

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**



TATIANA BARBOSA DE PAULA CRUZ

**A GESTÃO ESCOLAR DIANTE DOS ATAQUES DE
VIOLÊNCIA EXTREMA: O CENÁRIO DA REDE ESTADUAL
MINEIRA**

Belo Horizonte
2026

TATIANA BARBOSA DE PAULA CRUZ

**A GESTÃO ESCOLAR DIANTE DOS ATAQUES DE VIOLÊNCIA
EXTREMA: O CENÁRIO DA REDE ESTADUAL MINEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET MG), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Ludmila de Vasconcelos Machado
Guimarães

Belo Horizonte
2026

Cruz, Tatiana Barbosa de Paula
C957g A gestão escolar diante dos ataques de violência extrema: o cenário da Rede Estadual Mineira / Tatiana Barbosa de Paula Cruz. – 2026.
170 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração.
Orientadora: Ludmila de Vasconcelos Machado Guimarães.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Violência nas escolas – Minas Gerais – Teses. 2. Processo decisório – Teses. 3. Política pública – Teses. 4. Escolas públicas – Minas Gerais – Teses. 5. Motivação na educação – Teses. 6. Fobia escolar – Teses. I. Guimarães, Ludmila de Vasconcelos Machado. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 658.403

TATIANA BARBOSA DE PAULA CRUZ

A GESTÃO ESCOLAR DIANTE DOS ATAQUES DE VIOLÊNCIA EXTREMA:

o cenário da rede estadual mineira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de concentração: Processos e Sistemas Decisórios

Linha de pesquisa: Processos e sistemas decisórios nas dimensões dos sujeitos, agentes, organizações e sociedade

Data da defesa: 13/07/2026

Data de aprovação: 19/08/2026

BANCA EXAMINADORA

 Documento assinado digitalmente
LUDMILA DE VASCONCELOS MACHADO GUIMARÃES
Data: 31/08/2026 10:10:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ludmila de Vasconcelos Machado Guimarães - Orientadora
Presidente da banca examinadora - CEFET-MG

Prof. Dr. Marcelo de Souza Bispo
Membro da banca examinadora - UFPB

Profa. Dra. Cíntia Santana e Silva
Membro da banca examinadora - FJP

Profa. Dra. Geovanna Passos Duarte
Membro da banca examinadora - Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais –
SEE/MG

"Educar é ter esperança. Amar é ter esperança. Viver é esposar a esperança. Viver no Brasil é reafirmar o compromisso com a esperança para cada aluno e cada jovem que desponta. Viver é esperar." Leandro Karnal

AGRADECIMENTOS

À Profª Ludmila, minha profunda gratidão pela acolhida, pelo apoio e pela parceria. Obrigada por acreditar em mim e na minha pesquisa. Sem sua presença, eu não teria crescido tanto como aluna, como profissional e, sobretudo, como pessoa.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo apoio e compreensão. Foi graças a vocês que pude me dedicar de coração a este estudo, sabendo que tinha um porto seguro para me sustentar nos momentos mais desafiadores.

A todos que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho, seja de maneira direta ou indireta, deixo meu sincero agradecimento. Cada gesto, palavra e incentivo enriqueceram meu processo de aprendizado e tornaram esta caminhada mais significativa.

E às pessoas com quem convivi ao longo desses anos de curso, que me incentivaram e compartilharam comigo alegrias e dificuldades, obrigada. Vocês tiveram impacto profundo na minha formação acadêmica e pessoal, e levarei comigo cada lembrança dessa convivência.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar as estratégias de gestão de diretores escolares do Estado de Minas Gerais na prevenção e enfrentamento de situações de violência extrema no ambiente escolar, a partir das relações entre contextos locais, recursos disponíveis e eficácia das ações. Esse fenômeno, registrado no Brasil desde 2001, apresentou crescimento significativo a partir de 2019, mantendo a ocorrência de múltiplos ataques anuais e atingindo seu ápice nos últimos anos, o que gerou impactos profundos sobre vítimas, famílias e comunidades escolares. Partindo da constatação de que as instituições educacionais permaneciam vulneráveis e de que as políticas públicas de prevenção ainda apresentavam lacunas, a pesquisa buscou compreender como os gestores atuavam diante desse cenário. Fundamentou-se em referenciais sobre violência escolar, tomada de decisão baseada em evidências, topofilia e topofobia, articulados a estudos sobre gestão e segurança no ambiente educacional. A investigação, de abordagem metodológica mista, recorreu à análise documental e à aplicação de questionário estruturado. O questionário contemplou questões sobre práticas preventivas, protocolos de resposta e experiências anteriores de enfrentamento. A análise integrou dados quantitativos e qualitativos, com o objetivo de subsidiar o aprimoramento das políticas públicas e fortalecer a gestão escolar frente a cenários de violência extrema. Os resultados evidenciaram o predomínio de estratégias relacionais, pedagógicas e intersetoriais, especialmente ações de escuta, mediação, prevenção pedagógica e articulação com a rede de proteção. Ao mesmo tempo, foram identificadas fragilidades na formação específica, nos protocolos, na sistematização das informações e na preparação institucional, além de respostas reativas em parte das situações analisadas, reforçando a necessidade de políticas públicas baseadas em evidências.

Palavras-chave: ataques de violência extrema; processos decisórios; políticas públicas educacionais; topofilia e topofobia.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the management strategies adopted by school principals in the state of Minas Gerais, Brazil, to prevent and respond to situations of targeted school violence, considering the relationships among local contexts, available resources, and the effectiveness of their actions. Although this phenomenon has been documented in Brazil since 2001, it has increased significantly since 2019, with multiple attacks occurring annually and reaching its highest levels in recent years, causing profound impacts on victims, families, and school communities. Recognizing that educational institutions remained vulnerable and that public prevention policies continued to present significant gaps, this research sought to understand how school principals addressed this challenge. The study was grounded in theoretical frameworks on school violence, evidence-based decision-making, topophilia, and topophobia, integrated with studies on educational management and school safety. Adopting a mixed-methods approach, the research combined documentary analysis with the administration of a structured questionnaire. The questionnaire addressed preventive practices, response protocols, and previous experiences in dealing with situations of targeted school violence. The analysis integrated quantitative and qualitative data to support the improvement of public policies and strengthen school management in the face of extreme violence. The results showed a predominance of relational, pedagogical, and intersectoral strategies, particularly actions involving active listening, mediation, pedagogical prevention, and coordination with protection networks. At the same time, weaknesses were identified in specific training, protocols, information systematization, and institutional preparedness, along with reactive responses in some of the situations analyzed, reinforcing the need for evidence-based public policies.

Keywords: targeted school violence; decision-making processes; educational public policies; topophilia; topophobia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de triangulação metodológica da pesquisa	61
Figura 2 – Taxa de participação na pesquisa, por mesorregião de Minas Gerais (em %).....	65
Figura 3 – Aceitação da inclusão de ações específicas de prevenção de ataques violentos, segundo os segmentos da comunidade escolar (%).....	69
Figura 4 – Interesse dos segmentos da comunidade escolar em desenvolver ou colaborar com ações preventivas (%).....	71
Figura 5 – Percepção dos diretores sobre a influência do território na ocorrência de ataques violentos na escola (%).....	72
Figura 6 – Percepção dos diretores sobre a colaboração de pais e responsáveis em ações preventivas (%).....	73
Figura 7 – Participação da segurança pública em ações desenvolvidas nas escolas estaduais de Minas Gerais (em %).....	92
Figura 8 – Principais medidas de segurança e controle de acesso presentes nas escolas estaduais de Minas Gerais (em %)	95
Figura 9 – Escolas que identificaram, registraram e/ou encaminharam casos de ataques violentos nos últimos 12 meses (em %)	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipologia da Violência Contra e nas Escolas: Contribuições Conceituais.....	29
Quadro 2 – Matriz de Categorização Teórico-Operacional (Bloco 1).....	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Mesorregiões versus participação	66
Tabela 2 – Bloco 1: Reconhecimento do problema e pactuação	68
Tabela 3 – Bloco 2: Capacitação e monitoramento	75
Tabela 4 – Bloco 3: Prevenção por meio das atividades curriculares	79
Tabela 5 – Bloco 4: Capacidade institucional, protocolos e cuidados com os envolvidos	83
Tabela 6 – Bloco 4: Articulação com as redes externas de atenção e proteção	87
Tabela 7 – Bloco 5: Participação da segurança pública nas escolas	91
Tabela 8 – Bloco 5: Medidas de segurança, controle de acesso e preparação institucional	94
Tabela 9 – Bloco 6: Casos de ataques violentos ocorridos na escola	99
Tabela 10 – Bloco 1: Categorização das manifestações sobre prevenção	105
Tabela 11 – Bloco 2: Categorização das ações de capacitação e monitoramento	107
Tabela 12 – Bloco 3: Categorização das atividades complementares	108
Tabela 13 – Distribuição das estratégias mencionadas pelos gestores escolares	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPS-i	Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil
CD/FNDE	Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CGU	Controladoria-Geral da União
CNDE	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDHC	Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania
MEC	Ministério da Educação
MJSP	Ministério da Justiça e Segurança Pública
MPMG	Ministério Público de Minas Gerais
NAE	Núcleo de Acolhimento Educacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PM	Polícia Militar
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PSP	Primeiros Socorros Psicológicos
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEJUSP	Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Minas Gerais
SENASP	Secretaria Nacional de Segurança Pública
SNAVE	Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas
SPELL	Scientific Periodicals Electronic Library
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
WoS	Web of Science

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	13
1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivos da pesquisa	19
2 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE ATAQUES DE VIOLÊNCIA EXTREMA EM AMBIENTES ESCOLARES	20
3 REFERENCIAL TEÓRICO	23
3.1 A violência nas escolas: entre a complexidade do fenômeno e a escalada dos ataques extremos	23
3.2 Caminhos para enfrentamento: da teoria à importância de políticas públicas	33
3.3 Saúde mental escolar	40
3.3.1 Comunidade Escolar: entre o cuidado coletivo e os desafios da convivência.....	40
3.3.2 Topofilia, Topofobia e a Relação dos Estudantes com o Espaço Escolar.....	46
3.4 O Diretor Escolar como Sujeito de Poder nas Relações Educacionais	48
4 METODOLOGIA.....	54
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	64
5.1 Caracterização dos respondentes e contexto da pesquisa.....	64
5.2 Bloco 1 - Reconhecimento do problema e pactuação.....	67
5.3 Bloco 2 - Capacitação, monitoramento e preparação institucional	75
5.4 Bloco 3 - Práticas curriculares de prevenção.....	78
5.5 Bloco 4 – Protocolos e redes de proteção.....	83
5.6 Bloco 5 – Relação com o sistema de segurança pública	90
5.7 Bloco 6 - Casos de ataques violentos ocorridos na escola.	98
5.8 Análise das respostas abertas.....	103
5.9 Síntese e discussão integrada dos resultados	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO FBSP	138
ANEXO A - REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	145
ANEXO B – PEDIDOS DE ACESSO À INFORMAÇÃO	150

PRÓLOGO

Minha vida profissional sempre orbitou o universo da educação. Da docência no Centro Universitário Newton Paiva, à especialização em Educação a Distância pela UFF, busquei compreender os processos de ensino e aprendizagem em suas múltiplas dimensões. No entanto, foi ao assumir o cargo de Analista Educacional - Inspetora Escolar na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em 2015, que minha perspectiva se aprofundou e se transformou radicalmente.

Na linha de frente do sistema educacional, percorrendo escolas estaduais e privadas da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A, fui confrontada não apenas com os desafios pedagógicos de rotina, mas com a complexa e dura realidade da violência que permeia o ambiente escolar. Mais recentemente, ao atuar no Setor Jurídico da mesma Superintendência, lidei diretamente com a materialização desses conflitos em processos administrativos e judiciais, o que ampliou ainda mais minha compreensão sobre a dimensão e a gravidade do problema.

O ano de 2024, em particular, ficou marcado por uma série de eventos e seminários dos quais participei, como "Violência Escolar: caminhos para ação articulada e preventiva" e as ações do Ministério Público sobre bullying e violência sexual. Esses momentos foram um alerta: a violência extrema, culminando em ataques devastadores às escolas, havia deixado de ser uma tragédia distante, veiculada nos noticiários, para se tornar uma ameaça palpável e um desafio central na minha atuação como gestora pública.

Foi dessa interseção angustiante entre a minha prática diária, a escassez de protocolos baseados em evidências e a sensação de impunidade e despreparo que nasceu a semente desta dissertação. Como servidora pública, testemunhei em primeira mão a complexidade da tomada de decisão em situações de crise, frequentemente pautada mais pela urgência e pela reação do que por políticas públicas integradas e preventivas.

Esta pesquisa, portanto, não é apenas um requisito acadêmico. É uma tentativa

de devolver ao Estado de Minas Gerais, na forma de conhecimento estruturado e análise crítica, parte do investimento que fez na minha formação. É uma resposta prática ao meu compromisso ético com a segurança de milhares de estudantes, professores e funcionários. Meu objetivo é transcender a condição passageira e mergulhar nas causas sistêmicas, analisando os mecanismos de decisão que poderiam, ser devidamente articulados, prevenir futuras tragédias. Agradeço imensamente ao CEFET/MG e à minha orientadora, Professora Ludmila de Vasconcelos Machado Guimarães, por acolherem um tema tão sensível e urgente no campo da Administração Pública. À Associação Mineira de Inspectores Escolares (AMIE), na qual atuo como Diretora de Assuntos Jurídicos, pelo constante debate que alimenta minha reflexão.

Convido o leitor a percorrer estas páginas não como um mero observador, mas como um parceiro nessa reflexão crucial. Que este trabalho possa ser um passo, ainda que modesto, na construção de escolas que sejam, de fato, recurso institucional para aprendizagem e segurança.

1 INTRODUÇÃO

Os ataques de violência extrema em ambientes escolares configuram-se como um dos desafios mais complexos da educação contemporânea, refletindo não apenas fragilidades dos sistemas educacionais, mas também processos sociais, políticos e culturais que atravessam a escola. A intensificação desses episódios reforça a necessidade de compreender as relações entre o ambiente escolar, as estratégias de promoção da saúde mental, os processos de gestão e o desenho de políticas públicas voltadas à prevenção e ao enfrentamento da violência.

No cenário acadêmico e governamental brasileiro, o estudo dos ataques de violência extrema contra instituições de ensino é relativamente recente. Embora o primeiro episódio registrado no país remonte a 2001, somente em 2023 foi publicado, no âmbito federal, o relatório *Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental*, elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial instituído para analisar o fenômeno e propor medidas de prevenção e enfrentamento.

A escola, enquanto espaço de socialização, construção de identidades e exercício da cidadania, revela-se, paradoxalmente, vulnerável a diferentes formas de violência. Nas últimas décadas, episódios caracterizados por ataques intencionais e premeditados têm desafiado os fundamentos da convivência democrática no ambiente escolar e exposto dificuldades institucionais para a proteção de estudantes, educadores e demais integrantes da comunidade. Esses acontecimentos, muitas vezes protagonizados por jovens com vínculo direto ou anterior com a instituição, produzem medo, insegurança e desamparo e podem comprometer o cotidiano pedagógico e as relações estabelecidas com o espaço escolar (Vinha et al., 2023; Brasil, 2023a).

Embora a violência escolar compreenda manifestações distintas, como o bullying, as violências física, psicológica, simbólica e institucional e os conflitos cotidianos, esta pesquisa concentra-se especificamente nos ataques de violência extrema contra instituições de ensino. Esses eventos diferenciam-se das demais manifestações da violência escolar por envolverem ações intencionais, planejadas e potencialmente letais, dirigidas à comunidade escolar com a finalidade de produzir mortes, ferimentos ou pânico coletivo. Essa delimitação é necessária para distinguir o objeto investigado de outras expressões da violência escolar, cujas dinâmicas, fatores associados e estratégias de prevenção apresentam especificidades próprias. A discussão conceitual acerca dessas diferenças será aprofundada no referencial teórico.

A intensificação desses ataques no contexto brasileiro tem mobilizado diferentes instâncias governamentais e acadêmicas. O Relatório Final do Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, instituído pela Portaria MEC nº 1.089/2023, destaca a

articulação de múltiplos fatores, entre eles a disseminação de discursos de ódio em ambientes digitais, a cultura armamentista, as fragilidades das redes de atenção psicossocial e a insuficiência de mecanismos institucionais de prevenção e resposta (Brasil, 2023a). De modo complementar, o 1º Boletim Técnico Escola que Protege: Dados sobre Violências nas Escolas, produzido em parceria pelo Ministério da Educação, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, Fórum Brasileiro de Segurança Pública e UNESCO, reforça que a compreensão da violência escolar requer a análise integrada de dimensões estruturais, territoriais e intraescolares, bem como o fortalecimento de políticas públicas, mecanismos de acompanhamento e redes intersetoriais de proteção (Brasil; MDHC; FBSP; UNESCO, 2024).

Diante desse contexto, a violência extrema contra as escolas não pode ser compreendida apenas como problema de segurança ou como consequência de falhas isoladas no funcionamento das instituições. Trata-se de fenômeno complexo e multifatorial, atravessado por elementos socioculturais, políticos, institucionais e subjetivos. Essa característica torna especialmente relevante compreender a atuação dos diretores escolares, sujeitos que ocupam posição estratégica na organização da escola e na articulação entre as políticas formuladas em instâncias superiores e as condições concretas encontradas no cotidiano educacional.

Os diretores atuam diretamente diante das vulnerabilidades, conflitos e demandas de suas comunidades e mobilizam conhecimentos produzidos na experiência cotidiana para tomar decisões, articular profissionais, relacionar-se com famílias e acionar redes externas de apoio. Desse modo, investigar suas estratégias permite aproximar a formulação das políticas públicas das condições efetivamente encontradas no espaço escolar, reconhecendo que a implementação das medidas de prevenção e enfrentamento depende também das possibilidades institucionais, dos recursos disponíveis e das características dos diferentes contextos locais.

Outro elemento que amplia a complexidade dos ataques de violência extrema é o denominado “efeito contágio” midiático. A exposição intensa desses episódios, sobretudo quando associada à ampla divulgação da identidade, das imagens e das ações dos autores, pode favorecer processos de imitação e contribuir para a construção de referências simbólicas entre indivíduos já envolvidos em ambientes de radicalização ou interessados nesse tipo de violência (Back, 2021). Além dos possíveis efeitos sobre novos episódios, a cobertura intensiva pode ampliar a sensação coletiva de insegurança e produzir repercussões sobre comunidades escolares que não vivenciaram diretamente os ataques.

Nesse cenário, a atuação dos gestores escolares assume especial relevância. Os diretores participam não apenas das respostas adotadas diante de situações de crise, mas também da organização das práticas preventivas, da mobilização da comunidade escolar e da articulação

com serviços externos. Entretanto, conforme apontam Vinha et al. (2023), a descontinuidade das ações preventivas, as dificuldades de articulação das políticas públicas e as limitações relacionadas à atenção psicossocial e à formação dos profissionais da educação compõem um cenário que desafia a atuação cotidiana das escolas.

Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em articulação com outros órgãos públicos, tem desenvolvido normativas, protocolos e iniciativas relacionadas à promoção da convivência e à segurança no ambiente escolar. Contudo, a existência formal de orientações e medidas institucionais não permite, por si só, compreender como essas políticas são efetivamente incorporadas ao cotidiano das escolas nem quais recursos estão disponíveis aos gestores para sua operacionalização. Essa distinção torna-se particularmente importante quando se considera a diversidade territorial da rede estadual mineira e as diferentes condições institucionais encontradas pelas unidades escolares.

A criação do Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE), por meio do Decreto nº 12.006/2024, e outras iniciativas implementadas nos últimos anos demonstram que o fenômeno passou a ocupar espaço crescente na agenda pública. Entretanto, os levantamentos nacionais continuam identificando desigualdades quanto à existência de formação, protocolos, canais de comunicação, equipes especializadas e outros mecanismos de prevenção e preparação institucional (Brasil; MDHC; FBSP; UNESCO, 2024). Essas condições evidenciam que a responsabilização pela prevenção não pode ser concentrada exclusivamente na figura do diretor, pois sua capacidade de atuação está relacionada aos recursos, informações, profissionais e redes de apoio colocados à disposição das escolas.

Trata-se, portanto, de um problema que ultrapassa a esfera individual dos sujeitos escolares e demanda uma abordagem relacional, capaz de articular as condições dos territórios, os recursos institucionais e os processos decisórios desenvolvidos no cotidiano da gestão. Compreender como os diretores constroem suas estratégias diante de diferentes condições institucionais mostra-se relevante não apenas para conhecer as práticas existentes, mas também para identificar dificuldades, lacunas e possibilidades de aprimoramento das políticas públicas voltadas à prevenção e ao enfrentamento da violência extrema.

Diante desse cenário, esta pesquisa orienta-se pela seguinte questão: *“Quais são as estratégias de gestão adotadas por diretores escolares do Estado de Minas Gerais para prevenir e enfrentar situações de violência extrema no ambiente escolar, considerando os contextos locais e os recursos institucionais disponíveis?”*

Do ponto de vista acadêmico, a relevância deste estudo reside em sua contribuição para um campo de investigação ainda em desenvolvimento no Brasil: a gestão escolar diante dos

ataques de violência extrema. Embora existam levantamentos estatísticos, estudos acadêmicos e relatórios institucionais sobre o fenômeno, ainda são limitadas as pesquisas que investigam especificamente a perspectiva dos diretores escolares enquanto atores responsáveis por interpretar diretrizes, mobilizar recursos e tomar decisões no cotidiano das instituições. Ao articular contextos locais, recursos institucionais e estratégias de gestão, esta investigação busca contribuir para a compreensão das condições que atravessam esses processos decisórios e produzir evidências que possam subsidiar o aprimoramento das políticas públicas educacionais.

A dissertação está organizada em cinco capítulos, além das considerações finais. O Capítulo 1 apresenta o problema de pesquisa, sua contextualização, justificativa e objetivos. O Capítulo 2 desenvolve a revisão sistemática da literatura, situando a produção acadêmica nacional e internacional relacionada aos ataques de violência extrema em ambientes escolares e identificando tendências e lacunas no conhecimento produzido sobre o fenômeno.

O Capítulo 3 apresenta o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, articulando discussões sobre violência escolar, políticas públicas, saúde mental, topofilia e topofobia, atuação do diretor escolar e processos decisórios. Esses aportes possibilitam compreender a violência extrema não apenas como evento de segurança, mas como fenômeno relacionado às condições institucionais, às relações estabelecidas no espaço escolar e às escolhas realizadas pelos atores responsáveis pela gestão.

O Capítulo 4 descreve o percurso metodológico da investigação. A pesquisa adota abordagem mista, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos, e foi desenvolvida a partir de duas etapas complementares: a primeira, de natureza bibliográfica e documental, destinada ao levantamento e à análise da produção acadêmica, das normativas, dos protocolos e dos documentos institucionais relacionados à temática; e a segunda, de natureza empírica, realizada por meio da aplicação de questionário aos diretores das escolas estaduais de Minas Gerais. As questões fechadas foram submetidas à análise estatística descritiva e as manifestações textuais dos gestores foram examinadas por meio da análise de conteúdo.

O Capítulo 5 reúne a apresentação, a análise e a discussão integrada dos dados da pesquisa. Inicialmente, são caracterizados os respondentes e o contexto da coleta. Em seguida, os resultados são examinados segundo os blocos temáticos do instrumento: reconhecimento do problema e pactuação; capacitação e monitoramento; práticas curriculares de prevenção; protocolos e redes de proteção; relação com o sistema de segurança pública; e experiências relacionadas a ataques violentos. O capítulo incorpora ainda a análise das respostas abertas dos gestores e, ao final, promove a integração dos resultados quantitativos e qualitativos com o

referencial teórico, retomando os objetivos da investigação e discutindo suas implicações para a gestão escolar e para as políticas públicas.

Por fim, as Considerações Finais retomam os principais resultados à luz da questão de pesquisa e dos objetivos estabelecidos, apresentam as contribuições acadêmicas, sociais e institucionais do estudo, explicitam suas limitações e indicam possibilidades para futuras investigações sobre a prevenção e o enfrentamento dos ataques de violência extrema nas escolas.

1.1 Objetivos da pesquisa

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral:

Analisar as estratégias de gestão adotadas por diretores escolares do Estado de Minas Gerais na prevenção e no enfrentamento de situações de violência extrema no ambiente escolar, considerando os contextos locais e os recursos institucionais disponíveis.

Como desdobramentos analíticos, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

a) mapear os protocolos oficiais e as normativas nacionais e do Estado de Minas Gerais relacionados à prevenção e ao enfrentamento de situações de violência extrema no ambiente escolar;

b) discutir as principais dificuldades enfrentadas pelos diretores na gestão dessas situações, especialmente aquelas relacionadas às limitações estruturais e às barreiras institucionais;

c) analisar as estratégias adotadas pelos diretores para prevenir e mediar situações de violência extrema, com ênfase nas ações pedagógicas e em sua articulação com as redes de apoio, incluindo segurança pública, assistência social e Conselhos Tutelares.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE ATAQUES DE VIOLÊNCIA EXTREMA EM AMBIENTES ESCOLARES

Este capítulo apresenta o estado da arte da pesquisa sobre ataques de violência extrema em escolas. O objetivo foi mapear e analisar o corpus acadêmico existente, identificando avanços, marcos teóricos e, sobretudo, as lacunas que justificam a presente investigação. A relevância do tema é incontestável: embora seja um fenômeno recente no Brasil, observou-se um crescimento exponencial de casos e um concomitante aumento no interesse da academia e da mídia nas últimas décadas. Compreender a produção científica existente é, portanto, etapa fundamental para situar esta dissertação no debate contemporâneo.

A revisão de literatura foi conduzida no ano de 2025 a partir de uma estratégia sistemática de busca em cinco bases de dados: Web of Science (WoS), SPELL, Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Plataforma Brasil. Essa seleção buscou abranger tanto a produção científica internacional quanto nacional, incluindo artigos, dissertações, teses e projetos de pesquisa em andamento.

A estratégia de busca foi padronizada por meio da seguinte sintaxe: (“escol”) AND (“massacre” OR “ataque de violência extrema”), adaptada às funcionalidades e aos campos de pesquisa disponíveis em cada base consultada. O operador booleano OR possibilitou ampliar a recuperação de registros associados às diferentes expressões utilizadas para designar o fenômeno, enquanto o operador AND restringiu os resultados ao contexto educacional. O truncamento, representado pelo símbolo asterisco (), foi aplicado ao radical “escol*”, permitindo recuperar diferentes formas lexicais, como “escola”, “escolas”, “escolar” e “escolares”.***

Foram adotados como critérios de inclusão: (1) estudos que abordassem especificamente violência extrema em instituições de ensino; (2) publicações nos idiomas português, inglês ou espanhol; (3) sem delimitação temporal inicial, excetuando-se materiais com foco apenas em violência escolar genérica, bullying, violência simbólica não vinculada a massacres, indisciplina ou conflitos escolares cotidianos. Também foram excluídas matérias jornalísticas e produções fora do ambiente educacional, como análises de chacinas urbanas ou prisionais.

O processo de triagem compreendeu cinco etapas sucessivas: (1) busca inicial; (2) leitura de títulos e resumos; (3) aplicação dos critérios de elegibilidade; (4) recuperação dos textos completos; e (5) análise qualitativa do conteúdo.

Na base SPELL, especializada em periódicos nacionais de Administração, a busca retornou 72.880 registros, mas nenhum abordava a temática específica. Essa ausência é significativa: ela não apenas indica uma lacuna, mas também revela uma tendência da literatura administrativa de marginalizar certos campos de aplicação, como o educacional. É imperativo reconhecer que escolas, sejam públicas ou privadas, são organizações complexas, com estruturas de governança, processos decisórios e obrigações legais que demandam gestão profissional e especializada. Ignorar esse enquadramento reduz a capacidade da Administração de dialogar com problemas sociais complexos que impactam diretamente a gestão educacional, como os ataques de violência extrema

O Google Acadêmico impôs limitações metodológicas significativas. Diferente de bases indexadas, sua plataforma não permite o uso robusto de operadores booleanos, o que impossibilitou a aplicação integral da sintaxe de busca planejada. Além disso, seu algoritmo indexa fontes não acadêmicas (como notícias, blogs e conteúdo institucional), exigindo do pesquisador uma avaliação crítica da idoneidade e do rigor metodológico de cada fonte recuperada. Diante dessas restrições, optou-se por uma abordagem macro, realizando duas buscas distintas para mapear o campo. A primeira, com os termos ‘escola’ AND ‘ataque de violência extrema’, recuperou trabalhos acadêmicos como o de Feltrin (2024), que analisa os episódios no Brasil em relação à ascensão da extrema direita, e o de Brito (2023), que investiga o ‘efeito contágio’ midiático. Já a segunda busca, com ‘massacre’ AND ‘escola’, retornou aproximadamente 31.600 resultados – um salto quantitativo significativo em relação aos 144 artigos identificados em um levantamento anterior de 2024. Este aumento evidencia a recente expansão da produção sobre o tema. Contudo, a ferramenta mostrou-se mais adequada para uma prospecção inicial ampla ou para a localização de trabalhos específicos cuja autoria já é conhecida, *rather than* para uma revisão sistemática *stricto sensu*.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a busca inicial identificou 74 pesquisas. Após a triagem criteriosa e aplicação dos critérios de exclusão, selecionaram-se 11 trabalhos que tratavam diretamente da temática de massacres escolares. Dentre esses, destaca-se a dissertação de Vilalba (2020), que articula violência simbólica e psicologia sócio-histórica na análise desses episódios. Foram descartadas pesquisas sobre bullying, violência simbólica sem relação direta com massacres, conflitos escolares ou chacinas em contextos urbanos/prisionais.

Observa-se que a produção na BDTD permanece concentrada em língua portuguesa, sem presença significativa de investigações em outros idiomas, reiterando o caráter emergente

e regional dos estudos sobre o tema no Brasil. A lista completa dos 11 trabalhos selecionados está detalhada na planilha anexa a este trabalho.

A Plataforma Brasil também apresentou restrições, uma vez que não admite operadores booleanos nem filtros avançados. As buscas foram realizadas diretamente por meio de palavras-chave, exigindo leitura manual dos títulos e descrições públicas. Mesmo assim, identificaram-se estudos relevantes em andamento, como *“Fatores de influência envolvidos em massacres escolares: uma pesquisa de campo a partir da percepção de professores do Espírito Santo”* (Pedruzzi, aprovado em 2025) e *“Narrativas sobre a experiência de um massacre escolar: perspectivas diante do traumático”* (Zihlmann, aprovado em 2023). Esses registros evidenciam que a agenda de pesquisa nacional começa a se estruturar, ainda que de forma incipiente, em torno de análises empíricas e qualitativas do fenômeno.

Na Web of Science (WOS), base de dados internacional multidisciplinar de referência, a busca com a sintaxe padronizada – baseada nos termos em português "massacre" e "ataque de violência extrema" – retornou um total de 33 registros. Após a aplicação rigorosa dos critérios de inclusão e exclusão, apenas 11 estudos foram selecionados. Este resultado numericamente modesto deve ser interpretado com ressalva, pois está intrinsecamente ligado a uma limitação metodológica: a etimologia e o uso consolidado de terminologia específica em cada contexto cultural. Enquanto no Brasil o termo "massacre escolar" ganhou prevalência na mídia e na academia, a literatura internacional anglófona, que domina bases como a WOS, opera majoritariamente com outros conceitos-chave, como *"school shooting"*, *"mass shooting"*, *"rampage shooting"* ou *"targeted school violence"*. Portanto, a baixa recuperação inicial reflete mais uma barreira linguística e semântica do que a ausência absoluta de produção internacional sobre fenômenos análogos. A análise dos 11 trabalhos recuperados, que efetivamente utilizavam os termos de busca em seus textos, confirma que a literatura global sobre o tema está predominantemente centrada em contextos anglófonos, especialmente nos Estados Unidos, com abordagens frequentemente quantitativas sobre perfis de atiradores, políticas de prevenção e impacto traumático. Este panorama reforça a singularidade da discussão terminológica e contextual no Brasil e a necessidade de pesquisas que, mesmo dialogando com a produção internacional, considerem as especificidades nacionais.

A análise comparativa entre as bases evidencia dois pontos principais: (1) a escassez de estudos específicos sobre massacres escolares, especialmente em periódicos nacionais de Administração e Educação, e (2) a emergência recente de pesquisas qualitativas e teses acadêmicas sobre o tema no Brasil, com tendência de expansão a partir de 2023. Esse quadro

confirma tanto a relevância quanto a atualidade da presente dissertação, que busca preencher lacunas teóricas e práticas no campo das políticas públicas e da administração escolar.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Dada a complexidade do fenômeno analisado, optou-se por estruturar o referencial teórico em três subcapítulos subsequentes, de forma a possibilitar uma abordagem mais aprofundada e articulada das diferentes dimensões que compõem o objeto de estudo.

No subcapítulo 3.1, discute-se a violência nas escolas, com ênfase na diversidade de suas manifestações e na ascensão dos ataques de violência extrema, situando o debate entre conceitos clássicos e contemporâneos. O 3.2 dedica-se à análise dos processos decisórios e das políticas públicas, com destaque para a importância da tomada de decisão baseada em evidências no campo educacional. Por fim, o Capítulo 3.3 aborda a saúde mental escolar, explorando a centralidade da comunidade escolar como espaço de cuidado, a subjetividade dos gestores e as relações afetivas que marcam o espaço escolar.

Essa divisão permite compreender o fenômeno em sua totalidade, contemplando os aspectos sociológicos, organizacionais e psicossociais que se articulam na dinâmica da violência escolar e nas respostas institucionais a ela.

3.1 A violência nas escolas: entre a complexidade do fenômeno e a escalada dos ataques extremos

Durante décadas, os episódios de violência letal ocorridos no interior das escolas brasileiras foram rotulados genericamente como “massacres escolares”. Esse termo, amplamente difundido por veículos de comunicação e incorporado ao vocabulário popular, passou a designar eventos marcados pela brutalidade, como o atentado de Realengo, em 2011, e o ataque à creche em Blumenau, em 2023. Contudo, esse enquadramento semântico tem sido criticado por especialistas em segurança, educação e saúde mental, por seu caráter sensacionalista e por contribuir, direta ou indiretamente, para a repetição desses episódios, especialmente ao alimentar o desejo de notoriedade de futuros agressores (Sou da paz, 2023; Vinha et al., 2023).

A expressão “*massacre*” carrega em si um efeito performativo que ultrapassa a função descritiva. Ao nomear um ataque com essa terminologia, frequentemente associada a eventos históricos de extermínio, potencializa-se a dimensão simbólica do ato e reforça-se o impacto midiático da violência. Esse fenômeno é analisado em diversos estudos, inclusive pela Unesco e pelo Observatório Nacional de Direitos Humanos, os quais apontam que a espetacularização

dos atentados pode funcionar como gatilho psicológico para sujeitos vulneráveis. Em vez de atuar na desmobilização de novos atos, a retórica do massacre contribui para seu ciclo de reprodução simbólica e prática (UNICEF, 2025; Brasil, 2024).

Diante desse contexto, consolidou-se entre pesquisadores, organizações internacionais e gestores públicos a adoção da expressão “ataques de violência extrema”. Trata-se de uma tentativa deliberada de diferenciar eventos de alta letalidade, planejados e cometidos com intenção homicida em ambiente escolar, de outras formas de violência escolar recorrentes, como bullying, brigas entre estudantes ou vandalismo. Essa redefinição busca qualificar o fenômeno sob o ponto de vista técnico, evitando generalizações e possibilitando sua categorização como objeto de políticas públicas específicas e articuladas (Vinha et al., 2023; G1, 2025).

A nova nomenclatura contribui para a construção de indicadores e protocolos mais rigorosos. Conforme aponta o Instituto Sou da Paz (2023), a classificação adequada dos eventos é fundamental para que se possa distinguir entre violências episódicas e aquelas de caráter premeditado, muitas vezes executadas com o uso de armas de fogo ou armas brancas. Essa distinção é central para a estruturação de respostas estatais eficientes. Por exemplo, entre os 49 ataques registrados no Brasil, ao menos 38 mortes foram causadas por armas de fogo, e a maioria dos eventos foi executada por jovens com histórico de sofrimento escolar e isolamento social (Brasil, 2023a).

A escolha da expressão “violência extrema” também remete ao contexto de radicalização e extremismo ideológico observado no perfil dos agressores. Relatórios recentes, como os coordenados por Daniel Cara (2023) e pelo Instituto Sou da Paz (2023), demonstram que grande parte dos autores desses ataques foram cooptados por discursos de ódio propagados em ambientes digitais, frequentemente vinculados a grupos extremistas de direita, nos quais são incentivadas práticas misóginas, racistas e antidemocráticas. Assim, o uso do adjetivo “extrema” não se refere apenas à intensidade da violência, mas também à sua base ideológica radicalizada, que rompe com os marcos democráticos e civilizatórios do convívio escolar (CARA et al., 2022; Sou da paz, 2023; Vinha et al., 2023).

Há ainda uma dimensão comunicacional essencial nesse processo. A escolha do vocabulário utilizado por veículos de imprensa, autoridades públicas e profissionais da educação impacta diretamente a forma como esses eventos são percebidos pela sociedade. O uso reiterado do termo “massacre” amplia o alcance simbólico do ato e, em determinados casos, transforma o agressor em figura de destaque. Essa estética narrativa pode contribuir para o chamado “efeito contágio”, como demonstrado por análises que revelam a concentração de

ataques no mês de abril - período em que ocorreram os atentados de Columbine e Realengo, e o uso, pelos autores, de vestimentas ou símbolos associados a eventos anteriores (Sou da paz, 2023).

Nesse sentido, diversos estudos sugerem que a maneira como os ataques são narrados publicamente pode servir de modelo para outros jovens em situação de vulnerabilidade. Relatórios como o de Vinha et al. (2023) apontam que parte dos autores busca reconhecimento público, sendo motivada pela exposição midiática conferida a agressores anteriores. A adoção de termos neutros, como “ataque de violência extrema”, visa justamente romper com essa lógica de validação simbólica, permitindo uma abordagem comunicacional mais ética, menos espetacularizada e mais centrada na dor das vítimas e na responsabilidade do Estado.

Além do aspecto simbólico, a terminologia técnica também produz efeitos na formulação e execução de políticas públicas. No Brasil, a mudança semântica tem subsidiado a criação de protocolos de prevenção mais específicos, a exemplo das ações articuladas entre os Ministérios da Justiça e da Educação desde 2023. Essas ações incluem o monitoramento de ameaças em plataformas digitais, a capacitação de profissionais da educação e a padronização dos registros sobre ataques e tentativas. A categorização rigorosa dos eventos é, portanto, um pré-requisito para que as escolas deixem de ser espaços reativos e passem a operar com estratégias preventivas baseadas em dados (FBSP, 2023; UNICEF, 2025).

Importante observar que essa redefinição conceitual se apoia em lições aprendidas em contextos internacionais. Nos Estados Unidos, por exemplo, o tiroteio na *Columbine High School*, em 1999, marcou uma virada paradigmática nas discussões sobre segurança escolar. Estudos do Centro de Prevenção da Violência da Universidade do Colorado demonstraram que, após Columbine, a substituição do discurso de “massacre” por linguagens técnicas foi acompanhada por uma reestruturação das políticas escolares de prevenção e apoio psicossocial (Marshall e Clark (2023).

No Brasil, essa transição discursiva ainda enfrenta resistência, tanto no campo midiático quanto na estrutura burocrática de alguns estados. Muitos gestores ainda não distinguem ataques de violência extrema de outros tipos de violência escolar, o que compromete a eficácia das ações de enfrentamento. A falta de padronização semântica nos registros administrativos, somada à inexistência de um banco de dados nacional unificado, impede que o Estado produza diagnósticos adequados e, por consequência, dificulta o planejamento de políticas públicas intersetoriais e eficazes (Sou da paz, 2023; Vinha et al., 2023).

Portanto, reconhecer a importância da linguagem na construção da realidade é passo fundamental para enfrentar o fenômeno dos ataques de violência extrema. A substituição do

termo “massacre” por uma terminologia mais técnica não se resume a uma escolha terminológica, mas representa um compromisso político, ético e científico com a prevenção da violência e a memória das vítimas. É por meio dessa mudança discursiva que se abre espaço para a elaboração de respostas estruturais e sensíveis, ancoradas na promoção da cultura de paz e na construção de ambientes escolares mais seguros, justos e inclusivos.

Dessa forma, ao optar por uma terminologia mais precisa e comprometida com a memória das vítimas, criamos um terreno discursivo capaz de revelar as múltiplas facetas da violência escolar. Essa mudança não se limita a uma questão semântica, mas prepara o caminho para uma análise aprofundada dos distintos tipos de violência que se manifestam no ambiente escolar – físicos, simbólicos, institucionais e estruturais – e para a definição de estratégias de prevenção alinhadas às suas especificidades. Por isso, antes de explorarmos as respostas voltadas à promoção de ambientes mais seguros e inclusivos, é fundamental estabelecer com clareza o que entendemos por violência, de modo a fundamentar nossas intervenções em um conceito sólido e abrangente.

O fenômeno da violência nas escolas ultrapassa as fronteiras de uma definição única e comporta diversas manifestações. Estudos contemporâneos apontam que a violência escolar não se restringe a agressões físicas ou simbólicas entre alunos, mas assume contornos estruturais, institucionais e ideológicos (Vinha et al., 2023; Guia CNDE 2023). Nesse sentido, é fundamental diferenciar as violências “na”, “da”, “contra” e “às” escolas. Essa última categoria, violência às escolas, tem sido proposta para nomear os episódios de violência escolar, como tiroteios protagonizados por estudantes ou ex-estudantes, costumam estar relacionados a uma trajetória marcada por experiências prolongadas de violência, como o bullying, a negligência familiar, práticas parentais autoritárias e a influência de conteúdos compartilhados em redes sociais e aplicativos de mensagens. (Guia CNDE, 2023).

A escola, nesse contexto, não é apenas um espaço onde a violência acontece, mas torna-se alvo, palco e símbolo. Esses ataques, em geral, são resultado de processos sociais complexos, nos quais se articulam negligência familiar, violência doméstica, bullying, preconceitos estruturais, cooptação digital por grupos extremistas e a ausência de políticas públicas intersetoriais efetivas (Guia CNDE, 2023; UNICEF, 2025).

Os ataques de violência extrema em ambientes escolares representam um fenômeno complexo, evidenciado pela variedade de causas que os motivam e pelas consequências sociais e institucionais que geram. Esse fenômeno não pode ser compreendido por um único prisma, pois envolve fatores interconectados, como desigualdades sociais, traumas psicológicos e influências culturais. A marginalização de grupos, a falta de suporte emocional e a forma como

a violência é retratada na mídia contribuem para um ambiente propício ao surgimento desses atos. Além disso, a fragilidade das políticas de segurança nas escolas e a inadequação das medidas de controle de armas expõem os estudantes a riscos, exigindo abordagens integradas e intersectoriais nas políticas públicas para enfrentar essa realidade.

Mas o que é violência? Como elas são categorizadas? Qualquer análise abrangente da violência deve começar definindo as várias formas de violência de maneira a facilitar sua medição científica. Existem muitas maneiras possíveis de definir violência. A Organização Mundial da Saúde (2002) define violência como:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (KRUG et al., 2002, p.5)

Tal uso pode resultar em lesões, morte, danos psicológicos, sofrimento ou privação, ou ter alta probabilidade de causá-los. A OMS (2002) enfatiza a intencionalidade na execução do ato, independentemente do resultado. Assim, incidentes não intencionais são excluídos desta definição.

Ao explorar a teoria social proposta por Pierre Bourdieu, torna-se evidente que suas pesquisas empíricas ao longo de sua carreira podem proporcionar uma compreensão mais profunda das várias manifestações de violência nas instituições educacionais. Apesar de seus estudos não se concentrarem especificamente em casos de violência escolar, com a exceção de seu trabalho sobre o sistema educacional francês na década de 1970 (Bourdieu; Passeron, 1970), Bourdieu examina e interpreta o campo social sob a perspectiva de uma lógica de dominação e violência simbólica que estão presentes em todas as interações sociais.

A violência, especialmente aquela envolvendo jovens, tem se tornado uma fonte crescente de preocupação no ambiente escolar. A violência é comumente definida como um ato de brutalidade, seja física ou psíquica, contra alguém, caracterizando relações interpessoais marcadas pela opressão, intimidação, medo e terror. No entanto, a violência não se restringe apenas ao âmbito físico. Ela também pode se manifestar por meio de signos, preconceitos, metáforas, desenhos, ou qualquer coisa que possa ser interpretada como um sinal de ameaça, o que é conhecido como violência simbólica. Como Gilberto Velho (2000) aponta, a violência não se limita ao uso da força física. A possibilidade ou ameaça de usá-la é uma dimensão fundamental de sua natureza, associando-a a uma ideia de poder, quando se enfatiza a possibilidade de imposição de vontade, desejo ou projeto de um ator sobre o outro.

Essas distinções são fundamentais para a construção de políticas públicas mais eficazes, permitindo intervenções específicas e a construção de ambientes escolares mais seguros e inclusivos (UNICEF, 2025).

A violência na escola inclui bullying, discriminações e agressões entre estudantes ou entre membros da comunidade escolar. Já a violência da escola é praticada pela própria instituição, podendo ser expressa em formas autoritárias de gestão, punições desproporcionais ou omissão frente a situações de vulnerabilidade. A violência à escola, por sua vez, abrange ações externas e deliberadas que atentam contra a integridade da instituição ou de seus membros, como os ataques armados cometidos por indivíduos externos ou ex-estudantes (UNICEF, 2025).

Essa última forma de violência adquire contornos especialmente alarmantes quando premeditada e voltada à destruição simbólica da escola como espaço de convivência democrática, o que requer políticas intersetoriais, formação de comitês locais de prevenção e implementação de protocolos contínuos de monitoramento e acolhimento (Vinha et al., 2023).

A literatura sobre violência escolar apresenta diferentes abordagens para compreender a natureza e os desdobramentos dos conflitos que atravessam o ambiente educacional. Diante da complexidade do fenômeno, torna-se necessário distinguir as múltiplas formas de violência que afetam direta ou indiretamente as escolas, suas comunidades e os processos pedagógicos.

Diversos documentos técnicos e estudos recentes – como o boletim *Escola que Protege* (2024), os relatórios coordenados por Telma Vinha et al. (2023), o protocolo de resposta à violência extrema elaborado pelo UNICEF (2025), e o relatório sobre extremismo de direita nas escolas brasileiras coordenado por Daniel Cara (2022) – oferecem categorizações que, apesar de distintas em ênfase, são complementares.

Com o objetivo de sistematizar essas contribuições, o Quadro 1 apresenta uma síntese conceitual dos principais tipos de violência identificados nesses documentos. A tipologia evidencia a coexistência de violências cotidianas e estruturais com formas extremas e letais, chamando atenção para a necessidade de políticas públicas integradas, formativas e preventivas que ultrapassem a lógica da resposta imediatista ou punitiva.

Quadro 1 – Tipologia da Violência Contra e nas Escolas: Contribuições Conceituais

Tipo de Violência	Caracterização (Foco: O que é?)	Conceito (Foco: Base teórica)	Autores
Intraescolar	Conflitos dentro da escola (agressões entre alunos/funcionários).	Ações hostis entre atores escolares que prejudicam a convivência (Charlot, 2002; Vinha et al., 2023).	Charlot (2002); Vinha et al. (2023)
Institucional	Práticas da escola que violam direitos (discriminação, punições arbitrárias, exclusão).	Coerção institucional que afeta dignidade e acesso à educação (Charlot, 2002; Vinha et al., 2023).	Charlot (2002); Vinha et al. (2023)
Simbólica/Estrutural	Reprodução de desigualdades por políticas/currículos (ex.: racismo, elitismo).	Imposição de hierarquias sociais via poder simbólico (Bourdieu; Charlot, 2002; Brasil, MEC, 2023).	Charlot (2002); Brasil. MEC (2023)
Contra a Escola	Ataques diretos à instituição (vandalismo, ameaças a professores, incêndios).	Agressão à escola como símbolo de valores sociais/políticos (Cara et al., 2023).	Cara et al. (2023)
Do Entorno Escolar	Violências externas que atingem a escola (tráfico, tiroteios, criminalidade local, entrada de armas, gangues).	Violência dura: atos de alto risco ou dano irreparável que exigem intervenção estatal, incluindo ameaças tipificadas no Código Penal	Abramovay (2002)
Ataques de violência extrema	Atentados planejados com armas (ex.: massacres).	Ataques premeditados por ódio/extremismo, potencializados online (UNICEF, 2025; Cara et al., 2023).	UNICEF (2025); Cara et al. (2023)

Fonte: Elaborado pelo autora (2025)

O Quadro apresentado acima demonstra com clareza que a violência escolar é um fenômeno multifacetado, exigindo categorizações precisas para seu correto entendimento e enfrentamento. Nele, observa-se que os "Ataques de Violência Extrema" configuram-se como uma tipologia distinta, separada das violências cotidianas (intraescolar, institucional) e contextuais (do entorno). Sua caracterização como atos premeditados, de alta letalidade e potencializados por ódio e extremismos online evidencia que se trata de um evento crítico singular, não sendo meramente um desdobramento extremo de bullying. Essa distinção é fundamental, pois revela que tal fenômeno exige estratégias de gestão específicas, que transcendam abordagens genéricas de mediação de conflitos e demandem protocolos

especializados de prevenção, preparação e resposta, articulados com políticas de segurança pública e saúde mental.

Para compreender a especificidade dos ataques de violência extrema, é imperativo partir de uma compreensão abrangente do fenômeno da violência. A definição da Organização Mundial da Saúde (2002) oferece uma base crucial, entendendo-a como o uso intencional da força ou do poder, real ou em ameaça, que resulte ou possa resultar em lesão, morte, dano psicológico ou privação. Esta conceituação macro permite englobar desde as formas mais sutis, como a violência simbólica teorizada por Bourdieu - que atua pela imposição de significados e hierarquias sociais de modo inconsciente, até as manifestações mais explícitas e físicas. É neste espectro amplo que a violência escolar se insere, manifestando-se como intraescolar, institucional, do entorno e, em seu extremo, como ataques premeditados. Percorrer esse caminho do macro ao micro não é um mero preâmbulo, mas uma necessidade metodológica para situar o objeto de estudo em seu contexto mais vasto, evitando uma análise reducionista e desconectada das dinâmicas sociais complexas que o originam.

Diante dessa complexidade, conclui-se que os ataques de violência extrema representam a manifestação mais aguda de uma crise que interliga fatores individuais, sociais e institucionais. Portanto, o conceito a ser adotado neste trabalho entende esses ataques como atos premeditados e potencialmente letais, contra a escola como símbolo, alimentados por uma trajetória de afetos negados, rejeições e violências prévias. Esta fundamentação justifica-se por abarcar a multicausalidade do fenômeno, indo desde a dimensão subjetiva e relacional ("entre afetos e rejeições") até sua expressão física mais brutal. Assim, investigar as estratégias de gestão dos diretores torna-se imperioso, pois são eles os articuladores frontais na construção de um ambiente escolar que atue tanto na promoção de vínculos positivos (prevenção primária) quanto na implementação de medidas técnicas de segurança e protocolos de crise, visando proteger a comunidade escolar dessa ameaça específica e de suas potencialidades trágicas.

A partir dessa fundamentação conceitual e da distinção entre as múltiplas formas de violência que atravessam a escola, torna-se possível compreender por que os ataques de violência extrema assumem uma centralidade analítica própria. Não se trata apenas de episódios isolados de agressividade juvenil, mas de eventos premeditados que combinam fatores subjetivos, sociais e institucionais. Ao mesmo tempo em que refletem trajetórias individuais marcadas por rejeições e afetos negados, esses ataques também revelam transformações recentes no cenário político e cultural mais amplo, em especial a emergência de ideologias de ódio e práticas de radicalização digital. É nesse ponto que se evidencia um novo rosto dos

ataques às escolas, articulado ao avanço do ultraconservadorismo e à propagação de discursos misóginos, racistas e antidemocráticos em ambientes virtuais.

A literatura recente evidencia a emergência de um novo perfil de violência escolar extrema, com raízes no extremismo de direita, misoginia, racismo, xenofobia e outros discursos de ódio que têm ganhado espaço em redes sociais e fóruns virtuais, inclusive na *deep web* (Guia CNDE, 2023). Tais práticas encontram ressonância em jovens em situação de vulnerabilidade social e emocional, muitos dos quais passam a integrar comunidades virtuais que romantizam a violência e oferecem reconhecimento simbólico a agressores escolares, transformando-os em "heróis" ou mártires (Guia CNDE, 2023).

Neste sentido, o fenômeno dos ataques não é episódico ou desvinculados do cenário político-cultural contemporâneo, mas refletem uma conjuntura de retrocessos democráticos, políticas de desinvestimento social e desvalorização dos espaços de convivência democrática, como a escola (Guia CNDE, 2023). Assim, o ambiente escolar se converte, paradoxalmente, em foco de rejeição para sujeitos que nele deveriam encontrar proteção e acolhimento.

Gilberto Velho (2000) amplia essa discussão ao argumentar que a violência, para além da força física, pode se manifestar por meio de símbolos, discursos e práticas cotidianas que produzem medo e opressão, estando, assim, profundamente ligada ao exercício do poder.

Nos últimos anos, emergiu um tipo específico de violência que extrapola essas manifestações: os ataques de violência extrema nas escolas, caracterizados por serem atos intencionais, letais e premeditados, geralmente praticados por estudantes ou ex-estudantes. Esses ataques distinguem-se das demais formas de violência escolar por sua magnitude, motivação ideológica e capacidade de gerar traumas coletivos duradouros (Vinha et al., 2023).

No Brasil, as duas últimas décadas foram marcadas pela emergência de ataques de violência extrema em instituições de ensino, fenômeno anteriormente incomum no cenário educacional. Embora registros sistematizados existam desde 2001, foi após 2019 que esses episódios se intensificaram significativamente. Conforme evidenciado em relatório técnico interministerial (MEC; MDHC; FBSP, 2024), entre 2001 e 2018 ocorreram 10 ataques, enquanto em 2022 e 2023 somaram-se 25 ocorrências, sendo 15 apenas no último ano. Essa aceleração, marcada por ações premeditadas e letais, reflete uma ruptura nos padrões históricos de violência escolar e demanda respostas urgentes do Estado.

Dados consolidados pelo ObservaDH indicam que, de 2001 a 2024, esses ataques resultaram em 168 vítimas, incluindo 53 óbitos (MEC; MDHC; FBSP, 2024). Tais eventos caracterizam-se por serem intencionalmente dirigidos ao ambiente escolar, visando causar

danos físicos ou mortes à comunidade educacional. Ressalta-se que aproximadamente um terço dos incidentes resultou em pelo menos uma fatalidade, evidenciando seu alto potencial letal.

O agravamento do cenário manifesta-se também no aumento de ameaças. Estudo coordenado pelo Inep e FBSP revelou que cerca de 13% das escolas brasileiras relataram ameaças ou tentativas de ataques entre 2022 e 2023, equivalendo a mais de 16 mil instituições expostas a riscos iminentes (MEC; MDHC; FBSP, 2024).

De acordo com o relatório do MEC, MDHC e FBSP (2024), os impactos da violência escolar vão além dos episódios já consumados, pois até mesmo ameaças isoladas têm provocado suspensão de aulas, fechamento de escolas e forte sensação de pânico coletivo. O Saeb (2021) indicou que, naquele ano, centenas de escolas, aproximadamente 669, tiveram suas atividades interrompidas em decorrência de episódios violentos, comprometendo o funcionamento do sistema educacional.

O mesmo levantamento demonstra que a capacidade de resposta institucional permanece insuficiente: a maioria das escolas ainda não possui planos de contingência específicos e apenas uma parcela pequena conta com profissionais preparados para atuar em emergências. As fragilidades também aparecem na rede de apoio psicossocial, já que menos de duas em cada dez escolas contam com psicólogos e em torno de uma em cada dez possuem assistentes sociais, dificultando a detecção precoce de riscos e o acompanhamento adequado.

Além disso, observa-se um problema recorrente de subnotificação. Conforme apontam os autores (MEC; MDHC; FBSP, 2024), em boa parte das instituições os registros de ameaças e ataques não são sistematizados, o que compromete a produção de diagnósticos confiáveis e inviabiliza a formulação de políticas públicas fundamentadas em evidências.

A ascensão dos ataques de violência extrema nas escolas brasileiras consolida-se como expressão crítica de negligência institucional acumulada, fragmentação das políticas públicas e insuficiência estrutural crônica. Diante da recorrência desses episódios – que expuseram mais de 16 mil instituições a ameaças iminentes entre 2022-2023 – impõe-se aos gestores públicos a superação de respostas paliativas. Urge instituir um paradigma integrado de segurança educacional, articulado em três eixos indissociáveis: 1) sistemas preditivos baseados em inteligência territorial; 2) redes psicossociais para acolhimento pós-trauma; 3) estratégias pedagógicas de desradicalização precoce. Conforme evidenciado pelo diagnóstico oficial (MEC; MDHC; FBSP, 2024), tal modelo exige a conversão do direito à segurança escolar em política de Estado permanente, com financiamento vinculado e coordenação federativa tripartite, transformando escolas de espaços sitiados em territórios protegidos de construção cidadã.

Frente a esse cenário, duas abordagens se confrontam: uma voltada para a ampliação do controle e da vigilância, outra comprometida com a construção de uma cultura de paz e de acolhimento. A primeira se baseia em soluções tecnocráticas e emergenciais, como instalação de detectores de metal, botão do pânico, policiamento escolar e softwares de rastreamento (Guia CNDE, 2023). Embora populares, tais medidas têm pouca ou nenhuma evidência de eficácia para prevenir massacres escolares (Guia CNDE, 2023).

Em contrapartida, a segunda abordagem aposta na valorização das relações humanas, na escuta ativa, na mediação de conflitos e na promoção da educação inclusiva e antidiscriminatória. Essa perspectiva, ancorada no conceito de educação integral e na gestão democrática, compreende que o fortalecimento do tecido social é a medida mais eficaz contra a violência (Relatório CNDE, 2022; Guia CNDE, 2023).

O boletim "Escola que Protege" reforça essa orientação ao afirmar que o enfrentamento da violência requer uma estratégia sistêmica e integrada, com foco na prevenção e na construção de vínculos comunitários dentro e fora da escola (BRASIL, 2024). O documento recomenda a criação de comitês escolares intersetoriais, formação continuada dos profissionais da educação, e o fortalecimento dos laços com as famílias e territórios como condições essenciais para garantir a segurança escolar.

Segundo o boletim, uma das fragilidades mais recorrentes é a ausência de protocolos claros de resposta rápida, o que compromete o acolhimento das vítimas e o restabelecimento do cotidiano escolar após os ataques (Brasil; MDHC; FBSP; UNESCO, 2024). A desarticulação entre os serviços de saúde mental, segurança pública e educação é apontada como um dos maiores obstáculos para respostas efetivas e humanizadas.

Outro ponto enfatizado pelo boletim é a necessidade de considerar as especificidades de cada território, reconhecendo a escola como espaço singular e relacional. Medidas padronizadas e universalizantes - como cercas elétricas, câmeras e armamento, tendem a desconsiderar a escuta da comunidade escolar e podem agravar tensões existentes, em vez de solucioná-las (Brasil; MDHC; FBSP; UNESCO, 2024).

3.2 Caminhos para enfrentamento: da teoria à importância de políticas públicas

Os ataques de violência extrema nas escolas não devem ser compreendidos apenas como manifestações de ruptura da ordem ou falhas de segurança institucional, mas como sintomas de fraturas afetivas profundas. A resposta do Estado a tais eventos é um campo fértil para observar a distinção entre a simples produção legislativa e a concepção de políticas públicas efetivas. Como demonstra Souza (2006), políticas públicas constituem um campo holístico e

multidisciplinar, capaz de distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que de fato faz. Elas transcendem a letra da lei, materializando-se em planos, programas, projetos, sistemas de informação e pesquisas, implicando também processos cruciais de implementação, execução e avaliação.

Segundo Paro (2000), políticas públicas comprometidas com objetivos democráticos e voltadas para uma nova qualidade de ensino devem contemplar mudanças estruturais capazes de viabilizar a realização desses objetivos, seja por meio de adaptações na estrutura escolar, seja pela instituição de um novo modelo didático-administrativo. Essa perspectiva amplia a compreensão de que a segurança escolar não pode ser reduzida a medidas repressivas ou de controle, mas deve articular-se a transformações pedagógicas e organizacionais mais amplas.

A literatura da área reconhece ainda que as políticas públicas impactam substancialmente a economia e a sociedade, demandando análises que considerem as inter-relações entre Estado, política, economia e dinâmica social (Souza, 2006). Não há, contudo, um consenso definitivo sobre sua conceituação. Esse debate é ilustrado por Souza (2006), que recorre a contribuições de autores como Mead, Lynn, Peters, Dye e Lasswell para mapear as diferentes interpretações. Para Mead (1995), elas se configuram como um ramo da ciência política voltado às grandes questões públicas; Lynn (1980) as entende como um conjunto de ações governamentais com efeitos específicos; Peters (1986) as descreve como a soma de atividades estatais, diretas ou delegadas; Dye (1984) as sintetiza como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”; e Lasswell as concebe como a tentativa de responder “quem ganha o quê, por quê e com quais consequências (Souza, 2006). Entretanto, é necessário reconhecer que tais políticas são fruto de disputas: como lembra Teixeira (2002), envolvem negociações, pressões, mobilizações e coalizões de interesses que refletem os conflitos presentes na sociedade.

Nesse contexto, a natureza de uma lei pode ser compreendida a partir de sua função social e dos efeitos que busca produzir. Conforme Pereira, Fernandes e Dell’Aglio (2020), legislações educacionais podem assumir caráter punitivo, quando responsabilizam infratores; preventivo, ao instituírem medidas que evitem a ocorrência do problema; ou informativo, ao conscientizar e educar a população. Essa classificação evidencia que as normas não se restringem à punição, mas podem assumir dimensão pedagógica e estratégica na promoção de respeito e cidadania.

A tipificação de condutas violentas no ambiente escolar é um processo relativamente recente. Até pouco tempo, não havia previsão clara para tais atos, e a legislação se concentrava em medidas contra o bullying e a violência interpessoal. A Lei nº 13.185/2015, de natureza preventiva, instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática; a Lei nº 13.277/2016,

de caráter informativo, criou o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola; e a Lei nº 13.663/2018 incluiu, na LDBEN, a obrigação das escolas em promover medidas de conscientização, prevenção e combate à violência. Mais recentemente, a Lei nº 14.643/2023 autorizou o Executivo a implementar serviço de monitoramento de incidentes de violência escolar, culminando no Decreto nº 12.006/2024, que instituiu o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE). Em paralelo, a Lei nº 14.819/2024 criou a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, com diretrizes de saúde mental e integração entre educação, saúde e assistência social.

No plano estadual, Minas Gerais também apresenta avanços normativos. Entre eles, destacam-se a Lei nº 23.764/2021, que instituiu a política de valorização da vida; a Lei nº 23.366/2019, posteriormente alterada pelas Leis nº 25.173/2025, nº 25.156/2025 e nº 24.546/2023, que tratou da promoção da paz nas escolas; a Lei nº 24.315/2023, voltada à defesa civil e mitigação de atos violentos; e a Lei nº 22.623/2017, de proteção específica aos profissionais da educação. Essas legislações revelam um movimento progressivo de construção normativa estadual em resposta às demandas sociais por ambientes escolares mais seguros.

A tipologia desenvolvida por Lowi, apresentada por Souza (2006), contribui para compreender que as políticas públicas produzem diferentes arenas de decisão conforme a natureza das medidas propostas e os interesses envolvidos em sua formulação e implementação. No campo da prevenção da violência extrema nas escolas, iniciativas como o SNAVE e a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares evidenciam a participação de diferentes setores governamentais e grupos sociais, além da necessidade de coordenação institucional e mobilização de recursos. Mais do que enquadrar essas iniciativas rigidamente em uma única categoria, a contribuição de Lowi permite observar que diferentes formatos de política produzem distintas relações entre atores, interesses, custos e benefícios (Souza, 2006).

O Poder Legislativo, nesse cenário, desempenha papel central. Torrens (2013) enfatiza que sua função não se limita à elaboração de leis, mas também à legitimação das ações governamentais, ao controle político e à representação popular, elementos fundamentais para consolidar respostas às violências escolares. Entretanto, a mera proliferação legislativa – nacional e estadual – embora sinalize a urgência do tema e represente um passo de agenda-setting, conforme a abordagem de Kingdon (1984) discutida por Souza (2006), constitui apenas a primeira etapa de um ciclo deliberativo complexo.

A construção de uma resposta robusta a fenômenos complexos como os massacres escolares exige o avanço para fases posteriores: implementação integrada (articulando

educação, saúde, assistência social e segurança pública), alocação orçamentária específica (superando o incrementalismo) e avaliação constante baseada em evidências. Nesse sentido, a função das leis deve ir além da criação de novos crimes ou dias comemorativos: políticas verdadeiramente democráticas requerem mudanças estruturais que reconfigurem tanto a escola quanto o modelo didático-administrativo (Paro, 2000).

Em suma, as normas voltadas ao enfrentamento da violência no ambiente escolar podem assumir diferentes funções, de caráter punitivo, preventivo ou informativo. Entretanto, uma política pública direcionada aos ataques de violência extrema demanda mais do que a produção isolada de dispositivos legais. Requer a articulação entre normas que estabeleçam diretrizes e responsabilidades, programas capazes de operacionalizar ações preventivas, mecanismos de atenção psicossocial, estratégias de formação e ações que favoreçam a convivência democrática no ambiente escolar. A efetividade da resposta estatal depende, portanto, da capacidade de integrar esses diferentes instrumentos em uma atuação coerente e continuada.

Essa necessidade de articulação pode ser compreendida à luz do modelo decisório denominado *garbage can*, desenvolvido por Cohen, March e Olsen (1972), conforme discutido por Souza (2006). O modelo foi formulado para compreender processos decisórios em contextos organizacionais marcados por ambiguidade, nos quais problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha podem circular de forma relativamente independente e se encontrar circunstancialmente. Transposta com cautela para a análise das políticas públicas, essa perspectiva contribui para compreender situações em que diferentes soluções normativas e institucionais são produzidas sem que necessariamente estejam articuladas a um diagnóstico comum, a objetivos claramente definidos ou a mecanismos integrados de implementação.

No enfrentamento dos ataques de violência extrema, esse referencial permite problematizar não a existência das leis em si, mas o risco de fragmentação do processo decisório quando normas, programas, recursos e responsabilidades são formulados ou implementados de maneira pouco articulada. O desafio do Poder Legislativo e dos governos, portanto, não se restringe à produção normativa, mas envolve criar condições para que as medidas adotadas sejam incorporadas a políticas públicas contínuas, intersetoriais e passíveis de acompanhamento e avaliação. Nesse processo, a formação de coalizões de defesa estáveis, conforme proposto por Sabatier e Jenkins-Smith (1993), segundo Souza (2006), pode contribuir para a permanência da agenda e para a transformação das diretrizes normativas em ações governamentais efetivas. A resposta estatal, assim, não se encerra com a publicação da norma, mas se concretiza por meio de sua implementação, articulação institucional e avaliação continuada.

A construção de políticas públicas fundamentadas em evidências pressupõe um embasamento teórico-conceitual sólido, capaz de orientar a compreensão da realidade social e subsidiar o processo decisório. Conforme argumenta Pinheiro (2022), a análise conceitual prévia constitui etapa fundamental nesse processo, na medida em que define os referenciais que delimitarão o que será considerado como evidência e como esta será mobilizada. Em contextos marcados pela escassez de dados empíricos sistematizados – como é frequente em fenômenos sociais complexos –, o arcabouço teórico permite integrar outras fontes de conhecimento, tais como expertises técnicas e saberes contextualizados, desde que submetidas a critérios críticos e racionais. Dessa forma, a fundamentação conceitual não apenas viabiliza a articulação lógica entre valores sociais, prioridades políticas e instrumentos de intervenção, mas também abre caminho para a geração futura de evidências mais robustas.

No campo educacional, em especial no enfrentamento à violência escolar, a aplicação de evidências esbarra em desafios particulares, dada a multicausalidade do fenômeno – que envolve desde dinâmicas psicossociais e desigualdades estruturais até disputas culturais e políticas. Nesse sentido, uma abordagem baseada em evidências não deve restringir-se a dados quantitativos ou a métodos estritamente experimentais; deve, antes, incorporar abordagens qualitativas e participativas, capazes de capturar nuances contextuais e as dinâmicas relacionais que permeiam o ambiente escolar. Pinheiro (2022) ressalta que decisões informadas devem articular diferentes níveis de informação, conectando o conhecimento científico às experiências e demandas vividas pelas comunidades escolares. Essa perspectiva plural evita reducionismos e contribui para a elaboração de políticas mais contextualizadas, responsivas e sustentáveis.

Revisões sistemáticas sobre o tema reforçam a importância de estratégias multifatoriais e adaptadas às realidades locais, construídas com a participação ativa dos diversos atores envolvidos no cotidiano escolar (Rawlings; Stoddard, 2019; Valle et al., 2020). A meta-análise de Gaffney et al. (2019), baseada em mais de 100 estudos, demonstrou que programas estruturados de prevenção ao bullying podem reduzir a perpetração em até 20% e a vitimização em 16%. Tais resultados evidenciam o potencial transformador de intervenções bem desenhadas, que combinem capacitação docente, engajamento familiar, escuta ativa dos estudantes e monitoramento contínuo.

A literatura sobre prevenção ao bullying oferece evidências relevantes acerca de intervenções voltadas à melhoria da convivência e do clima escolar. A meta-análise de Gaffney et al. (2019), baseada em mais de uma centena de estudos, identificou redução da perpetração e da vitimização por bullying em programas estruturados de prevenção. De modo semelhante, Ttofi e Farrington (2011) identificaram, entre os componentes associados a programas de

enfrentamento ao bullying, ações como participação das famílias, estabelecimento de regras de convivência e desenvolvimento de estratégias institucionais continuadas. Esses resultados demonstram que intervenções planejadas e sistemáticas podem produzir efeitos positivos sobre formas específicas de violência e sobre as relações estabelecidas no ambiente escolar.

Entretanto, é necessário distinguir os fenômenos analisados. As evidências produzidas por esses estudos dizem respeito diretamente à prevenção e à redução do bullying e não permitem concluir que tais intervenções, isoladamente, sejam eficazes na prevenção de ataques de violência extrema. Sua contribuição para esta pesquisa é, portanto, indireta: essas evidências permitem compreender como determinadas práticas relacionadas à convivência, à participação familiar, ao acompanhamento dos estudantes e à organização institucional podem fortalecer dimensões do ambiente escolar que integram uma abordagem preventiva mais ampla. Não se estabelece, contudo, uma relação causal entre a adoção dessas práticas e a redução da ocorrência de ataques de violência extrema.

Essa distinção torna-se particularmente importante diante da natureza multifatorial e da baixa frequência desses ataques, circunstâncias que dificultam a produção de evidências experimentais específicas sobre sua prevenção. Nesse contexto, a tomada de decisão não pode simplesmente transferir resultados obtidos em estudos sobre bullying para o enfrentamento da violência extrema, mas pode considerar essas evidências como uma das fontes de conhecimento disponíveis, articulando-as a estudos específicos sobre ataques, diagnósticos institucionais, informações contextuais e experiências dos profissionais que atuam nas escolas. Essa compreensão aproxima-se do modelo moderado de uso de evidências proposto por Pinheiro (2022), segundo o qual diferentes formas de conhecimento podem subsidiar a decisão pública quando analisadas criticamente e consideradas em relação ao contexto em que serão utilizadas.

Além disso, é crucial reconhecer que a natureza complexa e emergentemente violenta dos ataques escolares exige um modelo moderado de uso de evidências, tal como proposto por Pinheiro (2022). Esse modelo admite a legitimidade de fontes diversas de conhecimento – incluindo relatos de profissionais da educação, percepções da comunidade e dados qualitativos sobre o clima escolar, desde que articuladas em um quadro analítico coerente. No contexto mineiro, em que os episódios de violência extrema são recentes e multifacetados, a falta de séries históricas robustas ou experimentos controlados não pode paralisar a ação estatal. Em vez disso, a tomada de decisão deve valer-se de evidências contextuais – como diagnósticos participativos, estudos de caso e indicadores de percepção de segurança, que, embora não possuam o mesmo estatuto epistemológico de ensaios randomizados, oferecem insights valiosos para a construção de respostas ágeis e contextualizadas.

Nesse processo, a mediação institucional desempenha papel central. Conforme observado por Oliveira e Menke (2020) em estudo com auditores da Controladoria-Geral da União (CGU), há uma tendência à valorização de informações normativas e instrumentais em detrimento de pesquisas acadêmicas – muitas vezes vistas como excessivamente teóricas ou distantes da realidade operacional. Para superar essa lacuna, é necessário fomentar espaços híbridos de produção de conhecimento, nos quais gestores educacionais, pesquisadores e profissionais da escola colaborem na definição de problemas, na coleta de dados e na interpretação dos resultados. Essa abordagem não apenas aumenta a relevância prática das evidências, mas também fortalece a confiança dos atores envolvidos, assegurando que as políticas não sejam percebidas como imposições externas, mas como respostas construídas coletivamente.

A dimensão pragmática do uso de evidências – isto é, sua função persuasiva e simbólica no debate público – não pode ser negligenciada. Como alerta Pinheiro (2022), evidências são frequentemente mobilizadas para legitimar agendas políticas preexistentes ou para conferir autoridade a determinadas narrativas. No caso dos ataques às escolas, é essencial que gestores públicos resistam à tentação de supervalorizar indicadores quantitativos de segurança (como câmeras e detectores de metal) em detrimento de investimentos em saúde mental, mediação de conflitos e cultura de paz – medidas cujo impacto é mais difícil de mensurar no curto prazo, mas que enfrentam as raízes do problema. Assim, a adoção de uma postura crítica e reflexiva em relação às evidências disponíveis é condição necessária para que as políticas públicas não apenas respondam à urgência dos ataques, mas também promovam transformações estruturais no ambiente escolar.

Por fim, a efetividade de políticas baseadas em evidências depende da capacidade de traduzir conhecimento científico em ação prática, respeitando as contradições e os valores inerentes aos processos democráticos. Embora opiniões e juízos de valor integrem inevitavelmente a arena pública, sua legitimidade depende da vinculação a referenciais analíticos consistentes e a mecanismos de transparência e accountability. No contexto brasileiro, em que os ataques de violência extrema nas escolas configuram um fenômeno recente, multifatorial e em expansão, o uso de evidências deve orientar-se não apenas pelo rigor metodológico, mas também pelo diálogo contínuo entre academia, gestores públicos e sociedade civil, assegurando respostas eficientes e socialmente legitimadas.

3.3 Saúde mental escolar

3.3.1 Comunidade Escolar: entre o cuidado coletivo e os desafios da convivência

A comunidade escolar ocupa um lugar central nas estratégias de promoção da saúde mental e de enfrentamento da violência nas instituições de ensino. Ao ser entendida como um conjunto relacional e simbólico que envolve estudantes, professores, gestores, famílias e demais profissionais, ela transcende o espaço físico da escola e se constitui como campo dinâmico de convivência, afetos e disputas. Neste sentido, refletir sobre o papel da comunidade escolar é compreender também os vínculos que sustentam ou fragilizam a vida coletiva em tempos de insegurança, conflitos e sofrimento emocional (SEEMG, 2024).

Pesquisas recentes revelam que o fortalecimento da comunidade escolar está diretamente ligado à construção de um ambiente psicossocial protetivo. Estratégias que envolvem o protagonismo estudantil, canais permanentes de escuta, incentivo à participação dos responsáveis e a valorização dos vínculos cotidianos são apontadas como ações efetivas na prevenção de violências e no cuidado com a saúde mental (SEEMG, 2024). A escola que se percebe como uma rede de cuidado tende a desenvolver maior capacidade de resposta frente aos sinais de alerta que antecedem eventos graves, como automutilações, tentativas de suicídio ou mesmo ataques de violência extrema.

Contudo, o que se observa em diversas realidades escolares é o oposto disso: um ambiente de fragmentação das relações interpessoais, escassez de políticas públicas e sobrecarga emocional dos educadores, que, muitas vezes, lidam com situações complexas sem apoio institucional adequado. O avanço do individualismo, a competitividade exacerbada e a ausência de espaços coletivos de diálogo são fatores que contribuem para a intensificação do sofrimento psíquico dos sujeitos que habitam o cotidiano escolar (SEEMG, 2024; Ferraz, 2023).

No caso dos estudantes, essas fragilidades se manifestam de forma particularmente aguda. Os comportamentos autodestrutivos, por exemplo, são frequentemente respostas ineficazes a emoções negativas intensas, marcadas por experiências de exclusão, fracasso escolar, bullying ou ausência de reconhecimento. Em um contexto de vínculos frágeis e ausência de suporte emocional, a dor se transforma em sintoma, e o corpo do sujeito passa a expressar, de maneira silenciosa ou explosiva, a violência internalizada (SEEMG, 2024).

A comunidade escolar, ao deixar de reconhecer esses sinais ou ao tratá-los como casos isolados, corre o risco de se tornar cúmplice da invisibilização do sofrimento de seus membros. Nesse ponto, a literatura alerta para a importância de programas institucionais de acolhimento, formações continuadas para os educadores e a criação de protocolos claros de encaminhamento

para a rede de saúde, quando necessário. A lógica da medicalização e da responsabilização individual deve ser substituída por abordagens coletivas, intersetoriais e baseadas na escuta ativa (UNICEF, 2025).

Além disso, a saúde mental na escola não pode ser reduzida à ausência de transtornos, mas deve ser entendida como a possibilidade de expressão emocional, pertencimento e construção de sentido. Isso exige que a escola se compreenda como um espaço formativo de cidadania e subjetividades, capaz de incorporar práticas de valorização da vida, como o incentivo à arte, ao esporte, à cultura da paz e à educação emocional desde as séries iniciais (SEEMG, 2024).

A atuação conjunta da comunidade escolar também tem papel decisivo no enfrentamento dos chamados fatores de risco sociais, como o preconceito, a discriminação e as violências estruturais. Estudos apontam que estudantes vítimas de racismo, homofobia, xenofobia ou capacitismo têm índices mais elevados de sofrimento psíquico, ideação suicida e evasão escolar. A escola, portanto, não pode ser apenas um reflexo das desigualdades sociais, mas deve operar como espaço ativo de resistência a essas formas de exclusão (GOMIDE, 2023).

Para que isso ocorra, é essencial que a gestão escolar promova ações integradas com as famílias, órgãos de saúde e assistência social, evitando responsabilizações unilaterais. O cuidado coletivo deve ser institucionalizado por meio de políticas públicas articuladas, orçamento adequado e monitoramento contínuo das condições de trabalho e aprendizagem. Sem isso, a retórica da “escola protetiva” corre o risco de se converter em promessa vazia, incapaz de acolher a complexidade dos sujeitos que nela vivem e sofrem (Morais; Carneiro, 2024; Artmed, 2019).

A construção de uma comunidade escolar fortalecida, portanto, depende do reconhecimento de que o sofrimento emocional é parte da experiência humana e deve ser abordado com sensibilidade, responsabilidade e escuta. A escola que valoriza a vida é aquela que se reconhece como espaço de cuidado – não apenas curricular, mas também ético, social e afetivo. Só assim será possível enfrentar, de forma consistente, os desafios da saúde mental escolar no século XXI.

A escola não é apenas um espaço de transmissão de saberes, mas uma comunidade viva, onde se entrelaçam histórias, afetos e vulnerabilidades. No contexto contemporâneo, marcado por crescentes episódios de violência extrema, as escolas têm sido convocadas a exercer também o papel de espaço terapêutico e de proteção psicoemocional. Nesse cenário, a saúde mental torna-se um dos pilares da convivência escolar e da construção de vínculos que possibilitem a prevenção de rupturas afetivas e simbólicas.

Após episódios traumáticos, como ataques em ambiente escolar, os efeitos não se restringem às vítimas diretas. Professores, coordenadores, diretores, profissionais da limpeza, segurança e até mesmo os pais dos alunos são impactados em múltiplas dimensões. Conforme diretrizes do AVAMEC, esses sujeitos são muitas vezes colocados na posição de cuidadores sem que tenham recebido preparo técnico ou apoio institucional adequado, sendo exigido deles um equilíbrio emocional diante de situações para as quais não foram formados (Brasil, 2024).

Na prática, professores assumem condutas instintivas de proteção e contenção dos alunos, enquanto gestores enfrentam pressões externas, como cobrança da mídia e de familiares, e lidam com a logística da crise. Profissionais de apoio, como seguranças e auxiliares de serviços gerais, frequentemente enfrentam os aspectos mais duros da tragédia, como o contato com ambientes destruídos ou marcados por traumas visuais. Em todos os casos, há sofrimento compartilhado e, muitas vezes, silenciado (Brasil, 2024).

Essa sobrecarga emocional tem sido agravada pela ausência de espaços estruturados de escuta, acolhimento e orientação. Estudos apontam que o apoio entre pares e a criação de redes de solidariedade interna são fundamentais para restabelecer um senso de segurança e pertencimento. Reuniões pós-evento, com apoio emocional e comunicação transparente sobre os desdobramentos da crise, contribuem para a estabilização do grupo e a retomada gradual da rotina escolar (Brasil, 2024).

No entanto, é necessário reconhecer que nem todos os profissionais reagem da mesma forma. A contenção emocional em nome da responsabilidade institucional pode gerar efeitos prolongados de adoecimento psíquico, principalmente quando não há validação dos sentimentos nem reconhecimento institucional das perdas simbólicas e do sofrimento acumulado (Gomide, 2023). A cultura organizacional da escola precisa, portanto, incorporar práticas de cuidado coletivo não apenas como resposta a crises, mas como política permanente de saúde emocional.

É nesse contexto que os Primeiros Socorros Psicológicos (PSP) emergem como estratégia eficaz de acolhimento imediato e reorganização emocional. Os PSP não substituem tratamentos clínicos, mas atuam como suporte emergencial, promovendo estabilidade emocional, escuta ativa e mobilização de redes de apoio. Para além do atendimento às crianças, sua aplicação também é indicada para os adultos da comunidade escolar, conforme apontam os módulos do programa do Ministério da Educação (Brasil, 2024).

Outro ponto central é a formação continuada dos profissionais da educação. Os documentos técnicos indicam que o sucesso das ações de saúde mental está diretamente relacionado à capacitação das equipes escolares em temas como regulação emocional, manejo

de crises, reconhecimento de sinais de sofrimento e mediação de conflitos (Brasil, 2024). Tais competências não devem ser exclusivas dos psicólogos escolares - muitas vezes ausentes, mas incorporadas à prática pedagógica cotidiana.

Além disso, o envolvimento da comunidade ampliada (famílias, conselhos escolares, redes de saúde e assistência) é essencial para construir um sistema de proteção psicoemocional. A escola, sozinha, não pode suportar o peso da crise. Programas como o de Primeiros Socorros Psicológicos recomendam a articulação entre os diferentes atores da rede de proteção social, reforçando o caráter intersetorial da resposta (Brasil, 2024).

Por fim, a convivência escolar precisa ser ressignificada a partir da lógica do cuidado e da empatia. Superar o paradigma da disciplina centrada no controle e caminhar para a construção de vínculos afetivos requer transformações culturais e institucionais. A comunidade escolar, como coletivo diverso e dinâmico, deve ser capaz de sustentar a fragilidade de seus membros, reconhecer suas dores e construir caminhos de reparação. É nesse horizonte que a escola se reafirma como espaço de pertencimento, proteção e vida.

Perante o exposto, torna-se necessário deslocar o olhar do plano microrrelacional - em que a comunidade escolar opera como rede de cuidado cotidiano, para os arranjos organizacionais e intersetoriais que sustentam (ou inviabilizam) tais práticas. As próximas análises, portanto, avançam para a discussão de governança e responsabilidades, protocolos de prevenção e resposta, fluxos de encaminhamento com saúde e assistência social, financiamento e mecanismos de monitoramento e avaliação, de modo a converter princípios de acolhimento, escuta e convivência democrática em rotinas institucionais verificáveis. Essa passagem do “prescrito” ao “vivido” permite especificar competências, definir indicadores e orientar decisões baseadas em evidências, condição indispensável para que a escola deixe de reproduzir vulnerabilidades e passe a consolidar um ambiente psicossocial protetivo e equitativo (SEEMG, 2024; UNICEF, 2025).

Diante da intensificação dos episódios de violência extrema nas escolas brasileiras, torna-se urgente reconhecer que o cuidado emocional imediato não pode se restringir a iniciativas isoladas de professores ou gestores. Para que a escola se constitua efetivamente como um espaço de proteção, é necessário articular mecanismos institucionais de acolhimento e protocolos de resposta que envolvam não apenas a comunidade escolar, mas também as redes de saúde, assistência social e segurança pública. Essa perspectiva intersetorial desloca a responsabilidade do indivíduo para o coletivo, permitindo que ações de escuta, estabilização emocional e prevenção de crises sejam incorporadas como parte integrante das políticas educacionais e não apenas como práticas emergenciais ou improvisadas.

Nesse contexto, os Primeiros Socorros Psicológicos (PSP) despontam como uma estratégia fundamental de acolhimento, escuta e estabilização emocional, voltada não apenas para os estudantes, mas também para toda a comunidade escolar impactada. Os PSPs, ainda que inspirados na lógica da emergência médica, rompem com o paradigma clínico tradicional ao reconhecer a importância de ações humanizadas e acessíveis no enfrentamento da crise psíquica (Brasil, 2024).

Conceitualmente, os Primeiros Socorros Psicológicos consistem em um conjunto de técnicas e atitudes de apoio imediato destinadas a pessoas em sofrimento agudo, geralmente provocado por eventos potencialmente traumáticos. Seu objetivo principal não é diagnosticar ou tratar, mas sim proporcionar alívio emocional, reduzir o impacto inicial do trauma, conectar a pessoa a fontes de apoio e ajudá-la a recuperar o senso de controle diante da situação vivida. A atuação dos PSPs se ancora em princípios como escuta ativa, empatia, acolhimento e cuidado prático – valores indispensáveis no cotidiano escolar e em situações críticas (Brasil, 2024).

No ambiente educacional, a aplicação dos PSPs ganhou relevância especialmente após os ataques violentos a escolas, como os ocorridos em Suzano (2019), Blumenau (2023) e São Paulo (2024). Nessas situações, professores, coordenadores, diretores e até estudantes foram convocados, de forma não planejada, a assumir funções de contenção emocional, proteção e gestão da crise. Tal mobilização improvisada expôs uma lacuna estrutural das políticas públicas: a ausência de protocolos prontos, formações permanentes e suporte psicológico institucionalizado que oferecessem diretrizes seguras de ação diante de eventos traumáticos (Brasil, 2024; UNICEF, 2025).

Os módulos formativos da plataforma AVAMEC, utilizados pelo Ministério da Educação em suas ações emergenciais, destacam que os Primeiros Socorros Psicológicos não são “terapias de emergência”, tampouco substituem o acompanhamento clínico. Eles devem ser entendidos como uma etapa inicial e imprescindível do cuidado, voltada à estabilização e à escuta, evitando práticas invasivas ou que forcem a verbalização precoce do trauma. Isso é particularmente importante no contexto escolar, onde há grande risco de naturalização da dor e responsabilização individual do sujeito em sofrimento (Brasil, 2024).

Entre os principais princípios orientadores dos PSPs estão: garantir a segurança física e emocional do indivíduo; ouvir com empatia sem pressionar por detalhes; identificar necessidades básicas e urgentes; oferecer informações claras sobre os próximos passos; e, se necessário, encaminhar para atendimento especializado. No caso de crianças e adolescentes, esse processo exige ainda maior sensibilidade, considerando os estágios do desenvolvimento emocional e as diferentes formas de expressão do sofrimento (Brasil, 2024).

O papel dos educadores, portanto, não é o de psicólogos improvisados, mas sim o de adultos significativos capazes de atuar com responsabilidade, presença e contenção emocional. A escuta atenta, o cuidado com a linguagem e a criação de espaços seguros de convivência são atitudes que, quando incorporadas à rotina escolar, contribuem para a construção de um ambiente psicologicamente saudável. A escola não deve esperar o evento crítico para falar de saúde mental; ao contrário, deve cultivar práticas de cuidado cotidiano que possibilitem a prevenção de crises ou sua mitigação (Gomide, 2023; SEEMG, 2024).

No entanto, os Primeiros Socorros Psicológicos também encontram limites importantes, especialmente quando não há continuidade do cuidado. Após o acolhimento inicial, muitos profissionais relatam sentir-se abandonados ou inseguros sobre os desdobramentos das ações. É nesse ponto que se evidencia a necessidade de articulação intersetorial com os serviços de saúde e assistência social, garantindo que o atendimento emergencial seja sucedido por um plano de suporte continuado que respeite a singularidade dos sujeitos envolvidos (Brasil, 2024); UNICEF, 2025).

Outro desafio é a formação dos educadores para lidar com tais situações. Embora os PSPs não exijam formação psicológica, sua eficácia depende da compreensão dos limites da intervenção e da apropriação de habilidades comunicacionais, éticas e afetivas. A ausência de preparo adequado pode gerar condutas contraproducentes, como insistência para que a vítima fale ou minimização do sofrimento relatado. Por isso, os programas de capacitação precisam ser contínuos, reflexivos e contextualizados às realidades escolares locais (Brasil, 2024).

É igualmente importante lembrar que os educadores também são afetados pelas crises. Muitas vezes, espera-se deles uma postura de fortaleza emocional, negligenciando-se o impacto subjetivo que episódios de violência causam nesses profissionais. A aplicação dos PSPs deve, portanto, incluir toda a comunidade escolar, garantindo que também os adultos sejam ouvidos, acolhidos e apoiados. Essa perspectiva coletiva amplia o alcance da política de saúde mental e reforça o papel da escola como espaço de reconstrução simbólica e institucional (Brasil, 2024; TUAN, 1980).

Por fim, incorporar os Primeiros Socorros Psicológicos à cultura escolar é reconhecer que o cuidado é um valor pedagógico e político. Mais do que uma estratégia de gestão de crise, os PSPs materializam uma ética da presença, da escuta e do acolhimento que precisa permear todos os níveis das relações escolares. Em tempos marcados por incertezas, violências e sofrimentos difusos, a escola que se abre ao cuidado imediato e continuado torna-se referência de humanidade, reconstrução e esperança.

3.3.2 Topofilia, Topofobia e a Relação dos Estudantes com o Espaço Escolar

O espaço escolar é muito mais que uma estrutura física neutra; é um território simbólico carregado de significados afetivos, onde se desenham as experiências de pertencimento ou de exclusão da comunidade escolar. As categorias de topofilia (vínculo afetivo positivo com um lugar) e topofobia (sentimento de aversão, medo ou rejeição) propostas por Yi-Fu Tuan (1980) oferecem uma lente poderosa para analisar como os estudantes se relacionam com a escola e como essa relação impacta sua trajetória educacional e sua saúde mental.

Topofilia é o sentimento de conexão emocional e positiva com um lugar. Trata-se de um vínculo subjetivo que confere ao espaço significados afetivos, tornando-o um território de reconhecimento, identidade e memória. Quando os estudantes experimentam a escola como um lugar que acolhe, respeita e valoriza suas singularidades, o sentimento topofílico tende a ser fortalecido. Essa experiência de pertencimento é fundamental para o desenvolvimento integral, o engajamento escolar e a construção de trajetórias de vida com sentido (Tuan, 1980).

Por outro lado, a topofobia expressa o sentimento de rejeição, medo ou desconforto em relação a um determinado espaço. Na escola, esse sentimento pode surgir quando os sujeitos são alvos de violência simbólica ou física, discriminação, exclusão ou desvalorização. O ambiente escolar, quando marcado por relações autoritárias, desprezo à diversidade ou ausência de escuta, pode tornar-se um espaço de sofrimento psíquico, desidentificação e ruptura de vínculos (Gomide, 2023; Vinha et al., 2023).

No contexto brasileiro, a dualidade entre topofilia e topofobia tem sido intensificada pela precarização das condições escolares, pela violência estrutural e pelos traços de autoritarismo ainda presentes na cultura escolar. Em vez de espaços de construção de cidadania, muitas escolas têm se tornado ambientes de controle disciplinar, medicalização do comportamento e silenciamento das subjetividades. Essa dinâmica reforça sentimentos de desamparo e distância, especialmente entre os jovens em situação de maior vulnerabilidade social (UNICEF, 2025; Artmed, 2019).

A análise de casos de ataques a escolas no Brasil mostra que muitos dos agressores relatavam experiências topofóbicas em relação à escola. A ausência de vínculos, o sentimento de exclusão, o histórico de bullying e a percepção de indiferença institucional aparecem como elementos recorrentes nas narrativas desses jovens. A análise dos ataques ocorridos em escolas brasileiras evidencia que experiências de exclusão, bullying, humilhação, injustiça, fragilização dos vínculos e ressentimento em relação ao ambiente escolar podem integrar as trajetórias de alguns de seus autores. Entretanto, esses elementos não devem ser compreendidos isoladamente

nem considerados causas suficientes para a ocorrência dos ataques. Vinha e Garcia (2025), ao atualizarem o mapeamento nacional e identificarem 42 episódios entre 2001 e dezembro de 2024, ressaltam que se trata de um fenômeno complexo, cuja compreensão exige considerar a inter-relação entre fatores sociais, familiares, culturais, escolares e individuais. As autoras destacam, ainda, que nenhum desses fatores, isoladamente, é suficiente para explicar o comportamento violento, o que demanda uma perspectiva integrada e não reducionista. Nesta pesquisa, portanto, as categorias de topofilia e topofobia propostas por Tuan (1980) são mobilizadas como uma lente analítica para compreender especificamente a dimensão afetiva e simbólica da relação dos sujeitos com o espaço escolar. Assim, experiências de medo, rejeição, exclusão ou ressentimento em relação à escola podem ser interpretadas como experiências topofóbicas, sem que se estabeleça uma relação causal entre topofobia e ataques de violência extrema.

Por outro lado, experiências escolares positivas, fundamentadas no respeito às diferenças, na valorização da escuta e no cultivo de práticas democráticas, fortalecem a topofilia e funcionam como fatores de proteção emocional. A escola pode – e deve – ser um espaço de ressignificação dos afetos, onde memórias traumáticas possam ser elaboradas, e vínculos possam ser reconstruídos. Para isso, é necessário que os profissionais da educação reconheçam a centralidade da dimensão afetiva nas práticas pedagógicas e de gestão (Brasil, 2024; SEEMG, 2024).

A perspectiva da topofilia e topofobia também permite pensar a arquitetura e a organização dos espaços escolares como elementos simbólicos. Ambientes acolhedores, limpos, acessíveis, com áreas de convivência e espaços verdes, por exemplo, comunicam cuidado e pertencimento. Já estruturas degradadas, pátios cercados por grades e salas superlotadas tendem a reforçar a sensação de abandono, medo e repressão. A materialidade do espaço, portanto, participa da construção de sentidos subjetivos e deve ser considerada nas políticas de saúde mental escolar (Tuan, 1980; UNICEF, 2025).

É importante destacar que os sentimentos topofílicos ou topofóbicos não são fixos. Eles se constroem historicamente e podem ser transformados a partir das experiências vividas. Um estudante que, em um momento, rejeita o ambiente escolar, pode ressignificá-lo a partir de uma experiência acolhedora, de um vínculo construído com um professor ou de uma participação ativa na vida da escola. Do mesmo modo, vínculos positivos podem ser corroídos por situações de violência ou negligência institucional (González-rey, 2007).

Para fortalecer a topofilia no contexto escolar, é necessário investir em políticas públicas que valorizem a cultura da paz, a escuta ativa, a mediação de conflitos e o cuidado coletivo. A

escola precisa ser um lugar em que todos – estudantes, educadores, famílias e profissionais de apoio – se sintam reconhecidos, seguros e parte integrante de um projeto comum. A construção desse ambiente não depende apenas de recursos materiais, mas de escolhas políticas e éticas comprometidas com a dignidade dos sujeitos (UNICEF, 2025).

Assim, compreender a relação dos estudantes com o espaço escolar a partir das categorias de topofilia e topofobia é reconhecer que a violência não nasce do vazio, mas da ruptura dos laços afetivos e simbólicos que sustentam a vida em comum. A escola que acolhe e cuida é, também, aquela que previne. E é nesse território de afetos e disputas que se constrói, cotidianamente, a possibilidade de uma educação comprometida com a vida.

3.4 O Diretor Escolar como Sujeito de Poder nas Relações Educacionais

A atuação do diretor escolar não pode ser compreendida apenas como execução de normas e protocolos. Trata-se de uma prática social e política profundamente marcada pela subjetividade de quem a exerce. González-Rey (2007) lembra que a subjetividade é um processo dinâmico, construído nas interações sociais e na história de vida do sujeito. No campo da gestão escolar, essa subjetividade emerge na tensão entre as estruturas normativas do sistema de ensino e a capacidade de agência do diretor, que precisa articular seu papel institucional às demandas concretas da comunidade.

A contribuição de Vitor Paro (2010) é essencial para compreender essa dinâmica. O autor concebe a administração escolar não como um conjunto de técnicas neutras, mas como mediação voltada à realização de fins, permeada por relações de poder. Segundo Paro (2010), a direção escolar *“engloba a administração (...) mas coloca-se acima dela, em virtude do componente de poder que lhe é inerente”*. O diretor ocupa, assim, posição estratégica e contraditória: é representante do Estado, responsável por garantir o cumprimento das determinações legais, mas também pode atuar como líder comunitário, capaz de mobilizar e ressignificar os objetivos da escola em diálogo com sua realidade.

Nesse espaço de contradições, a subjetividade do diretor se manifesta de modo singular. Molon (2011) aponta que ela se constitui no campo de tensões entre o individual e o coletivo. O diretor não é um mero reprodutor passivo de normas: ao interpretá-las e operacionalizá-las, ele pode tanto reforçar quanto resistir a elas, imprimindo novos significados. Sua ação pode ser conformista, alinhando-se acriticamente a uma lógica empresarial de gestão - criticada por Paro (2010) por ser antagônica aos fins educativos, ou disruptiva, buscando construir uma gestão democrática, condizente com a especificidade pedagógica.

Paro (2010) também distingue a autoridade democrática do autoritarismo. No modelo conservador, o poder do diretor assemelha-se ao do gerente capitalista, sustentado pela obediência unilateral e por objetivos externos aos interesses da comunidade. Já a autoridade democrática pressupõe a “concordância livre e consciente das partes envolvidas” (Paro, 2010, p. 774), o que lhe confere legitimidade por ser compartilhada e construída coletivamente. Essa distinção evidencia que o exercício do poder na escola depende das escolhas do diretor, que pode optar entre práticas autoritárias ou inclusivas.

A subjetividade do diretor se revela nas decisões cotidianas: impor protocolos de segurança de forma vertical ou discuti-los coletivamente; priorizar o controle disciplinar ou fortalecer vínculos afetivos (topofílicos); agir como preposto do Estado ou mediar conflitos articulando interesses comunitários e exigências legais. Essas decisões, ainda que situadas nos níveis tático e operacional, impactam diretamente a confiança e o clima escolar, influenciando a percepção de segurança e acolhimento.

Em momentos de crise, como um ataque de violência extrema, essa subjetividade é convocada de forma intensa. A decisão de como agir – se acionando apenas forças de segurança ou mobilizando também a rede de proteção psicossocial, se priorizando o controle repressivo ou a escuta e o acolhimento – não é apenas técnica. É uma decisão ética e política, impregnada de valores, afetos e da visão de educação que o diretor carrega.

Em momentos de crise, como ataques de violência extrema, essa subjetividade é intensamente convocada. A escolha entre acionar apenas forças de segurança ou mobilizar também a rede de proteção psicossocial, priorizar a repressão ou promover escuta e acolhimento não é apenas técnica: é ética e política, carregada de valores, afetos e concepções de educação. Nessas circunstâncias, o processo decisório do diretor revela seu papel como sujeito de poder e agente mediador entre Estado e comunidade.

Compreender o diretor como sujeito de poder e subjetividade, à luz de Paro (2010) e Freire (1996), é reconhecer a escola como palco de disputas, onde coexistem reprodução e transformação. A educação não é neutra: ou serve como instrumento de dominação, ou como prática da liberdade. O diretor, em sua subjetividade e escolhas, posiciona-se constantemente diante dessa encruzilhada, mesmo com limitações institucionais. Problematicar seu papel é abrir espaço para uma gestão democrática, capaz de transformar a escola em território de afeto e segurança.

Ao analisar a complexidade dos processos decisórios no campo educacional, torna-se evidente que tais escolhas não se resumem a mecanismos racionais ou a respostas técnicas, mas são atravessadas por subjetividades, valores e disputas de poder. Nesse sentido, a figura do

diretor escolar emerge como o ator central que encarna essa complexidade: ao mesmo tempo em que é demandado a tomar decisões programadas, como a gestão da rotina administrativa, é também convocado a decidir em situações não programadas, especialmente diante de crises e episódios de violência extrema. Nessas circunstâncias, o processo decisório deixa de ser apenas um exercício técnico e passa a ser também ético e político, revelando a subjetividade e a agência do diretor na interpretação, aplicação ou mesmo resistência às normas. Assim, o debate sobre racionalidade limitada, intuição e uso de evidências conecta-se diretamente ao papel do diretor como sujeito de poder, responsável por mediar contradições entre Estado e comunidade, e por transformar decisões em práticas que moldam o ambiente escolar.

Os processos decisórios constituem a espinha dorsal da administração, orientando a direção e a coerência das ações organizacionais. No campo educacional, essa complexidade é ainda mais intensa, pois o diretor precisa conciliar demandas pedagógicas, sociais, políticas e administrativas. Desde a formulação de March e Simon (1963), compreende-se que decidir é a essência da prática administrativa, uma vez que cada escolha envolve projetar consequências futuras a partir de alternativas possíveis. Simon (1965) complementa que a decisão é um processo que conduz à ação, marcado por riscos e responsabilidades. Mais tarde, o autor introduz a noção de racionalidade limitada, reconhecendo que os gestores não dispõem de todos os recursos informacionais e cognitivos para avaliar completamente as opções, operando muitas vezes por escolhas satisfatórias em vez de ótimas (Simon, 1979). Essa constatação aproxima-se diretamente da realidade escolar, em que o diretor atua sob restrições de tempo, pressões externas e recursos escassos, assumindo-se como sujeito central do processo decisório no nível local.

As contribuições de Mintzberg, Raisinghani e Théorêt (1976) ampliaram a discussão ao descrever o processo decisório como dinâmico e coletivo, composto por múltiplas etapas e atores. Essa leitura dialoga com o cotidiano escolar, em que as decisões raramente são isoladas e dependem de negociações com professores, estudantes, famílias e órgãos superiores. O diretor, nesse cenário, ocupa a posição de mediador e articulador de interesses, coordenando atores e convertendo estímulos externos em ações práticas. March e Olsen (1976) acrescentam que as decisões são permeadas por ambiguidades de intenções, interpretações e participações, revelando que o diretor não é apenas um executor técnico, mas um sujeito que interpreta, ressignifica e, em alguns casos, resiste a diretrizes institucionais.

A literatura distingue entre decisões programadas e não programadas (Simon, 1979; Motta, 1998). Essa diferenciação é particularmente útil no contexto escolar: as primeiras incluem a definição do calendário ou a aplicação de normas administrativas; as segundas se

referem a crises inesperadas, como ataques de violência extrema, que exigem soluções criativas e rápidas. Nesse ponto, torna-se importante diferenciar o papel do diretor das instâncias estratégicas do Estado. As decisões estratégicas são tomadas em nível de alto escalão, como ministérios, secretarias e assembleias legislativas, que definem políticas, orçamentos e diretrizes amplas. Já o diretor escolar atua principalmente nos níveis tático e operacional, transformando políticas gerais em ações cotidianas e ajustando procedimentos à realidade concreta da escola. Isso não diminui sua relevância: pelo contrário, mostra que suas escolhas locais têm impacto direto sobre a segurança, o clima escolar e a confiança da comunidade.

Autores como Vergara (1993) e Motta (1988) destacam que a intuição também exerce papel essencial na tomada de decisão, sobretudo em contextos de imprevisibilidade. No caso do diretor escolar, a intuição se apoia em experiências acumuladas, no conhecimento tácito e na convivência com a comunidade, funcionando como complemento à análise racional. Isso é particularmente relevante quando decisões precisam ser tomadas diante de ameaças emergentes ou tensões sociais que não permitem longas deliberações. Assim, a intuição, longe de ser mera impressão subjetiva, representa um recurso construído a partir da prática cotidiana e das interações que marcam a vida escolar, configurando o diretor como sujeito ativo na linha de frente da proteção e da gestão de crises.

Ao mesmo tempo, a racionalidade permanece como referência. Motta (1988) lembra que a racionalidade plena é inatingível devido a fatores humanos, políticos e sociais, mas isso não elimina a necessidade de análises técnicas e planejamento. Na escola, o diretor equilibra a racionalidade da gestão administrativa - como a alocação de recursos e o cumprimento de normativas, com as dimensões intuitivas ligadas ao contexto comunitário. Esse hibridismo decisório revela o diretor como sujeito que atua entre a objetividade institucional e a subjetividade relacional, aspecto central desta pesquisa ao problematizar como gestores constroem respostas em situações de vulnerabilidade e violência.

A tipologia de Shimizu (2001), que distingue decisões estratégicas, táticas e operacionais, reforça essa análise. O diretor precisa transitar entre a execução de metas anuais (tático) e a consumação da rotina diária (operacional), mas não atua diretamente nas grandes decisões estratégicas do sistema educacional. Em contextos de violência extrema, contudo, ele assume protagonismo ao transformar diretrizes estratégicas emanadas do Estado em medidas táticas e operacionais concretas, garantindo que a política pública chegue ao chão da escola. Dessa forma, compreender o processo decisório significa compreender o próprio papel do diretor como sujeito que conecta diferentes níveis de decisão e traduz diretrizes gerais em práticas efetivas no espaço escolar, bem como suas limitações.

Shimizu (2001) ainda destaca o tempo disponível e a responsabilidade legal como condicionantes do processo. Essa observação é particularmente pertinente às escolas, onde o diretor se vê diante de prazos curtos para lidar com emergências e de responsabilidades legais que recaem sobre sua atuação. Essa pressão reforça a centralidade do diretor na mediação entre as exigências do Estado e as necessidades da comunidade. Já a perspectiva de Lousada e Valentim (2011), que vinculam decisão à gestão de riscos, ilumina outro aspecto: o diretor precisa avaliar vulnerabilidades, priorizar ações e alocar recursos escassos, agindo como gestor de riscos em um ambiente de alta complexidade.

Nos últimos anos, a valorização da decisão baseada em evidências tornou-se pauta recorrente na educação. Contudo, como alerta Hemsley-Brown (2005), ainda são raros os estudos que demonstram como gestores incorporam de fato as pesquisas científicas em sua prática. Essa lacuna conecta-se ao foco desta dissertação: compreender como diretores escolares, em contextos de violência extrema, articulam evidências com a experiência prática, a intuição e os valores subjetivos na construção de suas decisões. Nesse ponto, o processo decisório não se separa do papel do diretor: ambos se fundem, revelando-o como sujeito de poder que interpreta, ressignifica e operacionaliza políticas em meio a pressões institucionais e comunitárias.

Os processos decisórios na gestão educacional são construções sociais permeadas por racionalidade limitada, ambiguidades, valores e subjetividades. No caso dos diretores, eles se expressam de forma ainda mais densa, pois concentram a responsabilidade por transformar diretrizes em ações concretas diante de crises e de vulnerabilidades. O desafio contemporâneo está em fortalecer essa capacidade decisória, de modo que os diretores atuem não apenas como executores de normas, mas como sujeitos ativos na formulação de respostas conscientes, participativas e fundamentadas em evidências, alinhadas à construção de escolas seguras, democráticas e topofílicas.

Em síntese, faz-se necessário o debate acerca da complexidade de um fenômeno que envolve, de maneira interdependente, os processos decisórios, a saúde mental e as políticas públicas. Para que seja viável a mitigação dos ataques de extrema violência, torna-se imprescindível reconhecer a relevância de dar voz aos diretores escolares enquanto sujeitos que, embora não detenham a prerrogativa de formular políticas públicas em nível estratégico, desempenham papel insubstituível em sua efetivação cotidiana. Esta pesquisa assume, portanto, uma dupla contribuição: de um lado, oferecer subsídios empíricos à administração pública, ao disponibilizar dados capazes de orientar a elaboração de políticas mais condizentes com as

realidades escolares; de outro, enriquecer o debate acadêmico ao sistematizar o conhecimento tácito dos diretores e convertê-lo em evidência científica.

O diretor, embora não detenha o poder de elaborar ou implementar diretamente as políticas públicas em sua totalidade, não pode ser negligenciado no processo de criação das mesmas. É a partir de sua experiência prática, de seu conhecimento tácito e de sua vivência no enfrentamento de situações complexas - incluindo episódios de violência extrema, que se torna possível realizar um mapeamento abrangente do cenário educacional brasileiro. Esse mapeamento, por sua vez, constitui a base para que a tomada de decisão, em instâncias superiores, se fundamente em evidências sólidas, aproximando a política pública da realidade vivida no chão da escola. Assim, reconhecer a centralidade do diretor nesse processo não apenas valoriza sua agência, mas abre caminho para políticas mais eficazes, democráticas e conectadas às necessidades concretas da comunidade escolar.

4 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo foi estruturada de forma a garantir consistência teórica e validade empírica na análise da violência extrema em instituições escolares. Como lembrou Gil (2010), a definição metodológica não se restringe a uma escolha instrumental, mas expressa a forma como o pesquisador concebe e interpreta a realidade social.

Quanto à sua caracterização metodológica, esta investigação configurou-se como uma pesquisa aplicada, quanto à natureza, por estar orientada à geração de conhecimentos voltados à resolução de problemas práticos no cotidiano da gestão escolar. No que se refere à abordagem do problema, adotou-se uma abordagem metodológica mista (quanti-qualitativa), articulando a análise descritiva dos dados obtidos nas questões fechadas com a análise qualitativa das respostas abertas dos gestores. Em relação aos objetivos, tratou-se de uma pesquisa descritivo-explicativa, uma vez que buscou não apenas mapear as estratégias de gestão frente à violência extrema, mas também compreender suas dinâmicas, motivações e limitações no contexto das escolas estaduais. Por fim, quanto aos procedimentos técnicos, estruturou-se a partir de pesquisa bibliográfica, análise documental e levantamento (survey), compondo um desenho metodológico capaz de integrar diferentes dimensões do fenômeno investigado.

Nessa perspectiva, a investigação articulou procedimentos quantitativos e qualitativos, buscando proporcionar uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado. A pesquisa foi organizada em duas etapas articuladas: (1) revisão bibliográfica e documental; e (2) aplicação do Questionário Nacional (FBSP/INEP/MEC, 2023) aos diretores escolares, composto por questões fechadas e questões abertas de natureza qualitativa. Conforme detalhado adiante, o planejamento inicial previa uma terceira etapa focada em entrevistas semiestruturadas, a qual foi suprimida devido a prazos institucionais de autorização, concentrando o adensamento qualitativo do trabalho no próprio questionário aplicado. Esse desenho permitiu articular a análise de diretrizes normativas e referenciais teóricos com as percepções e respostas dos atores diretamente envolvidos na gestão escolar.

A análise documental constitui-se como técnica fundamental para a compreensão de fenômenos sociais complexos, uma vez que possibilita o acesso a registros que condensam manifestações da vida social em suas múltiplas dimensões (Gil, 1994). De acordo com Lüdke e André (1986), os documentos representam fontes estáveis e ricas em informações, que permitem ao pesquisador reconstruir contextos históricos, identificar tendências e analisar criticamente as estruturas e processos que conformam a realidade estudada. Sua utilização mostrou-se especialmente pertinente em investigações que buscam articular a dimensão

macroestrutural – como políticas públicas e normativas educacionais – com as particularidades de um fenômeno localizado.

Neste estudo, a análise documental foi conduzida com base em documentos oficiais, normativas educacionais, relatórios técnicos, planos de segurança escolar e registros institucionais disponibilizados pelo Governo de Minas Gerais, Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça e Segurança Pública, além de órgãos como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A documentação foi integralmente obtida por meio de sites oficiais dos referidos órgãos e, quando necessário, mediante solicitação formal via Plataforma e-SIC (Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão), garantindo assim transparência e acesso legal às informações públicas.

A investigação documental justificou-se pela necessidade de mapear o marco normativo-institucional e as diretrizes nacionais e estaduais que orientaram a ação das escolas frente à violência extrema. Esta etapa permitiu compreender o arcabouço legal, os recursos previstos e as orientações de gestão disponibilizadas aos diretores, constituindo assim a base sobre a qual suas estratégias são (ou não são) construídas. Como assinalou Bardin (2016), a análise documental não se limita à descrição, mas avança para a interpretação e inferência de sentidos a partir dos materiais levantados. Dessa forma, esta etapa contribuiu diretamente para responder à pergunta de pesquisa, ao fornecer subsídios críticos para analisar em que medida as estratégias de gestão adotadas pelos diretores escolares dialogaram, se adequaram ou divergiram das políticas públicas estabelecidas, considerando os contextos locais específicos e os recursos efetivamente disponibilizados.

A segunda etapa consistiu na aplicação de um *survey* direcionado aos diretores da rede pública estadual de Minas Gerais – mediante a assinatura do termo de anuência, universo composto por 3.458 escolas (Cadastro de Escolas – SEE/MG, 2025). Conforme Gil (2010), o uso de questionários permite a coleta de dados padronizados em uma amostra significativa de participantes, viabilizando a identificação de padrões comportamentais e o mapeamento sistemático de práticas em um conjunto amplo de participantes. Esta opção metodológica justificou-se pela necessidade de mapear, de forma sistemática e representativa, as estratégias de gestão empregadas no enfrentamento à violência extrema no ambiente escolar, considerando a diversidade de contextos regionais, recursos disponíveis e percepções dos gestores.

Dos três documentos analisados – o Protocolo de Prevenção à Violência Escolar (MPMG, 2025), o Questionário Nacional (FBSP/INEP/MEC, 2023) e o Protocolo de Segurança (MINAS GERAIS, 2023) – optou-se pela utilização do Questionário Nacional

(FBSP/INEP/MEC, 2023), como base para o instrumento desta pesquisa. Essa escolha fundamentou-se em três razões principais:

- a) Abrangência e validação nacional: o instrumento foi aplicado em todo o país em 2023 e apresenta seis blocos temáticos, permitindo uma leitura multidimensional do fenômeno;
- b) Ênfase na prática da gestão: enquanto os protocolos estaduais têm caráter normativo, o questionário nacional investiga percepções e práticas concretas dos diretores;
- c) Adaptação transcultural e contextual do instrumento: a análise dos protocolos mineiros foi utilizada como referência comparativa, mas o questionário foi ajustado para incluir uma questão aberta: *“Quais são as estratégias de gestão que você adota, enquanto Diretor Escolar, para prevenir e enfrentar situações de violência extrema no ambiente escolar, considerando os contextos locais, os recursos disponíveis e a eficácia dessas ações?”*

A inserção dessa questão aberta permitiu captar narrativas e experiências concretas dos gestores, enriquecendo o levantamento quantitativo com informações qualitativas. Para análise do conteúdo das perguntas abertas, recorreremos a Bardin (2016), para a fim de possibilitar a emergência de categorias a partir dos respostas dos sujeitos da pesquisa.

O Protocolo de Prevenção à Violência Escolar do Ministério Público de Minas Gerais (2025) oferece contribuições relevantes para a atuação em rede, ao orientar sobre a distinção entre indisciplina e violência, a identificação de situações preocupantes e a articulação entre educação, assistência social, saúde e segurança. Contudo, não foi tomado como referência central para responder à pergunta norteadora, uma vez que, embora abrangente, o documento é de caráter genérico, não abordando de forma específica as práticas cotidianas de gestão escolar nem as adaptações necessárias aos diferentes contextos e limitações de recursos. Sendo assim, considerando que esta pesquisa, optou por priorizar estratégias concretas, aplicáveis à rotina da gestão, como a construção de um clima escolar positivo, a mediação de conflitos, a formação continuada de professores e o fortalecimento da participação da comunidade – ações sob responsabilidade direta do diretor e passíveis de implementação mesmo na ausência de redes de apoio estruturadas ou protocolos formais este documento não seria adequado.

De modo semelhante, o Protocolo de Segurança para as Instituições Escolares do Estado de Minas Gerais (versão 01, abril de 2023), elaborado pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com o Ministério Público, a Polícia Militar e a Defensoria Pública, apresenta diretrizes voltadas à prevenção da violência escolar, com ênfase na cultura de paz, na convivência democrática e na gestão segura do espaço físico. Suas orientações, entretanto,

concentram-se em medidas como controle de acesso, monitoramento e articulação com a rede de proteção. Embora valiosas para a segurança física, essas prescrições mostram-se estruturalmente limitadas diante de um aspecto central: a maioria dos ataques é cometida por alunos ou ex-alunos, que já possuem acesso legítimo ou conhecimento interno da escola.

Assim, concluiu-se que a estratégia de gestão não podia restringir-se à segurança perimetral, devendo priorizar ações pedagógicas e relacionais – tais como a construção de um clima escolar positivo, a mediação de conflitos, a observação atenta de sinais de alerta e o fortalecimento dos vínculos comunitários. Essas práticas revelaram-se não apenas mais adaptáveis a contextos de recursos escassos, mas também mais eficazes para atuar sobre as raízes dos conflitos, prevenindo sua eclosão em situações de violência extrema.

Definido o Questionário Nacional (FBSP/INEP/MEC, 2023) como instrumento central, fez-se necessário validar sua aplicação no contexto desta pesquisa por meio da delimitação do universo e da amostra. Esse movimento estabeleceu um parâmetro numérico de referência para avaliar o alcance da coleta, garantindo maior densidade e robustez ao conjunto de dados coletados sobre a realidade das escolas estaduais de Minas Gerais, conferindo robustez aos resultados obtidos.

De acordo com o Painel de Escolas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), no extrato de 27 de maio de 2026, a rede estadual contava com 3.458 escolas ativas. Para a delimitação da população elegível desta pesquisa, foram excluídas 134 escolas localizadas em unidades prisionais, em razão das especificidades de funcionamento e segurança dessas instituições. Após essa exclusão, o universo da pesquisa foi constituído por 3.324 escolas estaduais.

A coleta, contudo, esteve condicionada à anuência das Superintendências Regionais de Ensino. Das 47 SREs existentes no Estado, 38 participaram da pesquisa, enquanto nove não concederam a autorização necessária para o encaminhamento do instrumento às respectivas escolas. Assim, embora as unidades escolares pertencentes às SREs não participantes permanecessem integrantes da população elegível da pesquisa, a população efetivamente acessível à coleta foi constituída pelas 2.969 escolas vinculadas às 38 SREs participantes. Ao final, foram obtidas 174 respostas válidas de diretores escolares.

Para definir o tamanho adequado da amostra, adotou-se o modelo de cálculo proposto por Barnett (1991), que considera o total populacional, a variabilidade, a margem de erro amostral e o nível de significância.

A fórmula é expressa como:

$$n = \frac{N}{1 + (N-1) \left(\frac{d}{PQ} \cdot \frac{1}{Z_{\alpha/2}} \right)^2}$$

Em que:

N = total da população (3.324¹ escolas);

PQ = variabilidade populacional (assumida como 0,1101²)

d = margem de erro amostral (0,05);

a = nível de significância (95%);

Z_{α/2} = valor da tabela normal padrão (1,96).

$$n = \frac{3324}{1 + (3324) \left(\frac{0,05}{0,1101 \times 1,96} \right)^2}$$

O cálculo foi realizado tomando como referência a população elegível de 3.324 escolas. Entretanto, a coleta efetiva ficou restrita às 38 SRE's que concederam anuência, correspondentes a 2.969 escolas. Essa limitação operacional não alterou a população de referência utilizada no dimensionamento inicial, mas restringiu o conjunto de unidades que efetivamente tiveram oportunidade de participar da pesquisa.

A aplicação da fórmula resultou em um parâmetro de dimensionamento de aproximadamente 161 participantes. Esse cálculo foi realizado tomando como referência a população elegível de 3.324 escolas e os parâmetros de 5% de erro amostral e 95% de nível de confiança, próprios do procedimento utilizado para o dimensionamento inicial. Ao final da coleta, foram obtidas 174 respostas válidas, quantitativo superior ao parâmetro inicialmente calculado.

Ressalta-se, contudo, que o cálculo teve finalidade exclusivamente referencial para o planejamento da coleta. A seleção dos participantes não ocorreu por procedimento probabilístico, uma vez que a participação esteve condicionada à anuência das Superintendências Regionais de Ensino e à adesão voluntária dos diretores escolares. Dessa forma, os parâmetros de erro amostral e nível de confiança empregados no dimensionamento

¹ O número de 3.324 escolas corresponde à população elegível definida para esta pesquisa. O Paineel de Escolas da SEE/MG registrava 3.458 escolas estaduais ativas no extrato de 27 de maio de 2026. Desse total, foram excluídas 134 escolas localizadas em unidades prisionais, conforme informação obtida junto à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por apresentarem características específicas de funcionamento e segurança distintas do contexto escolar investigado.

² Fórum Brasileiro de Segurança Pública; INEP. *A visão da gestão escolar sobre os ataques violentos às escolas brasileiras: uma abordagem exploratória das medidas adotadas para prevenção e enfrentamento do problema*. Brasília: FBSP, 2023. O relatório concluiu que 12,6% das escolas brasileiras declararam ter sofrido tentativas de “ataques violentos” ou ameaças nos últimos 12 meses, o que equivale a cerca de uma em cada oito escolas do país (estimadas em 16.506 escolas). Para o cálculo da variabilidade populacional, considerou-se PQ=P·Q, em que P=0,126 e Q=0,874. O produto resulta em PQ = 0,1101, valor utilizado como parâmetro estatístico no protocolo metodológico do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (p. 39).

não devem ser interpretados como garantia de representatividade estatística ou de possibilidade de generalização inferencial dos resultados para toda a rede estadual.

Em razão dessas características, o tratamento dos dados quantitativos pautou-se predominantemente na estatística descritiva, mediante distribuições de frequência, percentuais e cruzamentos entre variáveis. Os resultados devem, portanto, ser interpretados como referentes ao conjunto de 174 diretores participantes da pesquisa, observadas as limitações decorrentes da adesão voluntária e da distribuição territorial desigual dos respondentes. Embora o dimensionamento inicial tenha considerado a população elegível de 3.324 escolas estaduais, a população efetivamente acessível à coleta foi posteriormente delimitada pelas anuências concedidas pelas SREs. Das 47 Superintendências Regionais de Ensino, 38 participaram da pesquisa, abrangendo 2.969 escolas elegíveis. As escolas pertencentes às nove SREs que não concederam anuência permaneceram integrantes da população de referência, mas não tiveram oportunidade de participar da coleta.

A análise das respostas seguiu a mesma metodologia utilizada na pesquisa nacional conduzida pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em parceria com o INEP e o MEC (2023). Assim, os dados coletados por meio do questionário foram tratados inicialmente em blocos temáticos, conforme as dimensões propostas no instrumento original (reconhecimento do problema, capacitação e monitoramento, prevenção curricular, protocolos e redes de atenção, relação com a segurança pública e ocorrências de ataques). As questões fechadas foram processadas estatisticamente, com aplicação de frequências relativas e cruzamentos entre variáveis para identificar padrões e disparidades significativas.

Já a questão aberta passou por análise de conteúdo, permitindo a identificação de categorias emergentes a partir das narrativas dos diretores, conforme o referencial de Bardin (2016). Para o tratamento desses dados qualitativos extraídos do questionário, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Segundo Valle e Ferreira (2025), essa abordagem se destaca por oferecer uma sistematização rigorosa e flexível que possibilita apreender sentidos não manifestos nos discursos, algo indispensável para compreender a complexidade das narrativas dos gestores. Ao estruturar o processo em fases interdependentes – pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados – a técnica favoreceu uma investigação capaz de identificar tanto elementos explícitos quanto significados implícitos nas falas, permitindo compreender nuances muitas vezes invisíveis em análises superficiais.

Além disso, a análise de conteúdo proposta por Bardin contribuiu para que o pesquisador fosse além da descrição das respostas abertas, promovendo inferências que

relacionaram as manifestações discursivas às condições de produção e ao contexto institucional em que se inseriram. Como observa Franco (2008), essa abordagem reconhece a linguagem como construção social e expressão da existência humana, o que a tornou particularmente adequada para interpretar as falas de diretores em situações complexas. A sistematização das categorias emergentes permitiu, assim, revelar como os gestores significaram suas práticas de prevenção e resposta, oferecendo bases sólidas para a compreensão do fenômeno estudado.

A análise de conteúdo de Bardin mostrou-se especialmente útil para esta pesquisa por sua capacidade de articular dados qualitativos e quantitativos em um mesmo quadro interpretativo. Conforme destacam Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014), essa técnica possibilita a apreensão de realidades visíveis e invisíveis, inclusive aquelas que se expressam apenas nas entrelinhas do discurso. Ao aplicar essa metodologia às respostas textuais da questão aberta, foi possível não apenas classificar e comparar as estratégias relatadas, mas também compreender os valores, crenças e sentimentos que orientaram a ação dos diretores. Dessa forma, a análise de conteúdo não se limitou a organizar dados, mas constituiu-se em um instrumento crítico-reflexivo capaz de produzir inferências relevantes para o avanço científico e para a formulação de políticas públicas mais sensíveis às realidades escolares.

É fundamental registrar que o desenho metodológico proposto na etapa de qualificação previa uma terceira etapa investigativa, que consistiria na realização de entrevistas semiestruturadas com gestores de escolas que vivenciaram ataques de violência extrema em Minas Gerais. Conforme apontam Triviños (1987) e Minayo (2006), essa técnica seria utilizada para captar em profundidade as experiências subjetivas e os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas vivências, correlacionando os discursos individuais ao contexto social e institucional (Richardson, 1989).

Contudo, a execução dessa etapa de campo demandava a autorização formal prévia da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por intermédio de suas Superintendências Regionais de Ensino (SRE/SEEMG). Devido aos trâmites burocráticos e administrativos da instituição, a referida autorização foi emitida pela regional somente em 17 de junho de 2025. Diante do cronograma restrito para a conclusão, redação e defesa desta dissertação, o recebimento da concessão nessa data tornou operacionalmente inviável a realização dos agendamentos, a condução das entrevistas, sua posterior transcrição e a análise qualificada dos discursos em tempo hábil.

Para mitigar essa limitação institucional e salvaguardar a profundidade reflexiva do trabalho, o desenho da pesquisa foi reconfigurado para uma abordagem quantitativa com elementos qualitativos. Essa transição foi operacionalizada por meio do adensamento analítico

das questões abertas presente no questionário em alguns blocos. Desse modo, embora as entrevistas isoladas não tenham sido realizadas, a extração de narrativas qualitativas e a aplicação da análise de conteúdo (Bardin, 2016) sobre as respostas abertas dos diretores asseguraram a incorporação da dimensão subjetiva e vivida pelos gestores, mantendo a robustez científica e garantindo o cumprimento dos prazos acadêmicos.

A adoção da análise de conteúdo para a questão aberta dialogou diretamente com a estratégia de triangulação escolhida para esta pesquisa. Ao integrar diferentes fontes e métodos de coleta de dados - a análise documental e o questionário (com seus dados quantitativos e qualitativos), a triangulação permitiu que os achados fossem confrontados e interpretados de forma integrada. Zappellini e Feuerschütte (2015) destacam que essa prática amplia a validade da investigação ao reduzir vieses metodológicos e conferir maior profundidade à interpretação dos fenômenos sociais. No caso desta dissertação, significa que as narrativas textuais obtidas na questão aberta não foram analisadas isoladamente, mas em conexão direta com os dados estatísticos coletados no questionário fechado e com os referenciais normativos mapeados na análise documental, produzindo um quadro consistente e multifacetado das estratégias de gestão diante da violência extrema.

Para ilustrar como as diferentes frentes metodológicas e fontes de dados se articularam na apreensão do fenômeno estudado, a Figura 1 apresenta o esquema de triangulação adotado nesta pesquisa.

Figura 1 – Esquema de triangulação metodológica da pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora (2026)

A triangulação também se justificou pela natureza complexa do fenômeno em análise. Enquanto o bloco quantitativo do questionário ofereceu uma visão panorâmica das percepções e práticas de um conjunto representativo de diretores, a questão aberta possibilitou explorar sentidos subjetivos, crenças e valores que dificilmente surgiriam em respostas estritamente fechadas. Já a análise documental, ao trazer os protocolos institucionais e legislações em vigor, forneceu o referencial normativo contra o qual as práticas efetivas puderam ser comparadas. Essa combinação permitiu identificar convergências, mas também contradições, revelando tanto os limites das políticas prescritas quanto a criatividade das soluções encontradas no cotidiano escolar.

Ao articular essas frentes, a triangulação reforçou o caráter crítico-reflexivo da pesquisa, indo além da simples validação dos dados. Como salientam Stake (2011) e Flick (2013), o valor da triangulação está em oferecer múltiplas perspectivas que enriquecem a compreensão e problematizam interpretações simplistas. Assim, esta dissertação buscou mapear as estratégias de gestão e compreender como elas emergiram na intersecção entre o prescrito e o vivido, entre o coletivo e o individual, entre a norma e a prática. Essa abordagem conferiu maior densidade analítica aos resultados e fortaleceu sua utilidade para o desenho de políticas públicas educacionais mais sensíveis à realidade das escolas.

Na oportunidade, atesto que, em conformidade com as diretrizes de integridade acadêmica e transparência científica, foi utilizada a ferramenta de Inteligência Artificial (IA) generativa Gemini, no modelo Gemini 1.5 Pro (desenvolvida pela Google), no processo de

revisão desta pesquisa. Especificamente, a tecnologia foi empregada como suporte assistivo nas etapas de revisão ortográfica e gramatical, no aprimoramento da fluidez da redação, bem como na padronização e formatação do texto e das referências bibliográficas de acordo com as normas vigentes. Ressalta-se que o uso da ferramenta limitou-se estritamente ao refinamento estilístico e formal do texto, permanecendo a autoria, a análise dos dados, a interpretação teórica e a responsabilidade pelo conteúdo integral deste trabalho sob total domínio e autoria da pesquisadora.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo dedica-se à apresentação e à análise dos dados empíricos obtidos a partir da aplicação do questionário junto aos diretores das escolas estaduais de Minas Gerais. O instrumento utilizado nesta pesquisa replica, em sua estrutura fundamental, o questionário desenvolvido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Ministério da Educação (MEC), no âmbito da pesquisa nacional de 2023. Em consonância com essa matriz, os dados foram organizados e são examinados segundo seis blocos temáticos: reconhecimento do problema e pactuação comunitária; capacitação, monitoramento e preparação institucional; práticas curriculares de prevenção; protocolos, fluxos e redes de proteção; relação com o sistema de segurança pública; e ocorrência de ataques violentos nas escolas.

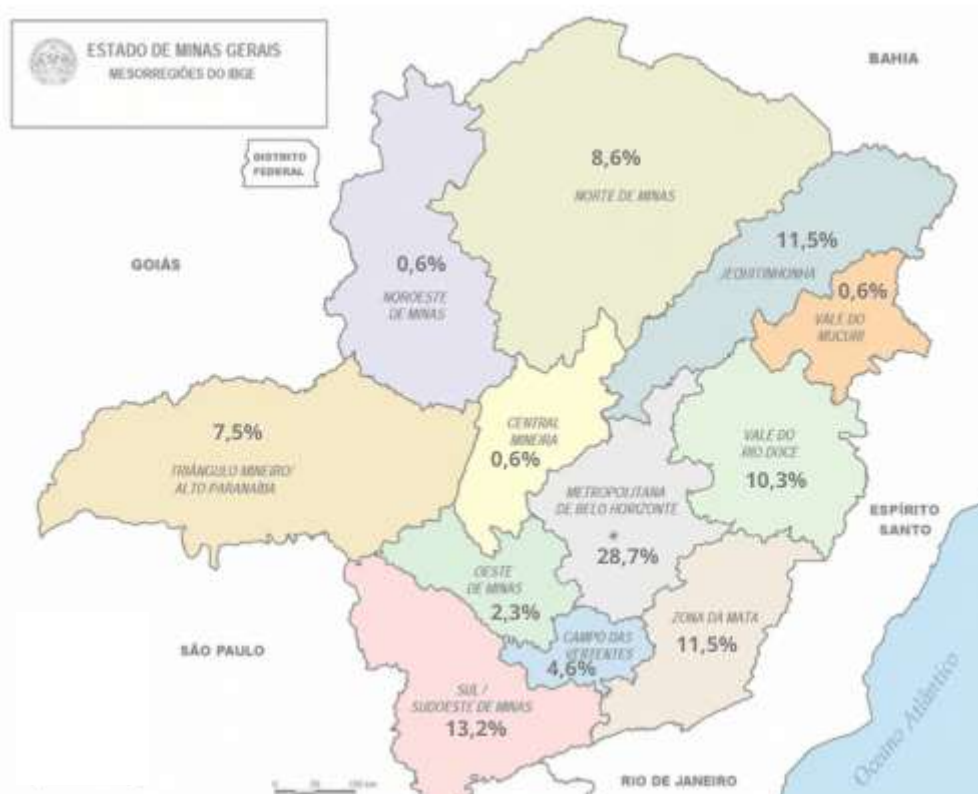
Antes de aprofundar a análise desses conteúdos, procede-se à caracterização dos respondentes e do contexto territorial da amostra, com o objetivo de situar o leitor quanto à abrangência, à distribuição geográfica e aos limites do conjunto de dados analisados. Ao final do capítulo, os achados de cada bloco são articulados em uma síntese integrada, que discute as implicações dos resultados para a gestão escolar e para o aprimoramento de políticas públicas voltadas à prevenção da violência extrema no ambiente educacional.

5.1 Caracterização dos respondentes e contexto da pesquisa

A etapa empírica da pesquisa foi realizada junto aos diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais, tendo como referência um universo elegível de 3.224 escolas estaduais ativas, conforme dados da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A aplicação do questionário resultou em 174 respostas, constituindo a base empírica para a análise das percepções, práticas e estratégias de gestão relacionadas à prevenção e ao enfrentamento de situações de violência extrema no ambiente escolar. O instrumento, organizado em blocos temáticos, possibilitou reunir informações sobre o reconhecimento do problema, capacitação e monitoramento, práticas curriculares de prevenção, protocolos e redes de proteção, articulação com a segurança pública e experiências relacionadas à ocorrência de ataques violentos.

A distribuição dos respondentes entre as mesorregiões mineiras evidencia a participação de diferentes contextos territoriais, embora de forma desigual. A Região Metropolitana de Belo Horizonte concentrou 28,7% dos respondentes, seguida pelo Sul/Sudoeste de Minas (13,2%), Jequitinhonha (11,5%), Zona da Mata (11,5%), Vale do Rio Doce (10,3%), Norte de Minas (8,6%) e Triângulo/Alto Paranaíba (7,5%). Também participaram escolas das regiões Campo das Vertentes (4,6%), Oeste de Minas (2,3%), Noroeste de Minas (0,6%), Central Mineira (0,6%) e Vale do Mucuri (0,6%).

Figura 2 - Taxa de participação na pesquisa, por mesorregião de Minas Gerais (em %)



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A Figura 2 apresenta a distribuição percentual dos respondentes por mesorregião geográfica de Minas Gerais, seguindo a mesma sistemática de apresentação adotada pelo estudo nacional (FBSP, INEP, MEC, 2023, p. 32). Conforme se observa, a Mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte concentra a maior parcela da amostra (28,7%), seguida pelo Sul/Sudoeste de Minas (13,2%) e pelas regiões do Jequitinhonha e da Zona da Mata (11,5% cada). As menores participações foram registradas no Noroeste de Minas, no Vale do Mucuri e na Central Mineira, com 0,6% cada. Embora todas as 12 mesorregiões mineiras estejam representadas na amostra, observa-se uma distribuição desigual dos respondentes entre os diferentes territórios.

Contudo, é necessário ter cautela na interpretação desses percentuais brutos. O gráfico apresentado no Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023) e sua reprodução neste trabalho, com os dados mineiros, apresentam uma limitação importante: não consideram o número total de escolas existentes em cada região. Uma região pode apresentar um percentual elevado de respondentes simplesmente porque possui muitas escolas, e não porque sua taxa de adesão à pesquisa foi alta.

Para uma análise mais precisa, é necessário relativizar o número de respondentes pelo universo de escolas de cada mesorregião. Ao fazê-lo, o cenário se altera significativamente.

Tabela 1 – Mesorregiões versus participação

Mesorregião	Respondentes (% bruto)	Escolas elegíveis nas SRE participante ³	Taxa real de participação ⁴
Metropolitana de BH	28,7%	665	7,2%
Jequitinhonha	11,5%	171	11,2%
Sul/Sudoeste de Minas	13,2%	237	9,3%
Zona da Mata	11,5%	483	4,0%
Norte de Minas	8,6%	386	3,7%
Triângulo/Alto Paranaíba	7,5%	280	4,5%
Oeste de Minas	2,3%	206	1,9%
Vale do Rio Doce	10,3%	273	6,3%
Campo das Vertentes	4,6%	41	18,7%
Noroeste de Minas	0,6%	36	2,8%
Central Mineira	0,6%	40	2,5%
Vale do Mucuri	0,6%	151	0,7%
Total Geral	100,0%	—	—

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A análise da participação relativa ao número de escolas existentes em cada mesorregião permite qualificar essa distribuição. Embora a Região Metropolitana de Belo Horizonte apresente a maior participação em termos absolutos, sua taxa efetiva de participação foi de 7,2%. Em contraste, Campo das Vertentes apresentou a maior taxa relativa, com 18,7%, seguida do Jequitinhonha, com 11,2%, e do Sul/Sudoeste de Minas, com 9,3%. As menores taxas foram observadas no Vale do Mucuri (0,7%), Oeste de Minas (1,9%), Central Mineira (2,5%) e Noroeste de Minas (2,8%). Esses dados demonstram que a distribuição territorial dos

³ Número de escolas estaduais elegíveis vinculadas às 38 Superintendências Regionais de Ensino que concederam anuência para participação na pesquisa. O total de 2.969 escolas corresponde à população efetivamente acessível à coleta. A população elegível estadual, incluindo as escolas vinculadas às nove SREs não participantes, era de 3.324 unidades.

⁴ Taxa real de participação calculada como (respondentes / escolas da mesorregião) × 100.

respondentes não foi homogênea, aspecto que deve ser considerado na interpretação dos resultados, especialmente nas comparações entre diferentes regiões do estado.

A caracterização da amostra, portanto, permite situar os resultados no contexto da rede estadual de ensino de Minas Gerais e evidencia a presença de diferentes realidades territoriais na investigação. Essa diversidade territorial constitui elemento relevante para a análise das estratégias de gestão, uma vez que as condições institucionais, os recursos disponíveis e as redes de apoio podem variar entre os diferentes contextos escolares. A partir dessa caracterização, os resultados são apresentados e discutidos segundo os blocos temáticos que estruturaram o instrumento de pesquisa.

A partir dessa caracterização, os resultados da pesquisa são apresentados e discutidos de acordo com os seis blocos temáticos que estruturaram o questionário. A análise inicia-se pelo reconhecimento do problema e pela pactuação da comunidade escolar, seguida pela discussão das ações de capacitação e monitoramento, das práticas curriculares de prevenção, dos protocolos e redes de proteção, da relação com o sistema de segurança pública e, por fim, dos casos de ataques violentos ocorridos nas escolas. Ao final, os achados dos diferentes blocos são articulados em uma síntese integrada, buscando compreender as estratégias de gestão adotadas pelos diretores escolares e suas implicações para a prevenção e o enfrentamento dos ataques de violência extrema.

5.2 Bloco 1 - Reconhecimento do problema e pactuação

O primeiro bloco do questionário investigou o reconhecimento dos ataques de violência extrema como problema a ser enfrentado no ambiente escolar e a disposição da comunidade escolar para participar de ações preventivas. A análise considerou, na percepção dos diretores respondentes, a aceitação e o interesse de professores, estudantes, responsáveis e funcionários em relação à adoção e ao desenvolvimento de medidas específicas de prevenção. Também foram examinadas as percepções dos gestores acerca da influência do território e das relações estabelecidas no interior da escola sobre a ocorrência desses ataques.

Para compreender a receptividade inicial das comunidades escolares quanto à pauta do enfrentamento à violência extrema, formulou-se a seguinte questão analítica: A comunidade escolar aceitaria a inclusão de ações específicas de prevenção de ataques violentos no cotidiano da escola?

Os dados empíricos revelam um amplo consenso em relação à relevância da temática e à necessidade de implementação de medidas preventivas. Conforme reportado pelos gestores, a inclusão de ações específicas voltadas à prevenção de ataques violentos contaria com

expressiva aprovação em todos os segmentos: 79,3% entre os professores, 79,3% entre os funcionários, 71,3% entre os pais ou responsáveis e 70,7% entre os estudantes.

Tabela 2 - Bloco 1: Reconhecimento do problema e pactuação

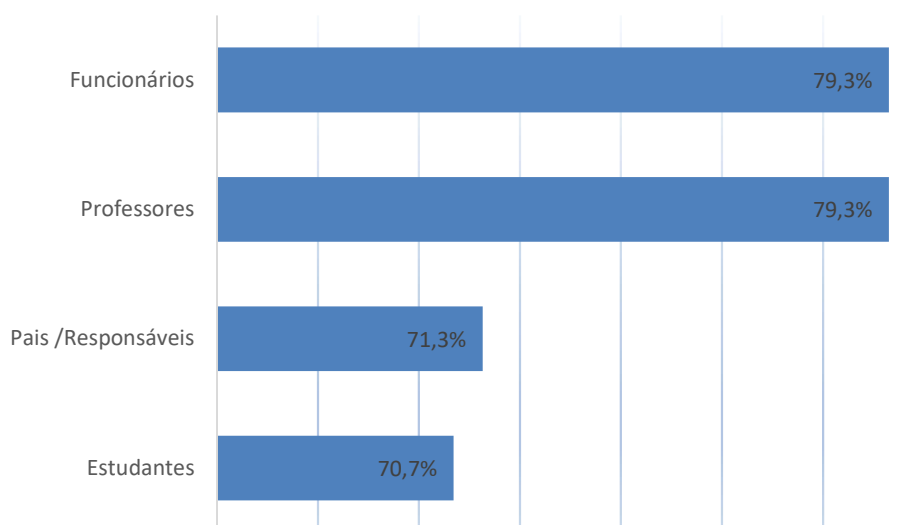
P. 1 A literatura aponta a adição de algumas medidas para a prevenção de ataques violentos nas escolas, nos termos anteriormente definidos, tais como treinamentos (simulações), criação de grupos de professores com especial atenção a comportamentos de risco, palestras sobre bullying, educação para interações em ambientes virtuais. Em sua opinião, e com relação a sua comunidade escolar, você diria que...	Sim	Em parte	Não	Não se aplica
A inclusão de ações específicas para prevenção de ataques violentos na escola seria aceita por professores:	79,3%	12,1%	1,7%	6,9%
A inclusão de ações específicas para prevenção de ataques violentos na escola seria aceita por alunos:	70,7%	18,4%	4,0%	6,9%
A inclusão de ações específicas para prevenção de ataques violentos na escola seria aceita pelos responsáveis pelos alunos:	71,3%	17,8%	2,9%	8,0%
A inclusão de ações específicas para prevenção de ataques violentos na escola seria aceita por funcionários:	79,3%	12,6%	1,1%	6,9%
Existe interesse no desenvolvimento e/ou colaboração de ações de prevenção à ataques violentos pelos professores:	77,6%	15,5%	1,7%	5,2%
Existe interesse no desenvolvimento e/ou colaboração de ações de prevenção à ataques violentos pelos alunos:	67,2%	25,9%	1,7%	5,2%

Existe interesse no desenvolvimento e/ou colaboração de ações de prevenção à ataques violentos pelos responsáveis pelos alunos:	69,0%	22,4%	2,3%	6,3%
Existe interesse no desenvolvimento e/ou colaboração de ações de prevenção à ataques violentos pelos funcionários:	77,6%	14,4%	2,9%	5,2%
	Concordo totalmente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo totalmente
A Violência do entorno e do território onde a escola está localizada é mais importante para a explicação dos ataques violentos do que as condições/interações sociais ocorridas dentro do estabelecimento escolar	17,2%	48,9%	19,5%	14,4%
Você identifica pais e responsáveis por alunos que colaborariam com ações desenvolvidas para prevenção de ataques violentos na escola?	33,9%	52,9%	7,5%	5,7%
Especifique, se houver, medidas para prevenção de ataques violentos adotadas em sua escola:	112 respostas (64,4)			

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Os dados sugerem, portanto, a existência de uma disposição favorável da comunidade escolar para incorporar ações de prevenção aos ataques de violência extrema. Entretanto, a diferença observada entre os níveis de aceitação e de interesse, especialmente entre os estudantes e os responsáveis, indica que reconhecer a importância de uma medida não significa, necessariamente, assumir participação ativa em sua implementação. Essa distinção é relevante para compreender a pactuação como um processo que ultrapassa a concordância formal e envolve corresponsabilização, participação e continuidade das ações preventivas.

Figura 3 - Aceitação da inclusão de ações específicas de prevenção de ataques violentos, segundo os segmentos da comunidade escolar (%)



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

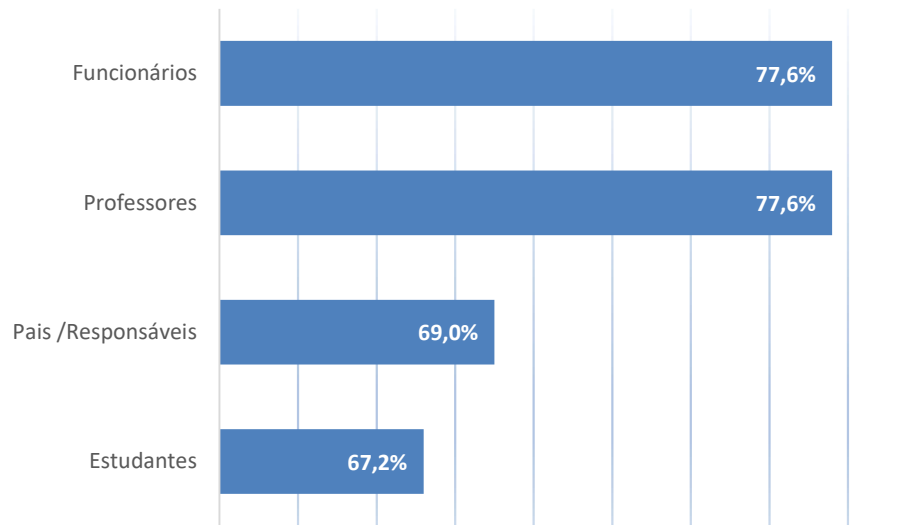
A análise da Figura 3 evidencia que o enfrentamento dos ataques de violência extrema se consolidou no imaginário escolar como um problema legítimo e urgente, cuja pauta de prevenção usufrui de elevada legitimidade social. A alta receptividade observada nos quatro segmentos demonstra que a hesitação em abordar o tema não decorre de rejeição ou negação do problema por parte da comunidade.

Sob a perspectiva da formulação de políticas públicas educacionais, essa ampla concordância representa um importante indicador de *agenda-setting* (Kingdon, 1984 *apud* Souza, 2006). A concordância difusa entre os atores da escola valida a atuação da gestão escolar no planejamento de protocolos e intervenções cotidianas. No entanto, conforme sinalizam os estudos sobre gestão democrática e cultura de paz (Paro, 2000; Vinha et al., 2023), a aprovação formal de uma pauta constitui condição necessária, mas não suficiente, para a consolidação de mudanças estruturais nas práticas pedagógicas e administrativas da instituição.

Diante da constatação da alta aprovação do tema, avançou-se na investigação sob a seguinte pergunta analítica: A comunidade escolar demonstra interesse efetivo em participar ativamente do desenvolvimento e da execução dessas ações preventivas?

Ao mensurar a disposição dos sujeitos para o engajamento direto, identificou-se também um patamar elevado de interesse em colaborar com as iniciativas de prevenção. Segundo os diretores respondentes, 77,6% dos professores, 77,6% dos funcionários, 69,0% dos pais ou responsáveis e 67,2% dos estudantes demonstrariam interesse em integrar o desenvolvimento de ações preventivas na escola. Esses valores situam-se acima dos verificados na pesquisa nacional, na qual, por exemplo, 64,4% dos diretores afirmaram haver professores interessados em desenvolver iniciativas preventivas (FBSP, INEP, MEC, 2023, p. 34).

Figura 4 - Interesse dos segmentos da comunidade escolar em desenvolver ou colaborar com ações preventivas (%)



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A comparação analítica entre os dados da Figura 3 (Aceitação) e da Figura 4 (Interesse) revela uma nuance fundamental para a compreensão da gestão escolar. Em todos os segmentos pesquisados, verifica-se um decréscimo percentual quando a consulta migra do plano do reconhecimento abstrato (aceitar que a escola tenha ações) para o plano da responsabilidade concreta (interessar-se em colaborar). Essa variação é perceptível entre os profissionais (redução de 79,3% para 77,6%), mas torna-se mais pronunciada entre os responsáveis (de 71,3% para 69,0%) e, de modo especial, entre os estudantes (de 70,7% para 67,2%).

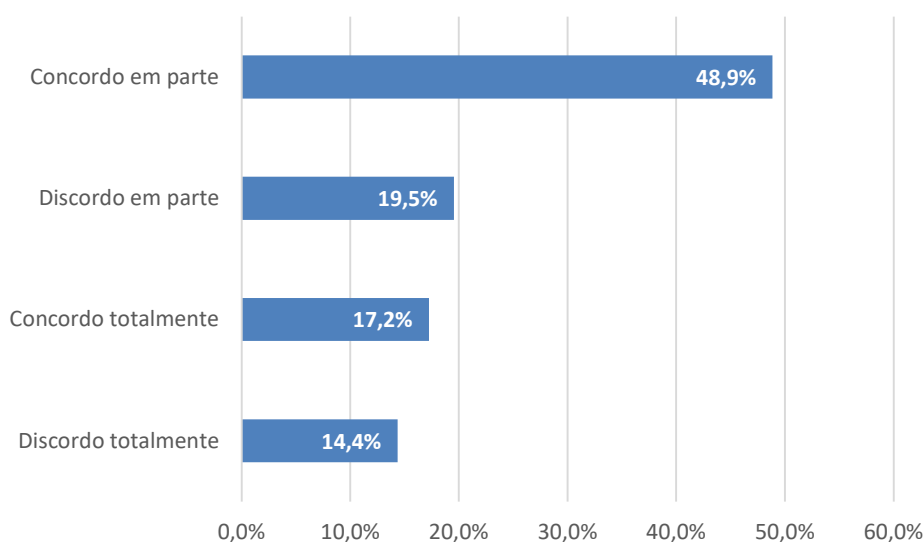
Essa diferença explicita o hiato existente entre a *adesão normativa* e a *corresponsabilização ativa*. Aceitar a existência de diretrizes e protocolos preventivos demanda um esforço passivo de concordância; em contrapartida, demonstrar interesse em desenvolver tais ações exige disponibilidade de tempo, investimento emocional e superação da sobrecarga de trabalho que historicamente afeta educadores e famílias (SEEMG, 2024).

Para a gestão escolar, esse achado assinala que a pactuação não se produz de maneira espontânea apenas porque a comunidade "concorda" com a importância da prevenção. A transição da aceitação para o engajamento efetivo requer a criação de canais institucionais contínuos de escuta, participação e coautoria. Sem espaços estruturados de gestão democrática (Paro, 2000), o potencial de mobilização identificado tende a se dispersar, convertendo o interesse em apatia ou repassando a responsabilidade da prevenção unicamente à equipe diretiva.

A análise das causas atribuídas ao fenômeno foi guiada pela seguinte indagação analítica: Os diretores escolares atribuem maior peso explicativo aos fatores do entorno territorial ou às dinâmicas e relações sociais construídas no interior da própria escola?

Quando questionados sobre a influência do território na ocorrência dos ataques de violência extrema, 17,2% dos diretores concordaram totalmente com a premissa de que a violência do entorno explica mais os ataques do que as interações internas da escola, enquanto 48,9% concordaram parcialmente com essa afirmação. Em contraposição, 19,5% discordaram parcialmente e 14,4% discordaram totalmente.

Figura 5 - Percepção dos diretores sobre a influência do território na ocorrência de ataques violentos na escola (%)



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A observação da Figura 5 revela que quase dois terços dos gestores escolares (66,1%, somando concordâncias total e parcial) compartilham uma percepção na qual o contexto territorial externo exerce papel proeminente na determinação ou na explicação da violência extrema.

Esse resultado traz implicações para a gestão educacional. Por um lado, traduz o reconhecimento legítimo de que a escola não é uma ilha isolada e de que vulnerabilidades socioambientais, a presença do crime organizado e a facilidade de acesso a armas no território impactam a rotina e o sentimento de segurança das comunidades (Abramovay, 2002; Brasil/MDHC/FBSP/UNESCO, 2024).

Por outro lado, do ponto de vista teórico e crítico, a predominância de uma visão "externalista" pode induzir a um viés exonerativo, no qual a responsabilidade pela eclosão dos ataques é deslocada quase exclusivamente para fora dos muros escolares. A literatura

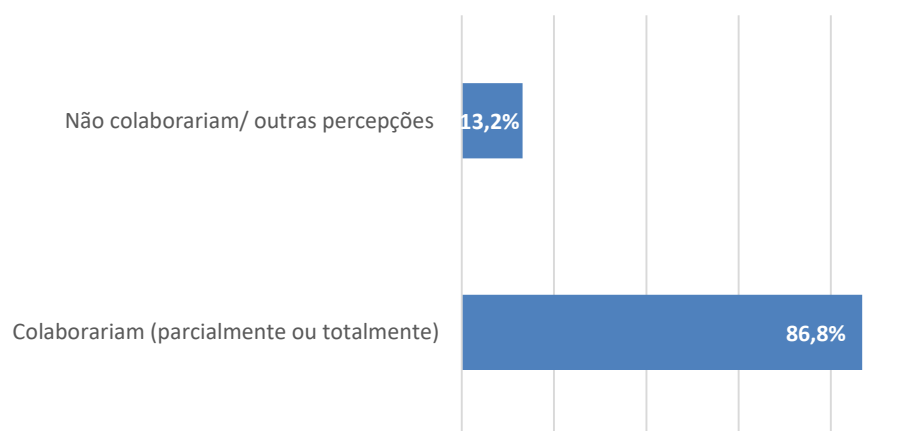
especializada sobre ataques de violência extrema contrapõe esse diagnóstico simplificador: embora os fatores territoriais e o extremismo digital forneçam combustível para a radicalização, a vasta maioria dos ataques é perpetrada por estudantes ou ex-estudantes motivados por ressentimentos acumulados, experiências de bullying prolongado, isolamento social e sentimentos de rejeição vivenciados *dentro* da instituição (Cara et al., 2022; Vinha et al., 2023).

Sob a perspectiva dos referenciais de Yi-Fu Tuan (1980), a vivência escolar pode transitar entre a *topofilia* — sentimento de pertencimento, acolhimento e vínculo afetoso com o lugar — e a *topofobia* — a percepção do espaço escolar como ambiente de opressão, medo e dor. Quando o gestor reduz a explicação dos ataques às pressões do entorno, corre-se o risco de negligenciar a deterioração do clima intrainstitucional e as dinâmicas topofóbicas que se gestam no cotidiano escolar. A prevenção efetiva, portanto, exige equilibrar a leitura crítica do território com a transformação das práticas internas de convivência, mediação de conflitos e cuidado psicossocial.

Para avaliar o papel dos núcleos familiares como atores da rede de proteção, formulou-se a seguinte pergunta analítica: As famílias são percebidas pelos gestores como parceiras potenciais para o desenvolvimento de estratégias preventivas de enfrentamento à violência?

A avaliação dos diretores acerca da postura dos pais e responsáveis aponta para um cenário favorável à articulação comunitária: 86,8% dos gestores afirmaram identificar pais e responsáveis que colaborariam, de forma total ou parcial, com as ações preventivas implementadas pela escola.

Figura 6 – Percepção dos diretores sobre a colaboração de pais e responsáveis em ações preventivas (%)



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Os dados ilustrados na Figura 6 desmistificam a narrativa comum de que haveria uma apatia generalizada ou um abandono por parte das famílias em relação às demandas

institucionais da escola. Ao contrário, o expressivo reconhecimento de que 86,8% dos responsáveis demonstrariam disposição colaborativa revela a existência de um denso capital social e comunitário à disposição da gestão escolar.

As famílias constituem a primeira camada da rede de proteção e de monitoramento de sinais de sofrimento psíquico, mudança abrupta de comportamento ou acesso a conteúdos de ódio pelos jovens (UNICEF, 2025; Moraes; Carneiro, 2024). Contudo, a efetividade dessa parceria depende da superação de modelos tradicionais de integração entre família e escola. Na maioria das vezes, a aproximação dos responsáveis ocorre de forma pontual e reativa — motivada pela convocação para aplicação de sanções disciplinares ou pelo pânico gerado por ameaças de ataques.

Para que a prontidão identificada na pesquisa se converta em prevenção primária sustentável, a gestão escolar precisa institucionalizar momentos permanentes de diálogo, formação e acolhimento familiar. A pactuação com os responsáveis deve envolver o alinhamento de estratégias de convivência digital, a identificação precoce de comportamentos de isolamento e o fortalecimento do sentimento de corresponsabilidade no cuidado com a comunidade escolar.

Outro aspecto investigado refere-se à percepção dos diretores sobre a influência do território na explicação dos ataques. Para 17,2% dos respondentes, houve concordância total de que a violência do entorno e do território seria mais importante para explicar os ataques do que as condições e interações sociais ocorridas dentro da escola, enquanto 48,9% concordaram parcialmente. Em sentido contrário, 19,5% discordaram parcialmente e 14,4% discordaram totalmente.

Esse resultado evidencia uma percepção relevante sobre a relação entre escola e território, mas também aponta para a necessidade de evitar explicações unidimensionais para um fenômeno complexo. A influência do contexto territorial não elimina a importância das relações produzidas no espaço escolar. Nesse sentido, a prevenção demanda uma leitura articulada entre as condições externas à escola e as dinâmicas de convivência, pertencimento, conflitos e proteção existentes em seu interior.

A percepção dos diretores sobre a participação das famílias reforça a possibilidade de construção de estratégias de prevenção compartilhadas. Os dados indicam que 86,8% dos respondentes identificam pais e responsáveis que colaborariam, total ou parcialmente, com ações preventivas. Esse resultado aponta para a existência de um recurso comunitário relevante, cuja efetividade, entretanto, depende de sua incorporação ao planejamento escolar e de sua continuidade para além de situações de crise.

Em síntese, o Bloco 1 evidencia que os diretores reconhecem a relevância da prevenção dos ataques de violência extrema e percebem, nos diferentes segmentos da comunidade escolar, disposição favorável à participação em ações preventivas. Ao mesmo tempo, os resultados indicam que essa disposição precisa ser convertida em processos permanentes de pactuação e corresponsabilidade, articulando escola, famílias e demais atores da comunidade. A percepção sobre a influência do território reforça, ainda, a necessidade de compreender os ataques a partir da interação entre fatores externos e dinâmicas internas ao espaço escolar. Assim, o reconhecimento do problema constitui condição necessária, mas não suficiente, para a prevenção, sendo indispensável que a disposição identificada entre os atores escolares seja acompanhada de formação, monitoramento e preparação institucional capazes de sustentar ações preventivas contínuas.

5.3 Bloco 2 - Capacitação, monitoramento e preparação institucional

O segundo bloco do questionário buscou identificar em que medida as escolas dispõem de condições institucionais para prevenir e acompanhar situações relacionadas aos ataques de violência extrema. Para tanto, foram investigadas a capacitação específica de professores e funcionários, a sistematização de registros sobre ameaças e episódios de violência, a existência de espaços seguros de escuta e canais de denúncia anônima, bem como as ações de capacitação e monitoramento desenvolvidas pelas escolas. A análise desses indicadores permite verificar não apenas a existência formal de mecanismos de prevenção, mas também o grau de preparação institucional dos estabelecimentos de ensino para reconhecer situações de risco e atuar de maneira antecipada.

Tabela 3 - Bloco 2: Capacitação e monitoramento

P.2 A capacitação para os ataques às escolas prevê uma série de medidas. Para essa pesquisa, consideraremos a formação ao enfrentamento ao bullying, a formação ao encaminhamento à rede de atenção à saúde e treinamento de atuação em caso de ataques. Com relação a sua escola, responda as questões a seguir.		
	Sim	Não
Os professores da escola já receberam algum tipo de capacitação sobre prevenção específica de ataques violentos?	16,7%	83,3%

Funcionários da escola já receberam algum tipo de capacitação sobre prevenções específicas de ataques violentos?	17,8%	82,2%
Há uma sistematização dos registros em relação aos ataques ocorridos na escola, que tragam dados como características dos autores dos ataques e vítimas, mesmo em caso de ameaças?	44,3%	55,7%
A escola oferece espaços de escuta/canais para que os alunos que sofrem algum tipo de violência na escola possam reportar o incidente de forma anônima e segura?	76,4%	23,6%
Especifique, se houver, ações de capacitação ou monitoramento a respeito de ataques violentos adotadas em sua escola:	81 respostas (46,5%)	

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Os resultados apontam baixa inserção da temática dos ataques de violência extrema nas ações de capacitação destinadas aos profissionais das escolas pesquisadas. Apenas 16,7% dos professores haviam recebido algum tipo de capacitação específica sobre prevenção de ataques violentos, enquanto 83,3% responderam negativamente. Entre os funcionários, o cenário é semelhante: 17,8% informaram ter recebido formação específica, contra 82,2% que não passaram por esse tipo de capacitação.

Quando comparados aos dados nacionais apresentados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e pelo Ministério da Educação, os percentuais mineiros também se mostram inferiores. No estudo nacional, 29,3% dos professores e 30,9% dos funcionários haviam recebido capacitação sobre prevenção de ataques violentos. A diferença evidencia uma fragilidade na preparação específica dos profissionais da rede estadual mineira, sobretudo quando se considera que professores e funcionários constituem atores diretamente envolvidos no cotidiano escolar e, portanto, potencialmente relevantes para a identificação e o encaminhamento de situações que demandem atenção.

Esse resultado não permite afirmar, contudo, que os profissionais não estejam preparados para lidar com situações de violência em sentido amplo, uma vez que a pesquisa investigou especificamente a existência de capacitação voltada à prevenção de ataques violentos. O dado indica, de forma mais precisa, que a formação específica sobre esse fenômeno ainda não está disseminada entre as escolas pesquisadas. Essa distinção é importante, pois

práticas gerais de convivência, mediação e acolhimento não equivalem necessariamente à preparação institucional específica para a prevenção e o enfrentamento dos ataques de violência extrema.

Outro indicador analisado foi a sistematização dos registros relativos aos ataques ocorridos nas escolas, incluindo informações sobre características de autores e vítimas, mesmo em situações de ameaça. Nesse aspecto, 44,3% das escolas afirmaram possuir algum tipo de registro sistematizado, enquanto 55,7% informaram não realizar esse procedimento.

Embora o percentual ainda revele uma lacuna importante, o resultado mineiro apresenta-se superior ao observado no levantamento nacional, no qual 33,3% das escolas declararam realizar esse tipo de sistematização. A existência de registros sistematizados constitui elemento relevante para a produção de informações sobre o fenômeno, uma vez que possibilita identificar recorrências, acompanhar situações de ameaça e subsidiar decisões institucionais. Por outro lado, o fato de mais da metade das escolas não realizar esse procedimento limita a produção de informações sistematizadas no âmbito escolar e pode dificultar a construção de diagnósticos que subsidiem as decisões dos gestores.

A capacidade protetiva das escolas também foi analisada por meio da existência de espaços de escuta e canais para que estudantes que sofrem algum tipo de violência possam reportar o incidente de forma anônima e segura. Nesse indicador, 76,4% das escolas responderam afirmativamente, enquanto 23,6% informaram não dispor desse recurso. O resultado constitui um dos aspectos mais favoráveis identificados no bloco e também supera o percentual registrado no estudo nacional, de 60,8%.

A existência desses canais representa uma condição relevante para a prevenção, especialmente porque possibilita que situações de violência sejam comunicadas à escola. Entretanto, sua presença formal não garante, por si só, sua efetividade. Para que esses mecanismos cumpram função preventiva, é necessário que os estudantes os reconheçam como espaços confiáveis, que os relatos sejam acolhidos adequadamente e que existam procedimentos definidos para seu registro, avaliação e encaminhamento. Dessa forma, a escuta precisa ser compreendida como parte de um processo institucional mais amplo, e não apenas como resposta pontual a situações já manifestadas.

A análise conjunta dos indicadores evidencia, portanto, uma assimetria entre a existência de mecanismos de escuta e a preparação institucional específica para os ataques de violência extrema. De um lado, a maioria das escolas declara possuir espaços seguros de escuta e denúncia; de outro, a formação específica de professores e funcionários permanece reduzida e mais da metade das escolas não sistematiza os registros relacionados a ataques ou ameaças.

Essa assimetria permite compreender que a preparação institucional não pode ser reduzida à existência de um único mecanismo. Escutar não é o mesmo que monitorar; registrar não é o mesmo que analisar; e possuir canais de denúncia não equivale, por si só, a dispor de uma estratégia institucional de prevenção dos ataques de violência extrema. A preparação pressupõe que esses diferentes elementos sejam articulados em processos capazes de transformar informações em ações de prevenção, acompanhamento e encaminhamento.

Nesse sentido, os resultados também se relacionam à perspectiva da tomada de decisão baseada em evidências adotada nesta pesquisa. A sistematização de registros e as informações produzidas por meio dos canais de escuta podem constituir fontes relevantes para qualificar as decisões dos gestores. Entretanto, quando esses mecanismos não estão articulados a processos de análise, formação e procedimentos definidos, sua capacidade de subsidiar decisões preventivas permanece limitada.

Os dados do Bloco 2 indicam, assim, que a preparação institucional das escolas mineiras apresenta avanços pontuais, especialmente na existência de canais de escuta, mas permanece marcada por fragilidades na formação específica e na sistematização das informações. O resultado evidencia que a existência de mecanismos para receber informações precisa ser acompanhada da capacidade institucional para interpretá-las e utilizá-las na orientação das decisões.

Em síntese, o Bloco 2 demonstra que a existência de mecanismos de escuta representa um importante ponto de partida, mas não substitui a necessidade de formação específica e monitoramento sistemático. A prevenção requer que os recursos existentes nas escolas sejam articulados a processos permanentes de preparação e acompanhamento. As formas pelas quais os diretores descrevem as ações concretamente desenvolvidas em suas escolas serão retomadas no item 5.8, dedicado à análise das respostas abertas, permitindo aprofundar qualitativamente os resultados aqui apresentados.

5.4 Bloco 3 - Práticas curriculares de prevenção

O terceiro bloco do questionário teve como propósito identificar a presença de práticas pedagógicas e curriculares relacionadas à prevenção da violência no cotidiano das escolas estaduais de Minas Gerais. Foram investigadas atividades voltadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, à convivência democrática, ao enfrentamento do bullying e dos preconceitos, à promoção dos direitos, ao respeito às diferenças, à prevenção do uso de álcool e outras drogas e à construção de uma postura crítica diante dos riscos presentes no ambiente digital e nas redes sociais. A análise buscou compreender em que medida essas práticas

integram o cotidiano escolar e podem contribuir para a construção de condições favoráveis à prevenção dos ataques de violência extrema.

Tabela 4 - Bloco 3: Prevenção por meio das atividades curriculares

P. 3 A capacitação para os ataques às escolas prevê uma série de medidas. Para essa pesquisa, consideraremos a formação ao enfrentamento ao bullying, a formação ao encaminhamento à rede de atenção à saúde e treinamento de atuação em caso de ataques. Com mental relação a sua escola, responda as questões a seguir.	Sim	Não
identifiquem situações de violência e abuso?	92,5%	7,5%
busquem ajuda quando estão passando por situações de violência e abuso?	95,4%	4,6%
desenvolvam estratégias de comunicação não-violenta?	92,0%	8,0%
desenvolvam a empatia?	97,1%	2,9%
desenvolvam a auto-estima?	96,6%	3,4%
desenvolvam a capacidade de pensamento crítico?	94,8%	5,2%
aumentem a capacidade de auto-controle?	89,1%	10,9%
identifiquem situações que possam expor ao risco de violência?	93,1%	6,9%
identifiquem o potencial lesivo do bullying e se posicionem a favor das vítimas?	93,7%	6,3%
reconheçam a igualdade de gênero?	94,8%	5,2%
aceitem a orientação sexual de todos?	94,3%	5,7%
tenham uma postura crítica com relação ao preconceito e à desigualdade racial?	97,1%	2,9%
reconheçam os direitos de todos?	98,3%	1,7%
se posicionem criticamente diante dos estereótipos de gênero?	87,9%	12,1%
aceitem todas as crenças e religiões igualmente?	93,1%	6,9%
aceitem posições políticas diferentes?	93,1%	6,9%
respeitem a vontade dos colegas?	97,1%	2,9%
sejam solidários?	98,3%	1,7%
consigam impor seus limites quando não querem fazer algo que seus colegas fazem?	88,5%	11,5%
entendam os efeitos do álcool e outras drogas no seu desenvolvimento?	92,0%	8,0%
entendam as consequências do bullying, compreendido como a prática sistemática e repetitiva de atos de violência física ou psicológica contra indivíduos ou grupos específicos que formam a comunidade escolar	94,3%	5,7%
reconheçam riscos envolvidos no uso de álcool e outras drogas?	94,3%	5,7%
tenham conhecimento e perspectiva crítica sobre os diversos riscos inerentes ao ambiente digital e nas redes sociais?	90,2%	9,8%
outras atividades, especifique:	34 respostas (19,5%)	

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os resultados evidenciam elevada presença declarada das práticas curriculares investigadas. Em praticamente todos os itens, mais de 90% dos diretores responderam que suas escolas desenvolvem as atividades propostas. Destacam-se o reconhecimento dos direitos de

todos e a promoção da solidariedade, ambos com 98,3%, seguidos pelo desenvolvimento da empatia, pelo respeito à vontade dos colegas e pela postura crítica em relação ao preconceito e à desigualdade racial, todos com 97,1%. Também apresentaram percentuais elevados a autoestima (96,6%), a busca de ajuda diante de situações de violência e abuso (95,4%), o pensamento crítico (94,8%), o reconhecimento da igualdade de gênero (94,8%), a aceitação da orientação sexual de todos (94,3%), o enfrentamento ao bullying (94,3%) e o reconhecimento dos riscos relacionados ao uso de álcool e outras drogas (94,3%).

Esse conjunto de resultados indica ampla presença declarada de práticas pedagógicas relacionadas à convivência, à cidadania, ao respeito às diferenças e ao desenvolvimento de competências socioemocionais. O padrão também se aproxima daquele observado no estudo nacional do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Ministério da Educação (2023), no qual a maioria das escolas brasileiras declarou incorporar essas temáticas às práticas curriculares e às rotinas escolares.

Apesar da elevada frequência geral, alguns indicadores apresentam percentuais inferiores aos demais e merecem atenção. O posicionamento crítico diante dos estereótipos de gênero foi declarado por 87,9% das escolas, enquanto 88,5% afirmaram desenvolver ações voltadas à capacidade dos estudantes de impor limites diante de situações de pressão dos pares. O aumento da capacidade de autocontrole alcançou 89,1%. Embora esses percentuais ainda representem a maioria das escolas, são os menores resultados observados entre as práticas investigadas.

Os resultados sugerem que as práticas mais amplamente incorporadas são aquelas associadas a valores gerais de convivência, cidadania e respeito, enquanto determinadas competências individuais relacionadas à autonomia, ao autocontrole e ao posicionamento crítico diante de estereótipos apresentam menor disseminação. Essa diferença é relevante porque a prevenção da violência extrema não depende exclusivamente da transmissão de conteúdos, mas também da capacidade dos estudantes de reconhecer situações de violência, estabelecer limites, buscar ajuda e desenvolver pensamento crítico diante das relações sociais e dos conteúdos aos quais estão expostos.

Outro aspecto que merece atenção é a dimensão digital. Embora 90,2% das escolas tenham declarado desenvolver atividades para que os estudantes adquiram conhecimento e perspectiva crítica sobre os riscos associados ao ambiente digital e às redes sociais, esse percentual permanece abaixo dos resultados observados em outras dimensões do bloco. Considerando a relevância dos ambientes digitais no fenômeno investigado, o resultado aponta

para a importância de que essa dimensão também seja contemplada nas estratégias preventivas desenvolvidas no ambiente escolar.

Os dados do Bloco 3 revelam, portanto, um cenário distinto daquele observado no bloco anterior. Enquanto a capacitação específica de professores e funcionários para prevenção de ataques violentos apresentou baixa disseminação, as práticas pedagógicas relacionadas à convivência, cidadania, diversidade e desenvolvimento socioemocional estão amplamente presentes, segundo os diretores respondentes. Essa diferença indica que a prevenção pode estar incorporada ao cotidiano escolar por meio de atividades pedagógicas mais amplas, ainda que essas ações não tenham sido concebidas exclusivamente para o enfrentamento dos ataques de violência extrema.

Essa distinção é importante para a interpretação dos resultados. A realização de atividades de empatia, solidariedade, enfrentamento ao bullying, respeito às diferenças ou educação para o ambiente digital não significa, automaticamente, que a escola disponha de uma estratégia institucional específica para prevenir ataques de violência extrema. Ao mesmo tempo, essas práticas não devem ser desconsideradas, pois atuam sobre dimensões relacionais e formativas que compõem o ambiente escolar.

Nesse sentido, as práticas curriculares podem contribuir para a construção de vínculos positivos entre os estudantes e o espaço escolar. Atividades relacionadas à solidariedade, ao respeito, à convivência e ao reconhecimento das diferenças podem favorecer experiências de pertencimento e acolhimento, aproximando-se da dimensão de topofilia mobilizada nesta pesquisa para compreender os vínculos afetivos estabelecidos com o lugar. A articulação mais aprofundada entre essas práticas, pertencimento, topofilia e prevenção será retomada na discussão integrada dos resultados.

Para aprofundar a análise, realizou-se um cruzamento entre a quantidade de práticas curriculares declaradas pelas escolas no Bloco 3 e a ocorrência de tentativas e/ou ataques violentos identificados, registrados ou encaminhados nos 12 meses anteriores, conforme questão específica do Bloco 6. Entre as 118 escolas que declararam desenvolver todas as 22 práticas curriculares investigadas, 15 registraram tentativa e/ou ataque violento, correspondendo a 12,7%. Entre as 56 escolas que não declararam desenvolver a totalidade dessas práticas, 10 registraram tentativa e/ou ataque, correspondendo a 17,9%. Considerando outro recorte, entre as escolas que declararam desenvolver 19 ou menos práticas, a ocorrência alcançou 24,2%, enquanto entre aquelas que declararam 20 ou mais práticas o percentual foi de 12,1%.

Os resultados indicam uma associação entre maior presença declarada de práticas curriculares e menor proporção de escolas que relataram tentativas e/ou ataques violentos. Essa associação, contudo, não permite estabelecer relação causal entre as duas variáveis. Os dados são autodeclarados, a pesquisa não possui desenho experimental ou longitudinal e os ataques de violência extrema constituem fenômeno multicausal.

Assim, não se pode concluir que a adoção de maior número de práticas curriculares tenha provocado a menor ocorrência observada. O cruzamento demonstra apenas que, na amostra pesquisada, as escolas que declararam maior quantidade dessas práticas também apresentaram menor proporção de relatos de tentativas e/ou ataques no período considerado.

Ainda assim, o resultado constitui um elemento relevante para a investigação, especialmente quando considerado em conjunto com as dimensões de convivência, pertencimento, empatia, solidariedade e capacidade de buscar ajuda presentes no Bloco 3. A associação identificada reforça a pertinência de considerar as práticas curriculares como uma das dimensões que compõem a prevenção, sem atribuir a elas, isoladamente, capacidade explicativa sobre a ocorrência ou não dos ataques.

Em síntese, o Bloco 3 evidencia elevada presença declarada de práticas curriculares relacionadas à prevenção, sobretudo nas dimensões de cidadania, empatia, solidariedade, reconhecimento de direitos, respeito às diferenças e enfrentamento ao bullying. Ao mesmo tempo, os resultados apontam espaços de aprimoramento relacionados ao autocontrole, à capacidade de impor limites, ao posicionamento crítico diante dos estereótipos de gênero e à educação para os riscos associados ao ambiente digital.

Os resultados também evidenciam uma diferença entre práticas pedagógicas de caráter preventivo e preparação institucional específica para os ataques de violência extrema. Enquanto as primeiras aparecem amplamente disseminadas, os dados apresentados no Bloco 2 demonstraram menor presença de capacitação específica e de sistematização das informações. Essa diferença será retomada posteriormente na discussão integrada dos resultados.

O cruzamento entre as práticas curriculares e os relatos de tentativas e/ou ataques acrescenta um elemento importante a essa análise. Embora não permita estabelecer causalidade, a menor proporção de ocorrências entre as escolas que declararam maior número de práticas curriculares sugere uma associação que merece ser considerada à luz das dimensões de convivência e pertencimento abordadas nesta pesquisa.

Desse modo, os resultados do Bloco 3 indicam que as escolas pesquisadas apresentam um repertório significativo de práticas pedagógicas potencialmente relacionadas à prevenção, embora sua presença não possa ser interpretada, isoladamente, como evidência de uma

estratégia institucional específica contra ataques de violência extrema. As formas pelas quais os diretores descrevem concretamente essas práticas e as demais estratégias adotadas no cotidiano escolar serão retomadas no item 5.8, dedicado à análise das respostas abertas. Na sequência, o Bloco 4 examina os protocolos e as redes de proteção disponíveis para identificação, encaminhamento e acompanhamento das situações de violência.

5.5 Bloco 4 – Protocolos e redes de proteção

O quarto bloco do questionário investigou a capacidade institucional das escolas para identificar situações de violência, realizar encaminhamentos e articular-se com os serviços que compõem a rede de proteção no território. Foram analisadas duas dimensões complementares: a primeira relacionada à estrutura interna das escolas, considerando a capacitação dos profissionais, a existência de profissionais de referência, protocolos, programas de mediação de conflitos e serviços de apoio psicológico; e a segunda relacionada à articulação com as redes externas de atenção e proteção, abrangendo unidades de saúde, Conselho Tutelar, serviços de assistência social e Centros de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPS-i).

Tabela 5 – Bloco 4 : Capacidade institucional, protocolos e cuidados com os envolvidos

P. 4 Com relação a sua escola, responda as questões a seguir.	Sim	Sim, mas insuficiente	Não	Não, e a escola não deveria oferecer tais serviços/ atividades
Os professores e funcionários da escola estão capacitados para identificar sinais de violência sofrida pelos alunos por parte de outros alunos?	28,7%	60,9%	9,2%	1,1%
A escola tem um profissional de referência para encaminhar os alunos que apresentam sinais de que estão sofrendo alguma violência?	33,9%	27,0%	37,4%	1,7%
Em sua escola há protocolo sobre como lidar com um aluno que apresenta sinais de que está sofrendo alguma violência?	29,3%	39,7%	28,7%	2,3%
Os professores e funcionários da escola estão capacitados para identificar alunos que são violentos e agridem colegas?	25,3%	52,9%	20,7%	1,1%

A escola tem um profissional de referência para encaminhar os alunos que são violentos e agredem colegas?	32,2%	28,7%	37,4%	1,7%
É de amplo conhecimento na escola como lidar com alunos que são violentos e agredem colegas?	30,5%	45,4%	22,4%	1,7%
Há programa/projeto especificamente destinado à mediação de conflitos na escola?	18,4%	37,4%	42,0%	2,3%
Os professores e funcionários estão capacitados para identificar alunos propensos ao cometimento de ataques violentos na escola?	17,8%	41,4%	39,7%	1,1%
A escola tem um setor próprio ou conveniado de psicologia para atender alunos e familiares?	13,2%	22,4%	60,3%	4,0%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Os resultados da dimensão interna revelam um cenário marcado por capacitação parcial, ausência de profissionais de referência e fragilidades na formalização dos procedimentos de resposta. Em relação à capacidade de professores e funcionários para identificar sinais de violência sofrida pelos estudantes, 28,7% dos diretores afirmaram que os profissionais estão capacitados, enquanto 60,9% consideraram essa capacitação existente, mas insuficiente. Apenas 9,2% responderam negativamente.

Embora o resultado possa ser interpretado como indicativo de uma percepção relativamente favorável sobre a capacidade de identificação de situações de violência, a elevada proporção de respostas classificadas como "sim, mas insuficiente" evidencia que essa capacidade ainda não é percebida como plenamente consolidada. Esse dado é particularmente relevante quando articulado aos resultados do Bloco 2, no qual se observou baixa participação de professores e funcionários em capacitações específicas sobre prevenção de ataques violentos. Dessa forma, a percepção de alguma capacidade de identificação não deve ser confundida com a existência de formação específica e sistemática para o enfrentamento da violência extrema.

A existência de profissionais de referência apresenta situação mais frágil. Apenas 33,9% das escolas afirmaram possuir profissional responsável pelo encaminhamento de estudantes que apresentam sinais de sofrer violência, enquanto 27,0% consideraram essa estrutura existente, mas insuficiente, e 37,4% informaram não possuir esse profissional.

Resultado semelhante aparece quando se trata dos estudantes que praticam violência contra colegas. Nesse caso, 32,2% das escolas afirmaram possuir profissional de referência, 28,7% consideraram a estrutura insuficiente e 37,4% informaram não possuir esse profissional.

Os dados indicam, portanto, uma importante lacuna na definição de responsabilidades institucionais. Identificar uma situação de violência constitui apenas o primeiro passo de um processo preventivo. É necessário que a escola saiba quem recebe a informação, quem realiza o acolhimento, quem avalia a situação, quais encaminhamentos devem ser adotados e como ocorre o acompanhamento posterior. A ausência ou insuficiência de profissionais de referência pode dificultar a continuidade desse fluxo e aumentar a dependência de decisões tomadas caso a caso.

A existência de protocolos apresenta resultado semelhante. Apenas 29,3% das escolas afirmaram possuir protocolo sobre como lidar com estudantes que apresentam sinais de sofrer violência, enquanto 39,7% consideraram que o protocolo existente é insuficiente e 28,7% declararam não possuir esse recurso.

A situação é especialmente relevante porque o protocolo constitui um mecanismo de institucionalização da resposta. Sua função não é apenas orientar procedimentos em situações de crise, mas também reduzir a dependência de decisões improvisadas e estabelecer responsabilidades e fluxos previamente conhecidos pela equipe. Quando inexistente ou considerado insuficiente, aumenta-se a possibilidade de respostas diferenciadas diante de situações semelhantes, dependendo da experiência, da percepção e das condições disponíveis no momento da ocorrência.

Quando a situação envolve estudantes que apresentam comportamentos violentos ou agredem colegas, 30,5% dos diretores afirmaram que é de amplo conhecimento na escola como proceder, enquanto 45,4% consideraram esse conhecimento existente, mas insuficiente, e 22,4% responderam negativamente.

Esse resultado evidencia que o problema não se resume à existência formal de protocolos. Também é necessário que os procedimentos sejam conhecidos pela comunidade profissional e incorporados à rotina institucional. Um protocolo desconhecido ou pouco compreendido possui capacidade limitada de orientar a atuação dos profissionais diante de situações concretas.

A mediação de conflitos apresenta uma das maiores fragilidades da dimensão interna. Apenas 18,4% das escolas declararam possuir programa ou projeto especificamente destinado à mediação de conflitos, 37,4% afirmaram possuir, mas de maneira insuficiente, e 42,0% informaram não possuir esse tipo de iniciativa.

Esse resultado é significativo porque a mediação pode constituir uma ponte entre as práticas curriculares de prevenção analisadas no Bloco 3 e os mecanismos institucionais de proteção examinados neste bloco. Sem estratégias institucionalizadas de mediação, conflitos cotidianos podem permanecer restritos a respostas disciplinares, advertências ou encaminhamentos, reduzindo a possibilidade de trabalhar de forma sistemática a escuta, a responsabilização, a reparação e a reconstrução dos vínculos.

A identificação de estudantes propensos ao cometimento de ataques violentos também apresenta resultados preocupantes. Apenas 17,8% das escolas afirmaram que seus professores e funcionários estão capacitados para identificar esses estudantes, enquanto 41,4% consideraram essa capacitação existente, mas insuficiente, e 39,7% responderam que não possuem essa capacidade.

Esse resultado dialoga diretamente com a baixa formação específica identificada no Bloco 2. Contudo, sua interpretação exige cautela para evitar qualquer forma de estigmatização dos estudantes. A identificação de situações de risco não significa classificar determinados alunos como perigosos ou potenciais autores de ataques. Trata-se, antes, de reconhecer situações que possam demandar atenção, escuta, acompanhamento e encaminhamento, tais como sofrimento, isolamento, violência, ameaças, discursos de ódio ou outras manifestações que indiquem necessidade de intervenção.

Nesse sentido, a prevenção deve contemplar tanto a proteção das possíveis vítimas quanto o acompanhamento dos estudantes que apresentam comportamentos violentos ou situações de vulnerabilidade. O objetivo não é produzir rótulos, mas estabelecer condições institucionais para que situações de risco sejam identificadas e encaminhadas antes que assumam proporções mais graves.

O indicador referente ao apoio psicológico apresenta uma das maiores fragilidades do bloco. Apenas 13,2% das escolas afirmaram possuir setor próprio ou conveniado de psicologia para atendimento de alunos e familiares; 22,4% indicaram possuir esse serviço, mas de forma insuficiente; e 60,3% declararam não contar com esse recurso.

O resultado evidencia uma importante tensão na atuação da gestão escolar. A escola é chamada a acolher estudantes, identificar situações de violência, mediar conflitos e realizar encaminhamentos, mas, em grande parte das unidades pesquisadas, não dispõe internamente de serviço psicológico próprio ou conveniado. Isso reforça a importância da articulação com a rede externa e demonstra que a escola não pode ser responsabilizada isoladamente por demandas que ultrapassam suas competências institucionais.

A segunda dimensão do Bloco 4 examinou o conhecimento e a articulação das escolas com os serviços externos disponíveis no território. Os resultados demonstram que conhecer os equipamentos da rede é mais frequente do que possuir fluxos formalizados e discutir conjuntamente os casos encaminhados.

Tabela 6 - BLOCO 4: Protocolos e redes de atenção e cuidados com os envolvidos (vítimas e perpetradores)

P.5 Com relação a sua escola, responda as questões a seguir.	Sim	Não
A equipe da escola conhece as unidades de saúde que estão localizadas no mesmo território e podem receber os alunos quando necessário?	94,3%	5,7%
Há um fluxo de referência bem estabelecido para o encaminhamento dos alunos da escola para unidades de saúde do território?	67,8%	32,2%
Os casos de alunos da escola que são encaminhados para unidades de saúde são discutidos pela equipe escolar com os profissionais de saúde que os atendem?	57,5%	42,5%
A equipe da escola conhece o Conselho Tutelar da nossa região?	94,8%	5,2%
Há um fluxo de referência bem estabelecido para o encaminhamento de casos de alunos da escola para o Conselho Tutelar, quando necessário?	88,5%	11,5%
Os casos de alunos da escola que são encaminhados ao Conselho Tutelar são discutidos pela equipe da escola com os profissionais que os atendem no Conselho Tutelar?	73,6%	26,4%
A equipe da escola conhece as unidades de assistência social (CRAS e/ou CREAS) que estão localizadas no mesmo território e podem receber os alunos, quando necessário?	87,4%	12,6%
Há um fluxo de referência bem estabelecido para o encaminhamento de alunos da escola para unidades de assistência social (CRAS e/ou CREAS) do território?	66,7%	33,3%
Os casos de alunos da escola que são encaminhados para unidades de assistência social (CRAS e/ou CREAS) são discutidos pela equipe da escola com os profissionais que os atendem nas unidades de assistência social?	59,2%	40,8%
Na região da escola há CAPS-i (infanto-juvenil)?	40,2%	59,8%
A equipe da escola conhece o CAPS-i que está localizado no mesmo território e pode receber os alunos, quando necessário?	38,5%	61,5%
Há um fluxo de referência bem estabelecido para o encaminhamento de alunos da escola para CAPS-i do território?	28,7%	71,3%
Os casos de alunos da escola que são encaminhados para CAPS-i são discutidos pela equipe da escola com os profissionais que os atendem no CAPS-i?	31,0%	69,0%

Elaborado pela autora (2026)

As unidades de saúde são conhecidas por 94,3% das equipes escolares. Entretanto, apenas 67,8% afirmaram possuir fluxo de referência bem estabelecido para encaminhamento

dos estudantes, e 57,5% informaram que os casos encaminhados são discutidos posteriormente com os profissionais de saúde.

O resultado evidencia uma diferença entre conhecimento da rede e efetiva integração da rede. Saber qual serviço existe no território não significa, necessariamente, possuir um fluxo institucionalizado de encaminhamento, retorno das informações e acompanhamento compartilhado.

O Conselho Tutelar apresenta o cenário mais consolidado entre os equipamentos investigados. A equipe escolar conhece esse órgão em 94,8% das escolas, 88,5% afirmam possuir fluxo de referência estabelecido e 73,6% relatam discutir os casos encaminhados com os profissionais responsáveis pelo atendimento.

Esse resultado demonstra a centralidade do Conselho Tutelar no repertório institucional das escolas. Ao mesmo tempo, sua forte presença deve ser analisada em conjunto com as demais dimensões da rede. O encaminhamento ao Conselho Tutelar não substitui a necessidade de articulação com saúde, assistência social e demais serviços especializados, especialmente quando a situação envolve sofrimento psíquico ou demandas que ultrapassam a competência da proteção social.

Em relação ao CRAS e ao CREAS, 87,4% das escolas afirmaram conhecer as unidades de assistência social existentes no território, 66,7% declararam possuir fluxo de referência para encaminhamento e 59,2% afirmaram discutir os casos encaminhados com os profissionais responsáveis pelo atendimento.

Os dados revelam uma articulação intermediária. Embora os equipamentos sejam conhecidos por grande parte das escolas, a proporção diminui quando se observa a existência de fluxos formais e, novamente, diminui quando se considera a discussão conjunta dos casos. Isso reforça a ideia de que uma rede de proteção efetiva depende não apenas da existência dos serviços, mas da construção de relações institucionais capazes de garantir continuidade ao atendimento.

O cenário mais crítico aparece em relação ao CAPS-i. Apenas 40,2% das escolas informaram que existe esse equipamento na região, enquanto 59,8% declararam não haver CAPS-i no território. Entre as escolas, somente 38,5% afirmaram conhecer o serviço, 28,7% declararam possuir fluxo de referência estabelecido e 31,0% informaram discutir os casos encaminhados com os profissionais do serviço.

A fragilidade desse indicador é particularmente relevante para a prevenção da violência extrema, pois evidencia limitações territoriais no acesso a serviços especializados de atenção psicossocial infantojuvenil. A ausência do equipamento em parte significativa dos territórios,

associada ao baixo conhecimento, à reduzida formalização dos fluxos e à pouca discussão conjunta dos casos, limita as possibilidades de acompanhamento especializado dos estudantes que necessitam desse tipo de atenção.

Os resultados, portanto, revelam uma espécie de gradiente de integração da rede. O conhecimento dos serviços apresenta percentuais mais elevados; os fluxos formais apresentam percentuais intermediários; e a discussão conjunta dos casos apresenta percentuais ainda menores. Essa tendência aparece de forma particularmente clara nas unidades de saúde e na assistência social, indicando que a existência de um equipamento no território não garante, por si só, uma articulação efetiva com a escola.

Essa constatação é importante para a gestão escolar porque o encaminhamento não deveria representar o encerramento da responsabilidade institucional sobre o caso. A atuação da escola consiste em acolher, identificar, proteger e encaminhar, acompanhando, dentro de suas competências, a continuidade da situação. Por outro lado, não cabe à escola assumir responsabilidades clínicas ou terapêuticas próprias dos serviços especializados. A articulação intersetorial torna-se, portanto, condição para que cada instituição atue dentro de sua competência e, simultaneamente, mantenha a continuidade da proteção.

Essa perspectiva converge com as orientações de prevenção da violência extrema utilizadas nesta pesquisa, que enfatizam a necessidade de organização prévia da rede de proteção, definição de responsabilidades, mapeamento dos serviços e estabelecimento de fluxos antes da ocorrência de uma situação crítica. A preparação, nesse sentido, não deve começar depois do ataque, mas constituir uma dimensão permanente da gestão escolar.

Os resultados do Bloco 4 revelam uma contradição entre a presença de mecanismos de proteção e a insuficiência de sua institucionalização. As escolas demonstram conhecer os principais equipamentos da rede, especialmente o Conselho Tutelar e as unidades de saúde, mas apresentam limitações na existência de profissionais de referência, protocolos, programas de mediação, apoio psicológico e fluxos intersetoriais plenamente estabelecidos.

Na dimensão interna, destaca-se a elevada proporção de respostas classificadas como "sim, mas insuficiente", indicando que determinadas capacidades estão presentes, mas ainda não são percebidas pelos diretores como plenamente consolidadas. Na dimensão externa, observa-se fenômeno semelhante: o conhecimento dos serviços é superior à existência de fluxos formais e à discussão compartilhada dos casos.

Esse cenário permite compreender que a existência de uma rede não significa necessariamente a existência de uma rede integrada. Para que a articulação intersetorial produza efeitos preventivos, é necessário que os atores conheçam suas responsabilidades, disponham de

canais de comunicação, estabeleçam fluxos de referência e contrarreferência e mantenham acompanhamento dos casos dentro dos limites de competência de cada instituição.

O Bloco 4 também evidencia que a escola ocupa uma posição central, mas não autossuficiente, na rede de proteção. Os diretores são chamados a identificar situações, acolher estudantes, organizar encaminhamentos e mobilizar diferentes serviços, ao mesmo tempo em que enfrentam limitações de formação, pessoal especializado e estrutura interna. Nessas condições, a qualidade da resposta preventiva depende não apenas da capacidade individual do gestor, mas da existência de condições institucionais e de uma rede territorial efetivamente articulada.

Dessa forma, os resultados reforçam que a prevenção dos ataques de violência extrema exige uma arquitetura institucional de proteção, composta por profissionais preparados, protocolos conhecidos, mecanismos de mediação, serviços especializados e fluxos intersetoriais previamente estabelecidos. A ausência ou insuficiência desses elementos tende a ampliar a dependência de respostas circunstanciais e a sobrecarga da gestão escolar.

Em síntese, o Bloco 4 demonstra que as escolas mineiras apresentam níveis relevantes de conhecimento da rede de proteção, mas ainda enfrentam dificuldades para transformar esse conhecimento em articulação institucional contínua. A principal questão não parece residir apenas na existência dos equipamentos, mas na capacidade de estabelecer conexões efetivas entre escola, saúde, assistência social, Conselho Tutelar e serviços especializados. Essa constatação conduz ao próximo bloco, que examina especificamente a relação das escolas com o sistema de segurança pública e permite verificar como essa dimensão da rede se articula às estratégias de prevenção e enfrentamento dos ataques de violência extrema.

5.6 Bloco 5 – Relação com o sistema de segurança pública

O quinto bloco do questionário examinou as estratégias de segurança adotadas pelas escolas estaduais de Minas Gerais, considerando tanto a relação estabelecida com profissionais de segurança pública quanto a existência de medidas internas de proteção, controle de acesso e resposta a situações de emergência. O bloco foi estruturado a partir de duas questões complementares. A primeira investigou a participação da Polícia Militar e da Guarda Civil Municipal na construção da segurança escolar, por meio de rondas, palestras, projetos de mediação de conflitos e outras modalidades de atuação. A segunda examinou a existência de medidas de segurança patrimonial e controle de acesso, como muros, dispositivos de segurança, câmeras de videomonitoramento, vigilância privada, canais para comunicação de ameaças, planos de emergência e profissionais capacitados para lidar com ataques violentos.

A análise conjunta dessas duas dimensões permite observar não apenas a presença dos profissionais de segurança pública no cotidiano escolar, mas também a capacidade das próprias escolas de estruturar mecanismos permanentes de proteção e resposta. Dessa forma, busca-se compreender se a segurança escolar se organiza predominantemente por meio de medidas pontuais e patrimoniais ou se apresenta características de uma estratégia institucional integrada de prevenção e resposta à violência extrema.

A Tabela, a seguir, apresenta a participação de profissionais de segurança pública na construção da segurança nas escolas pesquisadas.

Tabela 7 - Bloco 5: Relação com sistema de segurança pública e outras medidas de segurança

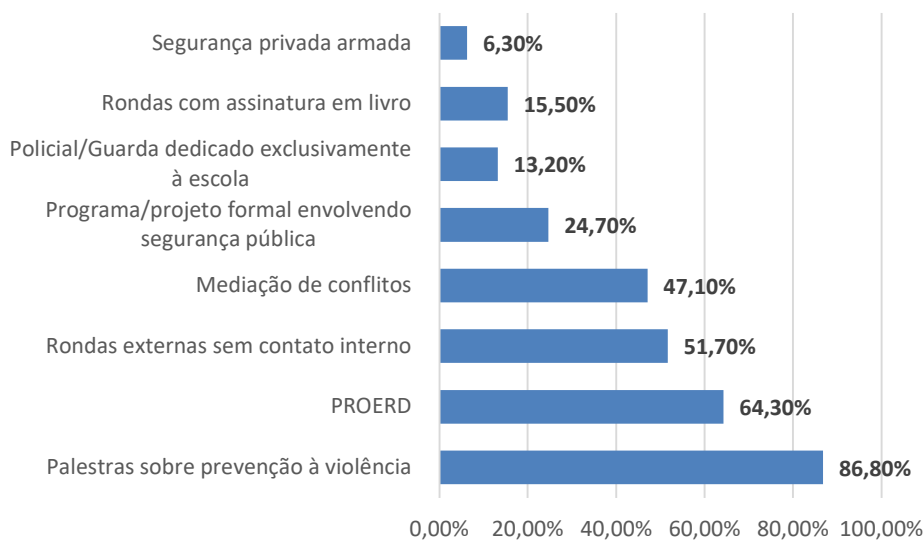
P.6 Com relação a sua escola, indique a existência das modalidades de participação de profissionais de segurança pública (polícia militar ou guarda civil municipal) na construção da segurança na escola especificadas a seguir?	Sim	Sim, mas em número insuficiente	Não	Não, e a escola não deveria ter/ oferecer tais modalidades
Rondas externas sem contato interno	17,2%	34,5%	47,1%	1,1%
Rondas externas e assinatura em livro de presença mantidos na Escola	6,3%	9,2%	82,2%	2,3%
Realização de palestras sobre drogas e álcool (PROERD)	37,9%	26,4%	34,5%	1,1%
Realização de palestras sobre prevenção à violência	48,3%	38,5%	13,2%	0,0%
Policial Militar ou Guarda Municipal dedicado exclusivamente à sua escola	6,9%	6,3%	84,5%	2,3%
Participação de profissionais de segurança pública em projeto de mediação de conflitos no ambiente escolar	20,1%	27,0%	51,1%	1,7%
Outro tipo de programa/projeto formalmente instituído que envolva profissional de segurança pública	10,9%	13,8%	74,7%	0,6%
Existência de Segurança Privada armada	1,7%	4,6%	90,8%	2,9%
Há confiança suficiente entre a comunidade escolar e os profissionais de segurança pública para a construção da segurança no ambiente escolar	38,5%	33,9%	25,9%	1,7%

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Os dados evidenciam que a participação da segurança pública ocorre de maneira desigual entre as diferentes modalidades investigadas. As ações educativas apresentam maior presença nas escolas pesquisadas. As palestras sobre prevenção à violência são realizadas em 48,3% das escolas e consideradas presentes, porém insuficientes, em outras 38,5%, totalizando 86,8% de presença declarada. As atividades relacionadas à prevenção ao uso de drogas e álcool, realizadas no âmbito do PROERD, estão presentes em 64,3% das escolas quando somadas as respostas “sim” e “sim, mas em número insuficiente”.

Esse resultado demonstra que a relação entre escola e segurança pública não se limita à atuação repressiva ou emergencial. As ações educativas constituem uma modalidade expressiva de aproximação entre os profissionais de segurança e a comunidade escolar. Entretanto, a elevada proporção de respostas classificadas como insuficientes indica que, embora essas ações estejam disseminadas, sua frequência ou abrangência não é considerada plenamente satisfatória por parte dos gestores.

Figura 7 – Participação da segurança pública em ações desenvolvidas nas escolas estaduais de Minas Gerais (em %)



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Em contraste com as ações educativas, a presença contínua de profissionais de segurança pública nas escolas é reduzida. Apenas 6,9% dos diretores afirmaram possuir policial militar ou guarda municipal dedicado exclusivamente à escola, enquanto 6,3% consideraram essa presença insuficiente. Assim, somente 13,2% das escolas declararam contar, em alguma medida, com esse tipo de recurso. Em 84,5% das escolas, essa modalidade não existe.

Situação ainda mais restrita é observada nas rondas acompanhadas de assinatura em livro de presença. Apenas 6,3% das escolas afirmaram possuir essa modalidade e 9,2% a consideraram insuficiente, totalizando 15,5%. A diferença em relação às rondas externas sem contato interno é significativa: estas estão presentes em 51,7% das escolas, enquanto a formalização da presença por meio do registro em livro alcança percentual muito inferior.

Esse resultado sugere que a presença da segurança pública no cotidiano escolar ocorre mais frequentemente por meio de ações externas ou pontuais do que por mecanismos permanentes de acompanhamento institucionalizado. Trata-se de uma diferença relevante, pois a presença eventual pode contribuir para a sensação de segurança e para a aproximação entre instituições, mas não substitui a existência de fluxos permanentes de comunicação, planejamento e resposta.

A participação de profissionais de segurança pública em projetos de mediação de conflitos também se mostra limitada. Apenas 20,1% das escolas afirmaram possuir essa participação e 27,0% consideraram-na insuficiente, enquanto 51,1% declararam não possuir esse tipo de articulação.

O resultado merece atenção porque a mediação representa uma modalidade de atuação que aproxima a segurança pública das dimensões relacionais da vida escolar. Sua baixa presença indica que a participação desses profissionais ainda está mais concentrada em ações educativas e de proteção externa do que em estratégias institucionais de gestão de conflitos.

Outro indicador relevante é a confiança existente entre comunidade escolar e profissionais de segurança pública. Apenas 38,5% dos diretores consideraram haver confiança suficiente para a construção da segurança no ambiente escolar. Outros 33,9% avaliaram essa confiança como insuficiente e 25,9% afirmaram que ela não existe.

O dado revela que a aproximação entre escola e segurança pública não pode ser compreendida exclusivamente pela existência de ações ou pela presença física dos profissionais. A construção da segurança também depende da qualidade da relação estabelecida entre os atores. Uma atuação institucionalizada pressupõe comunicação, confiança e clareza quanto às responsabilidades de cada instituição.

A segurança privada armada, por sua vez, apresenta presença residual: apenas 1,7% das escolas declararam possuir esse recurso e 4,6% consideraram sua presença insuficiente, totalizando 6,3%. Em 90,8% das escolas, essa modalidade não está presente.

Esse resultado demonstra que a rede estadual pesquisada não apresenta uma tendência generalizada de substituição da segurança pública por segurança privada armada. A proteção das escolas ocorre, predominantemente, por outros mecanismos, especialmente controle de

acesso, videomonitoramento e ações preventivas desenvolvidas com participação dos órgãos públicos.

A segunda questão do Bloco 5 investigou medidas de segurança existentes no interior das escolas, abrangendo tanto dispositivos físicos quanto mecanismos de comunicação, protocolos e preparação para situações de ataques violentos.

Tabela 8 - Bloco 5: Relação com sistema de segurança pública e outras medidas de segurança

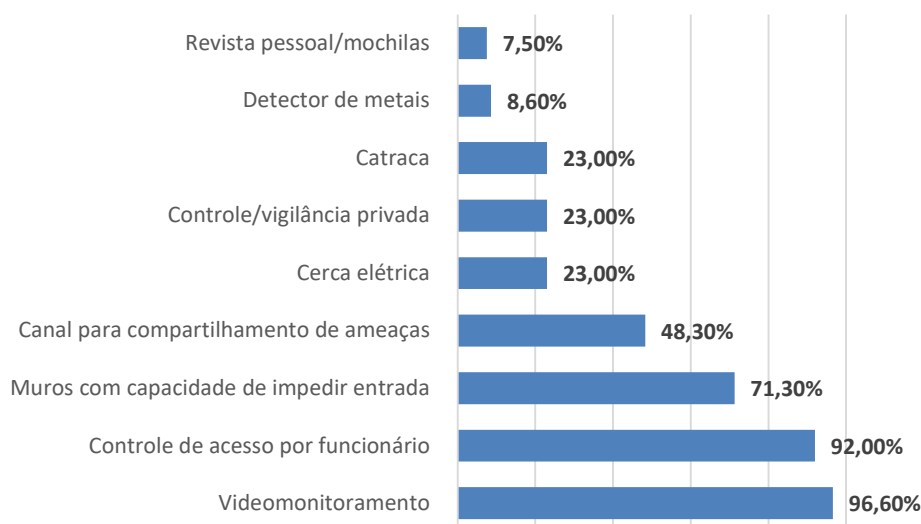
P.7 Com relação a sua escola, responda sobre a existência das medidas de segurança especificadas a seguir.	Sim	Sim, mas em número insuficiente	Não	Não, e a escola não deveria oferecer tais modalidades
Há rede ou canal para compartilhamento de ameaças de ataques violentos (incluindo ameaças realizadas por alunos) contra a escola e sua comunidade escolar (alunos, professores e funcionários)?	49	35	88	2
Há muros capazes de evitar a entrada de uma pessoa (muros com altura aproximada de 3 metros)?	82	42	49	1
Há cerca elétrica ou outro dispositivo de segurança sobre os muros no perímetro da escola?	25	15	133	1
Há detector de metais em funcionamento na entrada da escola?	6	9	155	4
Há algum dispositivo de controle de acesso na entrada da escola, como catraca?	19	21	131	3
Há controle de acesso à escola realizado por funcionário da escola?	109	51	13	1
Há controle de acesso e/ou vigilância externa realizada por agentes de segurança privada contratados pela escola?	26	14	130	4
Há revista pessoal de alunos e/ou de suas mochilas na entrada da escola?	3	10	153	8
Há câmeras de videomonitoramento em funcionamento na escola?	137	31	6	0
Há plano/protocolo de resposta a emergências em caso de ataques violentos na escola?	33	34	103	4

Há funcionário especialmente capacitado para tratar de ameaças de ataques violentos na escola?	9	19	140	6
--	---	----	-----	---

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Os resultados revelam um padrão distinto daquele observado na participação direta da segurança pública. Entre as medidas investigadas, destacam-se principalmente os mecanismos de controle de acesso e videomonitoramento. O controle de acesso realizado por funcionário da própria escola aparece como a medida mais disseminada: 109 escolas declararam possuir esse recurso e outras 51 consideraram-no existente, porém insuficiente. Dessa forma, 160 das 174 escolas pesquisadas, equivalentes a aproximadamente 92,0%, apresentam essa medida em alguma intensidade. O videomonitoramento apresenta presença ainda maior. Foram registradas 137 respostas afirmativas e 31 respostas indicando existência insuficiente, totalizando 168 das 174 escolas, aproximadamente 96,6% da amostra. Apenas seis escolas declararam não possuir câmeras em funcionamento. Esses dois indicadores demonstram que os mecanismos de controle e vigilância constituem componentes amplamente incorporados à infraestrutura de segurança das escolas pesquisadas.

Figura 8 – Principais medidas de segurança e controle de acesso presentes nas escolas estaduais de Minas Gerais (em %)



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Os dados, obtidos a partir de uma amostra de 174 escolas, indicam que 124 unidades (71,3%) contam com muros que dificultam a entrada, sendo 82 avaliados como suficientes e 42 como insuficientes. Quanto aos instrumentos de controle mais rigorosos, as proporções declinam acentuadamente: os detectores de metais (incluindo as respostas afirmativas e as que sinalizam insuficiência) aparecem em apenas 15 escolas (8,6%), e as catracas, em 40 (23,0%).

Procedimentos que envolvem abordagem direta aos indivíduos são ainda menos comuns: a revista de alunos ou mochilas ocorre em somente 13 escolas (7,5%), enquanto a segurança privada para vigilância externa ou controle de acesso está restrita a 40 unidades (23,0%). Tais resultados sugerem que as escolas privilegiam estratégias de controle já naturalizadas no cotidiano escolar, como muros, câmeras e controle de entrada por funcionários, ao passo que medidas mais invasivas ou que demandam aparato tecnológico especializado permanecem em patamares marginais.

Embora os mecanismos físicos de proteção estejam amplamente disseminados, os dados revelam fragilidades significativas quando a análise se volta especificamente aos instrumentos voltados à violência extrema.

A existência de uma rede ou canal para compartilhamento de ameaças de ataques violentos foi informada por 49 escolas, enquanto outras 35 consideram esse mecanismo insuficiente, totalizando 84 escolas, o que corresponde a aproximadamente 48,3% da amostra. Em contrapartida, 88 escolas declararam não dispor de tal recurso. Esse dado é particularmente relevante, pois a comunicação de ameaças constitui elemento essencial para a prevenção. Um canal formal e conhecido permite que informações potencialmente relevantes sejam compartilhadas e avaliadas pelos responsáveis antes que uma situação de risco se agrave.

A fragilidade se acentua quanto aos planos ou protocolos de resposta a emergências. Apenas 33 escolas afirmaram possuir esse instrumento, e outras 34 o consideram insuficiente, de modo que somente 67 escolas (38,5%) declararam dispor de algum grau de protocolo, enquanto 103 escolas não o possuem.

O indicador referente à existência de funcionário especialmente capacitado para tratar de ameaças apresenta quadro ainda mais crítico. Apenas 9 escolas responderam afirmativamente, e 19 consideram a capacitação insuficiente, totalizando 28 escolas (16,1% da amostra). Em 140 escolas, esse recurso é inexistente.

Esses resultados produzem um contraste fundamental. As escolas demonstram ampla infraestrutura de vigilância, mas revelam reduzida capacidade institucional preparada especificamente para lidar com ameaças de ataques violentos. Essa discrepância é um dos achados mais importantes deste bloco. Câmeras e controle de acesso configuram recursos de proteção, mas não equivalem à existência de protocolos de resposta, canais de comunicação de ameaças ou profissionais habilitados para interpretar e encaminhar situações de risco. Em síntese, a pesquisa evidencia a distinção entre estar protegido por dispositivos e estar institucionalmente preparado para responder a uma ameaça.

A análise conjunta das Tabelas 7 e 8 permite distinguir dois eixos fundamentais da segurança escolar. O primeiro agrupa as medidas físicas e de vigilância, com destaque para câmeras, controle de acesso e muros. O segundo diz respeito à capacidade institucional, expressa pela existência de canais de comunicação, protocolos de emergência, profissionais capacitados, práticas de mediação e níveis de confiança entre os atores da comunidade escolar.

Os dados indicam clara consolidação do primeiro eixo. As câmeras estão presentes em aproximadamente 96,6% das escolas, e o controle de acesso por funcionários alcança cerca de 92,0%. Em contraste, os planos ou protocolos de resposta a ataques violentos existem, em alguma medida, em apenas 38,5% das instituições, enquanto funcionários especialmente capacitados para lidar com ameaças estão restritos a 16,1% da amostra.

Essa disparidade não implica que as medidas físicas sejam dispensáveis. Elas representam recursos importantes para a proteção da comunidade escolar. O que os números evidenciam, porém, é que a infraestrutura material não vem acompanhada, na mesma proporção, de mecanismos institucionais específicos voltados à prevenção e à resposta diante da violência extrema.

Tal constatação assume particular relevância para os objetivos desta pesquisa, pois revela que os gestores operam com níveis bastante desiguais de disponibilidade de recursos. Enquanto alguns mecanismos se encontram amplamente disseminados no ambiente escolar, outros, diretamente vinculados à preparação para ataques, permanecem pouco institucionalizados e em estágio ainda incipiente.

Os resultados do Bloco 5 evidenciam que a segurança das escolas estaduais pesquisadas é constituída por um conjunto heterogêneo de medidas. Na relação com o sistema de segurança pública, destacam-se as ações educativas, especialmente as palestras sobre prevenção à violência, presentes em 86,8% das escolas, e o PROERD, presente em 64,3%. Em contraste, a presença permanente de profissionais de segurança dedicados exclusivamente às escolas é reduzida, alcançando 13,2%.

Na dimensão interna, predominam mecanismos de vigilância e controle de acesso. O videomonitoramento está presente em aproximadamente 96,6% das escolas e o controle de acesso realizado por funcionários em aproximadamente 92,0%. Entretanto, mecanismos especificamente destinados à preparação para ataques violentos apresentam percentuais muito inferiores: apenas 48,3% das escolas possuem, em alguma medida, canal para compartilhamento de ameaças; 38,5% possuem plano ou protocolo de resposta a emergências; e 16,1% possuem funcionário especialmente capacitado para tratar de ameaças.

O conjunto desses resultados sugere, portanto, um descompasso entre infraestrutura de segurança e preparação institucional. As escolas dispõem, em grande medida, de mecanismos de vigilância, controle e barreiras físicas, mas apresentam maior fragilidade nos mecanismos que dependem de planejamento, capacitação, comunicação e definição de procedimentos diante de ameaças específicas.

Esse achado não permite afirmar, isoladamente, que as medidas físicas sejam inadequadas ou ineficazes. O que os dados permitem identificar é que sua presença é significativamente maior do que a dos mecanismos institucionais específicos de prevenção e resposta aos ataques de violência extrema.

Da mesma forma, a relação com a segurança pública mostra maior capilaridade nas ações educativas e menor institucionalização nas ações permanentes de acompanhamento, mediação e presença dedicada. A confiança também constitui um ponto de atenção: apenas 38,5% dos diretores consideram suficiente a confiança entre comunidade escolar e profissionais de segurança pública.

Assim, o Bloco 5 evidencia que a proteção escolar não se estrutura a partir de uma única estratégia. Ela resulta da combinação de infraestrutura, presença institucional, ações educativas, comunicação e capacidade de resposta. Contudo, os dados apontam que esses componentes ainda apresentam níveis distintos de consolidação, com maior presença de mecanismos físicos e menor institucionalização dos procedimentos especificamente voltados à violência extrema.

Em síntese, a análise do Bloco 5 demonstra que as escolas pesquisadas apresentam recursos importantes de proteção física e mantêm relações com o sistema de segurança pública, sobretudo por meio de ações educativas. Entretanto, permanecem fragilidades na formalização da comunicação de ameaças, nos protocolos de emergência, na capacitação específica e na construção de confiança e articulação permanente. Esses resultados reforçam a necessidade de compreender como tais estruturas se comportam diante de situações concretas, isto é, quando a ameaça deixa de ser potencial e se transforma em uma experiência efetivamente vivenciada pela comunidade escolar. Essa análise será desenvolvida no próximo bloco, dedicado aos casos de ataques violentos ocorridos nas escolas.

5.7 Bloco 6 - Casos de ataques violentos ocorridos na escola.

O sexto e último bloco do instrumento teve como finalidade identificar a ocorrência de situações relacionadas a ataques de violência extrema nas escolas participantes da pesquisa, considerando tanto as tentativas quanto os ataques consumados. Buscou-se, ainda, verificar em que medida essas situações foram registradas e/ou encaminhadas aos órgãos da segurança pública ou ao Conselho Tutelar. Diferentemente dos blocos anteriores, que abordaram

predominantemente percepções, práticas preventivas, mecanismos de proteção e preparação institucional, este bloco permite observar a experiência concreta das escolas diante de situações de violência extrema.

A questão apresentada aos diretores considerou o período dos últimos 12 meses e diferenciou quatro situações: identificação, registro e/ou encaminhamento de tentativas de ataques violentos; identificação, registro e/ou encaminhamento de ataques consumados; registro e/ou encaminhamento de tentativas aos órgãos da segurança pública ou Conselho Tutelar; e registro e/ou encaminhamento de ataques consumados a esses órgãos.

Os resultados obtidos estão apresentados na Tabela 9.

Tabela 9 - Bloco 6: Casos de ataques violentos ocorridos na escola

P. 8 Com relação a sua escola, responda sobre a ocorrência de ameaças ou ocorrências de ataques violentos no espaço escolar	Sim	Se sim, quantos ocorreram nos últimos 12 meses?	Não
Nos últimos 12 meses, a escola identificou, registrou e/ ou endereçou casos de tentativas de ataques violentos no espaço escolar?	11,5%	Campo aberto	88,5%
Nos últimos 12 meses, a escola identificou, registrou e/ ou endereçou casos de ataques violentos consumados no espaço escolar?	8,6%	Campo aberto	91,4%
Nos últimos 12 meses, a escola registrou e/ou encaminhou para órgãos da segurança pública/ Conselho Tutelar casos de tentativas de ataques violentos no espaço escolar?	13,8%	Campo aberto	86,2%
Nos últimos 12 meses, a escola registrou e/ou encaminhou para órgãos da segurança pública/ Conselho Tutelar casos de ataques violentos consumados dentro no espaço escolar?	8,6%	Campo aberto	91,4%

Fonte: elaborado pela autora (2026)

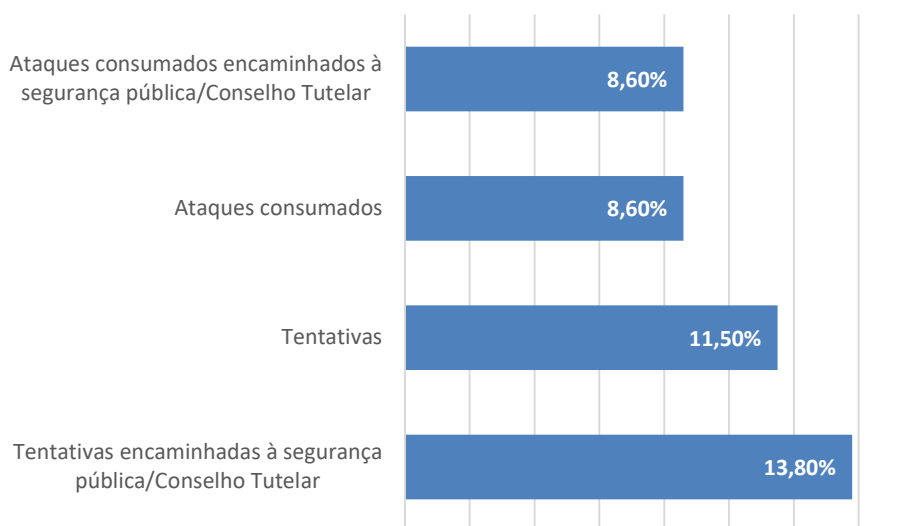
Os dados mostram que 11,5% das escolas respondentes declararam ter identificado, registrado e/ou endereçado tentativas de ataques violentos nos 12 meses anteriores à coleta, enquanto 88,5% não relataram esse tipo de situação. Em relação aos ataques violentos consumados, 8,6% das escolas declararam ter identificado, registrado e/ou endereçado ocorrências, enquanto 91,4% não registraram essa experiência no período.

Embora os percentuais indiquem que a ocorrência não alcança a maioria das escolas participantes, o resultado possui relevância para a investigação, uma vez que evidencia que experiências relacionadas a tentativas ou ataques consumados estiveram presentes em uma parcela concreta da rede pesquisada.

É importante, contudo, manter precisão na interpretação desses dados. Os percentuais apresentados não representam a taxa de ataques ocorridos em toda a rede estadual de Minas

Gerais, mas a proporção de escolas participantes da pesquisa que declararam ter identificado, registrado e/ou endereçado tais situações nos últimos 12 meses. Essa distinção é necessária porque a pesquisa se baseia nas respostas dos gestores que participaram da coleta.

Figura 9 – Escolas que identificaram, registraram e/ou encaminharam casos de ataques violentos nos últimos 12 meses (em %)



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A dimensão relativa aos encaminhamentos apresenta resultado igualmente relevante. Entre as escolas pesquisadas, 13,8% declararam ter registrado e/ou encaminhado aos órgãos da segurança pública ou ao Conselho Tutelar casos de tentativas de ataques violentos, enquanto 86,2% não relataram essa situação. Para os ataques consumados, o percentual de escolas que declararam ter realizado registro e/ou encaminhamento foi de 8,6%, diante de 91,4% que não o fizeram.

A comparação entre ocorrência e encaminhamento merece atenção. No caso das tentativas, o percentual de escolas que declararam registro e/ou encaminhamento (13,8%) é superior ao percentual que declarou ter identificado, registrado e/ou endereçado uma tentativa no espaço escolar (11,5%). Essa diferença não deve ser interpretada automaticamente como inconsistência dos dados, uma vez que as perguntas apresentam formulações distintas e podem envolver diferentes situações reconhecidas pelas escolas.

O dado permite, entretanto, observar que a articulação com os órgãos externos aparece como componente efetivamente acionado por parte das escolas diante de situações relacionadas a ataques violentos.

Nos casos consumados, por sua vez, os percentuais são coincidentes: 8,6% das escolas declararam ter identificado, registrado e/ou endereçado ataques consumados e o mesmo

percentual declarou ter registrado e/ou encaminhado esses casos à segurança pública ou ao Conselho Tutelar.

Esse resultado sugere, dentro dos limites da amostra, uma maior correspondência entre a identificação de ocorrências consumadas e o acionamento das instituições externas, embora o desenho da pesquisa não permita determinar o fluxo individual de cada ocorrência ou avaliar a efetividade dos encaminhamentos realizados.

Considerando que o questionário aplicado em Minas Gerais foi adaptado do estudo nacional realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e o Ministério da Educação, é possível estabelecer uma comparação entre alguns dos indicadores. A própria metodologia da pesquisa foi estruturada de modo a preservar essa possibilidade de comparação.

No levantamento nacional, 12,6% das escolas brasileiras declararam ter identificado, registrado e/ou endereçado tentativas de ataques violentos, percentual próximo aos 11,5% observados entre as escolas participantes da pesquisa em Minas Gerais. Para os ataques consumados, entretanto, o estudo nacional apresentou média ponderada de 4,5%, enquanto a pesquisa mineira registrou 8,6%.

A diferença observada nos ataques consumados, contudo, exige interpretação cautelosa. O próprio estudo nacional adverte para limitações associadas à margem de erro e à possível variação na compreensão dos conceitos pelos respondentes, mencionando, por exemplo, situações em que gestores confundiram ameaças veiculadas em redes sociais com tentativas de ataques, ou episódios de violência urbana externa com ataques propriamente dirigidos à escola. Dessa forma, a proximidade entre os percentuais de tentativas não autoriza concluir que os contextos sejam equivalentes, tampouco a diferença observada nos ataques consumados permite, isoladamente, afirmar maior incidência do fenômeno em Minas Gerais. A comparação serve, pois, como referência contextual, e não como evidência de disparidade epidemiológica entre os territórios.

Os resultados deste bloco podem ser relacionados, de maneira mais direta, aos achados apresentados anteriormente. Nos Blocos 3, 4 e 5, foram analisadas práticas preventivas, protocolos, redes de proteção, relação com a segurança pública e mecanismos de proteção física e institucional.

O Bloco 6 acrescenta uma dimensão distinta: a existência de escolas que, efetivamente, relataram experiências relacionadas a tentativas ou ataques consumados.

Essa informação permite compreender que as estratégias analisadas nos blocos anteriores não se desenvolvem diante de um risco exclusivamente hipotético. Parte dos gestores

participantes da pesquisa já havia lidado com situações concretas que demandaram identificação, registro, encaminhamento ou resposta institucional.

Ao mesmo tempo, os dados não permitem afirmar que as escolas que não registraram ocorrências estejam necessariamente mais protegidas ou mais preparadas. A ausência de registros no período analisado pode decorrer da inexistência efetiva de episódios, mas também está sujeita às formas de identificação, registro e encaminhamento utilizadas por cada instituição. Essa cautela é especialmente importante porque o próprio instrumento emprega expressões como “identificou, registrou e/ou endereçou”, reunindo diferentes etapas da resposta institucional em uma mesma pergunta. Assim, o resultado deve ser compreendido como indicador da experiência declarada pelos gestores, e não como registro administrativo independente das ocorrências.

O Bloco 6 evidencia que, embora a maioria das escolas participantes não tenha declarado experiências relacionadas a ataques violentos nos 12 meses anteriores à pesquisa, 11,5% relataram tentativas e 8,6% relataram ataques consumados, considerando a identificação, o registro e/ou o encaminhamento das ocorrências. Além disso, 13,8% declararam ter registrado e/ou encaminhado tentativas aos órgãos da segurança pública ou ao Conselho Tutelar, enquanto 8,6% fizeram o mesmo em relação aos ataques consumados.

Os dados demonstram, portanto, que os ataques de violência extrema não constituem apenas uma possibilidade abstrata para as escolas pesquisadas. Uma parcela dos gestores já se deparou com situações que demandaram algum tipo de reconhecimento, registro ou encaminhamento institucional.

Ao mesmo tempo, os resultados reforçam a necessidade de interpretar os percentuais com cautela, especialmente quando comparados ao cenário nacional. As diferenças metodológicas, as características da amostra e as próprias dificuldades de definição e reconhecimento do fenômeno limitam conclusões mais amplas sobre a incidência dos ataques.

O principal aporte deste bloco, portanto, não está em estabelecer uma taxa de ocorrência dos ataques na rede estadual, mas em evidenciar a existência de experiências concretas de violência extrema entre as escolas participantes e sua relação com os mecanismos institucionais de registro e encaminhamento.

Esses resultados encerram a apresentação dos dados empíricos organizados segundo os seis blocos do instrumento. Em conjunto, os achados permitem observar diferentes dimensões da atuação dos gestores: reconhecimento do problema, capacitação e monitoramento, práticas curriculares de prevenção, protocolos e redes de proteção, relação com o sistema de segurança pública e experiências concretas de ataques violentos.

A análise integrada dessas dimensões constitui o passo seguinte da pesquisa. No item 5.9, os resultados serão articulados de forma transversal, buscando identificar convergências, lacunas e possíveis tensões entre as estratégias declaradas pelos gestores e as condições institucionais observadas, relacionando esses achados aos referenciais teóricos e ao objetivo central da investigação.

5.8 Análise das respostas abertas

Além das questões estruturadas apresentadas nos seis blocos anteriores, o instrumento contemplou campos de livre preenchimento destinados a ampliar a compreensão das práticas adotadas pelos diretores escolares diante das situações de violência extrema. Enquanto as questões fechadas possibilitaram identificar a frequência de determinadas práticas, recursos e condições institucionais, as manifestações discursivas permitiram observar como os gestores descrevem as ações desenvolvidas no cotidiano escolar, evidenciando aspectos que não poderiam ser apreendidos exclusivamente por meio dos indicadores quantitativos.

O corpus qualitativo foi constituído pelos campos do instrumento que permitiam manifestações discursivas dos respondentes. Foram considerados o campo referente às medidas de prevenção adotadas pelas escolas, vinculado ao Bloco 1; as ações de capacitação e monitoramento, no Bloco 2; as outras atividades curriculares e pedagógicas, no Bloco 3; e a questão aberta incorporada especificamente a esta pesquisa, destinada a identificar as estratégias adotadas pelos diretores para prevenção e mitigação de situações de violência extrema. O campo aberto presente no Bloco 6 não foi submetido à análise qualitativa, uma vez que solicitava apenas a indicação numérica das ocorrências registradas nos últimos 12 meses.

As manifestações foram submetidas à Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), possibilitando a organização das respostas por aproximação temática e a construção de categorias emergentes. Dessa forma, buscou-se preservar os sentidos atribuídos pelos gestores às suas práticas e identificar recorrências, diferenças e lacunas presentes no conjunto das respostas.

O primeiro campo aberto analisado solicitou aos diretores que especificassem, quando existentes, as medidas de prevenção de ataques violentos adotadas em suas escolas. A codificação e o agrupamento por semelhança temática resultaram em nove categorias operacionais. Para fins de organização analítica, essas categorias foram distribuídas entre dimensões de natureza preventiva ou protetiva e dimensões reativas, ausência de ação ou respostas não caracterizáveis como prevenção.

Quadro 2 — Matriz de Categorização Teórico-Operacional (Bloco 1)

Coluna I: Dimensões de Natureza Preventiva (Ações Genuínas)	Coluna II: Dimensões de Natureza Não Preventiva
Categoria A — Barreiras Físicas e Controle de Fluxo Foco: Estrutura e segurança patrimonial para restringir, monitorar ou automatizar o acesso ao perímetro escolar (ex: trancas, câmeras, portão eletrônico).	Categoria G — Negação da Necessidade ou Ausência de Ação Foco: Justificativas para a inação baseadas em percepções de imunidade, como falta de histórico, zona rural pacífica ou pequeno porte da escola.
Categoria B — Diálogo, Mediação e Cultura de Paz Foco: Processos ativos de comunicação e escuta para regular a convivência e antecipar tensões antes que escalem para agressão física.	Categoria H — Medidas Reativas, corretivas ou de contenção Foco: Confusão conceitual em que a prevenção é substituída pela reação à crise instalada ou punição (ex: chamar a PM após o início do ataque).
Categoria C — Formação Pedagógica e Conscientização Foco: Projetos, palestras e oficinas curriculares/transversais focados no combate ao bullying, racismo, preconceitos e violência.	Categoria I — Sem Resposta, Resposta Vaga ou Genérica Foco: Lacunas discursivas, campos em branco, termos monossilábicos ("Sim") ou subjetividades que não apontam práticas (ex: "promovemos o respeito").
Categoria D — Parcerias com a Rede de Proteção e Segurança Foco: Articulação prévia com atores externos para ações educativas ou patrulhamento no entorno (ex: PROERD, palestras da Patrulha Escolar)	
Categoria E — Acompanhamento Psicossocial Individualizado Foco: Suporte emocional qualificado para detecção precoce de sofrimento psíquico ou sinais de alerta comportamentais.	
Categoria F — Integração Comunitária e Pertencimento Foco: Projetos culturais e esportivos que aproximam a comunidade do espaço escolar, gerando laços de corresponsabilidade social.	

Fonte: elaborado pela autora (2026)

A distribuição das respostas entre essas categorias é apresentada na Tabela a seguir.

Tabela 10 - BLOCO 1: Reconhecimento do problema e pactuação

Dimensão	Subcategorias (exemplos)	Freq. absoluta	Freq. Relativa
Categoria A — Barreiras Físicas e Controle de Fluxo	Estrutura e segurança patrimonial para restringir, monitorar ou automatizar o acesso ao perímetro escolar	33	21%
Categoria B — Diálogo, Mediação e Cultura de Paz	Processos ativos de comunicação e escuta para regular a convivência e antecipar tensões antes que escalem para agressão física	25	16%
Categoria C — Formação Pedagógica e Conscientização	Projetos, palestras e oficinas curriculares/transversais focados no combate ao bullying, racismo, preconceitos e violência	47	30%
Categoria D — Parcerias com a Rede de Proteção e Segurança	Articulação prévia com atores externos para ações educativas ou patrulhamento no entorno	15	9%
Categoria E — Acompanhamento Psicossocial Individualizado	Suporte emocional qualificado para detecção precoce de sofrimento psíquico ou sinais de alerta comportamentais	6	4%
Categoria F — Integração Comunitária e Pertencimento	Projetos culturais e esportivos que aproximam a comunidade do espaço escolar, gerando laços de corresponsabilidade social.	3	2%
Categoria G — Negação da Necessidade ou Ausência de Ação	Justificativas para a inação baseadas em percepções de imunidade, como falta de histórico, zona rural pacífica ou pequeno porte da escola.	24	15%
Categoria H — Medidas Reativas, Corretivas ou de Contenção	Confusão conceitual em que a prevenção é substituída pela reação à crise instalada ou punição	5	3%
Categoria I — Sem Resposta, Resposta Vaga ou Genérica	Lacunas discursivas, campos em branco, termos monossilábicos ("Sim") ou subjetividades que não apontam práticas	71	-

Fonte: elaborado pela autora (2026)

O primeiro aspecto que se destaca na análise das manifestações discursivas é a inversão lógica e temporal do conceito de prevenção identificada em parte das respostas. As Categorias G e H, referentes, respectivamente, à negação da necessidade ou ausência de ação e às medidas

reativas, corretivas ou de contenção, representam conjuntamente aproximadamente 18% das incidências válidas. Especificamente na Categoria H, correspondente a 3%, foram identificadas respostas nas quais medidas adotadas após a manifestação do risco foram apresentadas pelos gestores como ações preventivas, tais quais o acionamento da Polícia Militar diante de situações de risco, o registro de ocorrências e o encaminhamento posterior ao Conselho Tutelar.

Essa distinção é relevante porque evidencia diferentes compreensões acerca do momento em que se inicia a prevenção. O acionamento da rede de proteção e dos órgãos de segurança constitui procedimento necessário diante de determinadas ocorrências, mas corresponde, nesses casos, predominantemente à resposta ou contenção de uma situação já identificada. A prevenção, por sua vez, pressupõe também medidas anteriores ao evento, relacionadas à identificação de vulnerabilidades, ao planejamento, à capacitação, à construção de fluxos e ao acompanhamento das situações de risco. Assim, os dados indicam que, para uma parcela dos gestores, as fronteiras entre prevenção, resposta e gerenciamento de crise ainda não aparecem claramente delimitadas.

Essa fragilidade da preparação institucional é ilustrada de maneira particularmente expressiva na manifestação de um dos respondentes: “Se alguém bater, temos que abrir e se for atacar, passa por cima da senhorinha (ASB).” A resposta evidencia uma situação na qual a existência do portão como barreira física não é acompanhada por condições institucionais capazes de assegurar o controle do acesso. O relato explicita, ainda, a vulnerabilidade do trabalhador colocado nessa função e demonstra os limites de uma medida de segurança quando ela não está associada a pessoal preparado, procedimentos definidos e outros mecanismos de proteção.

Outro aspecto relevante é a presença significativa das Barreiras Físicas e Controle de Fluxo, que constituem 21% das respostas classificáveis do Bloco 1. Câmeras, trancas, portões e outros mecanismos aparecem como recursos importantes no repertório preventivo dos gestores. Contudo, sua frequência deve ser interpretada em conjunto com a baixa ocorrência de estratégias de acompanhamento psicossocial individualizado, presente em apenas 4%, e de integração comunitária e pertencimento, com 2%. A distribuição das categorias revela, portanto, maior presença de estratégias imediatamente materializáveis e visíveis do que de intervenções voltadas especificamente ao acompanhamento individualizado e ao fortalecimento dos vínculos comunitários.

Isso não significa desconsiderar a função preventiva das barreiras físicas. O dado evidencia, entretanto, que a proteção do espaço escolar não pode ser reduzida à arquitetura defensiva ou ao controle de fluxo. O próprio conjunto dos resultados desta pesquisa demonstra

que a prevenção envolve também capacitação, identificação de situações de risco, escuta, mediação, acompanhamento psicossocial, articulação com as famílias e funcionamento efetivo das redes de proteção.

Também chama atenção a Categoria G, na qual 24 gestores, correspondentes a 15% das respostas classificáveis, apresentaram justificativas relacionadas à inexistência de histórico de ocorrências, à localização da escola em área considerada tranquila ou rural e ao pequeno porte da unidade para explicar a ausência de medidas preventivas. Essas manifestações revelam uma percepção de risco condicionada à experiência pregressa ou às características percebidas do território. Contudo, a ausência de episódios anteriores não constitui, isoladamente, evidência de ausência de vulnerabilidade, razão pela qual a preparação institucional não deveria depender exclusivamente da ocorrência prévia de um ataque.

Por fim, a Categoria I reuniu 71 respostas em branco, vagas ou genéricas. Essas manifestações não permitem concluir que as respectivas escolas não desenvolvam ações preventivas, razão pela qual não foram incorporadas ao cálculo das frequências relativas. Sua ocorrência, entretanto, limita a possibilidade de identificar, por meio desse campo aberto, quais estratégias concretas são desenvolvidas por esse grupo de gestores.

O segundo campo aberto solicitou aos diretores que especificassem as ações de capacitação ou monitoramento relacionadas aos ataques violentos adotadas pelas escolas. A análise das respostas resultou em seis categorias.

Tabela 11 - BLOCO 2: Capacitação e monitoramento

Dimensão	Subcategorias (exemplos)	Freq. absoluta
Categoria 1 - Ausência de Ações Específicas / Resposta Inexistente / Não se Aplica	Não se aplica, não houve registro de violência.	121
Categoria 2 - Monitoramento Patrimonial, Tecnológico e Burocrático	Monitoramento patrimonial. Sistema de videomonitoramento. Preenchimento de formulários	5
Categoria 3 - Escuta Ativa, Acolhimento e Acompanhamento Socioemocional Interno	Ouvidoria. Caixas de sugestão e escuta. Acolhimento da equipe pedagógica	17
Categoria 4 - Formação Continuada, Reuniões e Instruções à Equipe e Famílias	Reuniões para capacitação. Palestras com a comunidade	19
Categoria 5 - Articulação com Redes externas de Proteção e Segurança Pública	Articulação com o Conselho Tutelar ou com a Polícia Militar	8

Categoria 6 - Projetos Pedagógicos Temáticos (Cultura de Paz e Enfrentamento ao Bullying)	Ações preventivas voltadas para o clima escolar	4
---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A distribuição das respostas evidencia forte concentração na categoria referente à ausência de ações específicas, com 121 registros. Em contraste, as iniciativas concretamente descritas aparecem de forma muito mais dispersa: 19 referências a formação continuada, reuniões ou orientações; 17 relacionadas à escuta, acolhimento e acompanhamento socioemocional; oito referentes à articulação com redes externas; cinco associadas ao monitoramento patrimonial, tecnológico ou burocrático; e quatro relacionadas a projetos pedagógicos temáticos.

Essas manifestações revelam uma diferença importante entre ações gerais de cuidado e convivência e ações especificamente dirigidas à capacitação ou ao monitoramento de ataques de violência extrema. Práticas de escuta, acolhimento, reuniões, projetos sobre bullying e articulação com serviços externos são relevantes, porém nem sempre foram descritas pelos gestores como componentes de um processo institucional sistemático voltado ao fenômeno investigado.

Assim, o conteúdo discursivo complementa os resultados quantitativos do Bloco 2. A baixa frequência de capacitação específica encontrada nas questões fechadas também se manifesta qualitativamente, uma vez que poucas respostas descrevem ações estruturadas e permanentes diretamente relacionadas à preparação para ataques de violência extrema.

No Bloco 3, o campo aberto permitiu que os diretores especificassem outras atividades desenvolvidas pelas escolas além daquelas previamente apresentadas nas questões estruturadas. Dos 174 participantes, 38 preencheram o campo aberto do Bloco 3, enquanto 136 não apresentaram resposta. As 38 respostas preenchidas foram submetidas à categorização temática, admitindo-se codificação múltipla quando uma mesma manifestação contemplava mais de uma dimensão. Desse procedimento resultaram 52 ocorrências de codificação, distribuídas entre atividades audiovisuais e culturais, parcerias, atividades socioemocionais e de convivência, visitas e integração, ausência explícita de atividades e respostas vagas ou evasivas.

Tabela 12 – Categorização do Bloco 3

Dimensão	Freq. absoluta
Atividades Audiovisuais e culturais	8
Parcerias	9
Socioemocionais e convivência	18
Visitas e integração	2

Ausência de atividades	8
Sem resposta	136
Resposta vaga / evasiva	7

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Entre as ocorrências de codificação identificadas nas respostas preenchidas, destacaram-se as atividades socioemocionais e de convivência, com 18 registros, seguidas pelas parcerias, com nove, e pelas atividades audiovisuais e culturais, com oito. Em oito respostas houve declaração explícita de ausência de outras atividades a especificar.

A elevada frequência de campos sem resposta, com 136 registros, exige interpretação cuidadosa. Ela não pode ser tomada automaticamente como evidência de inexistência das práticas, sobretudo porque as questões fechadas do Bloco 3 já apresentavam extensa relação de atividades curriculares, tais quais empatia, comunicação não violenta, enfrentamento ao bullying, respeito à diversidade e pensamento crítico. Nesse contexto, o não preenchimento do campo complementar pode decorrer da ausência de outras atividades a acrescentar, e não necessariamente da inexistência das ações anteriormente assinaladas.

Por outro lado, a baixa densidade descritiva do campo aberto também evidencia que muitos gestores não detalharam como essas práticas são desenvolvidas no cotidiano. O resultado qualitativo, portanto, não invalida a elevada presença das atividades declaradas nas questões fechadas, mas demonstra que a pesquisa dispõe de menor densidade discursiva para compreender a forma concreta de execução dessas práticas.

Quanto ao Bloco 6, não foi realizada categorização qualitativa dos campos de livre preenchimento, uma vez que eles solicitavam apenas a indicação do número de tentativas ou ataques ocorridos nos 12 meses anteriores, não constituindo manifestações discursivas passíveis de Análise de Conteúdo.

Além dos campos vinculados aos blocos do instrumento de referência, esta pesquisa incorporou uma questão aberta destinada diretamente à investigação das estratégias de gestão:

“Enquanto Diretor, que estratégias você adota na prevenção e mitigação nas situações de violência extrema na sua escola?”

A inclusão dessa questão buscou captar as práticas concretas dos gestores sem a delimitação prévia das alternativas presentes nas questões estruturadas, permitindo observar quais dimensões da prevenção e do enfrentamento emergiam espontaneamente em seus relatos.

As respostas foram submetidas ao processo de categorização, considerando-se que uma mesma manifestação poderia conter mais de uma estratégia e, conseqüentemente, ser classificada em mais de uma dimensão. Foram identificadas 288 menções válidas a estratégias

de gestão, distribuídas em seis categorias: clima escolar, escuta e mediação; prevenção primária/pedagógica; articulação intersetorial; corresponsabilização familiar; infraestrutura e segurança física; e protocolos, registros e gestão de crise. Além dessas menções, 27 respostas foram classificadas como ausência de estratégia, não aplicáveis ou inválidas.

Tabela 13 – Distribuição das estratégias mencionadas pelos gestores escolares

Dimensão	Subcategorias (exemplos)	Freq. Absoluta	Freq. Relativa⁵
Clima escolar, escuta e mediação	Escuta ativa, rodas de conversa, mediação de conflitos	82	28,5%
Prevenção primária (pedagógica)	Palestras, PROERD, projetos, cartilhas	69	24,0%
Articulação intersetorial	PM, Conselho Tutelar, NAE, CREAS	59	20,5%
Corresponsabilização familiar	Convocação de pais, reuniões, orientação	34	11,8%
Sem estratégia / não se aplica / inválido	“Nenhuma”, “Não sou diretor”, “Jkkk”, “Não há violência”	27	
Infraestrutura e segurança física	Controle de acesso, câmeras, ASB na portaria, desejo de detector de metais	26	9,0%
Protocolos, registros e gestão de crise	Boletim de ocorrência, registro em ata, acionamento 190	18	6,3%

Fonte: elaborado pela autora (2026)

A categoria clima escolar, escuta e mediação apresentou a maior frequência, com 82 menções (28,5%). Nela foram agrupadas ações relacionadas à escuta ativa, rodas de conversa, mediação de conflitos, acolhimento e acompanhamento das relações estabelecidas no cotidiano escolar. O resultado demonstra que, quando convidados a descrever livremente sua atuação, os gestores conferem expressiva importância às dimensões relacionais da prevenção.

A segunda categoria mais frequente foi prevenção primária/pedagógica, com 69 menções (24,0%), abrangendo palestras, projetos, cartilhas, PROERD e outras iniciativas educativas. A presença expressiva dessas ações converge com os resultados do Bloco 3, no qual as práticas curriculares relacionadas à convivência, empatia, solidariedade, respeito às diferenças e enfrentamento ao bullying apresentaram elevada frequência.

⁵ Frequência relativa calculada sobre as 288 menções válidas a estratégias.

A articulação intersetorial, com 59 menções (20,5%), constitui a terceira dimensão mais frequente. As respostas fazem referência à participação ou ao acionamento de atores externos, tais quais Polícia Militar, Conselho Tutelar, serviços da rede de proteção, assistência social e outros órgãos. A frequência dessa categoria demonstra que os diretores reconhecem que determinadas situações ultrapassam as possibilidades de atuação exclusiva da unidade escolar e demandam articulação com outros atores institucionais.

A corresponsabilização familiar, com 34 menções (11,8%), reuniu estratégias relacionadas à convocação dos responsáveis, reuniões, orientações e aproximação entre escola e família. A presença dessa categoria indica que os gestores incorporam as famílias ao conjunto de atores mobilizados na prevenção e no acompanhamento de situações que demandam atenção.

As estratégias relacionadas à infraestrutura e segurança física totalizaram 26 menções (9,0%), incluindo controle de acesso, câmeras, portaria e outros mecanismos de proteção. O resultado é particularmente interessante quando comparado aos dados quantitativos do Bloco 5. Naquele bloco, o videomonitoramento e o controle de acesso realizado por funcionários figuraram entre as medidas mais disseminadas nas escolas pesquisadas. Entretanto, quando os gestores foram convidados a indicar espontaneamente as estratégias adotadas em sua atuação, as medidas físicas apareceram com frequência inferior às práticas relacionais, pedagógicas e intersetoriais.

Essa diferença não permite concluir que os diretores considerem a infraestrutura pouco importante. O que os dados qualitativos demonstram é que, no repertório espontaneamente mobilizado pelos gestores para explicar sua atuação preventiva, as medidas físicas não ocupam posição central.

Por fim, a categoria protocolos, registros e gestão de crise apresentou 18 menções (6,3%), constituindo a dimensão menos frequente entre as estratégias válidas identificadas. Foram agrupadas nessa categoria referências à formalização de procedimentos, registros de ocorrências, protocolos, acionamentos e mecanismos relacionados à atuação diante de situações de ameaça ou crise.

A baixa frequência dessa categoria apresenta correspondência com fragilidades identificadas nos dados estruturados. Nos blocos anteriores, observou-se menor presença de sistematização de registros, protocolos específicos para situações de violência extrema e profissionais especialmente capacitados para lidar com ameaças de ataques. As respostas abertas reforçam, portanto, a existência de uma diferença entre as práticas mais presentes no cotidiano da gestão e os mecanismos formais de planejamento e preparação institucional.

Além das 288 menções válidas a estratégias, foram identificadas 27 respostas classificadas como ausência de estratégia, não aplicáveis ou inválidas. Essas manifestações foram mantidas separadamente, uma vez que não apresentavam elementos suficientes para sua inclusão nas seis categorias analíticas. Dessa forma, não integram o denominador utilizado para o cálculo das frequências relativas apresentadas na Tabela 13.

Um aspecto relevante da análise é que uma mesma resposta poderia apresentar simultaneamente diferentes estratégias. Um diretor poderia, por exemplo, mencionar escuta dos estudantes, participação das famílias, acionamento da rede de proteção e controle de acesso em uma única manifestação. Por essa razão, a unidade considerada na categorização foi a menção à estratégia, e não simplesmente o número de respondentes. Essa opção permitiu preservar a multidimensionalidade das práticas relatadas pelos gestores.

Em conjunto, a análise das respostas abertas evidencia que os gestores mobilizam diferentes compreensões e estratégias diante da prevenção e do enfrentamento da violência extrema. No Bloco 1, as manifestações distribuíram-se entre formação, segurança física, diálogo, articulação externa, acompanhamento psicossocial e pertencimento, coexistindo com respostas que indicaram ausência de ação ou compreensão predominantemente reativa da prevenção. No Bloco 2, destacou-se a elevada ocorrência de respostas relacionadas à ausência de ações específicas de capacitação e monitoramento. No Bloco 3, entre as respostas efetivamente detalhadas, sobressaíram as práticas socioemocionais e de convivência, embora o elevado número de campos não preenchidos limite a densidade interpretativa desse material.

A questão aberta direcionada especificamente às estratégias dos diretores, entretanto, oferece uma perspectiva complementar. Entre as 288 menções válidas, predominaram clima escolar, escuta e mediação (28,5%), prevenção primária/pedagógica (24,0%) e articulação intersetorial (20,5%). Juntas, essas três dimensões correspondem a 73,0% das menções válidas, evidenciando a centralidade atribuída pelos gestores às relações escolares, às práticas pedagógicas e à articulação com outros atores institucionais.

Em contrapartida, infraestrutura e segurança física representaram 9,0% das menções, enquanto protocolos, registros e gestão de crise corresponderam a 6,3%. Esse contraste adquire relevância quando confrontado com os resultados quantitativos apresentados anteriormente, nos quais mecanismos físicos de segurança, especialmente videomonitoramento e controle de acesso, mostraram-se amplamente presentes nas escolas.

A dimensão qualitativa permite, assim, distinguir entre os recursos existentes nas unidades escolares e as estratégias que os gestores espontaneamente reconhecem como constitutivas de sua atuação. Embora as escolas disponham de diferentes mecanismos físicos

de proteção, os discursos dos diretores atribuem maior centralidade às práticas relacionais, pedagógicas e intersetoriais. Paralelamente, a menor frequência de protocolos, registros e gestão de crise converge com as fragilidades identificadas nos indicadores de preparação institucional.

Os resultados das questões abertas não devem, portanto, ser interpretados isoladamente, mas em articulação com os achados estruturados dos seis blocos do instrumento. Sua contribuição está em revelar como os gestores significam e descrevem suas próprias práticas, permitindo observar aproximações e distanciamentos entre aquilo que institucionalmente está disponível nas escolas e aquilo que efetivamente aparece em seu repertório decisório.

Desse modo, a análise qualitativa complementa os resultados quantitativos e fornece elementos para compreender não apenas quais mecanismos estão presentes nas escolas, mas também como os diretores descrevem as escolhas e estratégias mobilizadas diante da prevenção e do enfrentamento da violência extrema. A articulação entre essas duas dimensões será desenvolvida no item seguinte, no qual os resultados serão discutidos de forma integrada à luz dos referenciais teóricos da pesquisa e dos objetivos estabelecidos para a investigação

5.9 Síntese e discussão integrada dos resultados

A análise conjunta dos resultados quantitativos e qualitativos permite compreender que a prevenção e o enfrentamento dos ataques de violência extrema nas escolas estaduais pesquisadas não se estruturam a partir de uma estratégia única. As práticas relatadas pelos diretores resultam da combinação entre recursos institucionais disponíveis, condições locais, relações construídas no cotidiano escolar, articulações com atores externos e escolhas realizadas pelos próprios gestores. Essa constatação responde diretamente ao objetivo central desta pesquisa, que buscou analisar as estratégias de gestão adotadas pelos diretores escolares de Minas Gerais considerando as relações entre contextos locais, recursos disponíveis e atuação gestora.

Os resultados evidenciam, ao mesmo tempo, uma tensão importante. As escolas apresentam elevada presença de práticas curriculares relacionadas à convivência e dispõem de determinados recursos físicos de proteção, enquanto mecanismos especificamente direcionados à preparação institucional para ataques de violência extrema aparecem de forma menos consolidada. Capacitação específica, sistematização das informações, protocolos, profissionais especializados e fluxos permanentes de atuação não se apresentam com a mesma capilaridade. Esse cenário indica que a existência de ações preventivas no cotidiano escolar não significa, necessariamente, que elas estejam articuladas em uma estratégia institucional integrada para lidar com o fenômeno.

Essa constatação encontra correspondência no levantamento nacional realizado pelo FBSP, INEP e MEC (2023), segundo o qual o enfrentamento da violência extrema não pode ser atribuído exclusivamente às escolas, demandando a construção de uma rede que envolva educação, saúde, assistência social, segurança pública e justiça. Do mesmo modo, o protocolo do UNICEF (2025) enfatiza a necessidade de atuação articulada e intersetorial entre gestores e serviços de diferentes áreas. Os dados mineiros, portanto, revelam dificuldades semelhantes às observadas nacionalmente: o reconhecimento do problema e a existência de iniciativas não se traduzem, necessariamente, na institucionalização de uma política contínua e articulada de prevenção.

A dimensão qualitativa reforça essa interpretação. Quando convidados a descrever livremente suas próprias estratégias, os diretores atribuíram maior centralidade às ações relacionadas ao clima escolar, escuta e mediação, à prevenção pedagógica e à articulação intersetorial. As medidas de infraestrutura e segurança física, embora amplamente presentes nas escolas segundo os dados estruturados, ocuparam posição menos frequente nas manifestações espontâneas dos gestores. Esse contraste permite distinguir entre os recursos existentes na escola e aquilo que os gestores reconhecem como central em sua atuação preventiva.

Um primeiro eixo que emerge da integração dos resultados refere-se à distância entre o reconhecimento da violência extrema como problema e a capacidade institucional das escolas para responder de forma planejada. O reconhecimento do fenômeno e a disposição da comunidade para discutir medidas preventivas constituem condições importantes, mas não suficientes para que a prevenção se transforme em capacidade institucional.

Essa diferença torna-se mais evidente quando são considerados conjuntamente os resultados relativos à capacitação, ao monitoramento, aos protocolos e à preparação para situações de emergência. Embora as escolas desenvolvam diferentes ações relacionadas à convivência e disponham de mecanismos de escuta, permanecem fragilidades na formação específica dos profissionais, na sistematização das informações e na existência de procedimentos direcionados aos ataques de violência extrema.

A literatura utilizada nesta pesquisa permite compreender a importância dessa diferença. Na perspectiva da tomada de decisão baseada em evidências, o reconhecimento do problema constitui apenas uma etapa inicial do processo decisório. Pinheiro (2022) sustenta uma concepção de uso moderado das evidências, na qual diferentes fontes de conhecimento podem subsidiar as decisões públicas, desde que sejam articuladas em um quadro analítico capaz de orientar a ação. Souza (2006), por sua vez, permite compreender as políticas públicas como processos que não se esgotam na formulação normativa, envolvendo implementação, atores,

escolhas e resultados. Nesse sentido, reconhecer o risco sem produzir informações, sistematizar experiências e estruturar mecanismos de resposta limita a possibilidade de transformar percepções em decisões preventivas mais consistentes. Essa relação entre reconhecimento, evidências e capacidade institucional já havia sido construída no texto original da pesquisa.

A ocorrência declarada de tentativas e ataques entre as escolas participantes torna essa fragilidade ainda mais relevante. Os resultados do Bloco 6 demonstram que a violência extrema ou potencialmente extrema não constitui apenas um risco abstrato para a gestão escolar. Parte dos diretores já se deparou com situações que exigiram identificação, registro, encaminhamento ou resposta institucional.

Nesse sentido, registrar e encaminhar são medidas necessárias, mas não esgotam a prevenção. A capacidade de resposta pressupõe condições para reconhecer sinais, compartilhar informações, avaliar riscos, estabelecer responsabilidades e mobilizar diferentes atores antes, durante e depois de uma situação crítica. Essa necessidade converge com o UNICEF (2025), que situa a prevenção e a resposta aos ataques no âmbito de uma atuação articulada, intersetorial e capaz de integrar diferentes serviços e responsabilidades.

A sistematização dos registros assume especial importância nesse processo. Pinheiro (2022) compreende as evidências como meios inseridos em determinado contexto de ação e destinados a subsidiar decisões em políticas públicas. Dessa perspectiva, registros de ameaças, ocorrências, autores, vítimas e encaminhamentos não constituem mera burocracia administrativa: quando sistematizados e analisados, podem produzir informações capazes de identificar recorrências, vulnerabilidades e necessidades de intervenção. A análise original desta pesquisa já relacionava diretamente a insuficiência dos registros à dificuldade de produzir diagnósticos e decisões baseadas em evidências.

Os resultados sugerem, portanto, que uma das principais dificuldades não reside simplesmente na inexistência de ações. Há diversas iniciativas em curso. A questão está em sua articulação e institucionalização. Práticas pedagógicas, canais de escuta, registros, protocolos, capacitação, segurança física e redes de apoio tornam-se mais consistentes quando integram um processo articulado de prevenção, em vez de permanecerem como medidas independentes.

Um segundo eixo analítico diz respeito à relação entre segurança física e prevenção construída a partir das relações escolares. Os dados estruturados demonstraram ampla presença de videomonitoramento e controle de acesso nas escolas pesquisadas. Entretanto, as respostas abertas revelaram que, ao descreverem espontaneamente suas estratégias, os gestores atribuíram maior centralidade ao clima escolar, à escuta, à mediação, às ações pedagógicas e à articulação intersetorial.

Esse resultado não estabelece oposição entre segurança física e práticas relacionais. Câmeras, controle de acesso, muros e outros dispositivos podem compor as estratégias de proteção da comunidade escolar. A questão que emerge dos resultados é que a proteção física não substitui a construção de condições relacionais e institucionais de prevenção. Essa interpretação converge com Vinha e Garcia (2025), para quem o enfrentamento da violência exige mais do que respostas repressivas, devendo incorporar escuta, pertencimento e redes comunitárias de cuidado.

Essa distinção encontra sustentação também na própria finalidade da administração escolar. Na perspectiva de Paro (2010), a administração corresponde à utilização racional dos recursos para a realização de fins determinados. Aplicada ao objeto desta pesquisa, essa concepção permite compreender que câmeras, controle de acesso, projetos pedagógicos, redes de proteção, profissionais e informações constituem meios que precisam estar subordinados às finalidades educativas e protetivas da instituição.

A dimensão qualitativa torna essa discussão particularmente relevante. Das 288 menções válidas identificadas na questão aberta central, as três categorias mais recorrentes foram clima escolar, escuta e mediação; prevenção primária/pedagógica; e articulação intersetorial. Assim, o repertório espontaneamente relatado pelos gestores privilegia dimensões relacionais, educativas e cooperativas.

Essa predominância permite aproximar os resultados dos conceitos de topofilia e topofobia, mobilizados nesta pesquisa a partir de Tuan (1980

). A topofilia diz respeito ao vínculo afetivo estabelecido entre sujeitos e lugares, permitindo compreender a escola não apenas como estrutura física, mas como território carregado de significados, memórias e relações. Quando os estudantes experimentam a escola como lugar que acolhe, respeita e reconhece suas singularidades, os vínculos de pertencimento tendem a ser fortalecidos (TUAN, 1980).

Nesse sentido, práticas relatadas pelos gestores, tais quais escuta ativa, rodas de conversa, acolhimento, mediação de conflitos e acompanhamento dos estudantes, podem ser interpretadas como estratégias que favorecem a construção de vínculos positivos com o espaço escolar. Essa relação já estava presente na análise anterior, que aproximava diretamente a centralidade da escuta e da mediação da noção de topofilia de Tuan (1980).

Em sentido contrário, a topofobia expressa sentimentos de medo, rejeição ou desconforto em relação ao lugar. No contexto escolar, relações marcadas por violência, discriminação, ausência de escuta e desvalorização podem produzir sofrimento, desidentificação e ruptura de vínculos (TUAN, 1980; GOMIDE, 2023; VINHA et al., 2023).

Essa perspectiva torna especialmente importante a forma como as políticas de segurança são implementadas. Vinha e Garcia (2023; 2025) alertam para os limites de respostas predominantemente centradas no controle e na segurança ostensiva, sobretudo quando essas medidas contribuem para ampliar percepções de medo e suspeição no ambiente escolar. Em articulação com Tuan (1980), essa discussão permite considerar que políticas excessivamente orientadas por barreiras, vigilância e respostas policiais podem favorecer experiências tofóbicas quando a escola passa a ser percebida predominantemente a partir da ameaça e do controle. Nesse sentido, a prevenção da violência extrema demanda que as medidas de proteção física sejam articuladas a estratégias de convivência, pertencimento, escuta e fortalecimento dos vínculos no ambiente escolar.

A prevenção, portanto, não se resume à escolha entre câmeras ou acolhimento, segurança pública ou práticas pedagógicas. Os resultados apontam para a necessidade de combinar essas dimensões sem permitir que a lógica de vigilância substitua as relações de confiança, pertencimento e cuidado. A proteção física integra a segurança escolar, mas não responde isoladamente a um fenômeno atravessado também por vínculos escolares, trajetórias subjetivas, sociabilidade digital e condições institucionais de identificação e cuidado (UNICEF, 2025; VINHA; GARCIA, 2025).

A terceira dimensão que emerge dos resultados refere-se aos limites da própria atuação do gestor escolar. As respostas quantitativas e qualitativas demonstram que os diretores recorrem a diferentes atores externos, tais quais segurança pública, Conselho Tutelar, assistência social, saúde e demais integrantes da rede de proteção. Na questão aberta central, a articulação intersetorial constituiu a terceira categoria mais recorrente entre as estratégias mencionadas.

Esse achado demonstra que os gestores reconhecem que o enfrentamento da violência extrema ultrapassa as possibilidades institucionais da escola. O levantamento realizado pelo FBSP, INEP e MEC (2023) já advertia que o enfrentamento não poderia ocorrer exclusivamente no interior da instituição escolar, sendo necessária uma rede mais ampla envolvendo assistência social, saúde, segurança pública e justiça. O UNICEF (2025) reforça essa compreensão ao defender um trabalho articulado e intersetorial entre gestores e serviços de diferentes áreas.

Entretanto, os dados também indicaram que conhecer ou acionar a rede não equivale necessariamente à existência de uma articulação intersetorial consolidada. A presença de encaminhamentos, contatos ou parcerias pontuais não significa, por si só, que existam fluxos previamente definidos, responsabilidades compartilhadas e continuidade no acompanhamento das situações.

A relação com a segurança pública ilustra essa questão. A presença da Polícia Militar e de outros órgãos pode constituir componente da rede de proteção, mas sua atuação não substitui as dimensões pedagógicas, psicossociais e relacionais da prevenção. Vinha e Garcia (2023; 2025) contribuem para essa leitura ao advertirem que políticas predominantemente centradas no controle e na segurança ostensiva podem comprometer o clima escolar quando não articuladas a estratégias de cuidado, convivência e pertencimento.

Isso reforça a compreensão de que a intersetorialidade não pode ser reduzida ao simples acionamento de outro órgão diante de uma crise. Uma rede efetivamente preventiva pressupõe comunicação, definição de atribuições, confiança e capacidade de atuação articulada.

Nesse ponto, a burocracia de nível de rua, formulada por Lipsky (2019), contribui para compreender a posição ocupada pelos diretores. Esses profissionais atuam na linha de frente da implementação das políticas e precisam tomar decisões sob restrições de tempo, informação e recursos. Na análise original desta pesquisa, Lipsky foi mobilizado justamente para interpretar as situações em que diretores, professores e demais profissionais precisam decidir em contextos de urgência, ambiguidade e escassez, sobretudo quando protocolos e formações específicas são insuficientes.

Consequentemente, não parece adequado concentrar no diretor escolar a responsabilidade pela prevenção dos ataques. O gestor ocupa posição central na tradução das políticas para a realidade da escola, mas sua capacidade decisória está condicionada aos recursos, informações, profissionais e redes colocados à sua disposição. Nessa perspectiva, a discricionariedade do gestor não significa autonomia ilimitada, mas capacidade de interpretar e adaptar orientações diante das condições concretas de implementação, característica própria dos agentes que atuam na linha de frente das políticas públicas (LIPSKY, 2019).

Os achados também permitem compreender a prevenção da violência extrema como um problema de gestão e de processo decisório. O diretor atua em um ambiente no qual precisa interpretar normas, avaliar riscos, mobilizar recursos, articular diferentes atores e responder a situações que nem sempre apresentam precedentes claros.

Essa atuação ocorre sob condições de incerteza e restrição informacional. A contribuição de Lipsky (2019) permite compreender parte desse processo, uma vez que os agentes responsáveis pela implementação das políticas públicas decidem em condições limitadas de tempo e informação. No caso investigado, essas restrições tornam-se especialmente relevantes diante de ameaças ou ocorrências que exigem respostas rápidas e para as quais nem sempre existem protocolos específicos, formação suficiente ou fluxos previamente consolidados.

Os resultados empíricos tornam essa discussão concreta. Quando protocolos específicos são pouco consolidados, a capacitação é insuficiente ou a rede não dispõe de fluxos claros, amplia-se o espaço em que o diretor precisa interpretar a situação e construir uma resposta a partir dos recursos que possui. Nesses contextos, decisões podem apoiar-se simultaneamente em normas, experiência profissional, informações disponíveis, percepções sobre o território e relações estabelecidas com a comunidade.

Essa discricionariedade pode ser necessária diante da diversidade dos contextos escolares, mas não deve ser confundida com abandono institucional. A possibilidade de adaptação das estratégias às condições locais é importante; entretanto, o gestor precisa dispor de parâmetros, informações e estruturas que reduzam a dependência exclusiva de decisões intuitivas ou improvisadas. Como demonstra Lipsky (2019), as restrições sob as quais atuam os agentes da linha de frente condicionam a própria forma pela qual as políticas públicas são concretizadas.

É nesse ponto que a tomada de decisão baseada em evidências assume centralidade. Pinheiro (2022) propõe uma compreensão que não reduz a decisão pública à aplicação mecânica de evidências científicas, admitindo diferentes formas de conhecimento e reconhecendo a influência do contexto sobre o processo decisório. Nessa perspectiva, relatos profissionais, percepções da comunidade e informações qualitativas podem compor a decisão, desde que sejam articulados a dados sistematizados e a um quadro analítico coerente. Essa formulação é particularmente adequada aos resultados desta pesquisa, uma vez que os diretores mobilizam conhecimentos produzidos no cotidiano escolar, mas nem sempre dispõem de sistemas capazes de transformar essas experiências em evidências acumuladas.

Essa discussão também dialoga com Souza (2006), ao situar as políticas públicas como processos que envolvem formulação, implementação, atores e escolhas, e não apenas a existência formal de normas. Assim, a efetividade de uma política de prevenção depende de sua capacidade de chegar à escola acompanhada das condições necessárias para sua implementação. A existência de legislação, protocolos ou programas, isoladamente, não assegura que o gestor disponha de formação, informação, pessoal e redes capazes de concretizá-los.

Os próprios dados desta investigação demonstram a relevância dessa articulação. A ausência de sistematização das informações em parte das escolas limita a possibilidade de transformar experiências locais em conhecimento acumulado. Sem registros consistentes, torna-se mais difícil identificar padrões, avaliar estratégias e produzir evidências capazes de orientar tanto a gestão escolar quanto a formulação das políticas públicas. Conforme Pinheiro (2022), as evidências atuam como meios para a tomada de decisão em políticas públicas; sua

utilidade depende, portanto, da capacidade institucional de produzi-las, interpretá-las e incorporá-las ao processo decisório.

Nesse sentido, o diretor assume uma posição dupla. Ele é usuário das evidências, quando utiliza informações, diagnósticos, protocolos e orientações para decidir, mas também pode ser produtor de evidências, na medida em que registra situações, avalia respostas e comunica às instâncias superiores aquilo que ocorre no cotidiano escolar. Valorizar esse conhecimento não significa substituir pesquisas sistemáticas por percepções individuais, mas reconhecer, conforme a perspectiva moderada discutida por Pinheiro (2022), que diferentes fontes de conhecimento podem contribuir para decisões públicas quando submetidas a análise e contextualização.

Essa posição também reforça a contribuição da burocracia de nível de rua para a interpretação dos achados. Os diretores não são apenas receptores passivos das políticas; suas escolhas cotidianas participam da forma concreta assumida pela política dentro das escolas. Como sintetizado na própria apresentação da dissertação, a distância entre a norma e a prática é preenchida, em parte, pelas escolhas realizadas pelos gestores diante das limitações de tempo, informação, pessoal e recursos.

A integração dos resultados permite retomar os objetivos que orientaram esta investigação. O objetivo geral consistiu em analisar as estratégias de gestão adotadas por diretores escolares do Estado de Minas Gerais na prevenção e no enfrentamento de situações de violência extrema, considerando os contextos locais e os recursos institucionais disponíveis. Para alcançá-lo, a pesquisa foi desdobrada em três objetivos específicos relacionados ao mapeamento das normativas e protocolos, às dificuldades enfrentadas pelos gestores e às estratégias por eles adotadas.

O primeiro objetivo específico, voltado ao mapeamento dos protocolos oficiais e normativas nacionais e estaduais, foi contemplado pela análise documental realizada ao longo da investigação. Esse levantamento permitiu identificar a existência de legislações, programas, orientações e iniciativas direcionadas à prevenção e ao enfrentamento da violência extrema, situando a atuação dos diretores dentro de um conjunto mais amplo de políticas públicas.

Sob a perspectiva de Souza (2006), contudo, a existência formal de políticas não se confunde com seus resultados, uma vez que a política pública envolve também processos de implementação e atuação de diferentes atores. Essa distinção mostrou-se relevante para esta pesquisa, pois o levantamento documental demonstrou a existência de iniciativas normativas e financeiras, enquanto os dados empíricos revelaram diferentes graus de consolidação dessas medidas no cotidiano das escolas.

O segundo objetivo específico, relacionado às dificuldades enfrentadas pelos diretores, foi respondido a partir dos dados empíricos. Os resultados evidenciaram limitações relacionadas à capacitação específica, à sistematização das informações, à existência e consolidação de protocolos, à disponibilidade de profissionais especializados e à articulação permanente com as redes de proteção. Tais dificuldades demonstram que a capacidade de decisão do gestor não depende apenas de sua iniciativa individual, mas das condições institucionais que sustentam sua atuação. Nesse aspecto, os achados dialogam especialmente com Lipsky (2019), pois demonstram que a atuação dos gestores ocorre sob restrições de informação, tempo, recursos e suporte institucional.

O terceiro objetivo específico, destinado à análise das estratégias adotadas pelos diretores, foi contemplado tanto pelas questões estruturadas quanto pelas respostas abertas. Foram identificadas práticas pedagógicas e curriculares, ações de escuta e mediação, articulação intersetorial, participação das famílias, mecanismos de segurança física e procedimentos relacionados ao registro e à gestão das situações de crise.

A diversidade dessas estratégias dialoga com Paro (2010), na medida em que a administração escolar pressupõe a mobilização racional dos meios disponíveis para a realização de determinados fins. Os diretores articulam diferentes recursos humanos, materiais, pedagógicos e institucionais para construir respostas às condições concretas de suas escolas. Ao mesmo tempo, a centralidade das estratégias relacionais e pedagógicas permite aproximar esses achados de Tuan (1980), especialmente quando escuta, acolhimento, mediação e pertencimento são compreendidos como dimensões capazes de fortalecer vínculos positivos entre os sujeitos e o espaço escolar.

A articulação desses três objetivos permite responder ao objetivo geral: os diretores das escolas estaduais pesquisadas constroem suas estratégias de prevenção e enfrentamento por meio da combinação de ações pedagógicas, relacionais, intersetoriais e protetivas, mobilizando os recursos disponíveis de acordo com as condições de suas escolas. Entretanto, essa atuação ocorre em um contexto marcado por diferentes níveis de institucionalização, no qual mecanismos amplamente disseminados convivem com fragilidades de formação, protocolos, sistematização de informações e articulação permanente da rede.

Assim, os resultados não apontam para um modelo único de gestão capaz de prevenir os ataques de violência extrema. Evidenciam, antes, que a qualidade das respostas depende da capacidade de articular contexto, recursos, relações e evidências em processos decisórios que não sejam exclusivamente reativos. Essa conclusão se aproxima da perspectiva de Pinheiro (2022), segundo a qual as evidências precisam ser compreendidas dentro dos contextos de ação

nos quais são mobilizadas, e da contribuição de Lipsky (2019), que evidencia a importância das condições concretas enfrentadas pelos agentes responsáveis pela implementação das políticas.

A integração dos resultados permite destacar uma conclusão central: as escolas pesquisadas não se encontram desprovidas de estratégias de prevenção, mas essas estratégias apresentam diferentes graus de consolidação, articulação e intencionalidade institucional.

Há práticas curriculares amplamente disseminadas, mecanismos físicos de proteção, espaços de escuta e diferentes formas de articulação com atores externos. Nas manifestações espontâneas dos gestores, sobressaem ainda práticas relacionadas ao diálogo, à mediação, à prevenção pedagógica e às redes de apoio. Ao mesmo tempo, permanecem fragilidades em dimensões fundamentais para transformar essas iniciativas em uma política institucional articulada, especialmente formação específica, protocolos, sistematização das informações, preparação para crises e continuidade da atuação intersetorial.

O contraste entre a ampla disponibilidade de determinados mecanismos físicos e a centralidade das práticas relacionais no discurso dos gestores constitui um dos achados relevantes da investigação. Ele demonstra que a prevenção não pode ser reduzida nem à dimensão securitária nem exclusivamente à dimensão pedagógica. A complexidade dos ataques de violência extrema exige a articulação de ambas com saúde mental, assistência social, participação das famílias, produção de informações e atuação coordenada das instituições. Essa compreensão converge com o FBSP, INEP e MEC (2023) e com o UNICEF (2025), que apontam para a necessidade de respostas intersetoriais e para a impossibilidade de atribuir exclusivamente à escola a responsabilidade pelo enfrentamento do fenômeno.

Do ponto de vista das relações construídas no espaço escolar, os resultados também demonstram que prevenção e pertencimento não constituem dimensões dissociadas. Tuan (1980) permite compreender que a escola é também um território afetivo e simbólico, no qual experiências de acolhimento, reconhecimento e participação podem fortalecer vínculos topofílicos. Em sentido contrário, medo, rejeição, violência, discriminação e ausência de escuta podem favorecer experiências topofóbicas (TUAN, 1980; GOMIDE, 2023; VINHA et al., 2023).

Sob a perspectiva dos processos decisórios, os resultados evidenciam gestores que precisam decidir em condições de incerteza, restrição de recursos e diferentes níveis de apoio institucional. A contribuição de Lipsky (2019) evidencia que essas condições interferem na implementação concreta das políticas, enquanto Pinheiro (2022) permite compreender que a qualificação da decisão pública depende da articulação entre evidências, contexto e ação. Assim, o desafio colocado às políticas públicas não consiste apenas em exigir que os diretores

estejam preparados, mas em criar as condições para que suas decisões possam ser informadas, planejadas, articuladas e avaliadas.

Nesse sentido, a principal contribuição dos resultados está em demonstrar que a prevenção dos ataques de violência extrema precisa ultrapassar respostas fragmentadas ou exclusivamente posteriores à manifestação do risco. O fortalecimento da capacidade institucional das escolas pressupõe integrar evidências, formação, protocolos, redes de proteção, práticas pedagógicas, relações de confiança e mecanismos adequados de segurança.

Essa conclusão também encontra respaldo em Vinha e Garcia (2023; 2025), ao advertirem para os limites das respostas predominantemente repressivas ou ostensivas, e em Tuan (1980), ao possibilitar compreender que a proteção da escola envolve igualmente a preservação de sua condição de território de pertencimento, cuidado e confiança. A discussão original da dissertação já articulava esses referenciais ao sustentar que políticas excessivamente centradas em vigilância e controle podem comprometer o clima escolar e reforçar experiências de topofobia.

Com essa integração, encerra-se a análise dos resultados da pesquisa. As considerações finais retomam esses achados à luz do percurso investigativo, explicitando as contribuições do estudo, suas limitações e as possibilidades de aprofundamento em pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu analisar as estratégias de gestão adotadas por diretores de escolas estaduais de Minas Gerais na prevenção e no enfrentamento de situações de violência extrema no ambiente escolar. Para tanto, buscou-se compreender de que modo essas estratégias se relacionam com os contextos locais, os recursos institucionais disponíveis e as condições concretas de atuação dos gestores escolares. Metodologicamente, o estudo foi desenvolvido por meio de duas frentes complementares: a análise documental de normativas, protocolos e documentos oficiais relacionados à prevenção da violência extrema nas escolas, e a aplicação de questionário a diretores escolares da rede estadual mineira. A análise documental permitiu mapear as diretrizes institucionais existentes, enquanto o questionário possibilitou acessar as percepções, práticas e dificuldades enfrentadas pelos gestores no cotidiano escolar. Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi operacionalizado a partir da articulação entre o exame das políticas e documentos oficiais e a escuta dos diretores, permitindo relacionar o que está previsto institucionalmente com as estratégias efetivamente mobilizadas nas escolas.

O objetivo geral da pesquisa foi respondido mediante a articulação entre os dados documentais e as respostas obtidas no questionário aplicado aos diretores escolares. Para isso,

a investigação foi desdobrada em três objetivos específicos, quais sejam: 1) mapear os protocolos oficiais e normativas nacionais e estaduais relacionados à prevenção e ao enfrentamento da violência extrema nas escolas; 2) discutir as dificuldades enfrentadas pelos diretores na gestão desses episódios; e 3) analisar as estratégias adotadas por esses gestores para prevenir, mediar e enfrentar situações de violência extrema no ambiente escolar. O primeiro objetivo foi contemplado pela análise documental de legislações, decretos, programas, protocolos e documentos oficiais que orientam a atuação das escolas e dos sistemas de ensino. O segundo foi respondido a partir da análise das respostas dos diretores ao questionário, permitindo identificar limites estruturais, fragilidades institucionais, ausência ou insuficiência de formação e dificuldades de articulação com a rede de proteção. Já o terceiro objetivo foi desenvolvido por meio da análise das práticas relatadas pelos gestores, com atenção às ações pedagógicas, aos procedimentos de prevenção, às formas de acolhimento e às articulações estabelecidas com órgãos externos. Assim, o percurso metodológico permitiu compreender como os diretores escolares interpretam, adaptam e executam, no cotidiano das escolas estaduais mineiras, as diretrizes institucionais voltadas ao enfrentamento da violência extrema.

Esta pesquisa teve início a partir da inquietação provocada pela intensificação dos ataques de violência extrema em escolas brasileiras e pela percepção de que, embora o tema tenha ganhado centralidade no debate público, ainda permanecem lacunas importantes entre as normativas existentes, os protocolos institucionais e as condições concretas de atuação dos diretores escolares. Nesse percurso, buscou-se compreender não apenas a existência formal de medidas de segurança ou de documentos oficiais, mas, sobretudo, como os gestores escolares interpretam, adaptam e mobilizam estratégias diante de situações de risco, ameaça ou violência extrema. Assim, considera-se que o objetivo geral da pesquisa foi respondido permitindo compreender o plano institucional da política pública; evidenciando dificuldades relatadas por diretores diante dos limites estruturais, formativos e intersetoriais enfrentados no cotidiano escolar; e, ao mesmo tempo, foi possível identificar formas concretas de prevenção, mediação, acolhimento e encaminhamento mobilizadas nas escolas estaduais de Minas Gerais. Dessa forma, a pesquisa conseguiu relacionar o plano normativo ao plano prático da gestão escolar, demonstrando que a prevenção da violência extrema não depende apenas da existência de leis ou programas, mas da capacidade institucional de transformar tais diretrizes em ações contínuas, contextualizadas e sustentadas por redes efetivas de apoio.

Para além do cumprimento dos objetivos propostos, a pesquisa trouxe uma conclusão relevante: as políticas públicas voltadas à prevenção e ao enfrentamento da violência extrema nas escolas ainda tendem a operar sob uma lógica predominantemente reativa, securitária e

jurídico-policial, em detrimento de uma abordagem pedagógica, psicossocial e preventiva. Esse descompasso aparece quando se observa que medidas recentes, como a Lei nº 25.563/2025, ao mesmo tempo em que prevê plano de prevenção e enfrentamento da violência contra profissionais da educação, também reforça o encaminhamento de situações de “desrespeito ou afronta” à autoridade policial para apuração de crime de desacato.

De modo semelhante, a análise das normativas revela que a resposta estatal à violência no ambiente escolar passou a se organizar por diferentes instrumentos de financiamento e execução, que não se confundem. No âmbito educacional, a Resolução CD/FNDE nº 15/2021 define o PDDE como apoio financeiro suplementar destinado ao custeio, à manutenção, a pequenos investimentos, à melhoria da infraestrutura física e pedagógica e ao fortalecimento da autogestão escolar, com participação da comunidade. Posteriormente, a Resolução CD/FNDE nº 5/2023 ampliou formalmente essa possibilidade ao incluir, entre as finalidades do art. 4º, as “ações voltadas à proteção no ambiente escolar”. Contudo, ainda que essa alteração represente avanço normativo, seu alcance permanece limitado pela própria natureza do PDDE, estruturado como recurso suplementar e descentralizado, voltado a demandas materiais e operacionais da escola, e não como uma política ampla de formação continuada, saúde mental, cuidado psicossocial e fortalecimento sistemático da convivência escolar.

Por outro lado, a resposta federal também se materializou no campo da segurança pública, especialmente por meio do Programa Nacional de Segurança nas Escolas, financiado com recursos do Fundo Nacional de Segurança Pública. O Edital nº 5/2023 da SENASP/MJSP destinou R\$ 150 milhões ao programa e previu ações como fortalecimento de patrulhas e rondas escolares, inteligência policial, monitoramento de ameaças, enfrentamento de crimes cibernéticos, capacitação, pesquisa e diagnóstico, ações educativas e estruturação de observatórios de violência nas escolas. Essa arquitetura demonstra que não se trata apenas de ausência de recursos ou de inexistência de política pública, mas de uma política ainda fortemente tensionada entre dois caminhos: de um lado, a prevenção baseada em evidências, pesquisa, diagnóstico, escuta ativa e ações educativas; de outro, o predomínio de uma racionalidade securitária, centrada no aparelhamento das instituições de segurança pública e na ampliação de rondas, monitoramento e resposta policial.

Nesse sentido, a crítica que emerge dos achados desta pesquisa não é a de que inexistem iniciativas normativas ou financeiras, mas a de que tais iniciativas ainda aparecem fragmentadas e parcialmente desalinhadas da complexidade do fenômeno. Embora o Programa Nacional de Segurança nas Escolas inclua dimensões importantes, como capacitação, acolhimento, escuta ativa, pesquisa, diagnóstico e avaliação, sua execução permanece situada predominantemente

no campo da segurança pública. Assim, quando essas ações não são articuladas de forma efetiva com a gestão escolar, a saúde mental, a assistência social, os conselhos tutelares e as práticas pedagógicas de convivência, há o risco de que os recursos reforcem prioritariamente medidas de vigilância e controle, sem transformar as condições relacionais que produzem medo, rejeição e afastamento do espaço escolar. À luz de Vinha e Garcia, isso pode comprometer o clima escolar; à luz de Tuan, pode reforçar experiências de topofobia, quando a escola passa a ser percebida como espaço de medo, suspeição e ameaça, em vez de território de pertencimento, cuidado e confiança.

Nesse sentido, os achados da pesquisa dialogam diretamente com a importância da tomada de decisão baseada em evidências no campo das políticas públicas educacionais. Ao longo da investigação, observou-se que parte significativa das respostas institucionais à violência extrema nas escolas ainda se orienta por medidas reativas, simbólicas ou de forte apelo social imediato, como o reforço da vigilância, a ampliação da presença policial e a responsabilização jurídico-penal dos sujeitos envolvidos. Embora tais medidas possam produzir sensação momentânea de segurança, elas não enfrentam, de modo suficiente, os fatores relacionais, psicossociais, pedagógicos e territoriais que atravessam a produção da violência no espaço escolar. Assim, a pesquisa reforça a necessidade de que as políticas públicas sejam formuladas a partir de diagnósticos consistentes, dados sistematizados, avaliação contínua das ações implementadas e escuta qualificada dos diretores escolares, sujeitos que ocupam a linha de frente da gestão desses conflitos. Essa conclusão retoma a própria fundamentação do estudo, ao afirmar que a qualificação das escolhas institucionais deve estar ancorada em evidências e articulada aos saberes técnicos, aos contextos locais e às dinâmicas subjetivas que constituem o cotidiano escolar.

À luz de Vinha e Garcia (2023; 2025), políticas predominantemente centradas no controle e na segurança ostensiva podem comprometer o clima escolar, uma vez que tendem a ampliar a percepção de medo, suspeição e insegurança entre estudantes, professores e gestores. Essa leitura também se articula aos conceitos de topofilia e topofobia de Tuan (1980), na medida em que a escola não pode ser compreendida apenas como uma estrutura física a ser protegida, mas como um território afetivo, simbólico e relacional. Quando as políticas públicas priorizam barreiras, vigilância e respostas policiais como eixo principal de enfrentamento, correm o risco de reforçar experiências de topofobia, isto é, de medo, rejeição e afastamento em relação ao espaço escolar. Em sentido oposto, uma política pública orientada por evidências deveria favorecer a construção da topofilia, fortalecendo vínculos de pertencimento, confiança, acolhimento, reconhecimento e convivência democrática. Dessa forma, a principal contribuição

da pesquisa está em demonstrar que prevenir a violência extrema não significa apenas ampliar mecanismos de proteção física, mas qualificar a decisão pública para reconstruir a escola como espaço seguro, democrático, acolhedor e sustentado por redes efetivas de cuidado.

Esta pesquisa apresenta quatro contribuições principais. A primeira é acadêmica, ao inserir o fenômeno dos ataques de violência extrema nas escolas no campo da Administração Pública e da gestão escolar, ainda pouco explorado sob a perspectiva dos diretores escolares. Ao articular violência escolar, políticas públicas, tomada de decisão baseada em evidências e os conceitos de topofilia e topofobia, o estudo contribui para ampliar a compreensão teórica do problema para além da dimensão da segurança física. A segunda contribuição é social, pois desloca o debate da comoção imediata para a necessidade de construção de escolas mais seguras, acolhedoras e sustentadas por vínculos de pertencimento, cuidado e confiança. A terceira contribuição volta-se aos gestores escolares, na medida em que sistematiza estratégias, dificuldades e práticas relatadas por diretores que atuam na linha de frente da prevenção e do enfrentamento da violência. Por fim, a quarta contribuição refere-se à tomada de decisão pública, ao evidenciar que políticas educacionais eficazes precisam ser construídas com base em diagnósticos consistentes, dados sistematizados, avaliação contínua e escuta qualificada dos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar.

Como toda investigação empírica realizada com sujeitos vinculados a instituições públicas, esta pesquisa também apresentou limitações e dificuldades operacionais. A primeira delas esteve relacionada aos trâmites éticos e institucionais necessários para o início da coleta de dados. No âmbito ético, foi necessário submeter a pesquisa à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, considerando que o estudo envolveu a participação de diretores escolares e a coleta de percepções sobre tema sensível. No âmbito institucional, foi necessário abrir processos na plataforma SEI, junto às Superintendências Regionais de Ensino, com vistas à obtenção do Termo de Anuência necessário para o envio dos questionários às escolas. Embora tais procedimentos sejam indispensáveis para garantir a regularidade ética, administrativa e institucional da pesquisa, eles também impactaram o cronograma de execução, uma vez que os tempos de tramitação, análise e resposta variaram entre as instâncias envolvidas.

Além disso, nem todas as Superintendências Regionais de Ensino concederam anuência, o que impediu que parte das escolas elegíveis participasse da coleta de dados. Essa situação não decorreu de critério metodológico de exclusão, mas de uma limitação prática associada ao acesso institucional ao campo. Conforme registrado no percurso metodológico, as escolas localizadas nas nove regionais que não concederam anuência permaneceram no universo de referência da pesquisa, mas não puderam integrar efetivamente a coleta por inviabilidade

operacional. Ainda assim, a pesquisa preservou sua abrangência territorial, pois contou com a participação de escolas das doze mesorregiões geográficas de Minas Gerais. Dessa forma, as limitações identificadas não invalidam os achados, mas indicam os desafios concretos de produzir pesquisa empírica em contextos institucionais complexos, especialmente quando o objeto envolve políticas públicas, gestão escolar, segurança e violência extrema.

Por fim, esta pesquisa não pretendeu esgotar a discussão sobre os ataques de violência extrema nas escolas, mas contribuir para o avanço de um debate ainda em construção no campo da Administração Pública, no que tange a processos decisórios. Ao analisar as estratégias adotadas por diretores de escolas estaduais de Minas Gerais, o estudo evidenciou que a prevenção e o enfrentamento desse fenômeno exigem mais do que medidas emergenciais, protocolos formais ou reforço da segurança física. Exigem políticas públicas baseadas em evidências, capazes de articular diagnóstico, planejamento, formação, recursos institucionais, escuta dos gestores e fortalecimento das redes de proteção.

Reconhece-se, contudo, que os achados desta pesquisa estão circunscritos ao contexto de Minas Gerais e às respostas obtidas por meio da análise documental e do questionário aplicado aos diretores escolares. Embora esse percurso tenha permitido responder ao objetivo geral proposto, a ausência das entrevistas semiestruturadas, inicialmente previstas, constitui uma limitação importante do estudo. Essa etapa teria possibilitado aprofundar aspectos subjetivos, institucionais e contextuais da atuação dos gestores, especialmente em relação às decisões tomadas em situações de ameaça, crise ou violência extrema. Assim, compreende-se que a realização das entrevistas constitui uma necessidade para a continuidade da investigação.

Como agenda para pesquisas futuras, propõe-se aprofundar a escuta dos diretores escolares por meio de entrevistas, especialmente com gestores de escolas que vivenciaram ameaças, tentativas ou episódios de violência extrema. Também se mostra relevante investigar a formação e a capacitação desses profissionais, analisando que tipo de preparo tem sido ofertado pelo poder público, quais lacunas permanecem e em que medida as capacitações dialogam com as demandas reais das escolas. Dessa forma, futuras etapas poderão ampliar a compreensão sobre os processos decisórios dos gestores e contribuir para a formulação de políticas públicas mais preventivas, contextualizadas e sustentadas por evidências.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. *Bullying Escolar: Perguntas e Respostas*. Brasília: UNESCO, 2012.
- ABRAMOVAY, M. *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- BABBBIE, Earl. *The practice of social research*. 15. ed. Boston: Cengage Learning, 2017.
- BACK, Caroline. Efeito contágio: o papel da mídia na repetição de assassinatos em massa. *Fonte Segura – Múltiplas Vozes*, 12 maio 2021. Disponível em: <https://www.fontesegura.org.br/multiplas-vozes/fts9v779jg>. Acesso em: 2 set. 2025.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARNETT, Vic. *Sample survey: principles and methods*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1991.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: [s.n.], 1970.
- BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. *Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.277, de 29 de abril de 2016. *Institui o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13277.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 maio 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.
- BRASIL. Lei nº 14.643, de 10 de julho de 2023. *Autoriza o Poder Executivo a instituir serviço de monitoramento contínuo de incidentes de violência e de violação de direitos de crianças e adolescentes no ambiente escolar e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jul. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14643.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 12.006, de 25 de julho de 2024. *Institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas - SNAVE*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12006.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. *Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (PNAPSC) e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114819.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: FNDE, 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 5, de 18 de abril de 2023. Altera o Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 6, de 27 de junho de 2022, e a Resolução CD/FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021. Brasília, DF: FNDE, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Cartilha de recomendações para proteção e segurança no ambiente escolar*. Brasília, DF: MEC, 2023a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a prevenção da violência escolar*. Brasília, DF: MEC, 2023b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação-Geral de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (CGAVE). *Atuação na resposta e reconstrução da comunidade escolar após ataque de violência extrema*. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2024. Curso autoinstrucional, 100 h. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Edital nº 5/2023. Processo nº 08020.002312/2023-26. Chamada Pública para adesão ao Programa Nacional de Segurança nas Escolas. Brasília, DF: SENASP/MJSP, 2023.

BRASIL; MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; UNESCO. *1º Boletim Técnico Escola que Protege: dados sobre violências nas escolas*. Brasília, DF: MEC; MDHC; FBSP; UNESCO, dez. 2024. Acesso em: 5 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório final: ataques às escolas no Brasil – análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental*. Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas (Portaria MEC nº 1.089, de 12 jun. 2023). Relator: Daniel Cara. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-cartilha-de-orientacoes-para-ambiente-escolar->. Acesso em: 5 jul. 2024.

BEERY, T.; JONSSON, KI; ELMBERG, J. Da conectividade ambiental aos futuros sustentáveis: topofilia e afiliação humana com a natureza. *Sustentabilidade*, v. 7, n. 7, pág. 8837-8854, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281703750>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRITO, Maria Eduarda Bastos de. *Efeito contágio: uma análise das coberturas do massacre de Realengo e do ataque à creche em Blumenau no Jornal Nacional*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Jornalismo) – Escola de Comunicação, Artes e Design – Famecos, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

BRYMAN, Alan. *Social research methods*. 5. ed. Oxford: Oxford University Press, 2016.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (CNDE). *Guia sobre prevenção e resposta à violência às escolas*. Coord. e ed.: Andressa Pellanda; Marcelle Frossard. São Paulo: CNDE, mar. 2023. Disponível em:

https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/guia_violencia_ok.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

CARA, Daniel et al. *O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, dez. 2022. Relatório. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Relatorio_ExtremismoDeDireitaAtaqueEscolasAlternativasParaAcaoGovernamental_RelatorioTransicao_2022_12_11.pdf. Acesso em: 14 set. 2026

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

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.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicologia de emergências e desastres na América Latina: promoção de direitos e construção de estratégias de atuação*. Brasília, DF: CFP, 2011.

CRESWELL, John W.; POTH, Cheryl N. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2016.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004. p. 62-83.

FELTRIN, Lucas. Os episódios de violência extrema nas escolas do Brasil e o avanço da extrema direita. In: *Jornadas de Estudios Sociales sobre Delito, Violencia y Policía*, 3., 2024, Villa María. *Anais...* Villa María: Universidad Nacional de Villa María, 2024. Disponível em: http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=47284. Acesso em: 2 set. 2025.

FERRAZ, P. Ataques nas Escolas como Problema Contemporâneo Brasileiro. *Revista Posição*, v. 10, n. 23, p. 5-6, 2023.

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *A visão da gestão escolar sobre os ataques violentos às escolas*. São Paulo: FBSP, 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023*. São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>. Acesso em: 2 set. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP); INEP. *Ataques de violência extrema em escolas: levantamento nacional 2023*. São Paulo: FBSP; INEP, 2023.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

G1. Em 3 anos, Brasil tem 27 ataques de violência extrema em escolas; por que tantos casos? *G1*, São Paulo, 3 jun. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/06/03/em-3-anos-brasil-tem-27-ataques-de-violencia-extrema-em-escolas-por-que-tantos-casos.ghtml>. Acesso em: 2 set. 2025.

GAFFNEY, H. *et al.* Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: an updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, v. 45, p. 111-128, 2019.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMIDE, Ana Paula de Ávila. Movimentos extremistas nas escolas e a educação contra a barbárie. *Revista UFG*, Goiânia, v. 23, 2023. DOI: 10.5216/revufg.v23.76050.

GONZÁLEZ REY, F. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade*. São Paulo: Thomson Learning, 2007

GONZÁLEZ REY, Fernando; BIZERRIL, José (Org.). **Saúde, cultura e subjetividade**: uma referência interdisciplinar. Brasília: UniCEUB, 2015. 164 p. ISBN 978-85-61990-30-5. Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5756/1/Sa%C3%BAdede_Cultura_Subjetividade.pdf. Acesso em: 30 jun. 2026.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos; REIS NETO, Mário Tadeu. *O survey de experiência como pesquisa*

qualitativa básica em Administração. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 24, n. 6, p. 527-544, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2020190378>.

HEMSLEY-BROWN, J. Using research to support management decision making within the field of education. *Management Decision*, v. 43, n. 5, p. 691-705, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1108/00251740510597716>.

INSTITUTO SOU DA PAZ. *Raio-X de 20 anos de ataques a escolas no Brasil (2002-2023)*. São Paulo: Instituto Sou da Paz, maio 2023. Disponível em: <https://soudapaz.org/o-que-fazemos/conhecer/pesquisas/control-de-armas/as-armas-do-crime/?show=documentos#9574-1>. Acesso em: 2 maio 2025.

KRUG, Etienne G. et al. (ed.). *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude/>. Acesso em: 2 set. 2025.

LIPSKY, Michael. *Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos*. Edição expandida do 30º aniversário. Brasília: Enap, 2019.

LOUSADA, M.; VALENTIM, M. L. P. A lógica da inspeção orientada por risco e a tomada de decisão. *Transinformação*, v. 23, n. 2, p. 159-169, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCH, James G.; OLSEN, Johan P. *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen: Universitetsforlaget, 1976.

MARCH, James G.; SIMON, Herbert A. *Organizations*. New York: Wiley, 1963.

MARSHALL, Joanne M.; CLARK, Brandon L. A systematic literature review of educational leadership and U.S. school shootings: establishing a research agenda. *Educational Administration Quarterly*, v. 59, n. 2, p. 594-632, abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X231166335>. Acesso em: 2 set. 2025.

MEDEIROS, Paulo Henrique Ramos. Do modelo racional-legal ao paradigma pós-burocrático: reflexões sobre a burocracia estatal. *Organizações & Sociedade*, v. 13, n. 37, p. 143-149, abr./jun. 2006.

MERRIAM, Sharan B.; TISDELL, Elizabeth J. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. 4. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.

MINAS GERAIS. Lei nº 22.623, de 19 de dezembro de 2017. *Dispõe sobre a proteção dos profissionais da educação básica pública estadual no exercício de suas atividades*. Diário do Executivo, Belo Horizonte, 20 dez. 2017. Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=2623&comp=&ano=2017>. Acesso em: 22 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Lei nº 23.366, de 25 de julho de 2019. *Institui a Política de Promoção da Paz nas Escolas*. Diário do Executivo, Belo Horizonte, 14 dez. 2019.

Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=23366&comp=&ano=2019>. Acesso em: 22 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Lei nº 23.764, de 06 de janeiro de 2021. *Institui a Política de Valorização da Vida e de Prevenção e Enfrentamento à Violência Autoprovocada e Heteroprovocada no Estado de Minas Gerais*. Diário do Executivo, Belo Horizonte, 30 mar. 2021. Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=23764&comp=&ano=2021>. Acesso em: 22 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Lei nº 24.315, de 20 de junho de 2023. *Dispõe sobre medidas de defesa civil para prevenção, mitigação e resposta a atos violentos nas escolas da rede pública estadual de ensino*. Diário do Executivo, Belo Horizonte, 08 mai. 2023. Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=24315&comp=&ano=2023>. Acesso em: 22 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Protocolo de acesso e segurança para as instituições escolares do Estado de Minas Gerais: versão 01*. Belo Horizonte: SEE/MG, abr. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE MINAS GERAIS (MPMG). *Atuação estruturada e permanente de enfrentamento à violência contra as escolas*. Informativo Caoeduc nº 03/2025. Belo Horizonte: MPMG, 2025.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE MINAS GERAIS (MPMG). *Protocolo de Prevenção à Violência Escolar*. Belo Horizonte, 2025. Disponível em: <https://www.mpmg.mp.br/portal/menu/areas-de-atuacao/cidadania/educacao/publicacoes.shtml>. Acesso em: 2 set. 2025.

MINTZBERG, Henry; RAISINGHANI, D.; THÉORÊT, A. The structure of “unstructured” decision processes. *Administrative Science Quarterly*, v. 21, n. 2, p. 246-275, 1976

MOLON, Susana Inês. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011.

MORAIS, Aisiane Cedraz; CARNEIRO, Marilene Alves. Reflexão sobre os atentados violentos nas escolas. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 34, e34102, 2024. DOI: 10.1590/S0103-7331202434102pt

Motta, Paulo Roberto. *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente*. Rio de

Janeiro: Record, 1991. 256 p.

MOTTA, Fernando C. P. *Teoria das organizações: evolução e crítica*. São Paulo: Pioneira, 1988.

OLIVEIRA, T. C.; MENKE, W. B. Auditores internos da Controladoria-Geral da União: como atuam e que informações utilizam. *Boletim de Análise Político-Institucional*, Rio de Janeiro, Ipea, n. 24, p. 103-114, 2020.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 13, n. 1, p. 57-69, 2000.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300008>

PATTON, Michael Quinn. *Qualitative research & evaluation methods*. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2014.

PEREIRA, Edgar Abrahão; FERNANDES, Grazielli; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. O bullying escolar na legislação brasileira: uma análise documental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e225658, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/3c5JH9PMJ4hZTCdM49vJwTJ/?format=html&lang=pt>.

Acesso em: 12 ago. 2025.

PEREIRA, Edgar Abrahão; FERNANDES, Grazielli; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. O bullying escolar na legislação brasileira: uma análise documental. *Educação e Pesquisa*, v. 48, 2022.

PEREIRA, M. F. *et al.* Racionalidade e processo decisório: reflexões teóricas. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 14, n. 1, p. 183-198, 2010.

PINHEIRO, Maurício Mota Saboya. Políticas públicas baseadas em evidências: um modelo moderado de análise conceitual e avaliação crítica. In: KOGA, Natália Massaco *et al.* (org.). *Políticas públicas e usos de evidências no Brasil: conceitos, métodos, contextos e práticas*. Brasília, DF: Ipea, 2022. p. 59-84. DOI: <https://doi.org/10.38116/978-65-5635-032-5/capitulo1>.

RAWLINGS, A. M.; STODDARD, S. A. A critical review of anti-bullying programs in North American elementary schools. *Journal of School Health*, v. 89, n. 9, p. 759-780, 2019.

REDAÇÃO ARTMED. Massacres escolares e saúde mental: qual a relação? *Artmed*, 21 mar. 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1989.

SANTOS, R. B. dos; CHAVES, G. Agressores ativos em escolas brasileiras: análise e propostas de mitigação para as escolas do Paraná. *Revista Ibero-Americana de Humanidades*,

Ciências e Educação, v. 10, n. 10, p. 1207-1236, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i10.16048>.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE-MG). *Promoção da saúde mental e emocional na escola. Módulo II – Estudantes em risco: comportamentos autodestrutivos*. Belo Horizonte: Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, 2024. Material do curso Viver com Saúde (Fundación MAPFRE). Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2025.

SELLTIZ, Claire; JAHODA, Marie; DEUTSCH, Morton; COOK, Stuart W. *Research methods in social relations*. Revised ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1959.

SHIMIZU, Tamio. *Processos decisórios nas organizações*. São Paulo: Atlas, 2001.

SIMON, Herbert A. *Administrative behavior: a study of decision-making processes in administrative organizations*. 2. ed. New York: Free Press, 1965.

SIMON, Herbert A. Rational decision making in business organizations. *The American Economic Review*, v. 69, n. 4, p. 493-513, 1979.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/5743>. Acesso em: 2 set. 2025.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. *O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade*. Salvador: AATR-BA, 2002.

TORRENS, Antonio Carlos. Poder Legislativo e políticas públicas: uma abordagem preliminar. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, ano 50, n. 197, p. 189-204, jan./mar. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TTOFI, M. M.; FARRINGTON, D. P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, v. 7, n. 1, p. 27-56, 2011.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: Um estudo de percepção ambiental, atitudes e valores*. Penhascos de Englewood: Prentice-Hall, 1980.

UNESCO. *School violence and bullying: global status report*. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970>. Acesso em: 25 maio 2024.

UNICEF; UNDIME; CONSED. *Violência extrema contra as escolas: orientações para preparação e resposta*. Colab.: Cleo Garcia; Flávia Maria de Campos Vivaldi; Talita Bueno Salati Lahr. Coord. editorial: Mônica Pinto; Ana Carolina Fonseca. Brasília, DF: UNICEF, mar. 2025. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil>. Acesso em: 2 set. 2025.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 41, e49377, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469849377>.

VALLE, J. E. *et al.* Bullying na escola: uma revisão integrativa de intervenções. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 22, n. 2, p. 20-38, 2020.

VELHO, Gilberto. O desafio da violência. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 14, n. 39, p. 56-60, ago. 2000. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/9527>. Acesso em: 2 set. 2025.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 1993.

VILALBA, Thésie Nantes de Brites. *Violência simbólica, educação e psicologia sócio-histórica em movimento aos massacres escolares*. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2020.

VINHA, T.; GARCIA, C.; NUNES, C. A. A.; ZAMBIANCO, D. P.; MELO, S. G.; LAHR, T. B. S.; PARENTE, E. M. P. R.; OLIVEIRA, V. H. H.; FOGARIN, B. *Ataques de violência extrema em escolas: causas e caminhos*. São Paulo: D3e, out. 2023.

VINHA, Telma; GARCIA, Cléo; NUNES, Cesar Augusto Amaral; ZAMBIANCO, Danila Di Pietro; MELO, Simone Gomes de; LAHR, Talita Bueno Salati; PIMENTEL, Elvira Maria Portugal; PARENTE, R.; FOGARIN, Beatriz; OLIVEIRA, Vitória Hellen Holanda. *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos – atualização*. 1. ed. São Paulo: D3e, 2025

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. V. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n. 9, p. 1-17, maio/ago. 2003. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v4i9.6479>.

ZAPPELLINI, Marcello Beckert; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 241-273, 2015. DOI: 10.13058/raep.2015.v16n2.238. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/238>. Acesso em: 30 set. 2025.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO FBSP

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023*. São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>. Acesso em: 2 set. 2025.

Anexo II

QUESTIONÁRIO COMPLETO E RESULTADOS

Questionário para a pesquisa: Como as escolas brasileiras estão preparadas para lidar com ataques violentos? (MEC, INEP e FBSP, 2023)					
ID	Questão	Respostas (em %)			
BLOCO 1: Reconhecimento do problema e pactuação					
P.1	A literatura aponta a adição de algumas medidas para a prevenção de ataques violentos nas escolas, nos termos anteriormente definidos, tais como treinamentos (simulações), criação de grupos de professores com especial atenção a comportamentos de risco, palestras sobre bullying, educação para interações em ambientes virtuais. Em sua opinião, e com relação a sua comunidade escolar, você diria que...	Concordo Totalmente	Concordo em Parte	Discordo em Parte	Discordo Totalmente
A	A inclusão de ações específicas para prevenção de ataques violentos na escola seria aceita pelos professores?	84,5	14,0	1,0	0,5
B	A inclusão de ações específicas para prevenção de ataques violentos na escola seria aceita pelos familiares e responsáveis por alunos?	80,2	19,0	0,5	0,4
C	A inclusão de ações específicas para prevenção de ataques violentos na escola seria aceita pelos alunos?	76,2	22,1	1,2	0,5
D	A inclusão de ações específicas para prevenção de ataques violentos na escola seria aceita pelos funcionários?	87,4	11,2	0,9	0,6
E	Na escola existem professores interessados em desenvolver ações para prevenção de ataques violentos?	64,4	30,4	3,8	1,4
F	A Violência do entorno e do território onde a escola está localizada é mais importante para a explicação dos ataques violentos do que as condições/interações sociais ocorridas dentro do estabelecimento escolar	31,4	39,2	17,9	11,5
G	Na escola existem funcionários interessados em desenvolver ações para prevenção de ataques violentos?	59,4	32,3	5,8	2,5
H	Identifica pais e responsáveis por alunos que colaborariam com ações desenvolvidas para prevenção de ataques violentos na escola?	56,1	35,6	5,7	2,5
I	Na escola existem alunos interessados em desenvolver ações específicas para prevenção de ataques violentos?	50,1	38,9	7,0	4,0
J	Especifique, se houver, medidas para prevenção de ataques violentos adotadas em sua escola:	437 respostas (56,7%)			

continua



BLOCO 2: Capacitação e monitoramento			
P.2	A capacitação para os ataques às escolas prevê uma série de medidas. Para essa pesquisa, consideraremos a formação ao enfrentamento ao bullying, a formação ao encaminhamento à rede de atenção à saúde mental e treinamento de atuação em caso de ataques. Com relação a sua escola, responda as questões a seguir.	Sim	Não
A	Os professores da escola já receberam algum tipo de capacitação sobre prevenção específica de ataques violentos?	29,3	70,7
B	Funcionários da escola já receberam algum tipo de capacitação sobre prevenção específicas de ataques violentos?	30,9	69,1
C	Há uma sistematização dos registros em relação aos ataques ocorridos na escola, que tragam dados como características dos perpetradores e vítimas, mesmo em caso de ameaças?	33,3	66,7
D	A escola oferece espaços de escuta/canais para que os alunos que sofrem algum tipo de violência na escola possam reportar o incidente de forma anônima e segura?	60,8	39,2
E	Especifique, se houver, ações de capacitação ou monitoramento a respeito de ataques violentos adotadas em sua escola:	241 respostas (33,3%)	

BLOCO 3: Prevenção por meio das atividades curriculares			
P.3	Em sua escola, são desenvolvidas atividades para que os alunos:	Sim	Não
A	identifiquem situações de violência e abuso?	87,0	13,0
B	busquem ajuda quando estão passando por situações de violência e abuso?	92,0	8,0
C	desenvolvam estratégias de comunicação não-violenta?	88,9	11,1
D	desenvolvam a empatia?	97,2	2,8
E	desenvolvam a auto-estima?	95,7	4,3
F	desenvolvam a capacidade de pensamento crítico?	97,2	2,8
G	sejam capazes de lidar com situações de estresse?	82,1	17,9
H	aumentem a capacidade de auto-controle?	82,6	17,4
I	identifiquem situações que possam expor ao risco de violência?	86,6	13,4
J	identifiquem o potencial lesivo do bullying e se posicionem a favor das vítimas?	92,8	7,2
K	reconheçam a igualdade de gênero?	89,6	10,4
L	aceitem a orientação sexual de todos?	85,9	14,1
M	tenham uma postura crítica com relação ao preconceito e à desigualdade racial?	94,6	5,4
N	reconheçam os direitos de todos?	95,0	5,0
O	se posicionem criticamente diante dos estereótipos de gênero?	81,9	18,1

continua



BLOCO 3: Prevenção por meio das atividades curriculares			
P.3	Em sua escola, são desenvolvidas atividades para que os alunos:	Sim	Não
P	aceitem todas as crenças e religiões igualmente?	93,8	6,2
Q	aceitem posições políticas diferentes?	92,0	8,0
R	respeitem a vontade dos colegas?	96,1	3,9
S	sejam solidários?	97,4	2,6
T	consigam impor seus limites quando não querem fazer algo que seus colegas fazem?	92,0	8,0
U	entendam os efeitos do álcool e outras drogas no seu desenvolvimento?	88,4	11,6
V	entendam as consequências do bullying, compreendido como a prática sistemática e repetitiva de atos de violência física ou psicológica contra indivíduos ou grupos específicos que formam a comunidade escolar.	94,0	6,0
W	reconheçam riscos envolvidos no uso de álcool e outras drogas?	90,0	10,0
X	tenham conhecimento e perspectiva crítica sobre os diversos riscos inerentes ao ambiente digital e nas redes sociais?	89,8	10,2
Z	outras atividades, especifique:	177 respostas (23,3%)	

BLOCO 4: Protocolos e redes de atenção e cuidados com os envolvidos (vítimas e perpetradores)					
P.4	Com relação a sua escola, responda as questões a seguir.	Sim	Sim, mas insuficiente	Não	Não, e a escola não deveria oferecer tais serviços/ atividades
A	Os professores e funcionários da escola estão capacitados para identificar sinais de violência sofrida pelos alunos por parte de outros alunos?	28,8	60,8	10,3	0,2
B	A escola tem um profissional de referência para encaminhar os alunos que apresentam sinais de que estão sofrendo alguma violência?	42,5	24,9	31,2	1,4
C	Em sua escola há protocolo sobre como lidar com um aluno que apresenta sinais de que está sofrendo alguma violência?	38,1	31,4	29,7	0,8
D	Os professores e funcionários da escola estão capacitados para identificar alunos que são violentos e agredem colegas?	36,1	43,8	19,8	0,3
E	A escola tem um profissional de referência para encaminhar os alunos que são violentos e agredem colegas?	41,0	24,4	33,5	1,0
F	É de amplo conhecimento na escola como lidar com alunos que são violentos e agredem colegas?	39,0	41,6	19,0	0,4
G	Há programa/projeto especificamente destinado à mediação de conflitos na escola?	31,7	28,2	39,9	0,2
H	Os professores e funcionários estão capacitados para identificar alunos propensos ao cometimento de ataques violentos na escola?	21,1	38,0	40,4	0,5
I	A escola tem um setor próprio ou conveniado de psicologia para atender alunos e familiares?	24,6	19,5	53,7	2,2

continua

BLOCO 4: Protocolos e redes de atenção e cuidados com os envolvidos (vítimas e perpetradores)			
P.5	Com relação a sua escola, responda as questões a seguir.	Sim	Não
A	A equipe da escola conhece as unidades de saúde que estão localizadas no mesmo território e podem receber os alunos quando necessário?	93,3	6,7
B	Há um fluxo de referência bem estabelecido para o encaminhamento dos alunos da escola para unidades de saúde do território?	68,8	31,2
C	Os casos de alunos da escola que são encaminhados para unidades de saúde são discutidos pela equipe escolar com os profissionais de saúde que os atendem?	59,5	40,5
D	A equipe da escola conhece o Conselho Tutelar da nossa região?	93,5	6,5
E	Há um fluxo de referência bem estabelecido para o encaminhamento de casos de alunos da escola para o Conselho Tutelar, quando necessário?	84,8	15,2
F	Os casos de alunos da escola que são encaminhados ao Conselho Tutelar são discutidos pela equipe da escola com os profissionais que os atendem no Conselho Tutelar?	77,0	23,0
G	A equipe da escola conhece as unidades de assistência social (CRAS e/ou CREAS) que estão localizadas no mesmo território e podem receber os alunos, quando necessário?	88,2	11,8
H	Há um fluxo de referência bem estabelecido para o encaminhamento de alunos da escola para unidades de assistência social (CRAS e/ou CREAS) do território?	68,4	31,6
I	Os casos de alunos da escola que são encaminhados para unidades de assistência social (CRAS e/ou CREAS) são discutidos pela equipe da escola com os profissionais que os atendem nas unidades de assistência social?	64,3	35,7
J	Na região da escola há CAPS-i (infanto-juvenil)?	46,2	53,8
K	A equipe da escola conhece o CAPS-i que está localizado no mesmo território e pode receber os alunos, quando necessário?	47,1	52,9
L	Há um fluxo de referência bem estabelecido para o encaminhamento de alunos da escola para CAPS-i do território?	36,9	63,1
M	Os casos de alunos da escola que são encaminhados para CAPS-i são discutidos pela equipe da escola com os profissionais que os atendem no CAPS-i?	39,0	61,0

continua



BLOCO 5: Relação com sistema de segurança pública e outras medidas de segurança					
P.6	Com relação a sua escola, indique a existência das modalidades de participação de profissionais de segurança pública (polícia militar ou guarda civil municipal) na construção da segurança na escola especificadas a seguir?	Sim	Sim, mas em número insuficiente	Não	Não, e a escola não deveria ter/ oferecer tais modalidades
A	Rondas externas sem contato interno	34,1	38,8	26,8	0,3
B	Rondas externas e assinatura em livro de presença mantidos na Escola	16,0	9,4	74,0	0,6
C	Realização de palestras sobre drogas e álcool (PROERD)	36,5	15,8	47,4	0,4
D	Realização de palestras sobre prevenção à violência	45,7	24,6	29,5	0,1
E	Policial Militar ou Guarda Municipal dedicado exclusivamente à sua escola	9,2	6,1	84,2	0,5
F	Participação de profissionais de segurança pública em projeto de mediação de conflitos no ambiente escolar	20,9	19,2	59,5	0,4
G	Outro tipo de programa/projeto formalmente instituído que envolva profissional de segurança pública	15,6	12,1	72,0	0,2
H	Existência de Segurança Privada armada	6,4	3,2	87,9	2,5
I	Há confiança suficiente entre a comunidade escolar e os profissionais de segurança pública para a construção da segurança no ambiente escolar	37,4	31,7	30,9	não se aplica
P.7	Com relação a sua escola, responda sobre a existência das medidas de segurança especificadas a seguir.	Sim	Sim, mas insuficiente	Não	Não, e a escola não deveria oferecer tais modalidades
A	Há rede ou canal para compartilhamento de ameaças de ataques violentos (incluindo ameaças realizadas por alunos) contra a escola e sua comunidade escolar (alunos, professores e funcionários)?	33,9	19,0	46,9	0,2
B	Há muros capazes de evitar a entrada de uma pessoa (muros com altura aproximada de 3 metros)?	31,6	24,8	43,3	0,3
C	Há cerca elétrica ou outro dispositivo de segurança sobre os muros no perímetro da escola?	12,9	3,7	82,7	0,7
D	Há detector de metais em funcionamento na entrada da escola?	7,4	1,1	90,4	1,1
E	Há algum dispositivo de controle de acesso na entrada da escola, como catraca?	9,8	2,9	86,9	0,4
F	Há controle de acesso à escola realizado por funcionário da escola?	57,7	27,6	14,6	0,1
G	Há controle de acesso e/ou vigilância externa realizada por agentes de segurança privada contratados pela escola?	14,7	5,8	78,8	0,7
H	Há revista pessoal de alunos e/ou de suas mochilas na entrada da escola?	6,6	4,3	86,1	3,0
I	Há câmeras de videomonitoramento em funcionamento na escola?	44,2	15,5	39,9	0,4
J	Há plano/protocolo de resposta a emergências em caso de ataques violentos na escola?	23,2	14,6	61,8	0,4
K	Há funcionário especialmente capacitado para tratar de ameaças de ataques violentos na escola?	9,9	7,6	82,0	0,5

continua

BLOCO 6: Casos de ataques violentos ocorridos na escola				
P.8	Com relação a sua escola, responda sobre a ocorrência de ameaças ou ocorrências de ataques violentos no espaço escolar.	Sim	Se sim, quantos ocorreram nos últimos 12 meses?	Não
A	Nos últimos 12 meses, a escola identificou, registrou e/ou endereçou casos de tentativas de ataques violentos no espaço escolar?	12,6	campo aberto	87,4
B	Nos últimos 12 meses, a escola identificou, registrou e/ou endereçou casos de ataques violentos consumados no espaço escolar?	4,5	campo aberto	95,5
C	Nos últimos 12 meses, a escola registrou e/ou encaminhou para órgãos da segurança pública/ Conselho Tutelar casos de tentativas de ataques violentos no espaço escolar?	12,6	campo aberto	87,4
D	Nos últimos 12 meses, a escola registrou e/ou encaminhou para órgãos da segurança pública/ Conselho Tutelar casos de ataques violentos consumados dentro no espaço escolar?	5,7	campo aberto	94,3

Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, INEP, 2023.



ANEXO A - REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Ano	Autor(es)	Título	Fonte	DOI/Link	Tipo	Resumo
2019	Moysés Pinto Neto	Suzano: a educação na mira dos massacres lumpenradicais	WoS	10.5585/dialogia.n33.13790	Artigo	Análise do massacre na Escola Estadual Professor Raul Brasil em Suzano à luz de outros massacres escolares desde Columbine.
2023	Samuel Andrade da Fonseca, Taiana Levinne Carneiro Cordeiro	ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA PREVENÇÃO DOS MASSACRES NAS ESCOLAS À LUZ DO DIREITO	WoS	10.51891/rease.v9i9.11318	Artigo	Demonstra a necessidade de políticas públicas para enfrentar massacres em escolas brasileiras de modo mais eficaz.
2023	Thiago Jean Correia	MASSACRE NAS ESCOLAS E A ATUAÇÃO DA POLÍCIA MILITAR NO COMBATE	WoS	10.56083/rcv3n9-002	Artigo	Aborda cientificamente a questão dos massacres em ambientes escolares e a atuação da polícia militar no combate a esses eventos.
2023	Thainara Da Silva Seixas, Alexandre Jacob	A EFETIVIDADE DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DIANTE DOS MASSACRES EM ESCOLAS NO BRASIL	WoS	10.61164/rmnm.v8i1.1500	Artigo	Analisa causas e consequências de ataques em escolas e medidas preventivas para evitar sua ocorrência.
2025	Cléo Garcia, Telma Pileggi Vinha	Ataques de violência extrema às escolas no Brasil	WoS	10.24220/2318-0870v30a2025e14431	Artigo	Busca compreender a violência extrema em escolas e oferece subsídios para planejamento de ações de prevenção.
2024	Marciane Cosmo Louzada	A educação como direito humano: o fenômeno dos ataques de violência extrema contra as escolas	WoS	10.54033/cadpedv21n7-053	Artigo	Investiga o fenômeno dos ataques e mapeia políticas públicas para mitigar riscos de vulnerabilidade.
2024	Thiago Henrique Roza, Lisieux Elaine de Borba Telles	The rise of school shootings and other related attacks in Brazil	WoS	10.1016/j.lana.2024.100724	Artigo	Aborda o aumento de ataques violentos em escolas brasileiras (2022-2023), influência de massacres americanos e papel das redes sociais.
2009	Timoteo Madaleno Vieira, Francisco Dyonísio Cardoso Mendes, Leonardo Conceição Guimarães	De columbine à virginia tech: reflexões com base empírica sobre um fenômeno em expansão	WoS	10.1590/s0102-79722009000300021	Artigo	Reflete sobre a expansão mundial do fenômeno com base empírica no desenvolvimento dos protagonistas dos massacres.
2024	Fernando César Bezerra de Andrade, Catarina Carneiro Gonçalves	Escolas, palco e alvo de massacres: (trans)formações do código da violência	WoS	10.11606/issn.1981-1624.v29i3p328-342	Artigo	Propõe leitura laplancheana dos massacres escolares, entendendo a escola como alvo e palco de atos violentos.
2024	Gabriela Caldas de Araújo	ATAQUES NAS ESCOLAS: É CABÍVEL A INFILTRAÇÃO VIRTUAL DE AGENTES COMO MEIO PARA PREVENÇÃO DESSE DELITO?	WoS	10.54751/revistafoco.v17n4-023	Artigo	Avalia a infiltração de agentes em ambientes virtuais como meio de prevenir massacres em escolas no Brasil.
2024	Rodrigo Vantropa	O PAPEL VITAL DO TREINAMENTO CONTÍNUO DE POLICIAIS MILITARES NA PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO CONTRA ATIVIDADES DE AGRESSORES ATIVOS EM AMBIENTES ESCOLARES	WoS	10.51891/rease.v9i12.12762	Artigo	Defende políticas integradas e capacitação de segurança para prevenir tragédias em ambientes escolares.
2024	Garcia, Cleone Aparecida	Ataques de violência extrema às escolas no Brasil: mapeamento, fatores associados e caminhos de prevenção e enfrentamento	BTD	https://hdl.handle.net/20.500.12733/24890	Tese	Realiza mapeamento de ataques de violência extrema em escolas brasileiras, identificando fatores associados e propondo caminhos de prevenção.
2025	SIQUEIRA, Izaquiel Arruda	Massacres escolares no Brasil: a violência extrema contra as escolas em uma perspectiva arendtiana	BTD	-	Tese	Analisa a violência extrema contra escolas brasileiras na perspectiva filosófica de Hannah Arendt.
2020	Vilalba, Thésse Nantes de Brites	Violência simbólica, educação e psicologia sócio-histórica em movimento aos massacres escolares	BTD	http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4040	Dissertação	Analisa as relações entre Educação, Violência Simbólica escolar e midiática e os Massacres Escolares.
2023	Moura, Beatriz Maia Souza de	Narrativas sobre a experiência de um massacre escolar: perspectivas diante do traumático	BTD	-	Dissertação	Investiga narrativas sobre a experiência de um massacre escolar e perspectivas diante do traumático.
2015	Moreira, Verônica Martins	A Reconstrução histórica do massacre em Columbine retratada no filme Elefante	BTD	-	Dissertação	Analisa a reconstrução histórica do massacre em Columbine no filme "Elefante" de Gus Van Sant.

2024 Michilini, Vitor Henriques	Entre a exclusão e a tragédia, uma análise documental e bibliográfica dos casos de ataques em massa às escolas no Brasil	BTD	-	Dissertação	Realiza análise documental e bibliográfica dos casos de ataques em massa às escolas no Brasil.
2014 Pimenta, Thales Henrique Nunes	Memórias midiáticas da tragédia escolar de Realengo e as suas marcas nas recordações individuais de moradores do bairro carioca	BTD	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3322	Dissertação	Analisa as memórias midiáticas da tragédia de Realengo e suas marcas nas recordações de moradores.
2017 Matos, Thayza Alves	A América de Columbine e o cinema de School Shooting	BTD	-	Dissertação	Examina a representação do massacre de Columbine e o gênero cinematográfico de School Shooting.
2024 Campos, Mariana de Lima Bathe	Emoções, sociabilidades e escolas: um estudo sobre juventudes e "emoções adoecidas"	BTD	https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/19950	Dissertação	Estuda processos de construção de sociabilidades juvenis a partir de situações de sofrimento emocional em escola pública.
2021 Passeri, Helen Jane	Violência escolar na perspectiva dos professores participantes dos círculos de construção de paz	BTD	http://tede.unioeste.br/handle/tede/5351	Dissertação	Identifica o impacto da violência escolar no ensino a partir da perspectiva de professores participantes de círculos de paz.
2015 ALBUQUERQUE, Florrie Fernandes	O Bullying nas Revistas: a representação social do bullying em Veja e Isto É de 2001 a 2012	BTD	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15042	Dissertação	Investiga as representações sociais do bullying na mídia impressa brasileira (revistas Veja e Isto É).
2024 Feltrin, Lucas	Os episódios de violência extrema nas escolas do Brasil e o avanço da extrema direita	Google Scholar	http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/47284/4460/Feltrin-A.pdf	Artigo	Analisa a categoria "ataque de violência extrema nas escolas" utilizada em documentos oficiais para caracterizar 43 episódios (2001-2023).
2023 Brito, M.E.B.	Efeito contágio: uma análise das coberturas do massacre de Realengo e do ataque à creche em Blumenau no Jornal Nacional	Google Scholar	https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/26319/1/2023_2_MARIA_EDUARDA_BASTOS_DE_BRITO_TCC.pdf	TCC	Analisa as coberturas midiáticas do massacre de Realengo e do ataque à creche em Blumenau no Jornal Nacional.
2025 Karina Franco Zihlmann	Narrativas sobre a experiência de um massacre escolar: perspectivas diante do traumático	Plataforma Brasil	CAAE: aprovação CEP/CONEP 09/11/2023	Projeto em andamento	Analisa narrativas sobre experiências traumáticas de massacres escolares.
2023 Pâmela Fardin Pedruzzi	Fatores de influência envolvidos em massacres escolares: uma pesquisa de campo a partir da percepção de professores do Espírito Santo	Plataforma Brasil	CAAE: aprovação CEP/CONEP 19/08/2025	Projeto em andamento	Investiga percepções docentes sobre fatores que influenciam massacres escolares.

ANEXO B – PEDIDOS DE ACESSO À INFORMAÇÃO

Dados do Pedido

Protocolo	01451000190202586
Solicitante	Tatiana Barbosa de Paula Cruz
Data de Abertura	15/04/2025 20:52
Orgão Superior Destinatário	Secretaria de Estado de Educação - SEE
Orgão Vinculado Destinatário	
Prazo de Atendimento	22/05/2025
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Informação(ões) solicitada(s) inserida(s) no e-SIC)
Forma de Recebimento da Resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Detalhamento	Prezado(a) responsável

[REDACTED] do CPF [REDACTED] na Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011), solicitar o envio de protocolos oficiais de segurança adotados pelas instituições de ensino para prevenção e mitigação de violência extrema em escolas no Brasil.

Especificamente, solicito acesso a documentos e diretrizes que tratam de:

- Normas de segurança escolar equivalentes ao Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros (AVCB);
- Protocolos de prevenção e resposta a situações de violência extrema;
- Planos de evacuação de prédios e medidas emergenciais;
- Normas técnicas e regulamentos aplicáveis à segurança escolar.

Agradeço desde já pela atenção e aguardo retorno com as informações solicitadas.

Atenciosamente,

Tatiana Barbosa de Paula Cruz

Dados da Resposta

Data de Resposta	22/05/2025 12:18
Tipo de Resposta	Acesso Concedido
Classificação do Tipo de Resposta	Informação(ões) solicitada(s) inserida(s) no e-SIC
Resposta	Prezada Cidadã, A resposta à sua solicitação, protocolo 01451000190202586, segue anexa. Atenciosamente, Paula Duarte de Carvalho Souza Assessora da Superintendência de Infraestrutura e Logística Paulo Leandro de Carvalho Superintendente de Regulação e Inspeção Escolar Suellen Cristina Ferreira Gomes Fernandes Coelho Diretora de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais Coordenação dos Canais de Atendimento ao Cidadão Chefia de Gabinete Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais Órgão Central - Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves Rodovia Papa João Paulo II, 4.143 – Prédio Minas – 10º e 11º andar – Bairro Serra Verde CEP 31630-900 – Belo Horizonte-MG
Responsável pela Resposta	Assessora SIN/Superintendente SRI/Diretora DMTE
Destinatário do Recurso de Primeira Instância:	Subsecretário SA/Subsecretária SE/Subsecretária SB
Prazo Limite para Recurso	02/06/2025

Classificação do Pedido

Categoria do Pedido	Educação
Subcategoria do Pedido	Profissionais da educação
Número de Perguntas	1

Histórico do Pedido

Data do evento	Descrição do evento	Responsável
15/04/2025 20:52	Pedido Registrado para para o Órgão Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública - SEJUSP	SOLICITANTE
16/04/2025 10:07	Pedido Reencaminhado para para o Órgão Secretaria de Estado de Educação - SEE	Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública - SEJUSP

12/05/2025 13:55	Pedido Prorrogado	Secretaria de Estado de Educação - SEE
22/05/2025 12:18	Pedido Respondido	Secretaria de Estado de Educação - SEE

Dados do Pedido

Protocolo	01260002808202671
Solicitante	Tatiana Barbosa de Paula Cruz
Data de Abertura	28/05/2026 10:11
Orgão Superior Destinatário	Secretaria de Estado de Educação - SEE
Orgão Vinculado Destinatário	
Prazo de Atendimento	29/06/2026
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Informação(ões) solicitada(s) inserida(s) no e-SIC)
Forma de Recebimento da Resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Detalhamento	À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Com fundamento na Lei nº 12.527/2011 (Lei de Acesso à Informação), venho respeitosamente solicitar dados atualizados referentes às escolas estaduais de Minas Gerais que se enquadram nas seguintes categorias: Escolas estaduais prisionais; Escolas estaduais indígenas; Escolas estaduais quilombolas. Solicito, ainda, que seja informado o quantitativo de cada uma dessas categorias, bem como a respectiva Superintendência Regional de Ensino (SRE) em que estão localizadas. Tais informações não constam no Painel Escolas de Minas. Obrigada A presente solicitação tem como objetivo subsidiar pesquisa acadêmica em andamento, garantindo transparência e acesso às informações públicas. Agradeço desde já pela atenção e aguardo retorno dentro dos prazos previstos pela legislação.

Dados da Resposta

Data de Resposta	29/06/2026 08:29
Tipo de Resposta	Acesso Concedido
Classificação do Tipo de Resposta	Informação(ões) solicitada(s) inserida(s) no e-SIC

Resposta

Prezada Cidadã,

Segue abaixo, resposta dos Setores responsáveis pela análise da solicitação de V. Sa.

Atenciosamente,

Coordenação dos Canais de Atendimento ao Cidadão

Chefia de Gabinete

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Órgão Central - Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves

Rodovia Papa João Paulo II, 4.143 – Prédio Minas – 10º e 11º andar –
Bairro Serra Verde

CEP 31630-900 – Belo Horizonte-MG

"Em atenção ao Pedido de Acesso à Informação nº 01260002808202671, por meio do qual são solicitados dados atualizados sobre o quantitativo de escolas estaduais localizadas em unidades prisionais, terras indígenas e territórios quilombolas, bem como a identificação das respectivas Superintendências Regionais de Ensino (SREs), apresentamos os esclarecimentos a seguir.

Inicialmente, cumpre informar que a presente resposta se restringe às escolas estaduais que funcionam em unidades prisionais, em razão das competências desta unidade administrativa.

Nesse sentido, informamos que o Estado de Minas Gerais conta atualmente com 110 (cento e dez) escolas estaduais ativas vinculadas ao sistema prisional. Ressalta-se, contudo, que algumas dessas unidades escolares realizam atendimento em mais de uma unidade prisional.

Com o objetivo de detalhar a distribuição dessas escolas por Superintendência Regional de Ensino (SRE) e fornecer informações que possam subsidiar a pesquisa acadêmica mencionada, encaminhamos, em anexo (**141686054**), a relação consolidada contendo todas as unidades escolares ativas e suas respectivas vinculações regionais.

Certos de termos atendido à solicitação no âmbito das atribuições desta Diretoria, permanecemos à disposição para prestar esclarecimentos adicionais que se façam necessários."

Atenciosamente,

Vanessa Nicoletti Gomes de Oliveira

Diretora de Ensino Médio

"Em resposta ao pedido de acesso à informação nº 01260002808202671, recebido pelo canal de atendimento ao cidadão e-SIC (Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão), anexamos ao processo as listas com os nomes das escolas estaduais quilombolas (**141704922**) e das escolas estaduais indígenas (**141705459**)."

Atenciosamente,

Suellen Cristina Ferreira Gomes Fernandes Coelho

Diretora de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais

Responsável pela Resposta

Diretora de Ensino Médio/Diretora de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais

Destinatário do Recurso de Primeira Instância:

Subsecretário de Desenvolvimento da Educação Básica

Prazo Limite para Recurso

09/07/2026

Classificação do Pedido

Categoria do Pedido

Educação

Subcategoria do Pedido

Educação indígena

Número de Perguntas

1

Histórico do Pedido

Data do evento	Descrição do evento	Responsável
28/05/2026 10:11	Pedido Registrado para para o Órgão Secretaria de Estado de Educação - SEE	SOLICITANTE
17/06/2026 14:46	Pedido Em Andamento	Secretaria de Estado de Educação - SEE
17/06/2026 14:46	Pedido Prorrogado	Secretaria de Estado de Educação - SEE
29/06/2026 08:29	Pedido Respondido	Secretaria de Estado de Educação - SEE

InformaBR

Detalhes do Pedido

Visão Geral

NUP: 00137.003527/2025-15

Situação: Concluída

Órgão responsável: CC-PR – Casa Civil da Presidência da República

Data de Cadastro: 21/04/2025

Pedido Prezados,

Meu nome é Tatiana, sou mestranda em Administração no CEFET, e minha pesquisa acadêmica aborda políticas públicas voltadas à segurança escolar. Diante disso, venho formalizar este pedido de informação com base na Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011).

Solicito acesso às seguintes informações referentes ao Guia para Prevenção de Ataques Extremistas Violentos em Escolas:

Estados, municípios e distritos que receberam o documento até o momento e a data da entrega;

Critérios utilizados para a distribuição do material às unidades federativas e órgãos públicos;

Motivo da classificação sigilosa do documento e a fundamentação legal para essa restrição.

Compreendo a sensibilidade do tema e a necessidade de proteção a informações estratégicas, no entanto, acredito que a transparência sobre aspectos gerais da circulação do documento pode contribuir para pesquisas acadêmicas e para o aprimoramento das políticas de segurança escolar.

Aguardo retorno dentro do prazo legal estipulado pela Lei de Acesso à Informação. Caso haja necessidade de esclarecimentos adicionais, estou à disposição.

Atenciosamente,

Tatiana Cruz

Prazo: 12/05/2025

Não há anexos originais da manifestação.

Não há anexos complementares.

Resposta - 12/05/2025 15:43

Tipo de Resposta	Resposta Conclusiva
Decisão	Acesso Concedido
Data/Hora	12/05/2025 15:43
Especificação da Decisão	Resposta solicitada inserida no Fala.Br

Resposta

Prezada Cidadã,

Em atenção ao pedido de acesso à informação registrado sob o NUP 00137.003527/2025-15, a Agência Brasileira de Inteligência - Abin informou que, desde 26 de outubro de 2023, encaminhou o "Guia para Prevenção de Ataques Extremistas Violentos em Escolas" para 274 órgãos governamentais, abrangendo os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário em todas as unidades federativas do Brasil, conforme listagem anexa, e que documento foi direcionado especificamente às instituições públicas que possuem atribuições legais relacionadas à prevenção e ao combate de atos extremistas violentos em ambiente escolar. Ademais, a Abin esclareceu que, embora não possua grau de sigilo, o Guia é um documento de acesso restrito devido a dois fatores críticos:

1 - Sensibilidade do conteúdo, visto que o material contém: (i) análises detalhadas de indicadores de radicalização e mobilização para a violência; (ii) símbolos, terminologias e "hashtags" utilizados em 2023 por ideologias e subculturas extremistas; e (iii) revela procedimentos da atividade de Inteligência;

2 - Gestão de risco, uma vez que a divulgação controlada visa prevenir: (i) utilização das informações como base para novos ataques; (ii) geração de pânico social injustificado; (iii) estigmatização de comportamentos; e (iv) disseminação não autorizada de conteúdo sensível.

A Agência indicou que a abordagem restritiva objetiva garantir a efetividade das ações preventivas e o uso adequado das informações pelos órgãos competentes, com fulcro no art. 9º-A, da Lei nº 9883, de 7 de dezembro de 1999.

Ressalto que, de acordo com o art. 15 da Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011) e com o art. 21 do Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012, há possibilidade de recurso no prazo de 10 dias, que será dirigido à Secretária-Executiva da Casa Civil da Presidência da República.

As informações acima foram disponibilizadas pela Subsecretária de Governança Pública da Secretaria-Executiva da Casa Civil da Presidência da República.

Atenciosamente, Serviço de Informações ao Cidadão Palácio do Planalto - <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acesso-a-informacao/servico-de-informacao-ao-cidadao>

NUP 00137003527202515 - Lista de destinatários.pdf

Anexos

Denúncia de descumprimento

Não há registro de denúncias de descumprimento.

Incidente de correção - Admissibilidade

Incidente de correção - Decisão

Dados de Encaminhamento

Não há registros de encaminhamento.

Dados de Prorrogação

Não há registros de prorrogações.

InformaBR

Detalhes do Pedido

Visão Geral

NUP: 08198.014962/2025-54

Situação: Concluída

Órgão responsável: MJSP – Ministério da Justiça e Segurança Pública

Data de Cadastro: 15/04/2025

Pedido Prezado(a) responsável,

o CPF
nho,

por meio deste, com fundamento na Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011), solicitar o envio de protocolos oficiais de segurança adotados pelas instituições de ensino para prevenção e mitigação de violência extrema em escolas no Brasil para elaboração da minha dissertação.

Especificamente, solicito acesso a documentos e diretrizes que tratam de:

Normas de segurança escolar equivalentes ao Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros (AVCB);

Protocolos de prevenção e resposta a situações de violência extrema;

Planos de evacuação de prédios e medidas emergenciais;

Normas técnicas e regulamentos aplicáveis à segurança escolar.

Agradeço desde já pela atenção e aguardo retorno com as informações solicitadas.

Atenciosamente,

Tatiana Barbosa de Paula Cruz

Prazo: 06/05/2025

Não há anexos originais da manifestação.

Não há anexos complementares.

Resposta - 05/05/2025 09:53

Tipo de Resposta	Resposta Conclusiva
Decisão	Acesso Concedido
Data/Hora	05/05/2025 09:53
Especificação da Decisão	Resposta solicitada inserida no Fala.Br

Resposta

Senhor Responsável pelo SIC,

Cumprimentando-o cordialmente, em atenção ao Pedido de Acesso à Informação (31355822), encaminho a Informação 99 (31409054), elaborada pela Diretoria de Operações Integradas e de Inteligência desta Secretaria, para impulsos subsequentes.

Atenciosamente,

MARCIO DINIZ
Chefe de Gabinete da Senasp
oficio.pdf;
informação.pdf

Anexos

Denúncia de descumprimento

Não há registro de denúncias de descumprimento.

Incidente de correção - Admissibilidade

Incidente de correção - Decisão

Dados de Encaminhamento

Não há registros de encaminhamento.

Dados de Prorrogação

Não há registros de prorrogações.



31409054



08198.014962/2025-54



Ministério da Justiça e Segurança Pública
Secretaria Nacional de Segurança Pública
Diretoria de Operações Integradas e de Inteligência

INFORMAÇÃO Nº 99/2025/CGINT-DIOPI/DIOPI/SENASP

Processo: **08198.014962/2025-54.**

Assunto: **Acesso à Informação: Pedido de Acesso à Informação (SIC).**

Interessado: **Identificado com Restrição.**

1. Trata-se de Pedido de Acesso à Informação (SIC), por meio do qual o requerente identificado com restrição visa obter acesso aos dados de ataque de violência extrema (massacres) escolares, nos seguintes termos:

"Prezado(a) responsável,

*Meu nome é T*** B*** de P*** C***, portadora do CPF 070..***.***-89, estudante de mestrado do CEFET, e venho, por meio deste, com fundamento na Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011), solicitar o envio de protocolos oficiais de segurança adotados pelas instituições de ensino para prevenção e mitigação de violência extrema em escolas no Brasil para elaboração da minha dissertação.*

Especificamente, solicito acesso a documentos e diretrizes que tratam de:

Normas de segurança escolar equivalentes ao Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros (AVCB);

Protocolos de prevenção e resposta a situações de violência extrema;

Planos de evacuação de prédios e medidas emergenciais;

Normas técnicas e regulamentos aplicáveis à segurança escolar.

Agradeço desde já pela atenção e aguardo retorno com as informações solicitadas.

Atenciosamente,

*T*** B*** de P*** C***"*

2. Cumpre observar, preliminarmente, que é atribuição legal da Secretaria Nacional de Segurança Pública-Senasp do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), conforme estabelecido no Decreto n.º 11.348, de 1º de janeiro de 2023, desempenhar um papel crucial, em diversas áreas, incluindo:

I - ...

a) na articulação, na proposição, na formulação, na implementação, no acompanhamento e na avaliação de políticas, de estratégias, de planos, de programas e de projetos de segurança pública e defesa social;

c) nas atividades de inteligência e operações policiais, com foco na integração com os órgãos de segurança pública internacionais, federais, estaduais, municipais e distritais;

II - estimular, propor, promover e coordenar a integração da segurança pública e defesa social no território nacional, em cooperação com os entes federativos, incluídas as organizações governamentais e não governamentais;

3. Concernente à Diretoria de Operações e de Inteligência - DIOPI, esta encontra-se inserida na estrutura organizacional da Secretaria Nacional de Segurança Pública - Senasp, cujas competências estão delineadas no Art. 28 do Decreto nº 11.348, de 2023, nos seguintes termos:

Art. 28. À Diretoria de Operações Integradas e de Inteligência compete:

I - assessorar a Secretaria nas atividades de inteligência e operações policiais, com foco na integração com os órgãos de segurança pública federais, estaduais, municipais e distritais;

II - implementar, manter e modernizar redes de integração e de sistemas nacionais de inteligência de segurança pública, em conformidade com disposto na Lei nº 13.675, de 2018;

III - promover a integração das atividades de inteligência de segurança pública, em consonância com os órgãos de inteligência federais, estaduais, municipais e distritais que compõem o Subsistema de Inteligência de Segurança Pública;

IV - coordenar o Centro Integrado de Comando e Controle Nacional e promover a integração dos centros integrados de comando e controle regionais;

V - subsidiar o Secretário na definição da política nacional de inteligência de segurança pública quanto à doutrina, à forma de gestão, ao uso dos recursos e às metas de trabalho;

VI - promover, com os órgãos componentes do Sistema Brasileiro de Inteligência, a integração e o compartilhamento de dados e conhecimentos necessários à tomada de decisões administrativas e operacionais por parte da Secretaria; e

VII - propor ações de capacitação relacionadas com a atividade de inteligência de segurança pública, a serem realizadas em parceria com a Diretoria de Ensino e Pesquisa.

4. Neste contexto, é atribuição desta Diretoria o fomento de políticas públicas, com desenvolvimento de projetos e programas, tendo por escopo a inteligência de segurança pública, a integração do Centro Integrado de Comando e Controle Nacional e Estaduais, a proteção das fronteiras e divisas dos estados, dos biomas brasileiros, além do enfrentamento ao crime organizado, tendo por lastro a atuação integrada dos órgãos de segurança pública, nas esferas federal, estadual e municipal, principalmente, por meio das operações integradas.

5. Releva salientar ainda que esta Diretoria de Operações Integradas e de Inteligência **não desenvolve atividades finalísticas de segurança pública, cuja atribuição pertence aos órgãos policiais estaduais e federais, em atenção à autonomia dos entes federados**. Nesse sentido, o que ocorre é a realização de apoio em programas e projetos, por intermédio de demandas dos órgãos solicitantes. Com efeito, a DIOPI desempenha, em verdade, o papel de articulador entre as instituições, fomentando e apoiando a realização de operações integradas preventivas e repressivas a infrações penais, para que os órgãos atuem e se auxiliem mutuamente, dentro de suas atribuições legais, e na medida dos recursos materiais e humanos disponíveis, objetivando atender aos ditames da Lei do Susp (Lei n. 13.675, de 2019).

6. Ademais, como política pública formulada para o enfrentamento ao crime organizado, prevenção da violência e fortalecimento do sistema de segurança pública, além do estímulo à cooperação entre os estados para garantir a proteção dos cidadãos e a manutenção da ordem pública, o Ministério da Justiça e Segurança Pública, por meio da Senasp, no âmbito da DIOPI, mantém o acompanhamento sistemático de temas dentro do escopo que compete à Inteligência de Segurança Pública, em especial sobre eventos que possam gerar impacto na segurança pública, produzindo conhecimento que é compartilhado oportunamente às agências de inteligência federais e estaduais, segundo as regras que regem a atividade de inteligência.

7. Assim, em atenção ao solicitado, apresento as contribuições desta Diretoria aos questionamentos apresentados, de acordo com as atribuições das áreas técnicas, conforme segue:

7.1. ***Normas de segurança escolar equivalentes ao Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros (AVCB);***

Não há dados disponíveis nesta Diretoria de Operações Integradas e de Inteligência (DIOPI). Contudo, sugere-se que sejam realizadas consultas junto às Secretarias de Segurança Pública Estaduais ou congêneres.

7.2. ***Protocolos de prevenção e resposta a situações de violência extrema;***

Não há dados disponíveis nesta Diretoria de Operações Integradas e de Inteligência (DIOPI). Contudo, sugere-se que sejam realizadas consultas junto às Secretarias de Segurança Pública Estaduais ou congêneres.

7.3. ***Planos de evacuação de prédios e medidas emergenciais;***

Não há dados disponíveis nesta Diretoria de Operações Integradas e de Inteligência (DIOPI). Contudo, sugere-se que sejam realizadas consultas junto às Secretarias de Segurança Pública Estaduais ou congêneres.

7.4. ***Normas técnicas e regulamentos aplicáveis à segurança escolar.***

Não há dados disponíveis nesta Diretoria de Operações Integradas e de Inteligência (DIOPI). Contudo, sugere-se que sejam realizadas consultas junto às Secretarias de Segurança Pública Estaduais ou congêneres.

De modo final, registramos que o Programa Escola que Protege (ProEP) foi instituído oficialmente pelos Ministérios da Educação (MEC) e da Justiça e Segurança Pública (MJSP), no âmbito do Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (Snave). Lançado em outubro de 2024, o objetivo do ProEP é promover um ambiente escolar seguro e inclusivo, além de operacionalizar ações de enfrentamento às violências nas escolas. A Portaria Interministerial MEC/MJSP nº 1/2025 foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 26 de março de 2025.

8. Do exposto, ressalta-se que a elaboração desta Informação tem como base as manifestações técnicas das subunidades da Diretoria de Operações Integradas e de Inteligência.

Respeitosamente,

FABRÍCIO DE BRITO DOURADO

Servidor Mobilizado
COINT/CGINT/DIOPI

DESPACHO CGINT E CIBER

Ciente. De acordo.

[assinado eletronicamente]

MARCUS VINICIUS DA SILVA DANTAS

Coordenador-Geral de Inteligência
CGINT/DIOPI/SENASP

PAULO HENRIQUE BENELLI DE AZEVEDO

Coordenador Substituto do Laboratório de Operações Cibernéticas
CIBERLAB/DIOPI/SENASP/MJSP

DESPACHO DIOPI

Ciente. De acordo, encaminhe-se ao Gabinete da Senasp para ciência e providências pertinentes.

MARCUS VINICIUS DA SILVA DANTAS

Diretor de Operações Integradas e de Inteligência Substituto



Documento assinado eletronicamente por **FABRÍCIO DE BRITO DOURADO, Servidor(a) Mobilizado(a)**, em 23/04/2025, às 10:34, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Henrique Benelli de Azevedo, Prestador(a) de Serviço de Secretariado Executivo**, em 23/04/2025, às 13:09, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Marcus Vinicius da Silva Dantas, Diretor(a) de Operações Integradas e de Inteligência - Substituto(a)**, em 23/04/2025, às 17:15, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <http://sei.autentica.mj.gov.br> informando o código verificador **31409054** e o código CRC **E49AF590**

O documento pode ser acompanhado pelo site <http://sei.consulta.mj.gov.br/> e tem validade de prova de registro de protocolo no Ministério da Justiça e Segurança Pública.



31351278



08198.014330/2025-91



Ministério da Justiça e Segurança Pública
Secretaria Nacional de Segurança Pública
Diretoria de Operações Integradas e de Inteligência

INFORMAÇÃO Nº 91/2025/CGINT-DIOPI/DIOPI/SENASP

Processo: **08198.014330/2025-91.**

Assunto: **Acesso à Informação: Pedido de Acesso à Informação (SIC).**

Interessado: **Identificado com Restrição.**

1. Trata-se de Pedido de Acesso à Informação (SIC), por meio do qual o requerente identificado com restrição visa obter acesso aos dados de ataque de violência extrema (massacres) escolares, nos seguintes termos:

"Prezados(as) Senhores(as),

Com fundamento na Lei nº 12.527/2011 (Lei de Acesso à Informação), venho respeitosamente solicitar o fornecimento dos dados referentes a atentados e massacres ocorridos no território nacional.?

Especificamente, solicito as seguintes informações:?

Relatório detalhado contendo registros de atentados e massacres, incluindo data, local, número de vítimas e descrição sucinta do incidente.?

Dados estatísticos consolidados sobre a evolução desses eventos no período mencionado.?

Informações sobre as medidas adotadas pelo MJSP para prevenção e enfrentamento desses incidentes.?

Serviços e Informações do Brasil

Caso as informações solicitadas estejam disponíveis em formato eletrônico, preferencialmente em planilhas ou bancos de dados, solicito que sejam fornecidas nesse formato para facilitar a análise.?

Informo que sou estudante de mestrado no CEFET/MG e estou com um gap de informações após a publicação do relatório da Doutora Telma Vinha.

Aguardo um prazo máximo de 20 (vinte) dias para a resposta a este pedido, conforme estabelecido no art. 11 da referida lei.

At.te,"

2. Cumpre observar, preliminarmente, que é atribuição legal da Secretaria Nacional de Segurança Pública-Senasp do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), conforme estabelecido no Decreto n.º 11.348, de 1º de janeiro de 2023, desempenhar um papel crucial, em diversas áreas, incluindo:

I - ...

a) na articulação, na proposição, na formulação, na implementação, no acompanhamento e na avaliação de políticas, de estratégias, de planos, de programas e de projetos de segurança pública e defesa social;

c) nas atividades de inteligência e operações policiais, com foco na integração com os órgãos de segurança pública internacionais, federais, estaduais, municipais e distritais;

II - estimular, propor, promover e coordenar a integração da segurança pública e defesa social no território nacional, em cooperação com os entes federativos, incluídas as organizações governamentais e não governamentais;

3. Concernente à Diretoria de Operações e de Inteligência - DIOPI, esta encontra-se inserida na estrutura organizacional da Secretaria Nacional de Segurança Pública - Senasp, cujas competências estão delineadas no Art. 28 do Decreto nº 11.348, de 2023, nos seguintes termos:

Art. 28. À Diretoria de Operações Integradas e de Inteligência compete:

I - assessorar a Secretaria nas atividades de inteligência e operações policiais, com foco na integração com os órgãos de segurança pública federais, estaduais, municipais e distritais;

II - implementar, manter e modernizar redes de integração e de sistemas nacionais de inteligência de segurança pública, em conformidade com disposto na Lei nº 13.675, de 2018;

III - promover a integração das atividades de inteligência de segurança pública, em consonância com os órgãos de inteligência federais, estaduais, municipais e distritais que compõem o Subsistema de Inteligência de Segurança Pública;

IV - coordenar o Centro Integrado de Comando e Controle Nacional e promover a integração dos centros integrados de comando e controle regionais;

V - subsidiar o Secretário na definição da política nacional de inteligência de segurança pública quanto à doutrina, à forma de gestão, ao uso dos recursos e às metas de trabalho;

VI - promover, com os órgãos componentes do Sistema Brasileiro de Inteligência, a integração e o compartilhamento de dados e conhecimentos necessários à tomada de decisões administrativas e operacionais por parte da Secretaria; e

VII - propor ações de capacitação relacionadas com a atividade de inteligência de segurança pública, a serem realizadas em parceria com a Diretoria de Ensino e Pesquisa.

4. Neste contexto, é atribuição desta Diretoria o fomento de políticas públicas, com desenvolvimento de projetos e programas, tendo por escopo a inteligência de segurança pública, a integração do Centro Integrado de Comando e Controle Nacional e Estaduais, a proteção das fronteiras e divisas dos estados, dos biomas brasileiros, além do enfrentamento ao crime organizado, tendo por lastro a atuação integrada dos órgãos de segurança pública, nas esferas federal, estadual e municipal, principalmente, por meio das operações integradas.

5. Releva salientar ainda que esta Diretoria de Operações Integradas e de Inteligência **não desenvolve atividades finalísticas de segurança pública, cuja atribuição pertence aos órgãos policiais estaduais e federais, em atenção à autonomia dos entes federados**. Nesse sentido, o que ocorre é a realização de apoio em programas e projetos, por intermédio de demandas dos órgãos solicitantes. Com efeito, a DIOPI desempenha, em verdade, o papel de articulador entre as instituições, fomentando e apoiando a realização de operações integradas preventivas e repressivas a infrações penais, para que os órgãos atuem e se auxiliem mutuamente, dentro de suas atribuições legais, e na medida dos recursos materiais e humanos disponíveis, objetivando atender aos ditames da Lei do Susp (Lei n. 13.675, de 2019).

6. Ademais, como política pública formulada para o enfrentamento ao crime organizado, prevenção da violência e fortalecimento do sistema de segurança pública, além do estímulo à cooperação entre os estados para garantir a proteção dos cidadãos e a manutenção da ordem pública, o Ministério da Justiça e Segurança Pública, por meio da Senasp, no âmbito da DIOPI, mantém o acompanhamento sistemático de temas dentro do escopo que compete à Inteligência de Segurança Pública, em especial sobre eventos que possam gerar impacto na segurança pública, produzindo conhecimento que é compartilhado oportunamente às agências de inteligência federais e estaduais, segundo as regras que regem a atividade de inteligência.

7. Assim, em atenção ao solicitado, apresento as contribuições desta Diretoria aos questionamentos apresentados, de acordo com as atribuições das áreas técnicas, conforme segue:

7.1. ***Relatório detalhado contendo registros de atentados e massacres, incluindo data, local, número de vítimas e descrição sucinta do incidente?***

No âmbito da Diretoria de Operações Integradas e de Inteligência, informamos que os dados solicitados não estão disponíveis. Ressaltamos, entretanto, que cada unidade da federação possui sua própria estrutura de controle e gestão. Assim, informações detalhadas podem ser obtidas diretamente junto às unidades de Polícia Judiciária dos Estados, considerando o sigilo dos procedimentos policiais instaurados, conforme prevê o art. 20 do Código de Processo Penal.

Ademais, segue, em anexo, o Relatório Final sobre ATAQUES ÀS ESCOLAS NO BRASIL: 'Análise do Fenômeno e Recomendações para a Ação Governamental', elaborado pelo Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, que está disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf> e anexado a este expediente (31424889). Este grupo foi instituído pela Portaria nº 1.089, de 12 de junho de 2023, do Ministério da Educação (MEC).

7.2. ***Dados estatísticos consolidados sobre a evolução desses eventos no período mencionado?***

A Diretoria de Operações Integradas e de Inteligência apresenta, a seguir, as informações disponíveis sobre o número de ataques às escolas no período de 2002 a outubro de 2023.

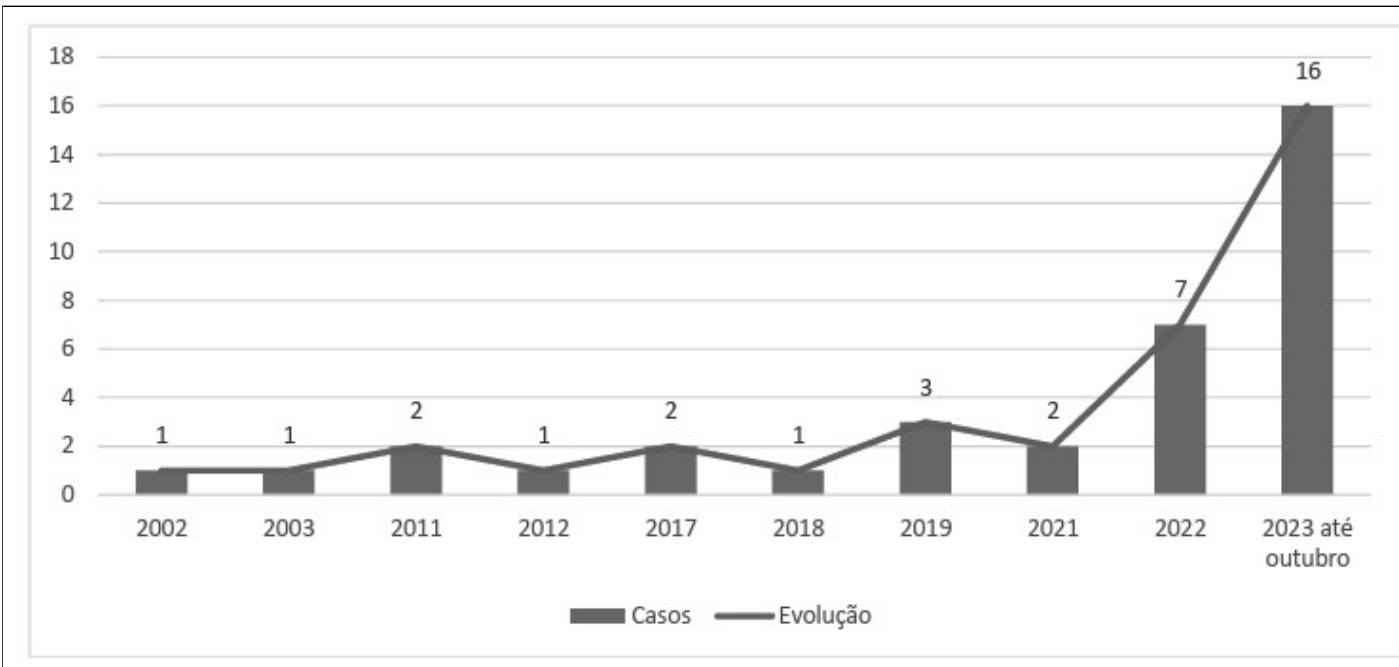


Gráfico 01: Evolução dos ataques de violência às escolas no Brasil (2002 - 2023), Fonte: Relatório de Ataques às escolas no Brasil (2023), do MEC.

7.3. ***Informações sobre as medidas adotadas pelo MJSP para prevenção e enfrentamento desses incidentes?***

A Diretoria de Operações Integradas e de Inteligência (DIOPI) promove a integração das atividades de inteligência de segurança pública, em consonância com os órgãos de inteligência federais, estaduais e distritais que compõem o Subsistema de Inteligência de Segurança Pública.

Nesse contexto, o Projeto da Rede de Centros Integrados de Inteligência de Segurança Pública (REDE CIISP), estrutura da Diretoria de Operações Integradas e de Inteligência, tem por objetivo promover a integração das agências de inteligência de segurança pública, que são constituídas para coletar, produzir e disseminar conhecimento de inteligência sobre possíveis ameaças à segurança pública, dando suporte às equipes operacionais, bem como subsidiando os tomadores de decisão com conhecimentos estratégicos, auxiliando no combate à criminalidade e na formulação de políticas públicas.

A Rede CIISP, a qual contempla um Centro Integrado de Inteligência de Segurança Pública em cada uma das 05 (cinco) regiões do País, é um modelo de produção de conhecimento integrado, sistemático e qualificado de Inteligência de Segurança Pública, formada por Centros Integrados de Inteligência de Segurança Pública Regionais (CIISPRs) que são responsáveis pela produção de conhecimento das mais variadas temáticas de interesse no âmbito da Segurança Pública, dentre elas há o acompanhamento criminal da temática de ataque à escolas. Os referidos Centros são compostos por representantes das forças de segurança de todas as Unidades Federativas, bem como dos órgãos componentes do Sistema Brasileiro de Inteligência (SISBIN).

Ademais, a DIOPI recebe e difunde informações de inteligência sobre ataques às escolas em âmbito nacional. Essas informações são encaminhadas, por meio de produção de conhecimento, às agências de inteligência federais e estaduais via canal técnico apropriado, para a adoção de eventuais providências a seu cargo.

Para além das atividades desenvolvidas na Rede CIISPR, em 06/04/2023, foi criado o canal de denúncias da Operação Escola Segura/MJSP, exclusivo para recebimento de informações de ameaças e ataques

contra as escolas de todo país, criado em parceria com *SaferNet* Brasil. Em razão desta parceria, a Coordenação de Inteligência da Coordenação-Geral de Inteligência desta DIOPI realiza o tratamento das denúncias reportadas no referido Canal, de forma ininterrupta, o qual permanece ativo por tempo indeterminado, ou até a edição de novo regulamento.

Desse modo, após o processamento, havendo substancialidade no elementos fornecidos na denúncia, o conjunto das informações é encaminhado à agência de inteligência da Unidade federativa correspondente, via canal técnico para adoção das providências a seu cargo.

O Ministério da Justiça e Segurança Pública, através da Diretoria de Operações Integradas e de Inteligência (Diopi), também desenvolve a Operação Escola Segura, que é uma estratégia Nacional de prevenção e repressão a ataques escolares. A referida operação é uma ação estruturante, iniciada em 2023, que visa identificar, neutralizar e responsabilizar autores de ameaças a instituições de ensino, bem como prevenir a radicalização de adolescentes no ambiente digital.

Sob a coordenação do Laboratório de Operações Cibernéticas(Ciberlab) da Diopi/MJSP, em articulação com as Polícias Cíveis das unidades da Federação, a operação atua com base em três eixos:

- Busca ativa de ameaças nas redes sociais e plataformas de mensagens;
- Análise técnica de perfis e conteúdos sensíveis (violência, ideologia extremista, automutilação);
- Ações repressivas e integradas, com padronização nacional dos procedimentos técnicos e jurídicos.

Resultados Parciais consolidados pelo Ciberlab da Operação Escola Segura em 2025 (até 15/04/2025):

- 80 Relatórios Técnicos (RTs) produzidos;
- 138 Requisições Emergenciais (ex: risco de atentado, radicalização, mutilação ao vivo);
- 303 Solicitações de Dados a plataformas e operadoras;
- 2 Remoções de contas com conteúdo extremo e risco à vida;

Principais temas identificados durante a Operação Escola Segura:

- Grupos extremistas em Discord e Telegram;
- Planejamento de ataques a escolas e familiares;
- Competição por atos de violência e automutilação transmitidos;
- Casos de crueldade animal como rito de iniciação digital.

8. Do exposto, ressalta-se que a elaboração desta Informação tem como base na manifestação técnica da Coordenação-Geral de Inteligência e Laboratório de Operações Cibernéticas da Diretoria de Operações Integradas e de Inteligência.

Elaborado por:

FABRÍCIO DE BRITO DOURADO
Servidor Mobilizado
COINT/CGINT/DIOPI/SENASP/MJSP

JULIANA INÁCIO HOLANDA
Servidora Mobilizada
CIBERLAB/DIOPI/SENASP/MJSP

DESPACHO CGINT E CIBER

Ciente. De acordo.

PAULO HENRIQUE BENELLI DE AZEVEDO

Coordenador Substituto do Laboratório de Operações Cibernéticas
CIBERLAB/DIOPI/SENASP/MJSP

MARCUS VINICIUS DA SILVA DANTAS

Coordenador-Geral de Inteligência
CGINT/DIOPI/SENASP

DESPACHO DIOPI

Ciente. De acordo, encaminhe-se ao Gabinete da Senasp para ciência e providências pertinentes.

[assinado eletronicamente]

MARCUS VINICIUS DA SILVA DANTAS

Diretor de Operações Integradas e de Inteligência Substituto



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Henrique Benelli de Azevedo, Prestador(a) de Serviço de Secretariado Executivo**, em 24/04/2025, às 14:21, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **FABRÍCIO DE BRITO DOURADO, Gestor(a) do Contrato**, em 24/04/2025, às 14:53, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **JULIANA INÁCIO HOLANDA, Servidor(a) Mobilizado(a)**, em 24/04/2025, às 15:24, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Marcus Vinicius da Silva Dantas, Diretor(a) de Operações Integradas e de Inteligência - Substituto(a)**, em 24/04/2025, às 17:48, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <http://sei.autentica.mj.gov.br> informando o código verificador **31351278** e o código CRC **A68347C8**
O documento pode ser acompanhado pelo site <http://sei.consulta.mj.gov.br/> e tem validade de prova de registro de protocolo no Ministério da Justiça e Segurança Pública.

ANEXO

Relatório Final sobre ATAQUES ÀS ESCOLAS NO BRASIL: 'Análise do Fenômeno e Recomendações para a Ação Governamental' (31424889).