar, apoio técnico e integração das ações à rotina escolar.

Apesar das expectativas positivas, as respostas evidenciaram importantes desafios institucionais. Entre eles apareceram a sobrecarga das equipes, a formação insuficiente, a falta de profissionais especializados, a dificuldade de envolver as famílias, a necessidade de continuidade e as diferenças existentes entre as realidades escolares.

Um participante afirmou:

“A escola precisa de psicólogos, assistentes sociais ou mais orientadores escolares.” (R12).



A fala demonstrou que determinados conflitos e situações de sofrimento ultrapassavam as possibilidades da intervenção exclusivamente pedagógica. Embora a escola possuísse uma responsabilidade educativa e protetiva, algumas demandas necessitavam do acompanhamento de profissionais especializados e da articulação com a rede de proteção.

Cunha et al. (2025) reconhecem que as violências escolares resultam de fatores relacionais, emocionais, sociais e institucionais. Por isso, seu enfrentamento exige ações integradas e não pode ser colocado exclusivamente sob a responsabilidade do professor ou da gestão.

A presença de psicólogos, assistentes sociais e orientadores foi compreendida como uma possibilidade de fortalecer o atendimento, mas não deveria afastar os demais profissionais das ações de convivência. O trabalho especializado precisaria atuar de forma articulada com a equipe pedagógica, as famílias e os serviços da rede.

O diagnóstico da realidade foi outra necessidade apontada:

“Pesquisa da realidade das escolas antes de qualquer coisa.” (R1).

A resposta, apesar de breve, apresentou uma condição central para a implementação. As instituições possuíam tamanhos, públicos, estruturas, territórios e experiências diferentes. Aplicar o método de maneira idêntica em todas elas poderia desconsiderar necessidades locais e comprometer sua efetividade.

Chrispino (2007) explica que cada escola constitui uma rede específica de valores, relações, conflitos e expectativas. Por essa razão, a escolha das estratégias precisa partir do conhecimento do contexto e não apenas da adoção de modelos previamente estruturados.

O diagnóstico inicial deveria considerar as formas mais frequentes de conflito, os espaços de ocorrência, as práticas já desenvolvidas, os recursos existentes, as demandas dos estudantes e as possibilidades de participação da comunidade. Esse levantamento ajudaria a definir prioridades e impediria que a proposta substituísse experiências positivas já consolidadas.

Uma manifestação reforçou a necessidade de ouvir diretamente os sujeitos:

“O que os alunos precisam? O que a escola pode contribuir para melhorar a convivência deles em todos os espaços?” (R4).

A pergunta formulada pelo participante demonstrou que o diagnóstico não deveria ser reduzido ao levantamento de ocorrências disciplinares. Também seria

necessário conhecer as necessidades, os sentimentos de pertencimento, a percepção de segurança, as formas de participação e as experiências de convivência dos estudantes.

Freire (2021) destaca que a escuta representa uma condição para uma educação democrática. Assim, ouvir professores e alunos não seria apenas uma etapa consultiva, mas uma forma de reconhecer os conhecimentos construídos por aqueles que vivenciavam diretamente a realidade investigada.

Indicadores de Convivência Escolar – ICE

Na questão 14, os participantes indicaram quais informações deveriam integrar um relatório trimestral destinado a apoiar as decisões da equipe gestora. As respostas apresentaram diferentes níveis de detalhamento, mas convergiram para a necessidade de reunir dados sobre conflitos, clima escolar, participação, mediação e resultados das ações preventivas.

Um participante apresentou uma síntese abrangente:

“Seriam essenciais os dados sobre tipos de conflitos, reincidência de ocorrências, locais e horários de maior incidência, participação nas ações preventivas, resultados das mediações, frequência escolar e percepção do clima escolar pela comunidade.” (R13).

A resposta demonstrou que o relatório não deveria registrar apenas a quantidade total de ocorrências. Para apoiar decisões, seria necessário identificar a natureza dos conflitos, sua repetição, os espaços nos quais aconteciam e os resultados produzidos pelas intervenções.

Chrispino (2007) ressalta que os conflitos possuem causas e características distintas. Portanto, um indicador geral sobre quantidade poderia ocultar diferenças entre um desentendimento ocasional, uma exclusão persistente, uma agressão física ou uma situação de intimidação sistemática.

A reincidência apareceu como uma informação especialmente relevante. Um número reduzido de ocorrências não representaria necessariamente melhoria caso os mesmos estudantes ou grupos continuassem enfrentando problemas repetidos. Da mesma forma, o aumento inicial dos registros poderia decorrer de maior confiança nos canais de comunicação, e não obrigatoriamente do agravamento da violência.

Os locais e horários de maior incidência também foram mencionados. Essas informações permitiriam verificar se determinados conflitos se concentravam nos intervalos, nas entradas, nas saídas, nas salas, nas áreas esportivas ou nos ambientes digitais relacionados à comunidade escolar.

O reconhecimento desses padrões ajudaria a gestão a planejar intervenções específicas. Uma concentração de situações em espaços com pouca presença adulta, por exemplo, poderia indicar a necessidade de reorganizar o acompanhamento, promover atividades ou revisar a utilização do ambiente.

Os participantes também destacaram os resultados das mediações e das ações preventivas. Esse aspecto foi importante porque o simples registro da realização de uma atividade não demonstraria sua efetividade. Seria necessário verificar se os acordos foram cumpridos, se houve reincidência, se os envolvidos se sentiram acolhidos e se as relações apresentaram mudanças.

Outro relato indicou:

“Os dados sobre os conflitos mais frequentes, reincidências, locais e horários de maior ocorrência, participação dos estudantes nas ações preventivas, resultados das mediações e percepção do clima escolar seriam fundamentais para planejar intervenções.” (R16).

A fala associou diretamente os indicadores ao planejamento. Nessa perspectiva, o ICE não serviria somente para arquivar informações ou prestar contas, mas para orientar escolhas, acompanhar processos e revisar estratégias.

Oliveira et al. (2025) compreendem o clima escolar a partir das percepções relacionadas à segurança, às relações, à participação, às regras e à organização da instituição. Os indicadores precisariam, portanto, combinar dados objetivos, como número de ocorrências, com informações perceptivas produzidas pela comunidade.

A percepção do clima poderia ser acompanhada por meio de instrumentos breves de escuta, avaliações participativas, reuniões, rodas de diálogo e questionários periódicos. Aspectos como respeito, inclusão, segurança, pertencimento e confiança nos adultos ajudariam a compreender dimensões que não apareciam nos registros disciplinares.

Um participante apresentou essa necessidade de forma detalhada:

“Entre as informações mais relevantes estariam os registros de conflitos e situações de violência, casos de bullying, frequência e participação dos estudantes,

percepção do clima escolar, sentimento de pertencimento, relações interpessoais e o nível de engajamento da comunidade escolar nas ações de convivência.” (R8).

O sentimento de pertencimento mereceu destaque porque estudantes que não se reconheciam como integrantes da comunidade poderiam apresentar maior isolamento, dificuldade de participação ou resistência em procurar ajuda. A análise desse aspecto permitiria identificar necessidades preventivas antes da ocorrência de situações graves.

O Quadro 14 apresenta uma síntese das dimensões sugeridas para os Indicadores de Convivência Escolar.

Quadro 14 – Dimensões sugeridas para os Indicadores de Convivência Escolar – ICE

Dimensão	Informações sugeridas pelos participantes	Finalidade para a gestão
Ocorrências e conflitos	Tipos, frequência, gravidade e reincidência das situações	Reconhecer os problemas mais recorrentes e estabelecer prioridades
Espaços e momentos	Locais e horários de maior incidência	Planejar ações preventivas e reorganizar o acompanhamento
Clima escolar	Percepções de respeito, inclusão, segurança, pertencimento e cooperação	Compreender a qualidade das relações e avaliar mudanças
Participação	Envolvimento de estudantes, famílias e profissionais nas ações	Verificar o alcance e a legitimidade das atividades desenvolvidas
Mediação e encaminhamentos	Quantidade de mediações, acordos, reincidências e resultados obtidos	Avaliar a efetividade das intervenções e identificar necessidades de revisão
Ações preventivas	Atividades realizadas, público participante e efeitos percebidos	Acompanhar a continuidade e os resultados das estratégias
Aspectos educacionais	Frequência, comportamento das turmas e desenvolvimento socioemocional	Relacionar convivência, participação e aprendizagem
Evolução temporal	Avanços, permanências e retrocessos observados a cada trimestre	Comparar períodos e orientar ajustes no planejamento
Condições de execução	Tempo, recursos, profissionais envolvidos e alcance do relatório	Verificar a viabilidade e a sustentabilidade do acompanhamento

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

Os indicadores não deveriam ser utilizados para criar rankings ou classificar escolas como violentas ou pacíficas. Essa utilização poderia produzir estigmas, estimular a ocultação de ocorrências e desconsiderar as diferenças existentes entre os contextos.

Uma instituição com maior número de registros poderia possuir canais mais acessíveis e uma comunidade mais disposta a comunicar os problemas. Por outro lado, uma escola com poucos registros poderia apresentar silêncio, medo ou ausência de procedimentos organizados.

Vinha et al. (2025) defendem que a avaliação da convivência considere diferentes fontes e dimensões. Por isso, a interpretação dos ICE precisaria combinar números, percepções, relatos, acompanhamento das ações e análise do contexto.

Os dados sobre estudantes envolvidos também deveriam ser tratados com confidencialidade. O objetivo não seria produzir listas ou identificar publicamente determinados alunos, mas reconhecer padrões e oferecer apoio. Os relatórios apresentados à comunidade precisariam utilizar informações agregadas e preservar as identidades.

Uma das respostas chamou atenção para a própria viabilidade do relatório:

“O tempo destinado para compor esse relatório, o número de estudantes participantes nesse relatório.” (R1).

A manifestação mostrou que o acompanhamento não poderia gerar uma tarefa burocrática incompatível com as condições das equipes. Seria necessário definir instrumentos simples, responsáveis, periodicidade e procedimentos que permitissem produzir informações úteis sem ampliar excessivamente a sobrecarga.

Condições para a implementação do Método CONVIVER

Na questão 15, os participantes apresentaram sugestões para aperfeiçoar o método antes de sua implementação como política pública. As respostas foram submetidas à análise temática, e uma mesma manifestação pôde integrar mais de um núcleo.

Tabela 10 – Condições mais recorrentes para a implementação do Método CONVIVER

Condições identificadas	Frequência (n)	Percentual (%)
Formação continuada dos profissionais	11	61,1
Monitoramento, avaliação e definição de indicadores	11	61,1
Participação e escuta de estudantes, famílias e comunidade	8	44,4
Apoio institucional, recursos e profissionais especializados	7	38,9
Realização de projetos-piloto	6	33,3
Diagnóstico e adaptação às realidades locais	6	33,3
Integração curricular, materiais e divulgação das ações	4	22,2



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

Nota: Uma mesma resposta pôde ser incluída em diferentes categorias. Por isso, as frequências e os percentuais não totalizaram 100%.

A formação continuada e o monitoramento dos resultados constituíram as condições mais recorrentes, aparecendo em 61,1% das respostas. Os participantes reconheceram que a qualidade do método dependeria da preparação de gestores, professores, equipes pedagógicas e profissionais responsáveis pelo acompanhamento.

Um dos respondentes afirmou:

“Sugiro investir na formação continuada dos profissionais, definir indicadores para monitoramento dos resultados, fortalecer a participação da comunidade escolar e garantir recursos e acompanhamento permanente para a implementação do método.” (R7).

A formação deveria ultrapassar a apresentação geral da proposta. Ela precisaria incluir estudos sobre conflitos, violências, mediação, práticas restaurativas, comunicação não violenta, competências socioemocionais, proteção e limites da educação entre pares.

Vinha et al. (2025) defendem processos formativos que permitam aos profissionais analisar situações reais e construir intervenções coerentes com a natureza dos problemas. Essa orientação ajudaria a evitar respostas automáticas ou a utilização da mediação em situações nas quais houvesse violência grave ou desequilíbrio de poder.

O acompanhamento também foi reconhecido como necessário para impedir que o método perdesse continuidade depois da etapa inicial. Formações isoladas, sem supervisão ou retorno às equipes, poderiam produzir entusiasmo momentâneo, mas poucas mudanças nas práticas institucionais.

Uma resposta sintetizou essa necessidade:

“Sugiro que o método tenha orientações claras, formação para todos os profissionais da escola e acompanhamento contínuo dos resultados. Assim, será mais fácil aplicá-lo de forma efetiva e adaptada à realidade de cada escola.” (R14).

As orientações claras precisariam definir princípios, atribuições, procedimentos, limites e formas de encaminhamento. Ao mesmo tempo, não deveriam transformar o método em uma sequência rígida que impedisse adaptações.



A realização de projetos-piloto foi indicada por 33,3% dos participantes. Essa etapa permitiria observar o funcionamento da proposta em escolas com diferentes características antes de sua ampliação para toda a rede.

Um respondente sugeriu:

“Realizar um projeto-piloto em diferentes escolas, oferecer formação continuada às equipes, acompanhar os resultados por indicadores e garantir apoio permanente da Secretaria de Educação para sua implementação.” (R9).

O projeto-piloto poderia identificar dificuldades que não seriam percebidas durante a elaboração teórica, como tempo necessário para as atividades, disponibilidade dos profissionais, critérios de seleção dos Embaixadores e formas de integração com as rotinas existentes.

O piloto também permitiria ouvir estudantes, famílias e equipes após as primeiras experiências. O modelo poderia ser revisado a partir dessas devolutivas antes de assumir o formato de uma política mais ampla.

A adaptação às realidades locais apareceu em 33,3% das manifestações. Um dos participantes defendeu que o método respeitasse as especificidades culturais e sociais de cada comunidade escolar, permitindo flexibilidade nas ações.

Essa adaptação não significaria abandonar os princípios centrais. Elementos como respeito, diálogo, participação, proteção e não violência permaneceriam comuns, mas a forma de organizar as atividades poderia variar conforme o público, a etapa de ensino e os recursos disponíveis.

O envolvimento das famílias e da comunidade esteve presente em 44,4% das respostas. Os participantes reconheceram que a construção da convivência não poderia ficar restrita aos profissionais e estudantes diretamente envolvidos no Laboratório.

As famílias precisariam conhecer os objetivos, compreender os limites da atuação dos Embaixadores e participar das ações formativas. Sua inclusão também ajudaria a evitar interpretações equivocadas de que os estudantes estariam assumindo funções disciplinares ou substituindo os adultos.

A participação estudantil deveria ocorrer desde a construção das ações. Um método fundamentado na educação entre pares perderia coerência caso os alunos fossem convidados apenas para executar decisões elaboradas integralmente pelos adultos.



Freire (2021) defende que a participação autêntica envolve diálogo e possibilidade real de contribuição. Desse modo, os estudantes deveriam colaborar na definição das atividades, na avaliação do Laboratório e na análise das necessidades de convivência, sempre respeitando os limites éticos e institucionais.

O apoio institucional, os recursos e a presença de profissionais especializados apareceram em 38,9% das respostas. A continuidade dependeria do compromisso da Secretaria de Estado da Educação, da Coordenadoria Regional e das gestões escolares.

Esse apoio incluiria materiais, formação, tempo de planejamento, orientação técnica, acompanhamento e articulação com os serviços de proteção. Sem essas condições, o método poderia tornar-se mais uma responsabilidade atribuída às equipes sem a correspondente estrutura para sua realização.

A integração curricular e a produção de materiais pedagógicos também foram mencionadas. Um participante sugeriu que o tema fosse trabalhado por meio de projetos interdisciplinares, enquanto outro propôs a utilização de histórias em quadrinhos digitais, mídias sociais, séries e outros recursos capazes de alcançar estudantes e familiares.

Jares (2002) ressalta que a educação para a paz não deveria permanecer isolada do currículo ou restrita a datas comemorativas. Ela precisaria atravessar as práticas pedagógicas e as relações institucionais, permitindo que valores como cooperação, justiça e respeito fossem vivenciados.

O Quadro 15 sintetiza as condições consideradas necessárias à implementação.

Quadro 15 – Condições institucionais para a implementação do Método CONVIVER

Condição	Ações necessárias	Risco a ser evitado
Diagnóstico inicial	Conhecer conflitos, recursos, necessidades e práticas existentes	Aplicação de uma proposta distante da realidade
Projeto-piloto	Testar o método em contextos escolares distintos	Ampliação sem avaliação prévia
Formação continuada	Preparar gestores, professores, equipes e estudantes	Atuação improvisada ou compreensão superficial
Participação da comunidade	Ouvir estudantes, famílias e profissionais	Baixa legitimidade e pouca adesão
Apoio institucional	Garantir recursos, orientação e acompanhamento técnico	Sobrecarga das equipes e interrupção das ações
Integração pedagógica	Inserir a convivência no currículo e no Projeto Político-Pedagógico	Redução da proposta a campanhas pontuais
Monitoramento	Utilizar os ICE para acompanhar processos e resultados	Manutenção de práticas sem avaliação
Flexibilidade	Adaptar atividades às etapas de ensino e aos contextos locais	Aplicação rígida e descontextualizada
Articulação com a rede	Definir encaminhamentos para situações que exigissem proteção especializada	Transferência indevida de responsabilidades aos estudantes ou professores

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

A análise demonstrou que os participantes não defenderam uma implementação imediata e uniforme. As sugestões apontaram para um processo gradual, acompanhado e construído com diferentes sujeitos.

A proposta precisaria ser assumida institucionalmente, evitando que sua continuidade dependesse apenas da iniciativa de um professor, gestor ou técnico. Mudanças nas equipes não poderiam significar o encerramento das atividades ou a perda dos registros produzidos.

O monitoramento trimestral por meio dos ICE poderia contribuir para essa continuidade, desde que os dados fossem analisados coletivamente e resultassem em decisões. Produzir relatórios sem momentos de leitura, planejamento e devolutiva transformaria os indicadores em uma exigência burocrática.

Os resultados também mostraram que a redução das ocorrências não deveria ser o único critério de sucesso. A ampliação do diálogo, o fortalecimento do pertencimento, a participação dos estudantes, a confiança nos canais de ajuda e a melhoria das relações constituiriam igualmente evidências relevantes.



A categoria revelou, portanto, que a implementação do Método CONVIVER dependeria da articulação entre diagnóstico, formação, participação, apoio institucional, acompanhamento e adaptação. Nenhum desses elementos, isoladamente, seria suficiente para assegurar sua continuidade.

Os Indicadores de Convivência Escolar ofereceram uma possibilidade de acompanhar avanços e dificuldades, enquanto os projetos-piloto permitiriam testar e aperfeiçoar a proposta. A formação continuada e o suporte técnico garantiriam maior segurança às equipes, e a participação da comunidade fortaleceria a legitimidade das ações.

Desse modo, os resultados forneceram fundamentos para que o Método CONVIVER fosse apresentado no capítulo seguinte não como uma solução pronta, mas como uma proposta educacional flexível e sustentada por princípios, etapas e responsabilidades claramente definidas. Sua implementação deveria respeitar as particularidades das escolas e manter o compromisso permanente com a prevenção das violências e a promoção da cultura de paz.

3.7 Síntese interpretativa dos resultados

A análise integrada dos resultados permitiu compreender que os conflitos e as violências escolares não foram percebidos pelos participantes como acontecimentos isolados ou restritos ao comportamento individual dos estudantes. As respostas evidenciaram um fenômeno relacionado à qualidade das relações, às formas de comunicação, à organização institucional, à participação das famílias, à formação dos profissionais e às condições oferecidas para a prevenção.

Os dados produzidos pelos 18 participantes demonstraram uma avaliação predominantemente crítica sobre a convivência escolar. A soma das respostas que classificaram essa convivência como fragilizada ou muito fragilizada alcançou 72,2%, revelando que a maioria reconheceu dificuldades importantes na construção de relações respeitadas e na resolução educativa dos conflitos.

Essa percepção foi acompanhada pelo reconhecimento de que as práticas escolares ainda apresentavam caráter predominantemente reativo. A maior parte dos profissionais indicou que as instituições concentravam seus esforços na resolução dos problemas depois de sua ocorrência, enquanto as ações preventivas apareciam de maneira menos frequente ou insuficientemente articulada.

A aproximação desses resultados demonstrou que a fragilidade da convivência não esteve relacionada apenas à existência dos conflitos, mas também à forma como eles eram compreendidos e enfrentados. Quando a atuação institucional começava somente após o agravamento das situações, reduziam-se as possibilidades de identificação precoce, diálogo, mediação e aprendizagem coletiva.

Chrispino (2007) compreende o conflito como um elemento próprio das relações humanas e destaca que sua presença não representa necessariamente violência. O problema surge quando a escola não dispõe de meios adequados para reconhecer as divergências, compreender suas causas e conduzi-las de maneira educativa.

Os achados confirmaram essa compreensão, pois os participantes não defenderam a eliminação de todas as diferenças. Eles indicaram a necessidade de desenvolver formas mais respeitosas de comunicação e de impedir que os pequenos desentendimentos se transformassem em agressões, exclusões, intimidações ou outras situações mais graves.

Vinha et al. (2025) defendem que as intervenções relacionadas à convivência precisam ser diferenciadas e complementares. Os resultados mostraram que a utilização de respostas semelhantes para problemas distintos poderia limitar a efetividade das ações. Pequenos conflitos, bullying, agressões, discriminações e situações de risco exigiam procedimentos, responsabilidades e encaminhamentos específicos.

A cultura de paz apareceu como uma construção contínua e não como um estado alcançado simplesmente pela ausência momentânea de ocorrências. Galtung (1969) diferencia a paz negativa, relacionada à ausência direta de violência, da paz positiva, fundamentada na justiça, na participação e na transformação das condições que produzem desigualdades e sofrimentos.

A interpretação dos dados aproximou-se dessa perspectiva. Os participantes consideraram importantes a redução dos conflitos, mas também destacaram respeito, empatia, pertencimento, cooperação, escuta, participação das famílias e protagonismo estudantil. Dessa forma, a melhoria esperada ultrapassou a diminuição quantitativa das ocorrências.

Jares (2002) compreende a educação para a paz como um processo formativo que ensina as pessoas a conviver com as diferenças e a enfrentar os conflitos por

meios não violentos. Os resultados indicaram que a cultura de paz precisaria ser construída nas relações cotidianas, nas normas, nas práticas pedagógicas e nas formas de participação existentes na instituição.

O respeito entre os estudantes foi o fator mais indicado para uma convivência escolar saudável, alcançando 88,9% das respostas. A participação das famílias e a mediação dos conflitos também receberam destaque, demonstrando que a convivência não poderia ser atribuída a um único segmento.

Freire (2021) compreende o respeito e o diálogo como condições essenciais de uma prática educativa comprometida com a autonomia e a dignidade dos sujeitos. Essa compreensão ajudou a interpretar os resultados, pois os participantes não relacionaram o respeito apenas ao cumprimento de regras, mas à escuta, ao acolhimento, à valorização das diferenças e à possibilidade de participação.

A educação entre pares surgiu como uma alternativa promissora para ampliar essa participação. O índice de 88,9% de concordância com a atuação de estudantes capacitados na mediação de pequenos conflitos demonstrou que os profissionais reconheceram o potencial dos próprios alunos para colaborar com a convivência.

As respostas abertas mostraram que os estudantes costumavam identificar mudanças de comportamento, situações de isolamento e conflitos antes dos adultos. A proximidade cotidiana, a linguagem compartilhada e os vínculos de confiança poderiam favorecer o acolhimento inicial e o encaminhamento das situações aos profissionais responsáveis.

Entretanto, os resultados também mostraram que essa atuação deveria possuir limites claros. O protagonismo estudantil não poderia ser confundido com transferência de responsabilidades institucionais. Os estudantes poderiam colaborar em ações de acolhimento, campanhas educativas, rodas de diálogo e pequenos conflitos, mas não deveriam assumir ocorrências graves ou situações marcadas por ameaça, violência ou desequilíbrio de poder.

Essa preocupação revelou uma das principais tensões encontradas na pesquisa. Ao mesmo tempo em que os profissionais valorizavam a participação estudantil, reconheciam a necessidade de formação, supervisão e acompanhamento. O estudante-mediador precisaria aprender não somente como dialogar, mas também quando interromper sua atuação e procurar um adulto.

A educação entre pares foi, portanto, interpretada como uma forma de corresponsabilidade orientada. Ela ampliava a participação dos estudantes sem retirar da escola, da gestão, dos professores e da rede de proteção o dever de garantir segurança e atendimento adequado.

O Laboratório de Convivência apareceu como uma estrutura capaz de organizar essa participação. Todos os participantes atribuíram algum grau de importância à existência de um espaço permanente de diálogo e resolução colaborativa, sendo que 88,9% o classificaram como muito importante ou essencial.

Esse resultado demonstrou que a proposta respondeu a uma necessidade percebida no campo. As instituições necessitavam de um espaço no qual os conflitos pudessem ser acolhidos, analisados e trabalhados antes de se transformarem exclusivamente em registros disciplinares.

A formação de estudantes-mediadores foi indicada como atividade prioritária para o Laboratório. A escuta qualificada e a mediação também receberam destaque, evidenciando que o espaço deveria aproximar formação, prevenção, acolhimento e participação.

O Laboratório não foi interpretado apenas como uma sala física. Sua efetividade dependeria da existência de profissionais responsáveis, objetivos definidos, horários, critérios de encaminhamento, registros, integração com o Projeto Político-Pedagógico e articulação com as demais práticas da instituição.

Vinha et al. (2025) ressaltam que a convivência precisa ser trabalhada nas dimensões institucional, curricular e interpessoal. Essa contribuição ajudou a compreender que o Laboratório não poderia se tornar um setor isolado, para o qual todos os problemas seriam enviados. Ele deveria funcionar como referência e apoio para ações que também alcançassem as salas de aula, as reuniões, os projetos e as decisões da gestão.

Os resultados relacionados ao Embaixador da Convivência demonstraram que os participantes esperavam um perfil fundamentado principalmente na comunicação, na responsabilidade, no respeito, na empatia e na capacidade de escuta. Essas características afastaram a figura do Embaixador de qualquer função disciplinar ou de vigilância.

O Embaixador foi compreendido como uma referência positiva entre os colegas, capaz de acolher, ouvir, mobilizar ações educativas e colaborar com

pequenos conflitos. Ele não possuiria autoridade para punir, investigar ou decidir sozinho sobre situações que envolvessem outros estudantes.

As competências socioemocionais consideradas prioritárias apresentaram relação direta com esse perfil. Respeito às diferenças, empatia, autorregulação, diálogo, escuta ativa, cooperação e resolução pacífica de conflitos foram os principais aspectos identificados nas respostas.

A presença dessas competências mostrou que a formação dos Embaixadores deveria envolver dimensões pessoais, emocionais, comunicativas, éticas e relacionais. Não seria suficiente oferecer orientações técnicas sobre mediação sem trabalhar o reconhecimento das emoções, os limites, a confidencialidade e o respeito à diversidade.

Rosenberg (2006) contribui para essa discussão ao apresentar uma forma de comunicação baseada na observação sem julgamento, no reconhecimento dos sentimentos, na identificação das necessidades e na formulação respeitosa de pedidos. Esses princípios ofereceram fundamentos para a preparação dos estudantes e dos profissionais envolvidos.

As respostas também demonstraram que as competências socioemocionais não deveriam ser consideradas qualidades naturais presentes apenas em alguns estudantes. Elas constituíam aprendizagens que precisavam ser desenvolvidas continuamente e acompanhadas pela equipe escolar.

A escolha dos Embaixadores não deveria se basear exclusivamente na popularidade, no desempenho acadêmico ou na indicação dos adultos. Os resultados apontaram para a necessidade de critérios transparentes, participação voluntária, diversidade entre os representantes e disposição para aprender.

A quinta categoria revelou que a aceitação da proposta esteve acompanhada por preocupações relacionadas às condições de implementação. Os participantes reconheceram que o Método CONVIVER poderia fortalecer o diálogo, o respeito, o protagonismo e a cooperação, mas ressaltaram que sua continuidade dependeria do apoio institucional.

A formação continuada e o monitoramento apareceram entre as condições mais recorrentes, sendo identificados em 61,1% das respostas. Os profissionais compreenderam que a implementação não poderia ocorrer somente por meio da distribuição de materiais ou da realização de uma formação inicial.

A formação precisaria alcançar gestores, professores, equipes pedagógicas, técnicos e estudantes. Também deveria abordar as diferenças entre conflitos e violências, os limites da mediação, as práticas restaurativas, a comunicação não violenta, o desenvolvimento socioemocional e os encaminhamentos necessários diante das situações graves.

O acompanhamento permanente foi igualmente considerado indispensável. A ausência de suporte técnico poderia fazer com que o método se transformasse em mais uma atividade temporária, dependente da disponibilidade de poucos profissionais e vulnerável às mudanças nas equipes escolares.

As respostas indicaram ainda a importância da realização de projetos-piloto e do diagnóstico das diferentes realidades. Esse resultado mostrou que os participantes não defenderam uma aplicação uniforme e imediata em todas as instituições.

Cada escola possuía necessidades, recursos, públicos e experiências próprias. Por isso, o Método CONVIVER precisaria conservar seus princípios centrais e, ao mesmo tempo, permitir adaptações relacionadas à etapa de ensino, ao território, à estrutura física e às características da comunidade.

Chrispino (2007) afirma que a escola constitui uma rede específica de relações, interesses e expectativas. Essa compreensão justificou a necessidade de diagnóstico prévio, pois uma proposta preventiva somente poderia alcançar significado quando dialogasse com o contexto no qual seria desenvolvida.

Os Indicadores de Convivência Escolar foram reconhecidos como instrumentos capazes de apoiar o diagnóstico, o monitoramento e a tomada de decisões. Os participantes sugeriram o acompanhamento dos tipos de conflito, reincidências, locais de maior ocorrência, resultados das mediações, participação nas ações e percepção do clima escolar.

Oliveira et al. (2025) destacam que o clima escolar envolve percepções sobre segurança, pertencimento, regras, relações e participação. Por isso, os indicadores não deveriam se limitar ao número de ocorrências registradas. Também precisariam considerar as experiências e percepções dos integrantes da comunidade.

Um aumento inicial no número de registros, por exemplo, não representaria necessariamente agravamento da convivência. Ele poderia indicar maior confiança dos estudantes nos canais de escuta e maior organização institucional para

documentar as situações. A interpretação precisaria ser contextualizada e articulada a diferentes fontes.

Os resultados também mostraram que os indicadores não deveriam ser utilizados para comparar instituições ou produzir classificações. Rankings poderiam estimular a ocultação dos problemas e provocar estigmatização. A finalidade dos ICE deveria estar relacionada ao planejamento, à avaliação e ao aprimoramento das ações.

As questões 13, 14 e 15 do instrumento permitiram que os profissionais apresentassem mudanças esperadas, informações necessárias ao acompanhamento e sugestões anteriores à implementação da proposta. Essas contribuições demonstraram que os participantes não receberam o Método CONVIVER como uma estrutura inteiramente pronta, mas colaboraram com sua construção e seu aperfeiçoamento.

A integração das cinco categorias permitiu identificar que a principal necessidade não estava na criação de mais uma ação isolada, mas na organização de um processo contínuo. Esse processo deveria reunir diagnóstico, formação, participação estudantil, espaços de escuta, mediação, apoio institucional e acompanhamento.

Os resultados responderam à questão central da pesquisa ao demonstrarem que um modelo educacional preventivo poderia contribuir para a promoção da cultura de paz quando estivesse fundamentado na realidade das escolas, na participação dos diferentes segmentos e na substituição gradual de uma lógica exclusivamente corretiva por uma perspectiva formativa.

O modelo precisaria reconhecer o conflito como parte das relações, diferenciar as situações conforme sua gravidade, assegurar a proteção dos envolvidos e oferecer caminhos educativos para os casos em que o diálogo e a mediação fossem possíveis.

Cunha et al. (2025) ressaltam que as violências escolares envolvem fatores sociais, emocionais, relacionais e institucionais. Os resultados confirmaram que nenhuma ação isolada seria capaz de responder a essa complexidade. A prevenção exigiria responsabilidades compartilhadas e articulação entre escola, família, Coordenadoria Regional e rede de proteção.

A pesquisa também evidenciou que a transformação da convivência não dependeria apenas dos estudantes. Embora eles ocupassem posição central no

Método CONVIVER, os profissionais precisariam rever práticas, alinhar procedimentos e participar dos processos formativos.

A cultura de paz deveria ser assumida como parte do projeto educativo da instituição. Ela não poderia permanecer limitada a campanhas, datas comemorativas ou intervenções realizadas somente após episódios de violência.

Esses fundamentos foram construídos por meio da aproximação entre os dados quantitativos, as respostas abertas e as contribuições do marco teórico. As convergências encontradas ofereceram consistência à proposição, enquanto as dúvidas e preocupações ajudaram a definir seus limites.

Desse modo, os resultados não apenas descreveram a realidade investigada. Eles forneceram as bases para a elaboração de uma proposta educacional contextualizada, ética, participativa e comprometida com a prevenção das violências.

O capítulo seguinte apresentou o Método CONVIVER, estruturado a partir dos conhecimentos produzidos na pesquisa. A proposta reuniu educação entre pares, Embaixadores da Convivência, Laboratório de Convivência, formação continuada e Indicadores de Convivência Escolar, transformando os achados empíricos em possibilidades concretas de intervenção.

CAPÍTULO 4: PROPOSIÇÃO DO MÉTODO CONVIVER

Este capítulo apresentou a proposição do Método CONVIVER, elaborado a partir da articulação entre o marco teórico da tese e os resultados obtidos com os profissionais vinculados ao contexto das escolas estaduais abrangidas pela Coordenadoria Regional de Educação de Joinville. A proposta reuniu elementos relacionados à prevenção das violências, à educação entre pares, ao desenvolvimento socioemocional, à mediação de pequenos conflitos, à participação da comunidade e ao acompanhamento da convivência escolar.

Os resultados demonstraram a necessidade de superar práticas concentradas apenas na intervenção posterior às ocorrências. Também evidenciaram uma percepção favorável à participação de estudantes capacitados, à criação de um espaço permanente de escuta e à utilização de indicadores que auxiliassem a gestão no planejamento das ações. Os participantes recomendaram, ainda, diagnóstico prévio, formação continuada, projetos-piloto, apoio institucional e acompanhamento técnico.

O Método CONVIVER foi concebido como uma proposta educacional preventiva e formativa. Não correspondeu a um protocolo disciplinar, a um serviço de atendimento psicológico ou a um conjunto rígido de procedimentos. Sua finalidade consistiu em oferecer uma estrutura que pudesse auxiliar as instituições a organizar práticas permanentes de diálogo, acolhimento, participação, proteção e responsabilização educativa.

Ressalta-se que o método não foi implementado, testado ou validado empiricamente durante esta pesquisa. Os dados produzidos subsidiaram sua construção teórica e seu aperfeiçoamento inicial, mas não permitiram afirmar que sua aplicação reduziria efetivamente as violências ou modificaria o clima escolar. Essas possibilidades deverão ser investigadas futuramente por meio de projetos-piloto, acompanhamento sistemático e avaliação conduzida em diferentes realidades educacionais.

A proposta foi organizada de modo flexível, pois cada escola possui características próprias, como número de estudantes, etapas de ensino, recursos disponíveis, composição da equipe, experiências anteriores e necessidades de sua comunidade. Chrispino (2007) destaca que a escola constitui uma rede particular de

valores, interesses, vínculos e expectativas, razão pela qual as ações de convivência precisam ser precedidas pelo conhecimento do contexto.

Assim, o Método CONVIVER não deverá ser aplicado como uma receita uniforme. Seus princípios deverão permanecer preservados, enquanto as atividades, os cronogramas, os materiais e as formas de participação poderão ser adaptados às condições de cada instituição.

4.1 Apresentação e fundamentos do Método CONVIVER

O Método CONVIVER foi proposto como um modelo educacional destinado a apoiar as escolas na transição de uma atuação predominantemente reativa para uma perspectiva preventiva, participativa e formativa. Essa transição não significará abandonar os limites, os protocolos institucionais ou as medidas necessárias diante de situações graves. Significará ampliar as possibilidades de intervenção antes que os conflitos se transformem em violências.

O nome CONVIVER foi escolhido porque expressa o centro da proposta: aprender a compartilhar espaços, diferenças, responsabilidades e decisões. A convivência não foi compreendida apenas como permanência simultânea de pessoas no ambiente escolar, mas como uma aprendizagem construída no cotidiano, por meio das relações, dos acordos, da escuta e da participação.

Para favorecer a compreensão operacional da proposta, cada letra do nome CONVIVER passou a representar um movimento do método.

Quadro 16 – Movimentos que compõem o Método CONVIVER

Letra	Movimento proposto	Sentido no método
C	Conhecer a realidade	Diagnosticar conflitos, vínculos, recursos, necessidades e práticas já existentes
O	Organizar a participação	Definir responsabilidades e envolver estudantes, profissionais, famílias e rede de apoio
N	Nutrir vínculos	Fortalecer pertencimento, acolhimento, cooperação, confiança e apoio mútuo
V	Valorizar as diferenças	Promover respeito, inclusão, diversidade e enfrentamento das discriminações
I	Intervir educativamente	Diferenciar os problemas e adotar respostas preventivas, protetivas e proporcionais
V	Verificar os avanços	Acompanhar ações e resultados por meio dos Indicadores de Convivência Escolar
E	Escutar a comunidade	Considerar as percepções de estudantes, profissionais e famílias
R	Replanejar continuamente	Revisar práticas, corrigir dificuldades e adaptar o método ao contexto

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Esses movimentos foram organizados como um ciclo. Conhecer a realidade permitirá planejar; organizar a participação favorecerá a construção dos vínculos; valorizar as diferenças orientará a intervenção; verificar os avanços produzirá informações; escutar a comunidade possibilitará avaliar; e replanejar dará continuidade ao processo.

O primeiro fundamento teórico do método foi a compreensão do conflito como parte das relações humanas. Chrispino (2007) explica que os conflitos surgem das diferenças de interesses, valores, expectativas e interpretações. Dessa forma, o objetivo do Método CONVIVER não será eliminar todas as divergências, mas criar condições para que elas sejam reconhecidas e enfrentadas sem humilhação, intimidação ou violência.

Essa compreensão exigirá a diferenciação entre conflito, indisciplina, incivildade, bullying, discriminação e violência. Vinha et al. (2025) destacam que os problemas de convivência possuem características próprias e não podem ser tratados por meio de respostas idênticas. Um desentendimento ocasional poderá admitir diálogo ou mediação, enquanto uma situação marcada por ameaça, perseguição ou desequilíbrio de poder exigirá proteção e intervenção adulta imediata.

O segundo fundamento foi a cultura de paz. Galtung (1969) permite compreender que a paz não corresponde apenas à ausência visível de agressões. A paz positiva depende da existência de relações justas, condições de participação, reconhecimento da dignidade e enfrentamento das situações que produzem desigualdade e sofrimento.

Jares (2002) acrescenta que a educação para a paz deve integrar as práticas cotidianas da instituição. Ela não poderá permanecer limitada a eventos, campanhas ou datas comemorativas. Precisarás estar presente nas formas de ensinar, avaliar, comunicar, construir regras e tomar decisões.

O diálogo constituiu o terceiro fundamento. Freire (2021) compreende a escuta e o diálogo como condições para uma educação que reconheça a autonomia dos sujeitos. No Método CONVIVER, dialogar não significará permitir qualquer comportamento nem retirar a responsabilidade de quem provocou algum dano. Significará ouvir as pessoas envolvidas, compreender o contexto e construir respostas que unam limite, proteção e aprendizagem.

A comunicação não violenta, abordada por Rosenberg (2006), ofereceu outro fundamento à proposta. A diferenciação entre observações e julgamentos, a identificação dos sentimentos, o reconhecimento das necessidades e a formulação respeitosa de pedidos poderão ser incorporados às atividades de formação dos profissionais e estudantes.

O método também se aproximou das práticas restaurativas, especialmente ao propor que determinadas situações sejam analisadas a partir dos danos causados, das pessoas afetadas, das responsabilidades assumidas e das possibilidades de reparação. Lima (2025) ressalta que essa abordagem não elimina a responsabilização, mas procura superar respostas limitadas à punição.

As competências gerais da Base Nacional Comum Curricular igualmente sustentaram a proposta. Empatia, cooperação, diálogo, responsabilidade, respeito à diversidade e resolução de conflitos integram a formação prevista para a Educação Básica (Brasil, 2018b). O Método CONVIVER poderá oferecer situações concretas para que essas competências sejam desenvolvidas nas relações escolares.

A proposta não substituirá os protocolos institucionais, as medidas de proteção, a atuação da gestão, o atendimento profissional especializado ou os encaminhamentos à rede competente. Sua atuação deverá concentrar-se na prevenção, na formação, no acolhimento e nos conflitos em que existirem segurança, equilíbrio e disponibilidade para o diálogo.

4.2 Objetivos e público ao qual o método se destina

O Método CONVIVER terá como objetivo geral fortalecer a cultura de paz nas instituições escolares por meio de ações permanentes de prevenção, educação entre pares, desenvolvimento socioemocional, diálogo e acompanhamento da convivência.

Como objetivos específicos, a proposta buscará:

1. ampliar a identificação precoce dos problemas de convivência;
2. diferenciar conflitos cotidianos de situações de violência e violação de direitos;
3. desenvolver competências socioemocionais em estudantes e profissionais;
4. fortalecer o respeito, o pertencimento e a valorização das diferenças;
5. ampliar os espaços de escuta e participação estudantil;



6. preparar estudantes para colaborar em ações preventivas e pequenos conflitos;
7. oferecer suporte organizado à mediação e ao diálogo;
8. aproximar escola, famílias e rede de proteção;
9. apoiar a gestão por meio de informações sobre a convivência;
10. promover avaliação e replanejamento contínuos.

O público principal será constituído pelos estudantes da Educação Básica. Todos poderão participar das ações universais de formação, diálogo e promoção da cultura de paz, embora somente estudantes voluntários e devidamente preparados possam atuar como Embaixadores da Convivência.

A proposta não deverá selecionar apenas estudantes considerados exemplares, com alto desempenho ou maior popularidade. O processo formativo poderá envolver alunos com diferentes trajetórias, desde que demonstrem interesse, disponibilidade para aprender e compromisso com os princípios estabelecidos.

Professores, gestores, equipes pedagógicas e demais trabalhadores da escola constituirão o público estratégico. Caberá a esses profissionais acompanhar os estudantes, avaliar as situações, conduzir ocorrências de maior complexidade e integrar as ações do método ao trabalho institucional.

Os técnicos da Coordenadoria Regional de Educação poderão contribuir com orientação, formação, acompanhamento e articulação entre as escolas. Sua participação será especialmente relevante caso a proposta seja desenvolvida como projeto-piloto ou ampliada para diferentes instituições da rede.

As famílias integrarão o público colaborador. Elas deverão ser informadas sobre os objetivos, os limites e as atividades previstas, especialmente quando seus filhos participarem como Embaixadores da Convivência. Também poderão colaborar com avaliações, encontros formativos e discussões relacionadas às necessidades da comunidade.

Os serviços de saúde, assistência social, proteção e garantia de direitos não integrarão o funcionamento cotidiano do Laboratório, mas poderão constituir uma rede de referência para situações que ultrapassem as possibilidades educativas da escola.

Quadro 17 – Públicos participantes e responsabilidades propostas

Público	Participação prevista
Estudantes em geral	Participação em rodas de diálogo, atividades formativas, campanhas e avaliações da convivência
Embaixadores da Convivência	Acolhimento, mobilização, apoio entre pares e colaboração em pequenos conflitos
Professores	Desenvolvimento pedagógico, identificação de sinais, orientação e encaminhamento
Equipe pedagógica	Formação, acompanhamento dos Embaixadores, triagem e mediação adulta
Gestão escolar	Organização institucional, proteção, tomada de decisões e articulação com famílias e rede
Técnicos da Coordenadoria Regional	Orientação, formação, acompanhamento e sistematização das experiências
Famílias	Autorização, diálogo, participação formativa e colaboração na avaliação
Rede de proteção	Atendimento e encaminhamento das situações que exigirem atuação especializada

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O método poderá ser desenvolvido em diferentes etapas da Educação Básica, desde que sua linguagem e suas atividades sejam adaptadas à idade, ao desenvolvimento e às necessidades dos estudantes. Na Educação Infantil e nos anos iniciais, deverão prevalecer ações lúdicas, reconhecimento das emoções e construção de combinados. Nos anos finais e no Ensino Médio, poderão ser ampliados o protagonismo, a mediação orientada, os projetos e a análise de conflitos presenciais e digitais.

4.3 Princípios e eixos estruturantes

O Método CONVIVER foi organizado a partir de princípios que deverão orientar todas as decisões relacionadas à sua possível implementação. Esses princípios não representarão atividades isoladas, mas compromissos éticos e pedagógicos permanentes.

O primeiro princípio será o respeito à dignidade e à proteção integral. Nenhuma atividade poderá expor, constranger ou responsabilizar indevidamente estudantes. A segurança física e emocional deverá prevalecer sobre qualquer tentativa de mediação.

O segundo será a prevenção contínua. A convivência deverá ser trabalhada antes, durante e depois dos conflitos. Campanhas poderão ser utilizadas, mas não substituirão ações permanentes inseridas na rotina e no planejamento.



O terceiro princípio será o diálogo com responsabilidade. Escutar diferentes versões não significará relativizar agressões ou obrigar uma vítima a dialogar com quem lhe causou dano. A participação deverá ser voluntária, segura e adequada à natureza da situação.

O quarto será a participação acompanhada. Estudantes poderão assumir funções relevantes, mas permanecerão sob orientação dos adultos. O protagonismo não poderá ser utilizado para transferir responsabilidades institucionais aos alunos.

O quinto princípio será a valorização da diversidade. O método deverá enfrentar preconceitos, discriminações e práticas de exclusão, promovendo respeito às diferenças culturais, sociais, étnico-raciais, religiosas, corporais, geracionais e às necessidades específicas de cada estudante.

O sexto será a responsabilização educativa. Quando ocorrer algum dano, a escola deverá combinar limites, reflexão, proteção e reparação possível. A responsabilização não deverá ser confundida com humilhação pública ou punição automática.

O sétimo princípio será a confidencialidade responsável. Informações pessoais não poderão circular entre os estudantes ou ser utilizadas para exposição. Entretanto, não será prometido sigilo absoluto em casos de risco, violência, ameaça ou violação de direitos.

O oitavo será a continuidade com flexibilidade. As escolas poderão adaptar o método, mas deverão preservar seus princípios de proteção, participação, não violência e acompanhamento.

A operacionalização ocorrerá por meio de seis eixos estruturantes.

Quadro 18 – Eixos estruturantes do Método CONVIVER

Eixo	Finalidade	Ações possíveis
I – Diagnóstico e governança	Conhecer a realidade e organizar responsabilidades	Diagnóstico inicial, comissão responsável e plano de convivência
II – Formação socioemocional	Desenvolver habilidades pessoais, éticas e relacionais	Oficinas, rodas, estudos de caso e atividades cooperativas
III – Educação entre pares	Ampliar a participação estudantil acompanhada	Embaixadores, acolhimento, campanhas e apoio entre colegas
IV – Laboratório de Convivência	Criar referência permanente de escuta e intervenção educativa	Escuta qualificada, diálogo, mediação e práticas restaurativas
V – Família e rede de proteção	Fortalecer a corresponsabilidade e os encaminhamentos	Encontros, orientações, fluxos e parcerias institucionais
VI – Monitoramento e avaliação	Acompanhar avanços, dificuldades e necessidades	ICE, consultas à comunidade, reuniões e replanejamento

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os eixos deverão funcionar de maneira integrada. A criação de Embaixadores sem formação ou supervisão poderá produzir exposição e insegurança. Um Laboratório sem diagnóstico poderá desenvolver ações desconectadas da realidade. Indicadores sem discussão coletiva poderão transformar-se em registros burocráticos. A consistência do método dependerá, portanto, da articulação entre seus componentes.

4.4 Educação entre pares e atribuições propostas aos Embaixadores da Convivência

A educação entre pares constituirá um dos elementos centrais do Método CONVIVER. Ela partirá do reconhecimento de que os estudantes compartilham experiências, linguagens e formas de interação que podem favorecer a identificação inicial de dificuldades e a procura por ajuda.

Os resultados da pesquisa mostraram que os profissionais reconheceram possibilidades de atuação dos estudantes no acolhimento de novos alunos, nas campanhas educativas, nas rodas de diálogo e nos pequenos conflitos interpessoais. Também destacaram comunicação, responsabilidade, empatia, respeito, maturidade e capacidade de escuta como características importantes para o Embaixador da Convivência.

O Embaixador não será um fiscal, representante disciplinar ou auxiliar da gestão na aplicação de punições. Ele será um estudante voluntário, preparado para colaborar com o acolhimento, a comunicação e a promoção das relações respeitosas.

A seleção poderá começar com uma apresentação do método a todas as turmas. Os estudantes poderão manifestar interesse voluntariamente ou ser indicados por colegas, desde que aceitem participar. Recomenda-se evitar processos baseados exclusivamente em votação, pois eles poderão favorecer apenas os alunos mais populares.

A escola deverá estabelecer critérios transparentes, considerando disposição para aprender, compromisso, respeito às diferenças, capacidade de ouvir, responsabilidade e possibilidade de conviver com grupos diversos. Não será exigido que o estudante já possua todas as competências, pois a formação terá justamente a função de desenvolvê-las.



A composição do grupo deverá buscar diversidade de gênero, idade, turmas, experiências e perfis de participação. O número de Embaixadores será definido conforme o tamanho da escola e a disponibilidade dos adultos responsáveis pelo acompanhamento.

Quando os participantes forem menores de idade, recomenda-se a ciência e a autorização das famílias. Também deverá existir a possibilidade de afastamento voluntário ou temporário, especialmente quando a função produzir desconforto, sobrecarga ou interferência nas atividades escolares.

A formação inicial poderá ser organizada em módulos, contemplando:

- convivência, cultura de paz e pertencimento;
- diferenças entre conflito, bullying e violência;
- emoções, empatia e autorregulação;
- escuta ativa e comunicação não violenta;
- respeito à diversidade e enfrentamento das discriminações;
- pequenos conflitos e etapas da mediação;
- limites da atuação e procura de ajuda;
- convivência digital, privacidade e exposição;
- confidencialidade e registros;
- autocuidado do estudante participante.

A formação deverá ser acompanhada de práticas simuladas, análise de situações e momentos de supervisão. A simples exposição de conceitos não será suficiente para preparar os estudantes para lidar com experiências reais.

Quadro 19 – Possibilidades e limites da atuação dos Embaixadores da Convivência

Os Embaixadores poderão	Os Embaixadores não poderão
Acolher estudantes novos ou que demonstrem isolamento	Investigar denúncias ou interrogar colegas
Divulgar ações de respeito e cultura de paz	Aplicar punições ou decidir quem está certo
Apoiar rodas de diálogo acompanhadas por adultos	Atuar sozinhos em agressões, ameaças ou bullying
Incentivar colegas a procurar ajuda	Prometer sigilo quando houver risco ou violência
Colaborar em pequenos desentendimentos previamente avaliados	Acessar registros pessoais ou disciplinares
Comunicar sinais de sofrimento à equipe	Substituir professores, gestores ou profissionais especializados

Os Embaixadores poderão	Os Embaixadores não poderão
Participar da avaliação das ações	Expor relatos em redes sociais ou grupos de mensagens
Sugerir atividades para melhorar a convivência	Mediar conflitos nos quais estejam pessoalmente envolvidos

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A mediação entre pares somente poderá ocorrer depois de uma avaliação adulta. A equipe deverá verificar se a situação corresponde a um pequeno conflito, se existe equilíbrio entre os envolvidos, se não há risco e se todos aceitam participar.

O processo proposto deverá seguir seis movimentos: acolhimento inicial, avaliação pelo adulto responsável, concordância dos envolvidos, diálogo orientado, construção de acordo e acompanhamento posterior.

Os acordos deverão ser simples, possíveis e compreendidos pelos participantes. Não poderão envolver exposição, pagamento, tarefas humilhantes ou obrigações que ultrapassem as normas da escola.

Nas situações de bullying, discriminação persistente, ameaça, violência física, abuso, sofrimento intenso ou risco de autolesão, os Embaixadores deverão apenas acolher, afastar-se da condução e comunicar imediatamente um adulto. Nessas situações, não haverá mediação entre pares.

A escola também deverá cuidar do bem-estar dos próprios Embaixadores. Reuniões periódicas de supervisão permitirão esclarecer dúvidas, analisar experiências e identificar possíveis sinais de sobrecarga. O estudante não deverá sentir que é responsável por impedir toda violência ou solucionar os problemas de seus colegas.

4.5 Organização e funcionamento propostos para o Laboratório de Convivência

O Laboratório de Convivência será o espaço de referência do Método CONVIVER. Ele poderá funcionar em uma sala específica ou por meio de uma organização institucional que utilize diferentes ambientes. Sua existência não dependerá exclusivamente de uma estrutura física, mas de responsáveis, horários, procedimentos e atividades previamente definidos.

Quando houver uma sala disponível, recomenda-se que ela seja acessível, acolhedora, organizada e capaz de assegurar privacidade sem criar isolamento inseguro. O ambiente não deverá possuir aparência de setor disciplinar nem ser associado a castigos.



O Laboratório poderá ser coordenado por um profissional indicado pela gestão, com participação da equipe pedagógica, de professores de referência e dos Embaixadores. A composição dependerá da realidade da instituição, mas deverá existir pelo menos um adulto responsável por cada atividade desenvolvida.

Suas funções poderão incluir formação, escuta qualificada, rodas de diálogo, campanhas, acolhimento, mediação de pequenos conflitos, círculos restaurativos adequados, encaminhamento à equipe e acompanhamento das ações.

O Laboratório não realizará atendimento clínico, diagnóstico psicológico ou investigação de ocorrências. Também não deverá substituir a orientação educacional, a gestão, os serviços especializados ou a rede de proteção.

Para organizar o atendimento, propõe-se a utilização de três níveis.

Quadro 20 – Níveis de atuação propostos para o Laboratório de Convivência

Nível	Situações	Resposta proposta
Nível 1 – Prevenção universal	Necessidades gerais de convivência, integração e formação	Rodas, oficinas, campanhas, assembleias, acolhimento e projetos
Nível 2 – Conflitos de menor complexidade	Desentendimentos ocasionais, falhas de comunicação e divergências sem risco	Escuta, diálogo orientado, mediação acompanhada e construção de acordos
Nível 3 – Proteção e encaminhamento	Bullying, ameaça, agressão, abuso, discriminação persistente ou risco	Intervenção adulta imediata, proteção, registro institucional e acionamento da rede quando necessário

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O fluxo poderá começar pela procura espontânea do estudante, pelo encaminhamento de um professor ou pela identificação de um Embaixador. Em seguida, um adulto realizará a escuta inicial e avaliará o nível da situação.

Nos casos de Nível 1, poderão ser planejadas ações coletivas. Nos casos de Nível 2, a equipe avaliará se o diálogo ou a mediação são adequados. Nos casos de Nível 3, o Laboratório interromperá qualquer tentativa de mediação e encaminhará imediatamente a situação à gestão.

As mediações deverão ocorrer em horário e local definidos, com ciência do adulto responsável. Não se recomenda que dois estudantes permaneçam sozinhos conduzindo uma situação sem supervisão.

O registro deverá ser breve, objetivo e protegido. Poderá conter data, tipo geral de demanda, procedimento utilizado, encaminhamento e necessidade de

acompanhamento. Relatos sensíveis e nomes não deverão circular em relatórios públicos ou ficar acessíveis aos Embaixadores.

Além dos atendimentos, o Laboratório poderá manter uma programação regular com oficinas de comunicação, círculos de diálogo, acolhimento de estudantes novos, debates sobre convivência digital e atividades de valorização das diferenças.

A participação das famílias poderá ocorrer por meio de encontros informativos, devolutivas e ações formativas. Entretanto, a escola deverá evitar convocá-las somente em momentos de crise, buscando construir uma relação preventiva e contínua.

O funcionamento deverá ser incluído no planejamento escolar e articulado ao Projeto Político-Pedagógico. Essa integração reduzirá o risco de o Laboratório depender apenas da iniciativa de uma pessoa ou desaparecer diante das mudanças na equipe.

4.6 Etapas propostas para implementação nas instituições escolares

A implementação deverá ocorrer de forma gradual. A proposta não recomenda o início simultâneo de todas as atividades sem diagnóstico, preparação e definição de responsabilidades.

Sugere-se um primeiro ciclo anual, compreendido como período experimental. Os prazos poderão ser adaptados, mas a ordem das etapas deverá ser respeitada para garantir maior segurança.

Quadro 21 – Etapas sugeridas para o primeiro ciclo do Método CONVIVER

Etapas	Ações principais	Resultado esperado
1. Adesão institucional	Apresentação à comunidade, decisão da gestão e definição da comissão responsável	Compromisso institucional e responsabilidades iniciais
2. Diagnóstico da convivência	Consulta aos estudantes, análise de registros, mapeamento de recursos e práticas	Linha de base e identificação das prioridades
3. Planejamento participativo	Definição das ações, cronograma, públicos e formas de comunicação	Plano de implementação adequado à escola
4. Formação dos profissionais	Estudos sobre conflitos, violências, mediação, proteção e práticas restaurativas	Equipe preparada para acompanhar o método
5. Seleção e formação dos Embaixadores	Sensibilização, adesão voluntária, autorização e percurso formativo	Grupo de estudantes preparado e supervisionado



Etapa	Ações principais	Resultado esperado
6. Organização do Laboratório	Definição de espaço, equipe, horários, registros e fluxos	Estrutura de referência para prevenção e acolhimento
7. Desenvolvimento do projeto-piloto	Início das ações em escala reduzida	Observação da viabilidade e das dificuldades
8. Monitoramento trimestral	Produção e análise dos ICE	Identificação de avanços e necessidades de ajuste
9. Avaliação do primeiro ciclo	Escuta da comunidade e revisão do funcionamento	Decisão sobre continuidade, adaptação ou ampliação

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Na primeira etapa, a proposta deverá ser apresentada à comunidade de maneira clara. A gestão não deverá impor a participação sem explicar objetivos, limites e responsabilidades. A adesão institucional exigirá compromisso com formação, tempo de acompanhamento e proteção dos estudantes.

A comissão responsável poderá incluir representantes da gestão, equipe pedagógica, professores, estudantes e, quando possível, técnicos da Coordenadoria Regional. Seu papel será planejar, acompanhar e revisar as ações.

O diagnóstico inicial deverá produzir uma linha de base. Poderão ser analisados os tipos de conflitos registrados, os espaços de maior ocorrência, as percepções de segurança e pertencimento, as práticas já existentes e os recursos disponíveis.

A escola não deverá iniciar o método supondo que todas as necessidades já são conhecidas. Os participantes da pesquisa destacaram justamente a importância de investigar a realidade e ouvir professores e estudantes antes de qualquer implementação.

Depois do diagnóstico, o planejamento deverá estabelecer prioridades. Uma escola poderá começar pelo acolhimento de novos estudantes; outra, pelas rodas de diálogo; outra, ainda, pela formação da equipe diante de conflitos digitais.

A formação dos profissionais deverá anteceder a atuação dos Embaixadores. Não seria coerente preparar os estudantes para o diálogo enquanto os adultos responsáveis desconhecem os princípios e os limites da proposta.

O projeto-piloto poderá começar com algumas turmas ou uma etapa de ensino. Essa escolha permitirá observar o funcionamento do Laboratório, ajustar os registros, avaliar a carga de trabalho e aperfeiçoar a formação.

Ao final do primeiro ciclo, a comunidade deverá ser consultada. A continuidade ou ampliação não poderá ser decidida apenas pela quantidade de ocorrências, pois

também deverão ser consideradas a participação, a confiança, o pertencimento e a qualidade das relações.

4.7 Indicadores de Convivência Escolar – ICE: proposta de monitoramento

Os Indicadores de Convivência Escolar – ICE foram propostos como instrumentos de apoio ao planejamento e à avaliação. Sua finalidade não será classificar escolas, produzir rankings ou identificar publicamente estudantes.

O relatório poderá ser elaborado trimestralmente, conforme apresentado no questionário da pesquisa. Os participantes sugeriram que ele reunisse informações sobre tipos e reincidência de conflitos, locais e horários de ocorrência, participação nas ações, resultados das mediações e percepção do clima escolar.

Antes do início do projeto-piloto, recomenda-se a construção de uma linha de base. Essa referência permitirá comparar períodos sem concluir automaticamente que qualquer aumento ou redução represente melhora ou piora.

Um aumento nos registros poderá indicar maior ocorrência de conflitos, mas também poderá demonstrar que os estudantes passaram a confiar nos canais de escuta. Por isso, os números deverão ser interpretados juntamente com relatos, observações e percepções da comunidade.

Quadro 22 – Dimensões propostas para os Indicadores de Convivência Escolar

Dimensão	Exemplos de indicadores	Fontes possíveis
Conflitos e ocorrências	Tipos, frequência, gravidade, reincidência, locais e horários	Registros institucionais e do Laboratório
Respostas e encaminhamentos	Tempo de resposta, mediações, acordos, encaminhamentos e acompanhamentos	Fichas protegidas e atas da equipe
Prevenção	Atividades realizadas, turmas alcançadas e temas trabalhados	Planejamento e relatórios de ações
Participação	Estudantes, profissionais e famílias envolvidos	Listas agregadas e registros de presença
Clima escolar	Respeito, segurança, pertencimento, inclusão e confiança	Questionários anônimos, rodas e consultas
Formação	Participação nas formações e necessidades identificadas	Registros formativos e avaliações
Educação entre pares	Atividades dos Embaixadores e situações encaminhadas	Relatórios de supervisão
Rede de proteção	Encaminhamentos realizados e retorno institucional	Registros restritos da gestão
Continuidade	Tempo, recursos, reuniões e cumprimento do planejamento	Relatórios da comissão

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Alguns indicadores quantitativos poderão ser calculados de maneira simples. A taxa de participação poderá relacionar o número de participantes ao público previsto. A taxa de reincidência poderá relacionar as situações repetidas ao total de ocorrências acompanhadas. O cumprimento de acordos poderá ser calculado sobre os casos efetivamente monitorados.

Esses cálculos não deverão ser interpretados isoladamente. Uma escola pequena e uma escola com grande número de estudantes não poderão ser comparadas por valores absolutos. Da mesma forma, a gravidade e o contexto precisarão ser considerados.

O relatório trimestral poderá apresentar cinco partes: síntese do período, dados quantitativos, percepções qualitativas, decisões tomadas e plano de ação para o trimestre seguinte.

A apresentação pública deverá utilizar informações agregadas. Dados individuais, nomes, turmas ou detalhes que favoreçam a identificação das pessoas não deverão constar nos documentos divulgados.

Os estudantes poderão participar da leitura dos indicadores relacionados ao clima e às ações gerais, mas não terão acesso aos registros pessoais das ocorrências. A participação estudantil deverá concentrar-se na interpretação coletiva e na proposição de melhorias.

A equipe gestora poderá utilizar os ICE para reorganizar atividades, ampliar supervisão em determinados espaços, planejar formações, revisar regras, fortalecer o acolhimento e solicitar apoio institucional.

Os indicadores somente terão valor quando produzirem reflexão e decisões. A elaboração de relatórios sem discussão poderá aumentar a burocracia e não gerar mudanças na convivência.

4.8 Acompanhamento, avaliação e possibilidades previstas de adaptação do método

O acompanhamento deverá ocorrer durante todo o ciclo. Recomenda-se que a equipe responsável pelo Laboratório realize reuniões mensais para analisar as atividades, as dúvidas dos Embaixadores e as necessidades de encaminhamento.



Trimestralmente, a gestão e a comissão poderão analisar os ICE e definir ajustes. Semestralmente, poderão ser realizadas consultas mais amplas aos estudantes, profissionais e famílias.

A avaliação deverá contemplar diferentes dimensões. A primeira será a implementação, verificando se as etapas foram realizadas e se existiram recursos e responsáveis. A segunda será o processo, observando participação, qualidade das formações e funcionamento do Laboratório.

A terceira dimensão será a dos resultados percebidos, incluindo respeito, segurança, pertencimento, diálogo e confiança. A quarta será a proteção, verificando se os limites da atuação entre pares foram respeitados. A quinta será a sustentabilidade, analisando se a proposta poderá continuar diante de mudanças nas equipes.

A avaliação poderá integrar dados quantitativos e qualitativos. Registros, questionários anônimos, entrevistas, rodas de avaliação e observações poderão oferecer informações complementares.

A possível redução de conflitos não deverá ser tratada como único resultado esperado. Uma escola poderá apresentar mais registros porque ampliou a confiança e a escuta. A avaliação precisará considerar o contexto e a qualidade das respostas institucionais.

O método poderá ser adaptado à etapa de ensino. Com crianças menores, as ações deverão privilegiar histórias, brincadeiras cooperativas, identificação das emoções e participação mediada pelos adultos. Com adolescentes, poderão ser ampliados debates, projetos, círculos e atividades entre pares.

Também poderão ser realizadas adaptações de acessibilidade. Materiais visuais, comunicação alternativa, linguagem simples, recursos auditivos e apoio individual deverão ser disponibilizados conforme as necessidades dos estudantes.

Nas escolas com poucos profissionais ou sem espaço específico, o Laboratório poderá funcionar em horários determinados e utilizar ambientes já existentes. Nas escolas maiores, poderão ser criadas equipes por turno ou etapa de ensino.

As demandas relacionadas às tecnologias digitais também deverão ser consideradas. O método poderá incluir atividades sobre privacidade, circulação de imagens, mensagens ofensivas, grupos virtuais, exposição e procura de ajuda diante de ataques on-line.

A adaptação não poderá retirar os princípios de proteção, confidencialidade, respeito, participação voluntária e supervisão adulta. Uma escola não poderá justificar a ausência de acompanhamento alegando que modificou o método conforme sua realidade.

Para a futura validação, recomenda-se inicialmente a análise da proposta por especialistas em convivência escolar, mediação, educação entre pares, proteção e gestão educacional. Depois dessa apreciação, o método poderá ser desenvolvido como projeto-piloto em escolas com características distintas.

A aplicação futura deverá observar os procedimentos éticos necessários, a autorização institucional, a ciência das famílias e a escuta dos estudantes. Também deverá produzir registros capazes de verificar sua viabilidade, aceitação, segurança e possíveis efeitos.

Após o projeto-piloto, os resultados deverão ser comparados à linha de base. As dificuldades e as críticas não deverão ser ocultadas, pois constituirão informações necessárias ao aperfeiçoamento da proposta.

A validação não deverá ser declarada apenas porque os participantes da pesquisa demonstraram concordância com seus elementos. As respostas obtidas indicaram relevância percebida e ofereceram fundamentos para a elaboração, mas não comprovaram eficácia.

Dessa maneira, o Método CONVIVER foi apresentado como uma proposição educacional aberta à experimentação, à avaliação e ao aperfeiçoamento. Sua contribuição esteve na articulação de ações que frequentemente aparecem separadas: diagnóstico, formação, educação entre pares, Laboratório de Convivência, participação das famílias e monitoramento.

A proposta buscou assegurar que o protagonismo estudantil permanecesse acompanhado, que a mediação fosse utilizada somente em situações adequadas e que as violências graves recebessem proteção e encaminhamento institucional.

O Método CONVIVER não pretendeu oferecer uma solução imediata para toda a complexidade dos conflitos escolares. Propôs um caminho organizado para que a escola pudesse conhecer sua realidade, fortalecer vínculos, ouvir sua comunidade e construir respostas mais preventivas e educativas.

Sua implementação futura dependerá do compromisso institucional, da formação dos profissionais, da participação dos estudantes, do apoio das famílias e do acompanhamento da rede educacional.



CONCLUSÕES

A presente pesquisa partiu da compreensão de que a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas um ambiente no qual pessoas com histórias, valores, sentimentos e formas distintas de compreender o mundo aprendem a viver coletivamente. Nesse cotidiano, os conflitos são inevitáveis, porém a maneira como são reconhecidos e conduzidos pode impedir que evoluam para situações de violência ou, ao contrário, favorecer seu agravamento. Foi a partir dessa realidade que se buscou ouvir profissionais da educação e construir uma proposta capaz de aproximar prevenção, diálogo, participação e responsabilidade compartilhada.

O objetivo geral consistiu em analisar as percepções e experiências de profissionais da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, gestores escolares e professores acerca dos conflitos e das violências presentes no cotidiano escolar, com a finalidade de propor um modelo educacional voltado à prevenção, à resolução dos conflitos e à promoção da cultura de paz. Considera-se que esse objetivo foi alcançado, pois as respostas permitiram compreender como a convivência vinha sendo percebida, quais limitações ainda estavam presentes e quais caminhos eram considerados possíveis pelos profissionais participantes.

A análise evidenciou que os conflitos não poderiam ser compreendidos apenas como consequência de comportamentos individuais ou de atitudes atribuídas exclusivamente aos estudantes. As respostas revelaram que a qualidade da convivência também estava relacionada às formas de comunicação, à organização da instituição, à participação das famílias, à formação dos profissionais, à existência de espaços de escuta e ao apoio recebido pelas equipes escolares.

Um dos resultados mais expressivos foi a avaliação crítica da cultura de convivência. A soma dos participantes que a consideraram fragilizada ou muito fragilizada alcançou 72,2%. Esse dado demonstrou que, embora as escolas desenvolvessem iniciativas e buscassem responder às situações que surgiam, ainda havia dificuldades para consolidar uma cultura institucional marcada pelo respeito, pelo diálogo e pela prevenção contínua.

Também se verificou que as intervenções eram percebidas como predominantemente reativas. Em muitas situações, a escola mobilizava seus esforços quando o conflito já havia acontecido ou alcançado maior gravidade. Essa constatação não retirou a importância das medidas corretivas e protetivas,

especialmente diante de situações graves, mas revelou a necessidade de ampliar ações anteriores ao problema, capazes de fortalecer vínculos, identificar sinais iniciais e preparar os sujeitos para lidar com as diferenças.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que buscou identificar as principais manifestações de conflito e violência percebidas pelos profissionais, a análise articulou as respostas ao referencial teórico para discutir situações de diferentes níveis de complexidade. O questionário, porém, não levantou a frequência das ocorrências: parte das perguntas investigou situações em que os estudantes-mediadores poderiam atuar. Assim, os resultados não permitem classificar quais formas de violência foram mais frequentes nas escolas.

Essa diferenciação mostrou-se fundamental, pois nem toda divergência deveria ser tratada como violência, assim como nem toda violência poderia ser enfrentada por meio da mediação. Os pequenos conflitos poderiam abrir possibilidades para o diálogo e a aprendizagem, enquanto situações marcadas por risco, intimidação, repetição ou desequilíbrio de poder exigiriam proteção e intervenção imediata dos adultos responsáveis.

O segundo objetivo específico esteve direcionado à investigação dos fatores sociais, familiares, emocionais, pedagógicos e institucionais relacionados aos conflitos. As respostas e sua articulação com o referencial permitiram discutir fatores percebidos pelos profissionais e necessidades de apoio. Esses resultados expressam interpretações dos participantes, não a comprovação de relações causais entre os fatores mencionados e as ocorrências escolares.

Entre os aspectos reconhecidos estiveram as dificuldades de comunicação, a fragilidade dos vínculos, a ausência de espaços permanentes de diálogo, a participação limitada das famílias, as necessidades socioemocionais dos estudantes, a sobrecarga das equipes e a falta de formação específica. Também apareceram preocupações com a disponibilidade de profissionais especializados, com a continuidade das ações e com a articulação entre a escola e a rede de proteção.

Esses resultados reforçaram que a responsabilização isolada de professores, gestores, estudantes ou famílias não contribuiria para a transformação da realidade. A prevenção exigiria uma leitura mais ampla, capaz de reconhecer as responsabilidades de cada segmento sem ignorar as condições institucionais nas quais o trabalho educativo era desenvolvido.

O terceiro objetivo específico procurou analisar as estratégias utilizadas para prevenir, mediar e enfrentar situações de conflito e violência. As respostas permitiram discutir diálogo, orientação, campanhas, acolhimento, participação das famílias e mediação. Como parte do instrumento investigou atividades consideradas desejáveis, esses dados expressam tanto percepções sobre as práticas quanto sugestões de atuação, sem constituir um inventário verificado das ações efetivamente desenvolvidas pelas escolas.

Os resultados indicaram que ações pontuais, embora importantes, não seriam suficientes para transformar a convivência. Uma campanha, uma palestra ou uma atividade realizada em uma data específica poderia sensibilizar a comunidade, mas não substituiria um trabalho inserido no planejamento, no currículo, nas relações cotidianas e no Projeto Político-Pedagógico.

Nesse sentido, a mediação apareceu como uma possibilidade relevante para pequenos conflitos, desde que fosse realizada em condições de segurança, equilíbrio e voluntariedade. A pesquisa também demonstrou que sua utilização exigiria preparação, pois situações de bullying, discriminação persistente, ameaça ou violência grave não deveriam ser submetidas a uma tentativa de conciliação entre os envolvidos.

A educação entre pares recebeu uma avaliação amplamente favorável. O percentual de concordância com a possibilidade de estudantes capacitados colaborarem na mediação de pequenos conflitos alcançou 88,9%. Esse resultado mostrou que os profissionais reconheceram nos estudantes uma capacidade de acolher colegas, perceber mudanças de comportamento e colaborar com ações preventivas.

Entretanto, a participação estudantil não foi compreendida como substituição da atuação profissional. Os estudantes poderiam colaborar com o acolhimento de novos colegas, campanhas, rodas de diálogo, atividades formativas e pequenos desentendimentos previamente avaliados. Não poderiam investigar denúncias, aplicar medidas, conduzir situações graves ou assumir responsabilidades que pertenciam à gestão, aos professores e à rede de proteção.

O quarto objetivo específico buscou compreender as dificuldades e as necessidades dos profissionais no desenvolvimento de ações voltadas à resolução dos conflitos e à construção de relações mais respeitosas. As respostas evidenciaram

a necessidade de formação continuada, procedimentos claros, apoio institucional, acompanhamento técnico, tempo para planejamento e maior aproximação entre escola e família.

Os profissionais também reconheceram a importância de espaços nos quais os conflitos pudessem ser acolhidos antes de se transformarem exclusivamente em ocorrências disciplinares. A proposta do Laboratório de Convivência respondeu a essa necessidade, sendo considerada importante por todos os participantes e classificada como muito importante ou essencial por 88,9% do grupo.

O Laboratório de Convivência foi compreendido não apenas como uma sala física, mas como uma organização permanente destinada à escuta, ao diálogo, à formação, à mediação e ao encaminhamento. Sua criação poderia oferecer maior unidade às ações, desde que não se tornasse um setor isolado nem recebesse toda a responsabilidade pela convivência escolar.

A formação dos estudantes-mediadores apareceu como uma das atividades prioritárias para esse espaço. A escuta qualificada, a mediação de conflitos, o apoio socioemocional e as práticas restaurativas também foram reconhecidos como possibilidades. Contudo, seu funcionamento dependeria de supervisão adulta, definição de responsabilidades e integração com as demais práticas da instituição.

A análise do perfil esperado para o Embaixador da Convivência revelou a valorização de características como comunicação, responsabilidade, respeito, empatia, postura ética, equilíbrio emocional e capacidade de escuta. Esses elementos mostraram que o estudante não deveria exercer uma função disciplinar ou de vigilância, mas tornar-se uma referência positiva entre os colegas.

As competências socioemocionais foram igualmente reconhecidas como aprendizagens necessárias. Respeito às diferenças, empatia, autorregulação, diálogo, cooperação e resolução pacífica de conflitos apareceram como aspectos que deveriam ser desenvolvidos não apenas nos Embaixadores, mas em toda a comunidade escolar.

O quinto objetivo específico consistiu em propor um modelo educacional adequado à realidade das instituições escolares de Joinville, composto por princípios, ações e estratégias voltadas à prevenção das violências, à resolução dos conflitos e à promoção da cultura de paz. Esse objetivo foi concretizado por meio da elaboração do Método CONVIVER.

A proposta reuniu diagnóstico da realidade, formação continuada, educação entre pares, Embaixadores da Convivência, Laboratório de Convivência, participação das famílias, articulação com a rede de proteção e Indicadores de Convivência Escolar. Esses elementos foram organizados de maneira integrada, evitando que o método fosse reduzido a uma única atividade.

O Método CONVIVER foi estruturado como uma proposta flexível. Seus princípios de proteção, respeito, diálogo, participação e supervisão deveriam ser preservados, mas suas atividades poderiam ser adaptadas à etapa de ensino, ao número de estudantes, aos recursos disponíveis e às necessidades de cada comunidade.

A questão central da pesquisa foi respondida ao se compreender que um modelo educacional poderia contribuir para a promoção da cultura de paz quando partisse do diagnóstico da realidade, envolvesse diferentes integrantes da comunidade e transformasse a convivência em uma responsabilidade institucional permanente. A proposta não eliminaria todos os conflitos, mas poderia auxiliar a escola a reconhecê-los mais cedo e conduzi-los de forma educativa.

O principal sentido do Método CONVIVER esteve na passagem de uma atuação concentrada na reação para uma perspectiva que unisse prevenção, intervenção e acompanhamento. Isso não significaria abandonar limites ou medidas necessárias, mas impedir que a punição se tornasse a única resposta disponível.

Os Indicadores de Convivência Escolar foram propostos como instrumentos de apoio à gestão. Eles poderiam reunir informações sobre tipos de conflitos, reincidências, locais de ocorrência, participação nas ações, resultados das mediações, pertencimento, segurança e percepção do clima escolar.

Esses indicadores não deveriam servir para elaborar rankings ou classificar instituições como mais ou menos violentas. Sua finalidade seria oferecer informações para o planejamento, a avaliação e a revisão das ações. Um número maior de registros, por exemplo, poderia significar tanto aumento das situações quanto maior confiança da comunidade nos canais de escuta.

É importante reconhecer os limites da pesquisa. O estudo contou com 18 participantes, selecionados de maneira intencional e voluntária, em um contexto específico das escolas estaduais abrangidas pela Coordenadoria Regional de

Educação de Joinville. Por esse motivo, os resultados não poderiam ser generalizados para todas as instituições ou redes de ensino.

Outro limite esteve relacionado à utilização do questionário eletrônico como principal instrumento de coleta. Embora ele tenha permitido reunir respostas fechadas e abertas, não possibilitou aprofundar todas as experiências por meio de entrevistas, grupos de discussão ou observações do cotidiano.

A pesquisa também ouviu profissionais da educação, mas não incluiu diretamente estudantes e familiares como participantes. Suas percepções serão indispensáveis em futuras etapas, especialmente porque o Método CONVIVER prevê protagonismo estudantil, educação entre pares e participação das famílias.

O limite mais importante refere-se ao caráter propositivo do método. O Método CONVIVER foi elaborado, mas não foi implementado, testado ou validado empiricamente durante a realização desta pesquisa. Assim, não foi possível afirmar que sua aplicação reduziria as violências ou produziria mudanças efetivas no clima escolar.

RECOMENDAÇÕES

Recomenda-se que a primeira etapa futura seja a apreciação do Método CONVIVER por profissionais e pesquisadores com experiência em convivência escolar, mediação de conflitos, práticas restaurativas, proteção de crianças e adolescentes, gestão educacional e educação entre pares. Essa análise poderá identificar aspectos que necessitem de maior clareza antes de uma aplicação experimental.

Em seguida, recomenda-se a realização de um projeto-piloto em um número reduzido de instituições. As escolas participantes deverão possuir características diferentes, permitindo observar como a proposta responde a distintos públicos, etapas de ensino, territórios e condições de funcionamento.

Antes do início do projeto-piloto, será necessário realizar um diagnóstico da convivência em cada escola. Esse levantamento deverá considerar os conflitos mais frequentes, os espaços de ocorrência, a percepção de pertencimento e segurança, as práticas já existentes, os recursos disponíveis e as necessidades apresentadas pelos estudantes e profissionais.



Recomenda-se que estudantes e famílias sejam incluídos nas próximas etapas da investigação. Os alunos deverão ser ouvidos sobre as relações, os espaços de maior insegurança, as formas de pedir ajuda e as atividades que consideram mais significativas. As famílias poderão contribuir com percepções sobre comunicação, acompanhamento e parceria com a escola.

A formação dos profissionais deverá anteceder a preparação dos Embaixadores da Convivência. Gestores, professores e equipes pedagógicas precisarão conhecer os conceitos de conflito, violência, bullying, mediação, proteção, práticas restaurativas e comunicação não violenta.

A seleção dos Embaixadores deverá ser voluntária, transparente e diversa. Não se recomenda escolher apenas estudantes populares ou com alto desempenho acadêmico. O interesse, a responsabilidade, a disposição para aprender e o respeito aos diferentes grupos deverão ser considerados.

A supervisão dos estudantes deverá ocorrer durante todo o processo. Reuniões periódicas serão necessárias para esclarecer dúvidas, analisar situações e evitar sobrecarga emocional. Nenhum Embaixador deverá sentir-se responsável por impedir toda violência ou resolver sozinho os problemas dos colegas.

Recomenda-se que o Laboratório de Convivência seja integrado ao Projeto Político-Pedagógico e ao planejamento anual. Essa medida poderá assegurar maior continuidade e reduzir o risco de a proposta depender apenas da iniciativa pessoal de um professor ou gestor.

Também será necessário estabelecer um fluxo claro para as situações que ultrapassarem a atuação preventiva. Casos de violência grave, ameaça, abuso, discriminação persistente, sofrimento intenso ou risco à integridade deverão ser encaminhados imediatamente aos adultos e aos serviços competentes.

Os Indicadores de Convivência Escolar deverão ser testados e aperfeiçoados durante o projeto-piloto. Recomenda-se a utilização de instrumentos simples, que produzam informações úteis sem aumentar excessivamente a carga burocrática das equipes.

A avaliação deverá combinar dados quantitativos e qualitativos. Além das ocorrências, será importante observar participação, pertencimento, segurança, confiança nos adultos, qualidade das relações e percepção da comunidade sobre as ações desenvolvidas.

Recomenda-se que estudos futuros acompanhem a implementação por um período mais longo. Avaliações realizadas apenas no início poderão captar entusiasmo ou resistência, mas não mostrarão se as ações foram incorporadas à rotina e se permaneceram diante de mudanças na equipe.

Novas pesquisas poderão comparar diferentes instituições, etapas de ensino e regiões, respeitando as particularidades locais. Também poderão investigar de maneira específica a convivência digital, a circulação de mensagens ofensivas, a exposição de imagens e os conflitos ocorridos em redes sociais.

Sugere-se ainda aprofundar as adaptações destinadas aos estudantes com deficiência ou necessidades específicas. Os materiais, as formas de comunicação e as atividades deverão garantir acessibilidade e participação segura.

No campo das políticas educacionais, recomenda-se que a promoção da cultura de paz seja acompanhada por condições concretas de trabalho. Formação, tempo de planejamento, orientação técnica, recursos e articulação com profissionais especializados são necessários para que a responsabilidade não permaneça apenas com as equipes escolares.

Ao final, a pesquisa permitiu reconhecer que construir uma convivência mais humana não significa imaginar uma escola sem diferenças ou conflitos. Significa criar condições para que esses conflitos não sejam ignorados, banalizados ou enfrentados somente pela punição. Significa ouvir antes que o silêncio se transforme em sofrimento, acolher antes que o isolamento se aprofunde e intervir antes que a violência se torne a única linguagem possível.

O Método CONVIVER nasceu dessa compreensão e da escuta dos profissionais participantes. Sua maior contribuição não esteve em oferecer uma resposta pronta, mas em organizar um caminho possível, no qual conhecer, ouvir, formar, participar, acompanhar e replanejar se tornem movimentos permanentes da escola.

Conclui-se, portanto, que a promoção da cultura de paz exige compromisso coletivo e continuidade. Ela se constrói nos pequenos gestos, nas decisões institucionais, na maneira de acolher as diferenças e na coragem de transformar os conflitos em oportunidades de aprendizagem. A escola não poderá responder sozinha a todas as violências presentes na sociedade, mas poderá tornar-se um lugar no qual outras formas de convivência sejam aprendidas, experimentadas e compartilhadas.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília, DF: UNESCO; Observatório de Violências nas Escolas; Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Thematic analysis: a practical guide**. London: SAGE, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 12.006, de 24 de abril de 2024**. Institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática – Bullying. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, prevenção e combate à violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2018a.

BRASIL. **Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023**. Autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar. Brasília, DF: Presidência da República, 2023a.



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. Brasília, DF: Presidência da República, 2024b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ataque às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de elaboração de protocolo escolar em caso de ataque de violência extrema.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas restaurativas na educação: guia introdutório à promoção da cultura de paz nas escolas por meio de processos circulares.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Protocolo de enfrentamento do bullying: como a escola pode agir?** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para a formação nacional: estratégias de prevenção das violências nas escolas.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025d.

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.

CHRISPINO, Alvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11–28, jan./mar. 2007. DOI: 10.1590/S0104-40362007000100002.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CUNHA, Josafá Moreira da et al. 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.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (org.). **Violência nas escolas e políticas públicas.** Brasília, DF: UNESCO, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Edição especial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GALTUNG, Johan. Violence, peace, and peace research. **Journal of Peace Research**, Oslo, v. 6, n. 3, p. 167–191, 1969. DOI: 10.1177/002234336900600301.



GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 8. ed. Barueri, SP: Atlas, 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, 2022.

JARES, Xesús R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. rev. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JOINVILLE. Secretaria de Educação. **Protocolos de prevenção à violência escolar da Rede Municipal de Ensino de Joinville**. Joinville: Secretaria de Educação, 2024.

LIMA, Cezar Bueno de. Violência e direitos humanos: o lugar das práticas restaurativas nas escolas. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, e61903, 2025. DOI: 10.4322/dilemas.v18.n1.61903.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de et al. Promoção de saúde mental no contexto escolar: potências, desafios e a importância da colaboração intersetorial para o campo da atenção psicossocial. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 34, e34077, 2024. DOI: 10.1590/S0103-7331202434077pt.

OLIVEIRA, Valéria Cristina de et al. Muita teoria e pouca prática: revisão das intervenções para o clima escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, e295493, 2025. DOI: 10.1590/ES.295493.

RAMALHO, Marclineide Nóbrega de Andrade et al. Cartilha educacional para prevenção do bullying transfóbico na escola. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 33, e20230170, 2024. DOI: 10.1590/1980-265X-TCE-2023-0170pt.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Agora, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2011.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Portaria Normativa nº 2.034, de 10 de novembro de 2020. Regulamenta a realização de pesquisas acadêmicas no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, n. 21.393, p. 36, 12 nov. 2020.

UNESCO. **Recomendação sobre a educação para a paz, os direitos humanos e o desenvolvimento sustentável**. Paris: UNESCO, 2023.



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, 2025. DOI: 10.1590/S0103-4014.202539115.006.



APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título da pesquisa: Escola, Conflito e Transformação Social: Proposição de um Modelo Educacional para a Prevenção das Violências e a Promoção da Cultura de Paz.

Prezado(a) participante,

Este formulário integrou uma pesquisa acadêmica que teve como tema “**Escola, Conflito e Transformação Social: Proposição de um Modelo Educacional para a Prevenção das Violências e a Promoção da Cultura de Paz**”, considerando os desafios enfrentados nas escolas estaduais abrangidas pela Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, Santa Catarina.

A pesquisa teve como objetivo investigar, de forma sistemática e fundamentada, as competências socioemocionais e as práticas de mediação de conflitos no contexto da Educação Básica, analisando suas contribuições para a promoção da cultura de paz, da convivência escolar e da prevenção das violências.

Buscou-se compreender como gestores, professores, equipes pedagógicas e profissionais da Coordenadoria Regional de Educação percebiam, desenvolviam e avaliavam estratégias voltadas às relações interpessoais, à comunicação não violenta e à educação entre pares.

A participação foi voluntária, e as respostas foram utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. As informações fornecidas foram tratadas com sigilo, sem identificação nominal dos participantes ou das instituições, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados.

O questionário reuniu perguntas fechadas e abertas relacionadas à prevenção, à cultura de paz, à educação entre pares, ao Laboratório de Convivência e ao Método CONVIVER. Solicitou-se que as respostas fossem apresentadas com sinceridade, considerando a experiência profissional e a realidade vivenciada no contexto escolar.

A participação contribuiu para subsidiar a construção do Método CONVIVER e para o aprimoramento de práticas pedagógicas e ações educacionais voltadas à prevenção e à resolução dos conflitos no ambiente escolar, com foco na educação entre pares.

Declaração de consentimento

Ao prosseguir com o preenchimento deste formulário, declaro que fui informado(a) sobre os objetivos da pesquisa, compreendo que minha participação é voluntária e autorizo o uso das minhas respostas para fins acadêmicos, respeitando o sigilo e o anonimato das informações.

- () **Aceito participar da pesquisa.**
- () **Não aceito participar da pesquisa.**

APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Questionário para pesquisa de Doutorado sobre Escola, Conflito e Transformação Social: Proposição de um Modelo Educacional para a Prevenção das Violências e a Promoção da Cultura de Paz

BLOCO I – PREVENÇÃO E CULTURA DE PAZ

1. Como você avalia a cultura de convivência existente na escola em relação aos conflitos?

- () Muito fragilizada.
- () Fragilizada.
- () Regular.
- () Boa.
- () Excelente.

2. Em sua percepção, as ações desenvolvidas pela escola priorizam:

- () Apenas a resolução dos conflitos após sua ocorrência.
- () Mais ações corretivas do que preventivas.
- () Equilíbrio entre prevenção e intervenção.
- () Predominantemente ações preventivas.

3. Quais fatores mais contribuem para uma convivência escolar saudável? Marque até três alternativas.

- () Respeito entre os estudantes.
- () Participação das famílias.
- () Formação dos professores.
- () Protagonismo estudantil.
- () Projetos de cultura de paz.
- () Mediação de conflitos.
- () Gestão democrática.

BLOCO II – EDUCAÇÃO ENTRE PARES

4. Você acredita que estudantes capacitados podem atuar como mediadores de pequenos conflitos entre colegas?

- () Discordo totalmente.
- () Discordo.
- () Nem concordo nem discordo.
- () Concordo.
- () Concordo totalmente.

5. Em quais situações os estudantes-mediadores poderiam atuar?

- ☐ Acolhimento de novos estudantes.
- ☐ Bullying.
- ☐ Exclusão social.
- ☐ Pequenos conflitos interpessoais.
- ☐ Promoção de campanhas educativas.
- ☐ Organização de rodas de diálogo.
- ☐ Todas as alternativas.

BLOCO III – LABORATÓRIO DE CONVIVÊNCIA

6. Caso sua escola possuísse um Laboratório de Convivência, quais atividades deveriam ser prioritárias?

- ☐ Círculos restaurativos.
- ☐ Escuta qualificada.
- ☐ Mediação de conflitos.
- ☐ Apoio socioemocional.
- ☐ Formação de estudantes-mediadores.

7. Qual o grau de importância de um espaço permanente destinado ao diálogo e à resolução colaborativa de conflitos?

- ☐ Nenhuma importância.
- ☐ Pouca importância.
- ☐ Importante.
- ☐ Muito importante.
- ☐ Essencial.

BLOCO IV – QUESTÕES ABERTAS

8. Na sua percepção, quais são os principais desafios para transformar a escola em um ambiente promotor da cultura de paz?

9. Como a Educação entre Pares pode contribuir para prevenir situações de violência antes que elas ocorram?

10. Que perfil você considera ideal para um estudante atuar como Embaixador da Convivência?

11. Quais competências socioemocionais deveriam ser desenvolvidas prioritariamente nos estudantes?

12. Como um Laboratório de Convivência poderia modificar a forma como a escola enfrenta os conflitos cotidianos?

13. Se sua escola adotasse o Método CONVIVER, quais mudanças você acredita que ocorreriam na convivência escolar?

14. Imagine que a escola recebesse, trimestralmente, um relatório com Indicadores de Convivência Escolar – ICE. Quais informações seriam mais importantes para apoiar a tomada de decisões da equipe gestora?

15. Considerando sua experiência profissional, quais sugestões você apresentaria para aperfeiçoar o Método CONVIVER antes de sua implementação como política pública educacional?

Fonte: Instrumento elaborado pela pesquisadora e aplicado por meio da plataforma Google Forms (2026).

ANEXOS



ESTADO DE SANTA CATARINA.
Secretaria de Estado da Educação.
Coordenadoria Regional de Educação – CRE.
Rua: Nove de Março, Nº 817, Centro – Joinville, SC.
Fone: (47) 3461-1201

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, SÔNIA TEREZINHA LEANDRO PAUL, responsável legal pela instituição COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOINVILLE - CRE, localizada à RUA:9 DE MARÇO, 817 CENTRO- CEP-89201-400, no município de JOINVILLE/SC, declaro que **autorizo a realização da pesquisa** intitulada:

“Escola, Conflito e Transformação Social: Proposição de um Modelo Educacional para a Prevenção das Violências e a Promoção da Cultura de Paz”.

A ser desenvolvida por Elisabeth Hülsmann Bauer de Oliveira, estudante do curso de DOUTORADO, da instituição BRANNER GLOBAL UNIVERSITY.

Declaro estar ciente de que a pesquisa tem **finalidade exclusivamente acadêmica**, sem fins lucrativos, e que os dados coletados serão utilizados apenas para fins de estudo, preservando a identidade da instituição e dos participantes, conforme os princípios éticos que regem a pesquisa científica.

Informo, ainda, que a pesquisa não trará prejuízos às atividades pedagógicas da instituição, sendo realizada em horários e condições previamente acordados, respeitando a rotina escolar e a integridade dos envolvidos.

Por estar de acordo, firmo a presente autorização.

Joinville, 18 de Junho de 2026.

Assinatura do responsável pela instituição:

Nome completo: Sônia Teresinha leandro Paul

Cargo/Função: Coordenadora Regional de Educação de Joinville – CRE.

Pág. 01 de 01 - Documento assinado digitalmente. Para conferência, acesse o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo SED 00139671/2023 e o código 1SU3F77Z.





Assinaturas do documento



Código para verificação: **1SU3F77Z**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:



SONIA TERESINHA LEANDRO PAUL (CPF: 381.XXX.839-XX) em 30/06/2026 às 14:34:09

Emitido por: "SGP-e", emitido em 16/05/2019 - 13:42:25 e válido até 16/05/2119 - 13:42:25.

(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/U0VEXzcwNTRfMDAxMzk2NzFfMTM5ODQzXzlwMjNfMVNVVM0Y3N1o=> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **SED 00139671/2023** e o código **1SU3F77Z** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.





ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria Regional de Educação de Joinville – CRE
Rua Nove de Março 817 – Centro
Joinville/SC 89.201-400 – Fone: (47)3461-1201

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO OU A SUA NEGATIVA

A Coordenadoria Regional da Educação (Joinville) está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado: “Escola, Conflito e Transformação Social: Proposição de um Modelo Educacional para a Prevenção das Violências e a Promoção da Cultura de Paz”, nas Escolas da Coordenadoria Regional da Educação (Joinville), da acadêmica Elisabeth Hülsmann Bauer de Oliveira, Pós Graduação em Educação- Doutorado em Educação pela BRANNER GLOBAL UNIVERSITY. A Coordenadoria Regional da Educação (Joinville) assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de junho de 2026 até setembro de 2026. Com a autorização da realização da pesquisa, ficam o pesquisador e seus orientadores responsáveis pelos procedimentos de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e sua aprovação, conforme prevê a Portaria Normativa 2034 de 10/11/2020. Declaramos ciência de que a Coordenadoria Regional da Educação é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Autorizamos (X) OU Não autorizamos () a citação do nome da instituição nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados do estudo.

Joinville, 18 de junho de 2026.

Elisabeth Hülsmann Bauer de Oliveira
ATP- Articuladora de Educação Básica e Profissional.

Sônia Teresinha Leandro Paul
Coordenadora Regional de Educação de Joinville



Assinaturas do documento



Código para verificação: **4H3WM7F6**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:



SONIA TERESINHA LEANDRO PAUL (CPF: 381.XXX.839-XX) em 30/06/2026 às 14:34:10

Emitido por: "SGP-e", emitido em 16/05/2019 - 13:42:25 e válido até 16/05/2119 - 13:42:25.

(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/U0VEXzcwNTRfMDAxMzk2NzFfMTM5ODQzXzlwMjNfNEgzV003RjY=> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **SED 00139671/2023** e o código **4H3WM7F6** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.



Anexo II

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem como suas complementares, e conforme esta portaria, como pesquisador(a) responsável do projeto intitulado:

“Escola, Conflito e Transformação Social: Proposição de um Modelo Educacional para a Prevenção das Violências e a Promoção da Cultura de Paz”.

Comprometo-me a:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados.
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão.
- III. Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

Data: 18/06/2026.

Nome do(a) Pesquisador(a)	Função na Pesquisa	Assinatura Manuscrita/Digital
1. Elisabeth Hülsmann Bauer de Oliveira	Doutoranda e Aplicadora da Pesquisa	 Documento assinado digitalmente ELISABETH HÜLSMANN BAUER DE OLIVEIRA Data: 15/06/2026 17:48:08-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br



Assinaturas do documento



Código para verificação: **AW6378TB**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:



SONIA TERESINHA LEANDRO PAUL (CPF: 381.XXX.839-XX) em 30/06/2026 às 14:34:10

Emitido por: "SGP-e", emitido em 16/05/2019 - 13:42:25 e válido até 16/05/2119 - 13:42:25.

(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/U0VEXzcwNTRfMDAxMzk2NzFfMTM5ODQzXzlwMjNfQVc2Mzc4VEI=> ou o site

<https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **SED 00139671/2023** e o código **AW6378TB** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.



DIÁRIO OFICIAL – PORTARIA NORMATIVA SED-SC Nº 2.034/2020

PÁGINA 36

DIÁRIO OFICIAL - SC - Nº 21.393

12.11.2020 (QUINTA-FEIRA)

RESOLUÇÃO Nº 051/2020/SAR/CEDEURAL

Autoriza a transferência de recursos do Fundo Estadual de Desenvolvimento Rural (FDR) para aparelhar a celebração de convênios com municípios, visando combater os efeitos deletérios da estagiom, O Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural (CEDEURAL), na forma da Resolução nº 001, de 9 de setembro de 1993, em conformidade com o art. 5º da Lei Estadual nº 8.676, de 17 de junho de 1992, e Decretos nº 4.162, de 30 de dezembro de 1993, nº 155, de 24 de maio de 1995, nº 3.305, de 30 de outubro de 2001 e nº 3.963, de 25 de janeiro de 2006, em reunião realizada em 10/11/2020, considerando a atual situação de estagiom que assola o Estado de Santa Catarina, cuja ocorrência vem afetando negativamente os pequenos empreendimentos familiares rurais. Considerando o ano absolutamente atípico e excepcional em desfavor do meio rural catarinense, que, além do enfrentamento dos efeitos deletérios da pandemia causada pela COVID-19, foram afetados por inúmeros eventos climáticos extremos, inclusive "Ciclone Bomba", Considerando o disposto no art. 35 da Lei Estadual nº 8.676 de 1992, segundo o qual Fica criado o Fundo Estadual de Desenvolvimento Rural, cuja aplicação será definida pelo Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural, objetivando: (...) II - Tornar-se fonte de recursos para execução de ações emergenciais e na melhoria de qualidade na produção de produtos agrícolas orgânicos, definidos pelo Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural. RESOLVE: Art. 1º Autorizar a transferência de R\$ 2.000.000,00 (Dois milhões de reais) do Fundo Estadual de Desenvolvimento Rural (FDR) com a finalidade de aparelhar a celebração de convênios com as prefeituras dos municípios que possuem decreto de estado de emergência e ou de calamidade, devido a estagiom prolongada, devidamente homologado pelo Poder Executivo Estadual. Art. 2º O recurso deverão ser empregados única e exclusivamente em ações de combate aos efeitos estagiom no meio rural. Art. 3º Cada convênio ficará limitado ao teto de R\$ 100.000,00 (cem mil reais), por município. Art. 4º A celebração, a execução e a prestação de contas dos convênios se sujeitarão às diretrizes do Decreto Estadual nº 127, de 2011. Art. 5º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

RICARDO DE GOUVEIA

PRESIDENTE DO CEDEURAL

Cod. Mat.: 702581

Desenvolvimento Econômico Sustentável

Programa de Desenvolvimento da Empresa Catarinense - PRODEC - Extrato da Resolução Nº 766/2020 do Conselho Deliberativo do PRODEC, que concede o incentivo do PRODEC, para a Empresa: SALUBI LATICÍNIOS INDÚSTRIA E COMÉRCIO LTDA., Campo Alegre (SC), CNPJ nº 00.326.856/0001-51, com base na Lei nº 13.342, de 10/03/2005, e suas alterações, regulamentada pelo Decreto nº 704, de 17/10/2007, e suas alterações. Objetivo: Trata-se de projeto de expansão do parque fabril, para a produção de iogurtes e bebidas lácteas, por meio de investimentos em equipamentos, móveis, veículos e construção civil. **Características do Incentivo:** 1) **Montante:** de até R\$ 673.000,00 (seiscentos e setenta e três mil reais), a serem realizados conforme cronograma de investimentos constantes do relatório de análise; 2) **Percentual do Incentivo:** 70% (setenta por cento), sobre o incremento do ICMS NORMAL, calculado sobre a média gerada no período de agosto de 2017 a julho de 2018, correspondente aos 12 meses anteriores ao início da implantação do projeto; 3) **Prazo de Fruição:** o benefício poderá ser utilizado por um prazo de até 180 (cento e oitenta) meses, limitado ao montante do incentivo e ao disposto no Convênio ICMS nº 190 e ao montante do incentivo; 4) **Prazo de Carência:** 48 meses, por parcela creditada; 5) **Amortização:** cada parcela será integralmente amortizada no mês de término da carência; 6) **Taxa de Juros:** 0% a.a.; 7) **Atualização Monetária:** 50% (cinquenta por cento) do índice que a critério do Poder Executivo seja adotado para atualização dos tributos estaduais; 8) **Garantias Fidejussórias:** Para assegurar o pagamento do incentivo do PRODEC, composto pela restituição do principal, pelos juros e pelo montante da atualização monetária da dívida, acrescidos de todas e quaisquer demais obrigações decorrentes desta operação, assina, com base no relatório de análise do agente financeiro, na qualidade de INTERVENIENTE FIADOR, SALUBI LATICÍNIOS INDÚSTRIA E COMÉRCIO LTDA, inscrito no CNPJ nº 00.326.856/0001-51. **Representantes legais:** Ronel Mischevsky, brasileiro, natural de Campo Alegre/SC, casado em comunhão parcial de bens, comerciante, portador da Cédula de Identidade nº 1.099.229, SSP-SC e inscrito no CPF nº 534.457.329-49, Rubens Mischevsky, brasileiro, natural de Campo Alegre/SC, casado em comunhão parcial de bens, industrial, portador da Cédula de Identidade nº 2.015.738, SSP-SC e inscrito no CPF nº 725.767.159-15, e renunciando expressamente aos

benefícios dos artigos 827, 835 e 838 do Código Civil brasileiro e responsabilizando-se solidariamente até final liquidação de todas as obrigações do presente contrato. **09) Do Desconto:** 10,00% (dez por cento) por tratar-se de empreendimento localizado em município com IDH igual ou inferior a 0,95 (noventa e cinco por cento) em relação ao estado. **10) Dos Encargos de Inadimplência:** No caso de impuntualidade nos pagamentos devidos a qualquer título, sem prejuízo do vencimento antecipado e da imediata exigibilidade de toda a dívida e demais cominações legais e convencionais, serão aplicados, até 90 dias após o vencimento, os seguintes encargos de inadimplência: a) multa de 2% (dois por cento) sobre o valor das obrigações inadimplidas; b) pagamento de juros moratórios de 12% (doze por cento) ao ano, pro rata temporis, incidentes sobre o saldo vencido. Não ocorrendo o recolhimento das parcelas liberadas no prazo de 90 (noventa) dias, contados da data de seu vencimento, os valores passarão a ser exigidos na forma prevista na legislação tributária (falta de recolhimento total ou parcial do imposto apurado pelo próprio sujeito passivo). Nesse caso, incidirão sobre os valores devidos, a partir do vencimento da parcela, multa, juros e atualização previstos na legislação tributária por falta do recolhimento total ou parcial do imposto apurado pelo próprio sujeito passivo. Florianópolis, 11 de novembro de 2020. Rogério Siqueira, Secretário de Estado do Desenvolvimento Econômico Sustentável e Presidente do Conselho Deliberativo do PRODEC.

Cod. Mat.: 702621

Educação

PORTARIA NORMATIVA Nº 2034 de 10/11/2020

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso III do art. 74 da Constituição do Estado de Santa Catarina, pela Lei Complementar nº 741, de 12 de junho de 2019 (art. 106, § 2º, inciso I) e de conformidade com o disposto na Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução CNE/CEB 04/2010, e a Lei 12.796, de 04 de abril de 2013 e a Lei Complementar 170, de 07 de agosto de 1998, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. RESOLVE: Art. 1º Regularizar a realização de pesquisas acadêmicas no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Art. 2º Toda pesquisa acadêmica que envolva a Rede Estadual de Ensino (escolas, professores, alunos, gestores, programas, projetos e modalidades de ensino, estrutura física e pedagógica ou outros aspectos afins) deverá ter anuência da Secretaria de Estado da Educação ou da Coordenadoria Regional de Educação (Anexo 1) §1º A proposta de pesquisa deverá ter relevância para o campo educacional e a Rede Estadual de Ensino. §2º A unidade escolar autorizará o início da pesquisa mediante apresentação da anuência (por escrito) da Secretaria de Estado da Educação ou da Coordenadoria Regional de Educação. §3º A instância que autorizar a pesquisa fica responsável por abrir processo no SGPE e incluir cópia da autorização e termo de compromisso (Anexo 2) Art. 3º Toda pesquisa de estudantes de Ensino Médio, Técnico Profissional, Graduação e Especialização lato sensu deverá ser autorizada pela Coordenadoria Regional de Educação, por meio de instrumento padrão. §1º Se o pedido for realizado na Unidade Escolar de interesse, a direção encaminhará a solicitação de autorização à Coordenadoria Regional de Educação, que, após análise, emitirá autorização ou negativa justificada ao interessado. §2º Quando o pedido for realizado na Coordenadoria Regional de Educação, cabe a ela consultar a(s) unidade(s) escolar(is) sobre a viabilidade da pesquisa e proceder com a autorização ou emissão de negativa justificada. Art. 4º Toda pesquisa em nível de Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado deverá ser autorizada pela Coordenadoria Regional de Educação e, quando for o caso, pela Secretaria de Estado da Educação, por meio de instrumento padrão. §1º Quando o pedido de realização da pesquisa for protocolado na Coordenadoria Regional de Educação, cabe a ela emitir autorização ou negativa justificada. §2º A pesquisa que envolva duas ou mais Coordenadorias Regionais de Educação deverá ser autorizada, ou não, pela Secretaria de Estado da Educação em consonância com as Coordenadorias Regionais envolvidas. §3º A pesquisa autorizada pela Coordenadoria Regional de Educação deverá ser informada à Secretaria de Estado da Educação, acompanhada de cópia digital do Projeto de Pesquisa e Termo de Compromisso do pesquisador e orientador, através do e-mail: pesquisasescolas@sed.sc.gov.br. Art. 5º Toda solicitação de autorização de pesquisa na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina implicará as seguintes responsabilidades por parte do interessado. §1º A autorização para pesquisadores do Ensino Médio, Graduação e Especialização lato sensu será concedida mediante assinatura de termo de compromisso pelo pesquisador e professor orientador, bem como o preenchimento dos campos relacionados ao projeto (área, tema, problemática, objetivos, justificativa e período de realização da pesquisa). §2º Ao término da pesquisa, o estudante de Ensino Médio, Graduação e Especialização lato sensu deverá acordar com

a Escola e/ou Coordenadoria Regional de Educação uma forma de devolutiva dos resultados. §3º A autorização de pesquisa em nível de Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado será concedida mediante a apresentação de projeto de pesquisa e preenchimento do termo de compromisso, assinado pelo pesquisador e seu orientador. §4º Ao término da pesquisa de Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado, fica o pesquisador responsável por realizar uma devolutiva à escola ou Coordenadoria e enviar cópia digital do trabalho final à Secretaria de Estado da Educação, pelo e-mail: pesquisasescolas@sed.sc.gov.br para compor o banco de dados de pesquisas realizadas no âmbito da Rede Estadual de Ensino. Art. 6º Na pesquisa em que envolver seres humanos, o pesquisador e seu orientador assumem o compromisso de requerer autorização do comitê de ética da universidade, conforme dispositivos legais constantes na Resolução CNS nº 506, de 03/02/2016. Art. 7º Pesquisa que envolva menores de idade torna-se imprescindível a autorização dos pais ou responsável legal, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constante na Resolução CNS nº 466, de 12/12/2012. Art. 8º Em caso de prorrogação acima de três (3) meses ou assistência da pesquisa, cabe ao pesquisador informar e justificar à instância que o autorizou por meio de Ofício. Parágrafo Único: Fica a instância responsável pela autorização de incluir o ofício no processo SGPE Art. 9º Todo processo de análise e autorização de pedidos de pesquisa no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina reger-se-á por esta Portaria Art. 10º Casos não tratados nesta portaria deverão ser remetidos ao órgão central para resolução Art. 11º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Anexo I

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO OU A SUA NEGATIVA

A _____ (nome da escola/CRE/SED) está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado _____ (nome do projeto), do(a) pesquisador(a) _____ (nome do pesquisador responsável), da _____ (Nome da Universidade/Escola). A _____ (nome da escola/CRE/SED) assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de _____ (mês e ano) até _____ (mês e ano). Com a autorização da realização da pesquisa, ficam o(a) pesquisador(a) e seu orientador(a) responsáveis pelos procedimentos de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e sua aprovação, conforme prevê esta portaria. Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do (a) pesquisador (a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados. Autorizamos () OU Não autorizamos () a citação do nome da instituição nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados do estudo.

NO CASO DE NÃO AUTORIZAÇÃO:

A _____ (nome da escola/CRE/SED) NÃO está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado _____ (nome do projeto), do(a) pesquisador(a) _____ (nome do pesquisador responsável), da _____ (Nome da Universidade/Escola), pelo seguinte motivo: _____ de _____ de 20_____ de 20_____

Assinatura/Carimbo do responsável

Anexo II

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da Resolução CNS nº 466/12 e/ou da Resolução CNS nº 510/16, bem como suas complementares, e conforme esta portaria, como pesquisador (a) responsável do projeto intitulado: _____

Comprometo-me a:

I. Preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados.
II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão.
III. Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.
Data: ____/____/20____

Nome do(a) Pesquisador(a)	Função na Pesquisa	Assinatura Manuscrita
1.		

Diário Oficial Eletrônico de Santa Catarina. Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2/2001 de 24.8.2001, que inclui a infraestrutura de chaves Públicas Brasileira (ICP-Brasil), podendo ser acessado no endereço eletrônico <http://www.doe.sc.gov.br>.