



# Breve introdução à violência escolar

*características, fatores, consequências e  
estratégias de prevenção*

Agosto, 2023

**EVE**  
Evidência Express

**ENAP**

## **Expediente**

### **Presidente**

Betânia Peixoto Lemos

### **Diretora-Executiva**

Natália Teles da Mota

### **Diretor de Altos Estudos**

Alexandre de Ávila Gomide

### **Coordenadora-Geral de Avaliação e Organização de Evidências**

Larissa Nacif Fonseca

### **Capa e Diagramação**

Samyra Lima, Célio Belmiro,  
Breno Reis e Ana Melo

### **Imagens**

Unsplash

### **Autoria**

Josafá M. da Cunha  
*UFPR.*

Hellen T. Amaral  
*UNESPAR.*

Bianca N. Ricci  
*UFPR, UNIFATEC.*

Sarah A. Roza  
*UTP, Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná.*

Vitor Yano  
*Concordia University.*

O Evidência Express (EvEx) é uma iniciativa da Diretoria de Altos Estudos da Escola Nacional de Administração Pública (Enap) em parceria com a Universidade Federal de Brasília (UnB). A missão do EvEx é melhorar a tomada de decisão do setor público. Para isso a equipe sintetiza, produz e dissemina evidências que possam servir de base para o desenho, monitoramento e avaliação de políticas públicas.

Avaliações completas de políticas públicas são intensivas em tempo e custos. A fim de agilizar esses processos, o EvEx produz relatórios ágeis de evidências para a consolidação do conhecimento disponível e introdução de novos pontos de vista.

Os resultados dos produtos EvEx apoiam tomadores de decisão do setor público federal, subsidiando avaliações Ex Ante, Ex Post ou Análises de Impacto Regulatório. Beneficiam também os gestores públicos subnacionais, pesquisadores, docentes, servidores e demais interessados na sociedade civil.

Os produtos EvEx analisam evidências qualitativas e quantitativas, podendo ser demandados de forma avulsa ou em pacotes, sobre:

- Evolução do problema no Brasil e no mundo;
- Público-alvo de uma política;
- Causas e consequências do problema ou política;
- Soluções existentes para o problema;
- Impactos de intervenções ou políticas públicas.

Para mais informações, consulte nossa página ([www.enap.gov.br/pt/servicos/avaliacao-e-organizacao-de-evidencias](http://www.enap.gov.br/pt/servicos/avaliacao-e-organizacao-de-evidencias)) ou entre em contato: [evidencia.express@enap.gov.br](mailto:evidencia.express@enap.gov.br).



# Sumário

1	Sumário Executivo .....	4
2	Introdução .....	5
3	Características da Violência Escolar no Brasil .....	6
4	Fatores Associados à Violência Escolar .....	9
5	Consequências da Violência Escolar .....	15
6	Políticas e Práticas Diante da Violência Escolar .....	19
7	Violência Armada em Escolas .....	23
8	Considerações Finais .....	26
	Glossário .....	29
	Referências Bibliográficas .....	29

# 1. Sumário Executivo

- Este documento apresenta um panorama geral sobre a violência escolar, incluindo principais características e fatores associados, além de apontamentos sobre formas de prevenção e intervenção.
- Em 2021, pelo menos 669 escolas no Brasil suspenderam aulas devido a episódios de violência (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2023). Entre as manifestações de violência nas escolas brasileiras, o bullying se destaca como um comportamento violento e repetitivo entre estudantes, onde uma das partes tem dificuldade em se defender. No Brasil, em 2019, 23% dos estudantes foram vítimas de bullying, enquanto 12% admitiram praticá-lo (MALTA et al., 2022).
- A violência nas escolas está associada ao preconceito e discriminação. Estudantes LGBTQIAP+ são mais propensos a sofrerem violência nas escolas do que estudantes cisgêneros e heterossexuais, com índices que podem chegar a 73% dessa população. Estudantes negros e de minorias étnicas também estão mais propensos a sofrerem violência do que estudantes brancos.
- Percebe-se um ciclo vicioso que potencializa a violência escolar. Conflitos interpessoais não resolvidos pacificamente nas escolas ampliam o risco de evolução para formas mais severas de violência. Adicionalmente, experiências traumáticas e maus-tratos durante a infância e adolescência elevam a probabilidade de envolvimento em episódios violentos no ambiente escolar.
- A violência na escola possui consequências não apenas para quem sofre, mas também para quem pratica, sendo que o envolvimento em situações de violência escolar está associado a problemas como a queda no desempenho acadêmico, insônia, fadiga, depressão, ansiedade, autolesões e abuso de substâncias. Além disso, a violência escolar também afeta profissionais e estudantes que testemunham incidentes de violência, com diminuição no nível de concentração e na frequência às aulas, impactando nos resultados acadêmicos da escola em geral.
- Ataques armados em escolas se destacam como forma severa de violência nas escolas. Entretanto, são relativamente raros em escolas brasileiras e no exterior. Uma das abordagens promissoras para a prevenção de ataques armados é o modelo de avaliação de ameaças, que se concentra na identificação de possíveis ameaças à escola e oferta de apoio especializado diante de cada situação, visando a redução do risco de ataques por meio da prevenção.
- Ambientes escolares que promovem experiências positivas para os estudantes tendem a possuir menor ocorrência de situações violentas. Políticas e práticas baseadas em evidências são essenciais para criar ambientes escolares seguros e inclusivos, focando em promover um clima escolar positivo e abordando tanto fatores interpessoais quanto estruturais, evitando abordagens repressivas ineficazes.

## 2. Introdução

As escolas deveriam ser espaços seguros e de convivência positiva. A violência escolar se refere aos processos de violência dentro do ambiente escolar ou relacionados a atividades da escola, que prejudicam a vida de estudantes, professores, famílias e comunidades (POLANIN; ESPELAGE; GROTPETER, 2020). O estudo deste fenômeno pressupõe uma abordagem ampla e que aprofunda a compreensão dos principais fatores associados a esse problema (NESELLO et al., 2014). O texto apresentado a seguir tem por objetivo traçar um panorama geral acerca das principais características e correlatos da violência escolar, além de oferecer apontamentos sobre o que pode ser feito para prevenir, intervir e criar ambientes escolares mais seguros, inclusivos e positivos.

É importante destacar que o texto foi elaborado pela mesma equipe em paralelo a uma revisão rápida de revisões sistemáticas sobre violência escolar, baseada no Protocolo de Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises (CUNHA et al., 2023; PAGE et al., 2021). Devido ao prazo previsto de elaboração (cinco semanas), este texto tem uma característica complementar ao apresentar uma abordagem panorâmica sobre a violência escolar. O texto apresenta uma síntese de estudos e pesquisas organizadas em cinco seções principais sobre a violência no cenário escolar, incluindo (1) as características da violência escolar no Brasil, (2) fatores associados à violência escolar, (3) consequências da violência escolar, (4) políticas e práticas para combater a violência escolar e (5) ataques armados em escolas. Ao final, é oferecido um glossário de termos utilizados no texto.

A primeira parte descreve algumas das características da violência escolar no cenário brasileiro por meio da descrição de indicadores sobre a violência escolar, incluindo ainda uma comparação com dados de outros países. Na sequência, são discutidos fatores associados à violência escolar para examinar a relação entre as diferentes camadas que a compõe, destacando como os níveis individual e das relações na escola, na família e na comunidade podem configurar fatores de risco ou proteção para estudantes. A terceira seção aborda as consequências da violência escolar, enfatizando como essas ocorrências têm implicações para diferentes espaços familiares e comunitários, além de impactos a longo prazo no desenvolvimento dos estudantes.

Diante da prevalência elevada da violência em escolas brasileiras, e suas consequências prejudiciais, é importante examinar o que pode ser feito diante disso. Deste modo, a quarta seção do texto oferece um breve exame sobre políticas e práticas para enfrentar e prevenir a violência escolar, destacando os principais achados, fundamentados em evidências, de alcance de intervenções escolares eficazes. Finalmente, diante do interesse específico em episódios extremos de violência nas escolas, a última seção do texto discute evidências sobre os ataques armados em escolas, destacando que eventos como massacres em escolas com múltiplas mortes são apenas uma parte do problema da violência armada em espaços escolares.

### 3. Características da Violência Escolar no Brasil

A violência escolar envolve os contextos em que atos violentos ocorrem, seja na escola, no caminho para a escola, ou em atividades organizadas pela escola. Além disso, é importante considerar quais atores estão envolvidos em tais episódios de violência, sendo que o estudo da violência nas escolas concentra-se em especial nas interações entre estudantes (NESELLO et al., 2014), embora professores (GUSFRE; STØEN; FANDREM, 2022), pais (TURANOVIC; SIENNICK, 2022), e profissionais da educação (GIZZARELLI; BURNS; FRANCIS, 2023), além de membros da comunidade externa (FREGOSO-BORREGO et al., 2021) também estejam envolvidos em algumas situações de violência escolar.

Ou seja, a violência se refere ao contexto em que ações agressivas, como ataques contra pessoas ou contra o patrimônio, podem ocorrer envolvendo membros da comunidade interna ou externa à escola (CASPER; CARD; BARLOW, 2020). A violência escolar pode assumir várias formas, incluindo a violência física, violência verbal e violência sexual, cabendo notar que esses são apenas alguns dos tipos mais comuns de violência escolar (CHRISTINA et al., 2021). Existem muitos outros tipos de violência escolar que podem ocorrer, e as manifestações de violência na escola variam dependendo de múltiplos fatores (KRETSCHMER, 2016).

A violência escolar envolve um espectro amplo de interações violentas no ambiente escolar, como o bullying e a violência sexual. Até mesmo formas mais graves de violência, como ataques contra a vida e homicídios em massa, têm sido registradas em escolas brasileiras, colocando em destaque a urgência da atenção à violência escolar. Para garantir a avaliação sobre os resultados de ações de combate à violência escolar, esforços contínuos de sistematização de indicadores são necessários para informar políticas públicas e práticas educacionais para promover um ambiente escolar cada vez mais acolhedor e seguro (MODZELESKI; RANDAZZO, 2018).

Neste capítulo também são apresentados indicadores sobre a prevalência de violência em contextos escolares no Brasil.

#### **Violência entre Estudantes**

A violência entre estudantes é foco da maior parte dos estudos sobre a violência escolar tanto no âmbito internacional (LESTER; LAWRENCE; WARD, 2017) quanto em estudos conduzidos no Brasil (NESELLO et al., 2014). Dentre os processos violentos entre pares na escola, destaca-se o bullying, definido como comportamentos agressivos e negativos em relação a alvos que não têm condições de defender-se com facilidade devido a um desequilíbrio de poder entre os envolvidos (OLWEUS, 1993). Quando esses ataques entre pares ocorrem por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação (ex., mensagens em redes sociais), pode ser denominado de cyberbullying.



Dados sobre interações sociais entre estudantes no âmbito do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), organizado no âmbito da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), avaliou a prevalência de bullying entre estudantes em suas edições de 2015 e 2018 (OECD, 2019). A prevalência de bullying entre estudantes nas avaliações PISA de 2015 e 2018 (OECD, 2017; OECD, 2019) aumentou tanto entre estudantes brasileiros (de 17,5% para 28,9%) quanto na prevalência média de bullying nos países da OECD (de 18,7% para 22,7%).

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) também oferece indicadores sobre a prevalência de bullying entre estudantes brasileiros (MALTA et al., 2022). Dados da edição PeNSE 2019, baseados no depoimento de estudantes, indicam que 23,0% sofreram bullying e 13,2% sofreram cyberbullying, enquanto 12,0% relataram ter praticado alguma forma de bullying contra outros colegas na escola. Ainda considerando resultados do PeNSE 2019, ao examinar a motivação para o bullying, se destacaram fatores como a aparência do corpo (16,5%) ou do rosto (11,6%) e raça ou cor dos estudantes (4,6%), em resultados similares aos identificados em edição anterior do PeNSE (MALTA et al., 2022).

Estudos realizados no Brasil examinaram a vitimização entre estudantes e sua associação a características desta população, considerando aspectos como o gênero (BANDEIRA; HUTZ, 2012), orientação sexual (ASINELLI-LUZ; CUNHA, 2011) e raça/cor (MALTA et al., 2019). Ao considerar diferenças de gênero, estudo conduzido no Rio Grande do Sul destaca que meninos são mais propensos a praticar bullying, enquanto as meninas são mais propensas a serem vítimas de bullying (BANDEIRA; HUTZ, 2012). Ainda que essas diferenças de gênero sejam consistentes com resultados de estudos realizados em diferentes culturas (SMITH et al., 2019), é importante observar que isso não significa que todos os meninos sejam agressores ou que todas as meninas não sejam agressoras. Existem muitos fatores que contribuem para a ocorrência do bullying, e o gênero é apenas um deles.

Estudantes lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, transsexuais e intersexuais (LGBTI) são mais propensos a serem vítimas de bullying e violência nas escolas do que os estudantes heterossexuais ou cisgêneros (ASINELLI-LUZ; CUNHA, 2011; ALEXANDER et al., 2011; GOODENOW et al., 2016). De acordo com a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016 (REIS; HARRAD; KOSCIW, 2016), 73% dos estudantes LGBTI foram agredidos verbalmente por causa de sua orientação sexual, 68% foram agredidos verbalmente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero, 27% dos estudantes LGBTI foram agredidos fisicamente por causa de sua orientação sexual, 25% foram agredidos fisicamente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero e 56% dos estudantes LGBTI foram assediados sexualmente na escola. É importante que ambientes escolares sejam acolhedores e seguros para todos os estudantes, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

A desigualdade racial também é evidenciada em estudos sobre bullying no Brasil. Algumas pesquisas sugerem que estudantes negros e indígenas são mais propensos a serem vítimas de bullying do que seus pares brancos (MALTA et al., 2019). Estudos internacionais apontam que as diferenças

étnico-raciais na prevalência de bullying estão associadas a vários fatores, incluindo discriminação, status socioeconômico e normas culturais (XU et al., 2020). No entanto, é importante ressaltar a lacuna ainda existente sobre as experiências específicas de bullying envolvendo jovens negros e indígenas no Brasil, já que muitos estudos nacionais sobre essa forma de violência desconsideram a categoria raça e cor na coleta de dados ou análises.

### **Violência Escolar e Outros Atores**

Para além de estudos sobre a violência entre estudantes, há também evidências sistematizando a vitimização envolvendo professores, pais e outros profissionais da escola. A prevalência da violência contra professores apresenta níveis elevados (LONGOBARDI et al., 2019), em especial quanto a atos violentos não físicos (ex., violência verbal). Uma meta-análise de 177 estudos (LONGOBARDI et al., 2019) revelou que 53% dos professores haviam sofrido algum tipo de ataque violento de estudantes nos últimos dois anos, incluindo gestos obscenos (44%), violência verbal (29%), ataques a bens de professores (17%), violência física (3%) e violência sexual (3%).

O problema da violência contra professores no Brasil é abordado em dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A análise de dados de 38.263 professores participantes da edição do SAEB 2017 (PLASSA; PASCHOALINO; BERNARDELLI, 2021) revela que nos últimos 12 meses professores haviam sofrido atos violentos envolvendo ataques contra seus bens pessoais (5,27%) e violência contra a própria vida (8,24%) dentro da escola. Cabe notar que violência contra professores é um fator de risco para a violência entre estudantes (KRAUSE; SMITH, 2022; LAMAS; FREITAS; BARBOSA, 2013), além de prejudicar o desenvolvimento das atividades de ensino (PLASSA; PASCHOALINO; BERNARDELLI, 2021).

A violência escolar também envolve formas mais graves, como no caso de ataques contra a vida no contexto escolar. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2023) sintetiza dados da edição 2021 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para examinar a percepção de diretores (n = 74.539) sobre a violência na escola em que atuam. Ao considerar o último ano letivo, diretores relataram que as situações de violência a seguir haviam ocorrido nas poucas ou várias vezes: bullying (37,6%), depredação do patrimônio da escola (19,5%), furtos ou roubos (16,1%), discriminação (13,8), invasão do espaço escolar (9,6%), lesão corporal (5,3%), tráfico de drogas (4,3%), atentados a vida (3,3%), porte de armas (2,5%), assédio sexual (2,3%) além de tiroteios ou balas perdidas atingindo o espaço da escola (1,7%). Além disso, ao menos 669 escolas (0,9%) tiveram aulas suspensas por vários dias durante o ano letivo de 2021 devido a episódios de violência.



## 4. Fatores Associados à Violência Escolar

A violência escolar é um fenômeno complexo (GÁZQUEZ et al., 2015), portanto, são diversos fatores que explicam os níveis de risco ou proteção diante da violência. Neste tópico serão abordados preditores da violência escolar, incluindo fatores de risco e proteção. Entretanto, é necessário que se tenha cuidado ao abordar apenas um fator, pois a violência escolar é determinada pela combinação dos diversos fatores, não apenas individuais, mas também contextuais (COELHO, 2016). Deste modo, para compreender e enfrentar a violência escolar o uso de abordagens multifatoriais pode ser considerado mais efetivo (RAWLINGS; STODDARD, 2019).

Uma revisão com o objetivo de identificar fatores associados à violência escolar no Brasil destaca aspectos como o sofrimento de violência psicológica, de preconceito e de discriminação (NESELLO et al., 2014). Além disso, diferente de outros estudos, são apontadas diferenças de gênero, sendo que estudantes do sexo masculino foram identificados com maiores chances de sofrer e praticar agressões na escola, assim como vivenciar violência no âmbito familiar (NESELLO et al., 2014). Os fatores de risco para a violência, identificados pelo estudo, podem variar conforme o contexto. Por exemplo, brigas com armas brancas e de fogo são mais frequentes em escolas públicas do que particulares.

### Características Individuais

A pesquisa até o momento revelou um amplo conjunto de fatores que estão associados ao risco de violência. Nesse contexto, destacam-se dentre as características individuais associadas à violência escolar, incluindo características sociodemográficas (WANG; IANNOTTI; NANSEL, 2009; HOSOZAWA et al., 2021); aspectos comportamentais como agressividade, baixas habilidades interpessoais para resolução de conflitos, baixa empatia (FARRINGTON; BALDRY, 2010); fatores acadêmicos relacionados (WANG; IANNOTTI; NANSEL, 2009); traços de personalidade (WANG; IANNOTTI; NANSEL, 2009); a presença de transtornos mentais (WANG; IANNOTTI; NANSEL, 2009); histórico de comportamento agressivo, impulsividade (GARCÍA; GARCÍA; NÚÑEZ, 2015); racismo e a discriminação de grupos étnico-raciais (GARCÍA; GARCÍA; NÚÑEZ, 2015).

Evidências de estudos sugerem que algumas características sociodemográficas estão associadas à vulnerabilidade para violência e vitimização no ambiente escolar (KIM et al., 2019; POPP; PEGUERO, 2011). Nesse contexto, meninos e meninas podem exibir respostas e estilos de enfrentamento às violências em sua experiência escolar devido à sua socialização de gênero (AGNEW, 1992). De um modo geral, enquanto os meninos tendem a exteriorizar suas experiências de vitimização repetindo ataques a outros colegas, as meninas tendem a internalizar a dor, levando à depressão e ansiedade, aumentando a probabilidade de autolesão (KIM et al., 2019). Ou seja, enquanto meninos têm maior probabilidade de responder às experiências de vitimização e bullying com comportamentos mais

agressivos, as meninas tendem a somatizar tais vivências (KIM et al., 2019). Além disso, os meninos tendem a ser mais vitimizados na escola em comparação com as meninas (POPP; PEGUERO, 2011).

Como raça e etnia são fatores importantes que influenciam as experiências na escola (MOREIRA-PRIMO; FRANÇA, 2020), eles desempenham um papel significativo na vitimização escolar (PEGUERO; POPP; KOO, 2015). Estudantes negros são mais propensos a serem vitimizados na escola do que estudantes brancos (PEGUERO; POPP; KOO, 2015), sendo que o pertencimento a grupos de minorias étnicas pode tornar os estudantes alvos de violência e vitimização sistemáticas (PEGUERO; POPP; KOO, 2015).

Em relação aos aspectos comportamentais relacionados à violência, é possível identificar elementos associados ao desenvolvimento e perpetuação de vitimização em escolares (GARCÍA; GARCÍA; NÚÑEZ, 2015). Embora incidentes cotidianos de violência possam envolver quaisquer dos membros da comunidade escolar, existe uma probabilidade aumentada de envolvimento como perpetradores de pessoas que apresentam histórico de comportamentos agressivos, impulsividade, baixas habilidades interpessoais, déficit de empatia e culpa e maior instabilidade emocional (FARRINGTON; BALDRY, 2010).

Os perpetradores de violência escolar podem também ter problemas com uso e abuso de substâncias, bem como experiências traumáticas e de maus tratos na infância e adolescência em seus históricos (HSIEH et al., 2021). A associação entre o envolvimento em situações de violência e no uso de drogas pode estar relacionada a fatores comuns, como vivências de maus tratos e negligência familiar (NUTTMAN-SHWARTZ, 2019). A exposição de crianças e adolescentes estudantes a eventos traumáticos e o acesso facilitado a álcool e drogas, muitas vezes porque pais e cuidadores fazem uso dessas substâncias, criam camadas que aumentam o risco de envolvimento em situações de bullying e outras situações de violência na escola (HSIEH et al., 2021).

### **Fatores Interpessoais**

Para além de fatores pessoais, a qualidade dos relacionamentos está associada à violência escolar. Os relacionamentos entre pares, na família e com outras pessoas na escola e na comunidade são uma parte fundamental da vida dos estudantes (FARRELL; THOMPSON; MEHARI, 2017). Aspectos como popularidade, preferência social e aceitação de colegas configuram elementos de destaque em relação ao desenvolvimento de comportamentos de agressividade e violência na escola (POUWELS et al., 2018).

Vitimizar colegas e pares por meio de agressão e bullying é um comportamento percebido por adolescentes como uma estratégia para se estabelecerem em uma posição de poder e liderança entre os pares (JUVONEN; GRAHAM, 2014). Por outro lado, sofrer bullying ou assédio por colegas e a associação com grupos de pares violentos ou delinquentes pode aumentar o risco de perpetuação deste tipo de violência escolar (GARCÍA; GARCÍA; NÚÑEZ, 2015).

A vitimização entre pares é um problema comum entre crianças e adolescentes em ambiente

escolar e que tem sido associado a uma variedade de problemas de ajustamento e pertencimento a este espaço (JUVONEN; GRAHAM, 2014). Os estudantes envolvidos na vitimização entre pares representam um grupo heterogêneo que pode diferir não só nos seus níveis de vitimização e perpetração, mas também nos fatores que influenciam o seu comportamento. O final da infância e início da adolescência representa um período em que os jovens correm maior risco de envolvimento em agressões, tanto como perpetradores quanto como vítimas (WANG; IANNOTTI; NANSEL, 2009). Um estudo internacional com amostra representativa estimou que 21% dos alunos das séries finais do ensino fundamental estiveram envolvidos em episódios de vitimização física e 54% em vitimização verbal como perpetrador ou vítima por, pelo menos, dois meses durante o ano escolar (WANG; IANNOTTI; NANSEL, 2009).

Durante a adolescência, os relacionamentos interpessoais ganham um papel cada vez mais importante, inclusive em relação à pressão de pares (GAO et al., 2021). A pressão dos pares faz referência ao comportamento de ser instado ou pressionado a fazer algo de acordo com as normas sociais no grupo (FARRELL; THOMPSON; MEHARI, 2017), sendo que em alguns contextos educacionais a pressão do grupo pode incentivar o envolvimento em situações de violência contra outros ou contra si. A pressão de pares não se limita a contextos de interação presencial, mas inclui também o ambiente digital, que oferece oportunidades diárias de se engajar em comportamentos violentos de risco, como no caso de cyberbullying e ofensas em grupos presentes em mídias sociais (GAO et al., 2021). Estudantes que enfrentam a vitimização de pares na escola podem experimentar uma avaliação social negativa e se perceberem excluídos, elevando sentimentos de solidão e baixos níveis de pertencimento à escola (FARRELL; THOMPSON; MEHARI, 2017). Nesse contexto, esses estudantes tendem a se render às pressões do grupo apenas para serem aceitos por seus pares (FARRELL; THOMPSON; MEHARI, 2017).

Habilidades sociais e desenvolvimento de relações interpessoais positivas podem funcionar como aspectos protetivos diante de situações de rejeição, exclusão e vitimização entre pares (DAVIDSON; DEMARAY, 2007). Isso ocorre porque o suporte social de amigos e pares atenua o impacto negativo de experiências aversivas como bullying, vitimização, cyberbullying e outras formas de violências do ambiente escolar (OZER et al., 2017). E também porque conflitos interpessoais não abordados de formas pacíficas aumentam o risco da escalada para formas mais graves de violência na escola (GARCÍA; GARCÍA; NÚÑEZ, 2015).

### **Fatores Familiares**

A comunidade escolar também é composta pelos familiares dos estudantes. Aspectos do contexto familiar identificados como fatores de risco para violência escolar incluem a exposição à violência doméstica ou familiar, relacionados a comportamentos agressivos ou abusivos (OLIVEIRA et al., 2015), um clima familiar negativo e baixo envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos (NESELLO et al., 2014). Figuras parentais que fornecem amor, apoio e um lar seguro com clima de confiança também parecem facilitar importantes processos de proteção para estudantes expostos

a situações de vitimização e perpetração de violências na escola (DEMARAY et al., 2012). Deste modo, o investimento em redes de apoio e proteção às crianças, adolescentes e suas famílias podem ser aliados relevantes no combate à violência escolar (DAVIDSON; DEMARAY, 2007).

### **Fatores Escolares**

Compreender os fatores ligados à violência dentro da escola é fundamental porque os processos educacionais incluem a socialização (KIM et al., 2019), aprender a conviver de formas pacíficas, dentro e fora da escola. Dentre fatores escolares associados à violência, o clima escolar se destaca como um dos fatores que pode favorecer a ocorrência da violência, ou contribuir para a prevenção de tais processos. De forma geral, o clima escolar abrange a percepção da qualidade das relações, dos suportes e das práticas disciplinares e de gestão no ambiente escolar. Deste modo, o clima escolar engloba as relações entre profissionais da escola, estudantes e comunidade.

Em uma metanálise com objetivo de avaliar o tamanho do efeito da relação entre o clima escolar e a violência escolar (STEFFGEN; RECCHIA; VIECHTBAUER, 2013) foi encontrada uma relação moderadamente negativa entre a percepção dos alunos sobre o clima escolar e a violência. Outro dos estudos de revisão identificou que as variáveis escolares que mais influenciaram a violência foram a comunicação da escola com os pais, as percepções sobre o clima escolar, exposição à violência e vínculo da escola com a comunidade (FREGOSO-BORREGO et al., 2021), o que ressalta a importância de compreender a violência escolar como fruto do contexto.

Ao revisar fatores de risco e proteção para o bullying e cyberbullying, (MANDIRA; STOLTZ, 2021) identificaram o clima escolar como um dos principais fatores para ambos os aspectos. Um dos estudos avaliados teve como objetivo revisar programas de intervenção contra o bullying implementados em escolas de ensino fundamental norte americanas, e destacou que programas eficazes devem envolver a escola como um todo com foco na melhoria do clima escolar (RAWLINGS; STODDARD, 2019).

Ao considerar fatores protetivos quanto ao envolvimento na violência, tanto as vítimas quanto os perpetradores de experiências de vitimização e bullying escolares podem se beneficiar de redes de apoio no ambiente escolar (COKER et al., 2020). Ambientes escolares que promovem experiências positivas para os alunos, oferecem oportunidades de envolvimento em sala de aula protegendo contra os efeitos de condições adversas (DAVIDSON; DEMARAY, 2007). Nesse panorama, destaca-se a importância do suporte social e da conexão escolar. Estudos que examinaram o impacto desses fatores nos resultados psicossociais de estudantes expostos à violência dentro do ambiente escolar apontaram que os efeitos negativos de experiências de vitimização e bullying tendem a ser atenuadas de acordo com a qualidade do suporte social de amigos, colegas e professores (DAVIDSON; DEMARAY, 2007; NUTTMAN-SHWARTZ, 2019).

### **Fatores Comunitários**

Um estudo desenvolvido nos Estados Unidos apontou que no nível da comunidade, fatores como privação econômica, crime, segurança e desordem configuram-se como elementos preditores de

potencial violência que se estende ao ambiente escolar para crianças e adolescentes (COOKSON JR.; DARLING-HAMMOND, 2022). A privação econômica inclui baixo nível socioeconômico, pobreza e falta de renda fixa para pais e cuidadores nas comunidades nas quais os estudantes e as escolas estão inseridos (COOKSON JR.; DARLING-HAMMOND, 2022). Esse contexto de pobreza está associado ao sentimento de insegurança no caminho de casa para a escola, níveis mais baixos de bem-estar e engajamento escolar dos estudantes, aumentando a probabilidade de envolvimento em situações de violência e de riscos como forma de superar essa privação econômica (COOKSON JR.; DARLING-HAMMOND, 2022).

A violência e a pobreza fazem parte da vida em muitas comunidades no Brasil e em outros países ao redor do mundo (RIBEIRO et al., 2013; SILVA-LAYA et al., 2020). Há uma relação positiva entre ser vitimizado e desvantagem socioeconômica em países de alta renda, embora não haja evidências dessa relação em países de baixa renda (HOSOZAWA et al., 2021). Um estudo brasileiro demonstrou que residir em áreas urbanas com mais pobreza e desigualdade social aumenta a probabilidade de exposição de estudantes a eventos diretos de violência e vitimização (RIBEIRO et al., 2013).

O contexto sociocultural também influencia o envolvimento dos adolescentes em agressões e vitimização entre pares (BETTENCOURT et al., 2013). Alguns estudos apontam que demandas ambientais, como a necessidade de obter recursos sociais e a necessidade de se proteger de danos, promovem o desenvolvimento de crenças e comportamentos individuais (como por exemplo: agressão) que por serem adaptativos em alguns contextos, e por isso são transpostos para outros espaços sociais (GRAHAM; BELLMORE; MIZE, 2006).

Uma comparação entre dois dos maiores centros urbanos no Brasil, São Paulo e Rio de Janeiro, descreve o processo de urbanização rápido e desordenado nestas cidades, o que aumentou ainda mais a desigualdade social e econômica (RIBEIRO et al., 2013). Um estudo revelou que, aproximadamente 90% das pessoas que vivem em São Paulo e no Rio de Janeiro enfrentaram, pelo menos, uma experiência traumática na vida dentro da comunidade em que residem (RIBEIRO et al., 2013). Além disso, um terço da população do Rio de Janeiro e um quinto da população de São Paulo já foram expostos a pelo menos um evento traumático no ano anterior à entrevista (RIBEIRO et al., 2013). Se considerarmos apenas os eventos considerados como exposição direta à violência e vitimização, 59,4% dos residentes em São Paulo e 63,4% no Rio de Janeiro relataram exposição ao longo da vida. As estimativas de prevalência de um ano desses eventos foram de 9,5% em São Paulo e 11,4% no Rio de Janeiro (RIBEIRO et al., 2013).

A exposição a eventos estressantes da vida, como violência comunitária, um problema comum para estudantes de minorias que habitam em áreas urbanas desfavorecidas, pode ser associado a crenças que apoiam violência e agressão (TOLAN; GORMAN-SMITH; HENRY, 2003), também dentro da escola. Por exemplo, em uma amostra urbana diversificada de estudantes do ensino fundamental, os perpetradores de agressão que não sofriam vitimização demonstraram crenças mais intensas em relação

ao comportamento agressivo, relatando expectativas de resultados mais positivos para a agressão e sentindo maior autoeficácia em se comportar de forma agressiva em comparação com perpetradores que também eram vítimas de agressão (GRAHAM; BELLMORE; MIZE, 2006).

Em relação às influências ambientais, amostras de estudantes residentes de áreas urbanas e suburbanas evidenciaram que vítimas que se tornam agressores tendem a experimentar maior rejeição de seus pares e colegas, além de relatarem maior incidência de convivência e afiliação com pares com comportamentos desviantes em comparação com estudantes que vivem em outros contextos (ex.: rurais) (BETTENCOURT et al., 2013). Essas barreiras que se apresentam na constituição comunitária, como pode ser observado, agravam a forma como estudantes se percebem e são percebidos em seu contexto escolar (SILVA-LAYA et al., 2020). A violência comunitária, sobretudo, é resultado de uma camada de desigualdades, violências na família, no bairro, com pares da vizinhança e características que tornam o entorno vulnerável.

Essas altas taxas de exposição à violência em comunitária, especialmente aquelas áreas com mais desigualdades sociais demonstram a importância de repensar políticas públicas não apenas para as escolas, mas também para suas comunidades e vizinhanças (COOKSON JR.; DARLING-HAMMOND, 2022). Além disso, esse mesmo contexto pode se tornar protetor dependendo dos tipos de intervenções e políticas públicas a serem desenvolvidos com escolas, famílias e comunidade (OZER et al., 2017). Dessa forma, destaca-se que a relação entre a comunidade e a escola pode representar também uma estratégia de proteção e promoção de relacionamentos positivos diante de situações de violência vividas por crianças e adolescentes em suas vizinhanças.

Dentre os fatores associados à violência escolar se observam níveis individuais, interpessoais, escolares, familiares e comunitários. Os fatores de proteção à violência envolvem o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais de qualidade na escola e na família, assim como o clima escolar positivo. Para o enfrentamento da violência, intervenções que abordem os diferentes níveis envolvidos na vida escolar podem ser mais eficazes.



## 5. Consequências da Violência Escolar

Além dos fatores preditivos da ocorrência de violência escolar, parte dos estudos sobre o tema investigam as consequências do fenômeno. Por meio de um estudo de metanálise, Turanovic e Siennick (2022) identificaram fatores posteriores associados a situações de violência na escola, tanto para vítimas quanto para agressores. No caso de perpetradores, efeitos moderadamente associados incluíram automutilação, suicidalidade, porte de armas, evasão escolar e uma série de comportamentos antissociais. Já para as vítimas de violência escolar, a consequência mais fortemente associada à vitimização foi a perpetração de bullying, seguido de isolamento social e prejuízos à autoestima. Outras consequências associadas à violência escolar foram aumentos no risco de depressão, ansiedade, suicidalidade, automutilação e sintomas psicóticos (TURANOVIC; SIENNICK, 2022). Em uma revisão integrativa de estudos brasileiros, Vieira et al. (2020) encontraram resultados similares, indicando entre as principais consequências do bullying escolar: depressão, baixa autoestima e ideação e tentativas de suicídio.

Em outro estudo de metanálise, Polanin, Espelage e Grotpetter (2020) verificaram que estar envolvido na perpetração de violência escolar estaria fortemente associado a impactos na saúde mental, no desempenho escolar e no posterior envolvimento em comportamentos criminais ou delinquentes, enquanto a vitimização estaria associada exclusivamente a impactos na saúde mental. Outros estudos indicam consequências físicas do bullying escolar, incluindo dor de cabeça, dor de estômago, dor nas costas, insônia, fadiga e tontura (DUE et al., 2005), além de psicológicas, como o aumento da probabilidade de necessitar de posterior atendimento psiquiátrico (KUMPULAINEN et al., 1998), de apresentar sintomas psicossomáticos (GINI; POZZOLI, 2009), bem como do uso de substâncias como tabaco, álcool e demais drogas (FLEMING; JACOBSEN, 2010).

Importante ressaltar, no entanto, que as consequências da violência escolar não afetam exclusivamente as pessoas envolvidas, já que as situações tem impacto para toda a comunidade escolar (TEIXEIRA; KASSOUF, 2015; DEOLE, 2018). No caso de estudantes não envolvidos diretamente, como aqueles que observam episódios de violência, a violência pode estar associada à diminuição no nível de concentração e na frequência às aulas, afetando o desempenho escolar no geral (ABRAMOAVAY; GRAÇAS et al., 2002).

Em estudo realizado por Deole (2018) sobre o impacto da violência escolar nos resultados educacionais em escolas brasileiras, verificou-se que o mecanismo de estresse psicológico/ameaça causado por incidentes violentos na escola reduziu o resultado de testes de matemática em cerca de 1,5%, tanto no nível individual quanto na média escolar. Curiosamente, o efeito não é maior nas vítimas diretas do incidente, embora também seja significativo (DEOLE, 2018). Outro estudo que analisou o impacto da violência escolar no desempenho escolar em escolas paulistas mostrou que o fenômeno

teria reduzido em 0,54% a probabilidade de estudantes apresentarem um resultado satisfatório em matemática (TEIXEIRA; KASSOUF, 2015). Na literatura internacional, Grogger (1997) verificou que níveis moderados de violência podem diminuir a probabilidade de conclusão do ensino médio em 5,1%, enquanto McGarvey, Smith e Walker (2006) verificaram que um incidente de violência em uma escola pode fazer com que o desempenho acadêmico caia entre 2,5% e 4,0%.

Mesmo professores e demais profissionais da escola acabam sendo impactados, resultando no aumento do desengajamento profissional e, conseqüentemente, afetando a qualidade da educação (ABRAMOAVAY; GRAÇAS et al., 2002; GALAND; LECOCQ; PHILIPPOT, 2007; PLASSA; PASCHOALINO; BERNARDELLI, 2021). Quando a violência é direcionada a professores, os efeitos apontados incluem sintomas físicos (como dor de cabeça e fadiga), sintomas emocionais (medo, tristeza, culpa), além de impactos na profissão (satisfação profissional, engajamento) (WILSON; DOUGLAS; LYON, 2011; ABRAMOAVAY; GRAÇAS et al., 2002). Por outro lado, a violência por parte de professores também tem efeitos importantes na comunidade escolar. Em estudo realizado por Becker et al. (2016) abrangendo escolas públicas brasileiras, verificou-se que a possibilidade de um estudante cometer uma agressão física é 3,54 vezes maior em escolas em que foi observado o mesmo comportamento por parte de um professor.

Além das conseqüências mais imediatas, experiências de violência escolar podem deixar marcas e favorecer uma série de problemas a longo prazo (MRUG; LOOSIER; WINDLE, 2008). Existem estudos (CARR et al., 2013; DUBE et al., 2003) que examinam os efeitos das experiências adversas na infância (EAI), que são definidas como exposições traumáticas a estressores quando se tem menos de 18 anos. Foi identificado que tais experiências aumentam os comportamentos de risco à saúde, problemas psiquiátricos, e doenças crônicas ao longo da vida.

Alguns dos problemas associados ao envolvimento em episódios de violência podem se manifestar posteriormente. No caso do estresse crônico associado à violência escolar, são detectados principalmente prejuízos nas funções de memória, aprendizagem e atenção (BECKER-BLEASE; FREYD; PEARS, 2004), o que pode favorecer o transtorno e déficit de atenção e hiperatividade, TDAH (LEWIS et al., 2015). Sabe-se que as experiências adversas na infância também estão associadas com o desenvolvimento de quadros de Transtorno de Estresse Pós-traumático (LEE; KIM; TERRY, 2020). Outros possíveis danos da violência escolar a longo prazo envolvem o uso de substâncias, como álcool e outras drogas, como mecanismo de “alívio” aos sintomas traumáticos vivenciados anteriormente (WRIGHT; FAGAN; PINCHEVSKY, 2013).

Uma revisão integrativa de estudos brasileiros encontrou que há inúmeros impactos à longo prazo para a saúde mental dos estudantes, como o desenvolvimento de transtornos mentais na vida adulta, como depressão, dentre outras dificuldades nas relações sociais, baixa autoestima, e a propensão ao suicídio (VIEIRA et al., 2020). Ou seja, a violência escolar pode também contribuir para o aumento dos índices de mortalidade devido ao suicídio.

Ainda são necessários mais estudos longitudinais para compreender o quanto as trajetórias da

exposição à violência escolar podem contribuir para futuras psicopatologias (OBERTH; GOULTER; MCMAHON, 2022). Tais quadros podem acompanhar o indivíduo durante toda a sua vida, afetando famílias e comunidades, e demandam atendimento especializado, como dos Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e das Unidades Básicas de Saúde (UBS).

Contextos escolares violentos podem favorecer o aprendizado de que a violência é uma forma legítima e aceitável de se comportar e interagir (MCCABE et al., 2005), em um círculo vicioso que perpetua a violência. Por isso, um dos principais resultados para a vida adulta é o engajamento em comportamentos agressivos. Estes contribuem para disfunções e a propagação da violência na comunidade, como a manifestação de comportamento infrator e delinquência (LEE; KIM; TERRY, 2020). Além disso, a violência escolar pode afetar os relacionamentos íntimos na vida adulta, como a violência contra parceiros íntimos e violência doméstica (STODDARD et al., 2015; TURANOVIC et al., 2019), que favorecem a vivência de ciclos de violência nas famílias. Portanto, a violência escolar está associada com problemas futuros que afetam não apenas o indivíduo, mas outros contextos mais amplos.

Um estudo longitudinal avaliou os efeitos cumulativos da exposição à violência por meio da análise de trajetórias de indivíduos entre a infância e os 25 anos de idade (OBERTH; GOULTER; MCMAHON, 2022). Os resultados destacaram que a exposição à violência no ambiente escolar foi um preditor específico de risco para o abuso de drogas, além de somar-se aos efeitos da violência em outros contextos (ex.: familiar) e aumentando o risco para outros problemas, como a depressão, comportamentos antissociais, problemas de atenção, e violência em relacionamentos íntimos.

Para além das consequências no nível individual relacionadas a estudantes, a violência escolar pode prejudicar outros atores e o funcionamento da própria escola. Especificamente sobre o contexto escolar, a violência afeta a qualidade do clima escolar, repercutindo não apenas na vida dos estudantes, mas de todos os profissionais da escola. Para os professores, a percepção da violência no ambiente escolar está relacionada com prejuízos para seu bem-estar, que reduzem seu engajamento com o trabalho (GALAND; LECOCQ; PHILIPPOT, 2007).

Um estudo longitudinal brasileiro Melanda et al. (2021) encontrou que a violência sofrida por professores da educação básica foi diretamente associada com a exaustão emocional e despersonalização (DP). Esta última (DP) se trata de um sintoma dissociativo proveniente de experiências traumáticas, que geram desconexão quando uma realidade é percebida como estressora. A violência envolvia professores que receberam insultos por parte dos alunos, eram humilhados ou constrangidos por colegas e superiores, ou sofreram ameaças por parte de qualquer membro da escola.

Dentro de uma janela de dois anos, os resultados longitudinais apontaram para um quadro de burnout entre professores (MELANDA et al., 2021). A síndrome de burnout é um fenômeno psicossocial que afeta o bem-estar físico, emocional e psicológico, caracterizando a exaustão, em resposta a estressores crônicos presentes no local de trabalho. Nestes quadros, o tratamento envolve o afastamento do trabalho, bem como intervenções terapêuticas e medicamentosas. Tais afastamentos são

necessários para a saúde do professor, porém custosos ao considerar repercussões no funcionamento escolar. Estima-se que cerca de 50% dos afastamentos de professores brasileiros da educação básica se dão por questões de saúde mental associadas à violência escolar (MOREIRA; RODRIGUES, 2018). Os afastamentos envolvem diagnósticos de depressão, transtorno bipolar, reação aguda ao estresse, transtorno de adaptação e ansiedade generalizada e síndrome de burnout. Outra pesquisa brasileira (CARLOTTO, 2011) encontrou que quanto maior a idade dos professores, maior é o sentimento de distanciamento (sintoma dissociativo característico do burnout) e menor o senso de realização no trabalho. O aumento da carga horária de trabalho também foi associado com maior desgaste emocional.

A violência escolar, em suas diversas formas de manifestação, além dos impactos mais diretamente observáveis, como a insegurança e saúde física das vítimas provoca consequências em níveis individual e coletivo, em curto, médio e longo prazo em toda a comunidade envolvida, incluindo professores e demais profissionais da escola, além dos estudantes não diretamente envolvidos. A prevenção e a intervenção diante desse fenômeno é, portanto, essencial para a redução de diversos problemas sociais e educacionais.

## 6. Políticas e Práticas Diante da Violência Escolar

Diante do desafio urgente de resposta à violência, é importante garantir a adoção de abordagens orientadas por evidências, tanto no seu desenvolvimento quanto em processos de avaliação contínua da implementação. Diversas políticas e práticas têm sido implementadas com o objetivo de fomentar ambientes de aprendizado seguros e inclusivos, prevenindo a violência, além de preparar sistemas de resposta a incidentes de violência na escola. A seguir, uma breve apresentação sobre algumas estratégias para prevenir e responder à violência escolar, destacando a importância de investir em climas escolares positivos, a eficácia de intervenções abrangentes para toda a escola e a necessidade de políticas adaptadas que protejam populações estudantis vulneráveis.

As intervenções com foco amplo na promoção de um clima escolar positivo estão associadas a reduções em índices de violência na escola (MANDIRA; STOLTZ, 2021). O clima escolar pode ser definido como as características da escola que influenciam as interações nesse ambiente, como a qualidade dos relacionamentos, estrutura física e organizacional, segurança, dentre outros fatores. Abordagens preventivas diante da violência escolar podem abordar aspectos mais amplos do contexto escolar incluem desde o foco em aspectos interpessoais, como a melhoria da qualidade dos relacionamentos na escola (GUTIÉRREZ-MÉNDEZ; PÉREZ-ARCHUNDIA, 2015) até mudanças no ambiente físico escolar (CHEN; CHEN, 2018; FRANCIS et al., 2022).

Intervenções focadas em ajustes no contexto escolar têm efeitos positivos na prevenção da violência escolar (STEFFGEN; RECCHIA; VIECHTBAUER, 2013), refletindo ainda em processos de ensino e aprendizagem com a melhoria do engajamento (CAMPOS; SCHMITT; JUSTI, 2020) e desempenho acadêmico (WANG; DEGOL, 2016), além de promover o bem-estar emocional e social no contexto escolar (KUTSYURUBA; KLINGER; HUSSAIN, 2015). Deste modo, estudantes, educadores e comunidade escolar podem sentir-se apoiados e reconhecidos, além de contar com um ambiente educacional organizado, com regras claras, coerentes e consistentes, que favorecem a convivência no espaço escolar (FREGOSO-BORREGO et al., 2021).

As intervenções diante da violência escolar também abordam mudanças nas estruturas físicas de edifícios escolares. Por exemplo, em estudo com professores Chen e Chen (2018) identificaram como recursos do ambiente a instalação de equipamentos de segurança escolar (por exemplo: câmeras de vigilância), que são frequentemente implementados pelas escolas que enfrentam situações de violência.

Além do uso de dispositivos relacionados à segurança ou vigilância do espaço escolar, outras reformas podem ser realizadas pela escola com o intuito de favorecer a supervisão dos adultos e intervir nas situações de violência. Uma análise sistemática de 61 estudos realizados em escolas em países da América do Norte e Europa (FRANCIS et al., 2022) destaca a importância de repensar a organização de espaços escolares na medida em que as situações de violência são identificadas. Os estudos destacam

a implementação de modificações para além do uso de equipamentos de segurança, mas também a instalação de equipamentos de recreação não fixos, com tapetes de proteção macios (por exemplo: tatames), a reforma do pátio escolar - substituindo concreto por grama, a construção de bancos e locais para a socialização dos estudantes supervisionada, novas quadras e caminhos para facilitar deslocamentos de grupos na escola, são mudanças relatadas na literatura. Entretanto, é importante notar que não apenas o espaço físico influencia processos de violência, mas as interações que ocorrem nesse espaço.

As estratégias de resposta à violência escolar também incluem abordagens destacadas como ineficazes, ou até mesmo prejudiciais em termos da prevenção ou resposta à violência escolar. Estudos conduzidos nos Estados Unidos têm mostrado que são ineficazes as políticas de tolerância zero, através das quais qualquer desvio do código de conduta escolar é severamente punido, e técnicas centradas na análise de perfis de agressores, que envolvem a comparação de características dos estudantes de uma escola com as de responsáveis por ataques anteriores a escolas (JACKSON; VILJOEN, 2023; O'TOOLE, 2000).

Ainda nos Estados Unidos, também há a estratégia de avaliação de ameaças à escola (school threat assessment), por meio da qual se busca antecipar intervenções para evitar que um incidente violento ocorra, baseado no histórico de ameaças que precederam ataques armados a escolas americanas, e submetendo potenciais ameaças a um protocolo de avaliação. Embora a ideia seja mudar o foco da ação para a prevenção, o alcance de tais ações pode ser limitado na medida em que o propósito continua sendo a identificação individual de possíveis transgressores. Em uma revisão de diferentes modelos que usam essa estratégia, (JACKSON; VILJOEN, 2023) observaram que, no geral, embora haja uma tendência a uma percepção positiva dos impactos, há uma representação excessiva de estudantes de minorias étnicas e de educação especial como potenciais ameaças e não há evidências de efeitos significativos na redução de ameaças ou de violência.

Dentre os modelos de avaliação de ameaças escolares revisados (JACKSON; VILJOEN, 2023), a abordagem com maior evidência de eficácia foi o Comprehensive School Threat Assessment Guidelines (CSTAG) (CORNELL, 2018), que busca enfatizar uma abordagem de resolução pacífica de conflitos como alternativa a punições rigorosas diante de problemas escolares. Esta abordagem demonstra maior eficácia na prevenção da violência escolar, em especial quando comparada a técnicas de exclusão (ex., suspensão, expulsão escolar) (MAENG; CORNELL; HUANG, 2020). O modelo CSTAG prioriza a identificação precoce de problemas como bullying e conflitos entre estudantes para evitar escaladas de comportamentos violentos. Por meio de uma metodologia baseada em equipes fixadas na escola, o modelo utiliza um método de árvore de decisão para avaliar ameaças com base em diversos fatores de risco, buscando diferenciar ameaças transitórias daquelas de maior gravidade. Além disso, o CSTAG enfatiza a importância de identificar e abordar os fatores que contribuem para a violência, como problemas de saúde mental, conflitos familiares e escolares.

Ao considerar intervenções voltadas para abordar situações de violência entre atores específicos



na escola (ex.: violência entre professores e estudantes), como enfatizado em seções anteriores há mais evidências disponíveis sobre interações entre estudantes, e mesmo a literatura sobre a eficácia de intervenções para combater a violência entre estudantes é majoritariamente concentrada em contextos de países desenvolvidos, como os Estados Unidos (LESTER; LAWRENCE; WARD, 2017). Entretanto, há uma lacuna de estudos relacionados à prevenção da violência entre professores e estudantes (LESTER; LAWRENCE; WARD, 2017).

Na busca por prevenir a violência escolar, a literatura destaca a eficácia das intervenções universais, que adotam uma abordagem envolvendo toda a escola, e dos programas socioemocionais e cognitivo-comportamentais. Estudos de revisão (LESTER; LAWRENCE; WARD, 2017; HAHN et al., 2007) apontam que as chamadas intervenções universais, ou seja, que envolveram todos os atores da escola apresentaram resultados mais duradouros, enquanto aquelas com foco apenas em grupos de risco tiveram efeitos positivos (MYTTON et al., 2002), mas sem evidências de que persistam a curto ou médio prazo. As estratégias de prevenção que envolvem toda a escola (whole-school approach) frequentemente adotam uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo estudantes, docentes e responsáveis e têm sido indicadas como mais exitosas (SILVA; ASSIS, 2017; VALLE; WILLIAMS; STELKO-PEREIRA, 2020), porém tendem a ser mais efetivamente implementadas quando há suporte necessário à equipe escolar, fornecimento de material adequado e adaptação ao contexto local (PONSFORD et al., 2022).

Ao analisar programas de prevenção à violência na escola, (LESTER; LAWRENCE; WARD, 2017) apontam que programas socioemocionais, como aqueles que envolvem habilidades de resolução de conflitos, empatia e comunicação assertiva, têm se mostrado promissores para prevenir a violência escolar. Além disso, destacam que mesmo essas abordagens têm seus resultados potencializados quando integradas a abordagens universais (envolvendo toda a escola), oferecendo um ambiente de apoio e segurança associado à redução da violência escolar. No entanto, mais pesquisas de alta qualidade são necessárias para fortalecer a base de evidências, em especial no que diz respeito à adaptação das intervenções a contextos específicos.

No Brasil, a preocupação do poder público com o tema da violência escolar, sobretudo em relação ao fenômeno do bullying escolar, se intensificou após o incidente de ataque armado a uma escola no bairro do Realengo, no Rio de Janeiro, no dia sete abril de 2011, levando à proposição de diversos projetos de lei antibullying (CUNHA; BICALHO, 2018) e à aprovação das Leis federais nº 13.815 de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, e nº 13.277 de 2016, que institui o dia sete de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola.

A intensificação do debate legislativo sobre o tema não se reflete, necessariamente, em ações concretas e efetivas para a redução da violência escolar (CUNHA; BICALHO, 2018; ZAFANI, 2021). Como observado por Zafani (2021), as chamadas leis antibullying se limitam a caracterizar o fenômeno e define a criação de um programa amplo e abrangente, sem estratégias, recursos ou responsabilidades definidas. Em uma análise comparativa entre 11 leis de enfrentamento ao bullying na América Latina e

Caribe, Woolley et al. (2021) apontaram que a legislação brasileira é a única que não prevê nenhum procedimento para relato de ocorrências, proteção contra retaliações em caso de denúncia, nem medidas educativas para resolução pacífica de conflitos.

Outro caminho adotado pelo poder público brasileiro para buscar a redução dos índices de violência nas escolas públicas foi a instituição do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, através do Decreto nº 10.004 de 2019, posteriormente revogado pelo Decreto nº 11.611 de 2023. Contudo, o programa, que buscava introduzir aspectos da disciplina militar e de intimidação às escolas (GARRIDO; LEAL-FILPO, 2018; ZAFANI, 2021), acabou por reproduzir estratégias de controle e repressão já demonstradas ineficazes por evidências na literatura internacional (JACKSON; VILJOEN, 2023; O'TOOLE, 2000).

Com relação a políticas de combate ao bullying escolar (que preveem procedimentos de relato, diagnóstico, treinamento, consequências e serviços de saúde mental, por exemplo), têm-se verificado que em escolas que adotam tais políticas, a percepção por parte de educadores é de que elas são eficazes, embora os índices de ocorrências não estejam associados à presença delas em geral (HALL, 2017a). No entanto, para estudantes LGBTI, as evidências apontam que há uma maior proteção em escolas que possuem políticas que incluem as especificidades dessa população.

Diante dos achados sobre políticas e práticas para prevenir a violência escolar, é fundamental investir em abordagens orientadas por evidências e promover a avaliação contínua de sua implementação para garantir resultados mais efetivos (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002; HALL, 2017b; CLAYTON; BALLIF-SPANVILL; HUNSAKER, 2001). Intervenções que abordam a melhoria do clima escolar têm mostrado resultados promissores para a prevenção sustentável da violência na escola (SILVA et al., 2017; VALLE; WILLIAMS; STELKO-PEREIRA, 2020), assim como ações universais envolvendo toda a escola. Por outro lado, políticas disciplinares severas têm se mostrado ineficazes e excludentes (OKONOFUA; WALTON; EBERHARDT, 2016; WELSH; LITTLE, 2018). Para o contexto brasileiro, é crucial aprimorar os marcos normativos de combate à violência escolar e evitar estratégias baseadas na repressão, seguindo modelos internacionais de sucesso que adotam abordagens positivas e holísticas para a prevenção da violência na escola. Investir em abordagens orientadas por evidências, capacitar os profissionais da educação e promover ambientes seguros e inclusivos são ações-chave para enfrentar a violência escolar de forma efetiva.

## 7. Violência Armada em Escolas

Escolas também se destacam como locais de episódios graves de violência, como homicídios e estupros. Dentre os homicídios com local de ocorrência registrada entre 2008 e 2018 no Sistema de Informação de Mortalidade do Ministério da Saúde (SIM-MS), 2,2% dos homicídios de homens e 2,1% dos homicídios de mulheres ocorreram no ambiente escolar (CERQUEIRA et al., 2021) e, dentre homicídios com local de ocorrência conhecido, as escolas foram o quarto local mais frequente no período avaliado. Dentre homicídios no ambiente escolar, destacam-se homicídios em massa, em que múltiplos assassinatos ocorrem em um local durante um curto período. Embora historicamente estes sejam eventos relativamente raros, é possível observar uma aceleração na incidência de assassinatos em massa no contexto educacional brasileiro pois, além dos 23 incidentes desta natureza registrados entre 2002 e 2023 (PRADO, 2023), 13 ocorreram em apenas dois anos (2022 a 2023), gerando preocupação crescente sobre o problema da violência armada nas escolas (ROZA et al., 2023). A avaliação de incidentes de homicídio em escolas, considerando fatores individuais e contextuais, poderá iluminar as melhores abordagens para responder a esse problema no contexto educacional brasileiro.

Embora estudos internacionais sobre a violência escolar tenham aumentado em décadas recentes, estudos específicos sobre ataques armados em escolas ainda apresentam limitações expressivas quanto a estudos sobre a violência com o uso de armas nas escolas. Uma revisão sobre a qualidade de pesquisas sobre tiroteios em escolas concentrou-se apenas em oito estudos, e destaca a necessidade de aprofundar a fundamentação teórica usada para interpretar o processo de violência armada nas escolas (GRØNDAHL; BJØRKLY, 2016).

Além das possíveis perdas de vidas, presenciar incidentes de ataques armados em escolas pode impactar negativamente a saúde mental e o desempenho acadêmico de estudantes, reduzindo o engajamento de estudantes com a escola (TRAVERS; MCDONAGH; ELKLIT, 2018). Para atenuar esses impactos em comunidades escolares em que ataques armados tenham ocorrido, possíveis estratégias incluem a oferta de apoio psicológico em grupos, além de acionar as redes de apoio já existentes no contexto escolar (TRAVERS; MCDONAGH; ELKLIT, 2018).

Assim como a violência escolar de modo geral, incidentes de ataques armados em escolas são multideterminados. Evidências sobre o perfil de pessoas que realizam ataques armados a escolas destacam uma grande variação em relação à idade, gênero, raça, desempenho acadêmico e contextos sociais (PONTES; PONTES, 2021). Deste modo, não há um perfil conclusivo que explique o que leva um estudante ou ex-aluno a executar ataques armados a escolas. No entanto, alguns fatores de risco importantes têm sido identificados, como experiências adversas na infância, sofrimento emocional, bullying e acesso facilitado a armas de fogo (PONTES; PONTES, 2021).

Muitos atiradores demonstram sinais de alerta psicológicos e comportamentais antes do ataque,

indicando a necessidade de apoio e intervenção (BONANNO; LEVENSON, 2014). Além disso, a maioria dos perpetradores já havia considerado ou tentado suicídio e vivenciado situações de intimidação, perseguição ou agressão antes do ataque (BONANNO; LEVENSON, 2014; SOMMER; LEUSCHNER; SCHEITHAUER, 2014). Eles também tinham fácil acesso a armas de fogo e as utilizavam antes do ataque (PONTES; PONTES, 2021).

E como ataques armados têm se tornado cada vez mais frequentes no Brasil e em outros países, gerando preocupação na sociedade (ROZA et al., 2023). O massacre de Realengo em 2011, no Brasil, foi um exemplo trágico desse tipo de violência, onde um jovem atirador matou 12 estudantes e deixou outros 13 gravemente feridos antes de cometer suicídio (LOPES, 2012). Além disso, estudos têm buscado investigar se práticas disciplinares adotadas pelas escolas têm relação com esses ataques. No entanto, devido à raridade desses eventos, é difícil estabelecer uma relação direta entre as abordagens disciplinares e os tiroteios em escolas (NOWICKI, 2020).

O aumento na ocorrência de tiroteios em escolas tem gerado um debate sobre a segurança escolar e a necessidade de medidas preventivas (BONANNO; LEVENSON, 2014). Ambientes escolares seguros, onde há respeito mútuo entre alunos e adultos, são essenciais. Os membros da equipe servem como modelos positivos e a diversidade é respeitada. A comunicação é encorajada e conflitos são mediados. Os professores e administradores devem atender às necessidades socioemocionais dos alunos, além das demandas acadêmicas (DOWDELL et al., 2022).

Estratégias preventivas que promovam um ambiente escolar seguro e comportamentos pró-sociais entre estudantes, professores e funcionários são fundamentais para prevenir ataques armados em escolas, bem como a violência escolar de forma mais geral (BONANNO; LEVENSON, 2014). A identificação de fatores de risco e o envolvimento de estudantes, familiares e comunidades nas discussões sobre prevenção são importantes para enfrentar esse problema (BONANNO; LEVENSON, 2014).

Além disso, fatores familiares e comunitários também desempenham um papel crucial nos tiroteios em escolas (DOWDELL et al., 2022). O porte de armas tem sido associado à perpetração e vitimização de bullying dentro e fora do contexto escolar, tornando-se um fator de risco (VAL-DEBENITO et al., 2017). Experiências adversas na infância, como maus-tratos, doença mental de familiares, uso problemático de álcool ou drogas, divórcio e violência doméstica, também podem estar relacionadas a comportamentos violentos na escola (DOWDELL et al., 2022; FORSTER et al., 2020).

A mídia também desempenha um papel importante na cobertura dos tiroteios em escolas e pode ter implicações na comunidade (LANKFORD; MADFIS, 2018). Detalhes excessivos sobre os perpetradores e o ataque podem inspirar outras pessoas a cometerem atos semelhantes (LANKFORD; MADFIS, 2018). Portanto, é essencial que a mídia transmita as informações de forma responsável, evitando sensacionalismo e promoção dos perpetradores (LANKFORD; MADFIS, 2018).

Por fim, a implementação de modelos de avaliação de ameaças, com base em comportamentos, pode ajudar a identificar e avaliar possíveis ameaças de violência, visando a redução do risco de

ataques (DOWDELL et al., 2022). Esses modelos priorizam o apoio e a prevenção, buscando entender as necessidades das pessoas envolvidas nos comportamentos ameaçadores e desenvolvendo planos individualizados para reduzir as ameaças.

Em resumo, compreender os fatores e as estratégias de prevenção em relação aos tiroteios em escolas é fundamental para garantir a segurança no ambiente educacional e proteger a comunidade como um todo. O envolvimento de todos os setores da sociedade é essencial para enfrentar esse desafio complexo e promover um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos.

## 8. Considerações Finais

A violência escolar envolve diferentes atores da comunidade escolar, especialmente estudantes, professores, famílias e demais profissionais da educação. Nas pesquisas sobre características da violência escolar, a maior parte dos estudos foca nas agressões entre estudantes. Entretanto, a agressão contra professores, famílias e outros profissionais da educação também é relevante, além de ser um fator para a violência entre os estudantes. Embora em menor frequência do que outras formas de violência, os ataques armados em escolas envolvendo múltiplas vítimas têm aumentado em anos recentes, em especial no contexto brasileiro.

Com relação aos fatores associados à violência escolar, observam-se influências individuais e contextuais. Os efeitos da violência escolar podem ser percebidos por indivíduos e em toda a comunidade escolar, com prejuízos para todos os envolvidos.

Diante do desafio da violência nas escolas, ações orientadas por evidências podem promover escolas acolhedoras e seguras para aprender e ensinar, envolvendo a comunidade escolar como um todo. Cabe notar que a produção de evidências não diz respeito apenas ao processo de desenvolvimento de intervenções eficazes, mas também ao monitoramento contínuo sobre os resultados alcançados a partir da implementação de políticas específicas.



# Glossário

Este glossário foi elaborado para apoiar a leitura deste documento introdutório, além da revisão rápida de revisões sistemáticas sobre violência escolar (CUNHA et al., 2023).

Tabela 1: Glossário de termos

Conceito	Definição
<b>Ataques armados em escolas</b>	Um ataque armado refere-se ao ato de uma ou mais pessoas atacarem uma escola utilizando armas de fogo ou armas brancas, como facas e objetos cortantes, com a intenção de matar ou ferir estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar (DOWDELL et al., 2022).
<b>Agressão relacional e vitimização relacional</b>	Formas de violência que têm como objetivo excluir as vítimas, como a humilhação e a exclusão social (UNESCO, 2019).
<b>Bullying</b>	Bullying é a agressão repetitiva e intencional, seja física, verbal ou psicológica, praticada em uma relação desequilibrada de poder (OLWEUS, 1993).
<b>Clima escolar</b>	O clima escolar pode ser compreendido como a atmosfera social dentro do contexto escolar. O clima refere-se principalmente à forma como a escola, através de suas políticas e relações, atende às necessidades dos estudantes, define expectativas e regras, e se essas são justamente aplicadas no cotidiano escolar (CUNHA; BICALHO, 2018).
<b>Comportamento anti social/delinquência</b>	Variedade de problemas de comportamento, geralmente vinculados a transgressões sociais e/ou legais (NARDI; DELL'AGLIO, 2010).
<b>Cyberbullying</b>	Refere-se ao uso de tecnologias de informação e comunicação para agredir, ameaçar ou assediar alguém. Nesta modalidade de violência, o conteúdo pode alcançar uma ampla audiência, com agressores e observadores muitas vezes anônimos para a vítima (UNESCO, 2019).
<b>Fatores de risco e proteção</b>	Aspectos associados com a ocorrência de violência na escola, sendo que não necessariamente apresentam uma relação de causalidade. Estes são frequentemente classificados como fatores de risco que aumentam a probabilidade de desfechos negativos, e fatores de proteção que reduzem essa probabilidade ou promovem resiliência (MAIA; WILLIAMS, 2005; MANDIRA; STOLTZ, 2021).

<b>Conceito</b>	<b>Definição</b>
<b>Habilidades socioemocionais</b>	Essas habilidades referem-se ao desenvolvimento dos aspectos sociais e emocionais dos estudantes em contextos educacionais, abrangendo a capacidade de compreender, gerenciar e expressar sentimentos, bem como realizar tarefas cotidianas de forma eficaz. Incluem também estabelecer e alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis (DURLAK et al., 2011).
<b>Intervenções diante da violência escolar</b>	Intervenções diante da violência escolar são ações que variam conforme os envolvidos e a severidade da violência. Podem focar nos principais envolvidos ou adotar uma abordagem universal, englobando uma ampla gama de participantes. Estas intervenções podem tanto reagir a casos extremos quanto atuar na prevenção de episódios violentos (AALST; HUIJSING; VEENSTRA, 2022).
<b>Protocolo PRISMA</b>	Protocolo de Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises. Conjunto de diretrizes visando a qualidade e transparência no relato em revisões sistemáticas e meta-análises (PAGE et al., 2021).
<b>Relações positivas entre professores e alunos</b>	Relações positivas entre professor e estudante impulsionam o desenvolvimento acadêmico, criam um ambiente harmonioso e reforçam o sentimento de pertencimento à escola; bem estabelecidas, também atenuam o impacto de experiências de violência escolar (MARTIN; COLLIE, 2019).
<b>Violência escolar</b>	Inclui as diferentes formas de violência que ocorrem no espaço escolar, incluindo a violência física (ex.: castigos físicos), a psicológica (ex.: abuso verbal), a sexual (ex.: assédio), o bullying e o cyberbullying (UNESCO, 2019).
<b>Violência psicológica/emocional</b>	Envolve as violências que possuem como finalidade a humilhação, a difamação e/ou ridicularização de uma pessoa (UNESCO, 2019).
<b>Vitimização entre pares</b>	Uma interação entre dois ou mais sujeitos com características similares (como idade, série de estudo, etc.) e na qual há desequilíbrio de poder em uma relação agressiva, intencional e prejudicial a uma ou mais partes (AMARAL, 2018; CUNHA, 2012).
<b>Violência de gênero</b>	Violência resultante da discriminação de gênero e das expectativas sobre os papéis, estereótipos e diferenças de poder associados aos gêneros (UNESCO, 2019).
<b>Violência sexual</b>	Manifesta-se através da intimidação associada ao contato físico indesejado, assédio sexual, coerção e estupro (UNESCO, 2019).

## Referências Bibliográficas

AALST, D. A. van; HUIJSING, G.; VEENSTRA, R. A systematic review on primary school teachers' characteristics and behaviors in identifying, preventing, and reducing bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, Springer, p. 1–14, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s42380-022-00145-7>>.

ABRAMOAVAY, M. R.; GRAÇAS, M. das et al. Violência nas escolas. UNESCO, 2002. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125791>>.

AGNEW, R. FOUNDATION FOR A GENERAL STRAIN THEORY OF CRIME AND DELINQUENCY\*. *Criminology*, v. 30, n. 1, p. 47–88, fev. 1992. ISSN 0011-1384, 1745-9125. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01093.x>>.

ALEXANDER, M. M. et al. Effects of Homophobic versus Nonhomophobic Victimization on School Commitment and the Moderating Effect of Teacher Attitudes in Brazilian Public Schools. *Journal of LGBT Youth*, v. 8, n. 4, p. 289–308, out. 2011. ISSN 1936-1653, 1936-1661. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19361653.2011.607317>>.

AMARAL, H. T. *Clima Escolar Autoritativo e vitimização entre pares em estudantes com deficiência intelectual*. 2018. 98 f. Tese (Doutorado) — Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2018.

ASINELLI-LUZ, A.; CUNHA, J. M. D. Percepções sobre a discriminação homofóbica entre conluentes do ensino médio no Brasil entre 2004 e 2008. *Educar em Revista*, n. 39, p. 87–102, abr. 2011. ISSN 0104-4060. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000100007&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100007&lng=pt&tlng=pt)>.

BANDEIRA, C. D. M.; HUTZ, C. S. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 16, n. 1, p. 35–44, jun. 2012. ISSN 1413-8557. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572012000100004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100004&lng=pt&tlng=pt)>.

BECKER-BLEASE, K. A.; FREYD, J. J.; PEARS, K. C. Preschoolers' Memory for Threatening Information Depends on Trauma History and Attentional Context: Implications for the Development of Dissociation. *Journal of Trauma & Dissociation*, v. 5, n. 1, p. 113–131, jan. 2004. ISSN 1529-9732, 1529-9740. Disponível em: <[http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J229v05n01\\_07](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J229v05n01_07)>.

BECKER, K. L. et al. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. *Nova Economia*, v. 26, n. 2, p. 653–677, ago. 2016. ISSN 0103-6351. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-63512016000200653&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512016000200653&lng=pt&tlng=pt)>.

BETTENCOURT, A. et al. Stability and Change in Patterns of Peer Victimization and Aggression during Adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*,

v. 42, n. 4, p. 429–441, jul. 2013. ISSN 1537-4416, 1537-4424. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15374416.2012.738455>>.

BONANNO, C. M.; LEVENSON, R. L. School Shooters: History, Current Theoretical and Empirical Findings, and Strategies for Prevention. *SAGE Open*, v. 4, n. 1, p. 215824401452542, jan. 2014. ISSN 2158-2440, 2158-2440. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244014525425>>.

CAMPOS, L. V. E.; SCHMITT, J. C.; JUSTI, F. R. D. R. Um panorama sobre engajamento escolar: Uma revisão sistemática: An overview of school engagement: A systematic review. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 33, n. 1, p. 221–246, jun. 2020. ISSN 2183-0452, 0871-9187. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18145>>.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 27, n. 4, p. 403–410, dez. 2011. ISSN 0102-3772. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722011000400003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400003&lng=pt&tlng=pt)>.

CARR, C. P. et al. The Role of Early Life Stress in Adult Psychiatric Disorders: A Systematic Review According to Childhood Trauma Subtypes. *Journal of Nervous & Mental Disease*, v. 201, n. 12, p. 1007–1020, dez. 2013. ISSN 0022-3018. Disponível em: <<https://journals.lww.com/00005053-201312000-00001>>.

CASPER, D. M.; CARD, N. A.; BARLOW, C. Relational aggression and victimization during adolescence: A meta-analytic review of unique associations with popularity, peer acceptance, rejection, and friendship characteristics. *Journal of Adolescence*, Elsevier, v. 80, p. 41–52, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.012>>.

CERQUEIRA, D. R. d. C. C. et al. Atlas da violência 2021. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2021. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/212/atlas-da-violencia-2021>>.

CHEN, L.-M.; CHEN, J.-K. Implementation and perceived effectiveness of anti-bullying strategies among teachers in Taiwan. *Educational Psychology*, v. 38, n. 9, p. 1185–1200, out. 2018. ISSN 0144-3410, 1469-5820. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410.2018.1482410>>.

CHRISTINA, S. et al. The bidirectional relationships between peer victimization and internalizing problems in school-aged children: An updated systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology review*, Elsevier, v. 85, p. 101979, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.101979>>.

CLAYTON, C. J.; BALLIF-SPANVILL, B.; HUNSAKER, M. D. Preventing violence and teaching peace: A review of promising and effective antiviolence, conflict-resolution, and peace programs for elementary school children. *Applied and Preventive Psychology*, v. 10, n. 1, p. 1–35, dez. 2001. ISSN 09621849. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0962184905800307>>.

COELHO, M. T. B. F. Bullying escolar: revisão sistemática da literatura do período de 2009 a 2014. *Revista Psicopedagogia*, Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 33, n. 102, p. 319–330, 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000300010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300010)>.

COKER, A. L. et al. Bystander Program Effectiveness to Reduce Violence and Violence Acceptance Within Sexual Minority Male and Female High School Students Using a Cluster RCT. *Prevention Science*, v. 21, n. 3, p. 434–444, abr. 2020. ISSN 1389-4986, 1573-6695. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s11121-019-01073-7>>.

COOKSON JR., P. W.; DARLING-HAMMOND, L. *Building school communities for students living in deep poverty*. [S.l.], 2022. Disponível em: <<https://learningpolicyinstitute.org/product/building-school-communities-deep-poverty>>.

CORNELL, D. G. *Comprehensive school threat assessment guidelines*. [S.l.]: School Threat Assessment Consultants LLC Charlottesville, 2018.

CUNHA, J. et al. Características, Fatores Associados e Prevenção da Violência Escolar: Uma Revisão Rápida de Revisões Sistemáticas. 2023. Disponível em: <<https://osf.io/wk82f/>>.

CUNHA, J. D. *O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico*. Tese (Doutorado) — Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2012.

CUNHA, T. C.; BICALHO, P. P. G. d. Por uma concepção política de conflito escolar. *Revista de Psicologia*, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/20508>>.

DAVIDSON, L. M.; DEMARAY, M. K. Social Support as a Moderator Between Victimization and Internalizing–Externalizing Distress From Bullying. *School Psychology Review*, v. 36, n. 3, p. 383–405, set. 2007. ISSN 2372-966X. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02796015.2007.12087930>>.

DEBARBIEUX, É.; BLAYA, C. *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Unesco Brasília, 2002. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128722>>.

DEMARAY, M. K. et al. Social support in the lives of students involved in aggressive and bullying behaviors. In: *Handbook of school violence and school safety*. [S.l.]: Routledge, 2012. p. 57–67.

DEOLE, S. S. Human capital consequences of violence in schools: Estimating the impact of violence in schools on education outcomes in Brazil. *Review of Development Economics*, v. 22, n. 1, p. 287–310, fev. 2018. ISSN 13636669. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/rode.12342>>.

DOWDELL, E. B. et al. School Shooters: Patterns of Adverse Childhood Experiences, Bullying, and Social Media. *Journal of Pediatric Health Care*, v. 36, n. 4, p. 339–346, jul. 2022. ISSN 08915245. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S089152452100290X>>.

DUBE, S. R. et al. The impact of adverse childhood experiences on health problems: evidence from four birth cohorts dating back to 1900. *Preventive Medicine*, v. 37, n. 3, p. 268–277, set. 2003. ISSN 00917435. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0091743503001233>>.

DUE, P. et al. Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, v. 15, n. 2, p. 128–132, abr. 2005. ISSN 1464-360X, 1101-1262. Disponível em: <<http://academic.oup.com/eurpub/article/15/2/128/567084/Bullying-and-symptoms-among-schoolaged-children>>.

DURLAK, J. A. et al. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions: Social and Emotional Learning. *Child Development*, v. 82, n. 1, p. 405–432, jan. 2011. ISSN 00093920. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>>.

FARRELL, A. D.; THOMPSON, E. L.; MEHARI, K. R. Dimensions of Peer Influences and Their Relationship to Adolescents' Aggression, Other Problem Behaviors and Prosocial Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, v. 46, n. 6, p. 1351–1369, jun. 2017. ISSN 0047-2891, 1573-6601. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s10964-016-0601-4>>.

FARRINGTON, D.; BALDRY, A. Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, v. 2, n. 1, p. 4–16, jan. 2010. ISSN 1759-6599. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/10.5042/jacpr.2010.0001>>.

FLEMING, L. C.; JACOBSEN, K. H. Bullying among middle-school students in low and middle income countries. *Health Promotion International*, v. 25, n. 1, p. 73–84, mar. 2010. ISSN 0957-4824, 1460-2245. Disponível em: <<https://academic.oup.com/heapro/article-lookup/doi/10.1093/heapro/dap046>>.

FORSTER, M. et al. Adverse Childhood Experiences and School-Based Victimization and Perpetration. *Journal of Interpersonal Violence*, v. 35, n. 3-4, p. 662–681, fev. 2020. ISSN 0886-2605, 1552-6518. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260517689885>>.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário brasileiro de segurança pública. *Anuário brasileiro de segurança pública*, n. 17, 2023.

FRANCIS, J. et al. How does the school built environment impact students' bullying behaviour? A scoping review. *Social Science & Medicine*, v. 314, p. 115451, dez. 2022. ISSN 02779536. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0277953622007572>>.

FREGOSO-BORREGO, D. et al. Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: Revisión sistemática. *Entramado*, v. 17, n. 02, p. 42–58, abr. 2021. ISSN 19003803, 25390279. Disponível em: <<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/7574>>.

GALAND, B.; LECOCQ, C.; PHILIPPOT, P. School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, v. 77, n. 2, p. 465–477, jun. 2007. ISSN 00070998. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1348/000709906X114571>>.

GAO, L. et al. Longitudinal Relationships among Cybervictimization, Peer pressure, and Adolescents' Depressive Symptoms. *Journal of Affective Disorders*, v. 286, p. 1–9, maio 2021. ISSN 01650327. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0165032721001750>>.

GARCÍA, D. Álvarez; GARCÍA, T.; NÚÑEZ, J. C. Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, v. 23, p. 126–136, jul. 2015. ISSN 13591789. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1359178915000695>>.

GARRIDO, R. G.; LEAL-FILPO, K. P. Pelotão, alto! Militarização como resposta aos casos de violência escolar no Brasil. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, v. 2, n. 2, p. 94–106, dez. 2018. ISSN 2636-2147, 2636-2139. Disponível em: <<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/109>>.

GÁZQUEZ, J. J. et al. Factors associated with school violence: A systematic review. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, v. 11, n. 3, p. 1–12, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/18084>>.

GINI, G.; POZZOLI, T. Association Between Bullying and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis. *Pediatrics*, v. 123, n. 3, p. 1059–1065, mar. 2009. ISSN 0031-4005, 1098-4275. Disponível em: <<https://publications.aap.org/pediatrics/article/123/3/1059/71629/Association-Between-Bullying-and-Psychosomatic>>.

GIZZARELLI, E.; BURNS, S.; FRANCIS, J. School staff responses to student reports of bullying: A scoping review. *Health promotion journal of Australia*, Wiley Online Library, v. 34, n. 2, p. 508–517, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/HPJA.680>>.

GOODENOW, C. et al. Sexual orientation trends and disparities in school bullying and violence-related experiences, 1999–2013. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, v. 3, n. 4, p. 386–396, dez. 2016. ISSN 2329-0390, 2329-0382. Disponível em: <<http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/sgd0000188>>.

GRAHAM, S.; BELLMORE, A. D.; MIZE, J. Peer Victimization, Aggression, and Their Co-Occurrence in Middle School: Pathways to Adjustment Problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v. 34, n. 3, p. 349–364, jun. 2006. ISSN 0091-0627, 1573-2835. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s10802-006-9030-2>>.

GROGGER, J. Local Violence and Educational Attainment. *The Journal of Human Resources*, v. 32, n. 4, p. 659, 1997. ISSN 0022166X. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/146425?origin=crossref>>.

GRØNDAHL, P.; BJØRKLY, S. Research quality and psychological theory in publications on school shooters with multiple victims - A systematic review of the literature. *Cogent Psychology*, v. 3, n. 1, p. 1152759, dez. 2016. ISSN 2331-1908. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311908.2016.1152759>>.

GUSFRE, K. S.; STØEN, J.; FANDREM, H. Bullying by teachers towards students—a scoping review. *International Journal of Bullying Prevention*, Springer, p. 1–17, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/S42380-022-00131-Z>>.

GUTIÉRREZ-MÉNDEZ, D.; PÉREZ-ARCHUNDIA, E. Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra ximhai*, Universidad autónoma Indígena de México, v. 11, n. 1, p. 63–81, 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46139401004>>.

HAHN, R. et al. Effectiveness of Universal School-Based Programs to Prevent Violent and Aggressive Behavior. *American Journal of Preventive Medicine*, v. 33, n. 2, p. S114–S129, ago. 2007. ISSN 07493797. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0749379707002371>>.

HALL, W. The effectiveness of policy interventions for school bullying: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, University of Chicago Press Chicago, IL, v. 8, n. 1, p. 45–69, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1086/690565>>.

HALL, W. The Effectiveness of Policy Interventions for School Bullying: A Systematic Review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, v. 8, n. 1, p. 45–69, mar. 2017. ISSN 2334-2315, 1948-822X. Disponível em: <<https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/690565>>.

HOSOZAWA, M. et al. Bullying victimisation in adolescence: prevalence and inequalities by gender, socioeconomic status and academic performance across 71 countries. *eClinicalMedicine*, v. 41, p. 101142, nov. 2021. ISSN 25895370. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S2589537021004223>>.

HSIEH, Y.-P. et al. Associations Between Child Maltreatment, Dysfunctional Family Environment, Post-Traumatic Stress Disorder and Children's Bullying Perpetration in a National Representative Sample in Taiwan. *Journal of Family Violence*, v. 36, n. 1, p. 27–36, jan. 2021. ISSN 0885-7482, 1573-2851. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s10896-020-00144-6>>.

JACKSON, J. R.; VILJOEN, J. L. Preventing school violence: A review of school threat assessment models. *Journal of Threat Assessment and Management*, maio 2023. ISSN 2169-4850, 2169-4842. Disponível em: <<http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/tam0000204>>.

JUVONEN, J.; GRAHAM, S. Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. *Annual Review of Psychology*, v. 65, n. 1, p. 159–185, jan. 2014. ISSN 0066-4308, 1545-2085. Disponível em: <<https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-psych-010213-115030>>.

KIM, S. et al. Sex Differences in the Association Between Cyberbullying Victimization and Mental Health, Substance Use, and Suicidal Ideation in Adolescents. *The Canadian Journal of Psychiatry*, v. 64, n. 2, p. 126–135, fev. 2019. ISSN 0706-7437, 1497-0015. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0706743718777397>>.

KRAUSE, A.; SMITH, J. D. Peer Aggression and Conflictual Teacher-Student Relationships: A Meta-Analysis. *School Mental Health*, v. 14, n. 2, p. 306–327, jun. 2022. ISSN 1866-2625, 1866-2633. Disponível em: <<https://link.springer.com/10.1007/s12310-021-09483-1>>.

KRETSCHMER, T. What explains correlates of peer victimization? a systematic review of mediating factors. *Adolescent Research Review*, Springer, v. 1, n. 4, p. 341–356, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s40894-016-0035-y>>.

KUMPULAINEN, K. et al. Bullying and Psychiatric Symptoms Among Elementary School-Age Children. *Child Abuse & Neglect*, v. 22, n. 7, p. 705–717, jul. 1998. ISSN 01452134. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0145213498000490>>.

KUTSYURUBA, B.; KLINGER, D. A.; HUSSAIN, A. Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, v. 3, n. 2, p. 103–135, jun. 2015. ISSN 20496613. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rev3.3043>>.

LAMAS, K. C. A.; FREITAS, E. R.; BARBOSA, A. J. G. Bullying e relação professor-aluno: percepções de estudantes do ensino fundamental. *Psico*, v. 44, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11738>>.

LANKFORD, A.; MADFIS, E. Don't Name Them, Don't Show Them, But Report Everything Else: A Pragmatic Proposal for Denying Mass Killers the Attention They Seek and Deterring Future Offenders. *American Behavioral Scientist*, v. 62, n. 2, p. 260–279, fev. 2018. ISSN 0002-7642, 1552-3381. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0002764217730854>>.

LEE, H.; KIM, Y.; TERRY, J. Adverse childhood experiences (ACEs) on mental disorders in young adulthood: Latent classes and community violence exposure. *Preventive Medicine*, v. 134, p. 106039, maio 2020. ISSN 00917435. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0091743520300633>>.

LESTER, S.; LAWRENCE, C.; WARD, C. L. What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews. *Psychology, Health & Medicine*, v. 22, n. sup1, p. 187–223, mar. 2017. ISSN 1354-8506, 1465-3966. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13548506.2017.1282616>>.



LEWIS, T. et al. The association between youth violence exposure and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) symptoms in a sample of fifth-graders. *American Journal of Orthopsychiatry*, v. 85, n. 5, p. 504–513, set. 2015. ISSN 1939-0025, 0002-9432. Disponível em: <<http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/ort0000081>>.

LONGOBARDI, C. et al. Prevalence of student violence against teachers: A meta-analysis. *Psychology of Violence*, v. 9, n. 6, p. 596–610, nov. 2019. ISSN 2152-081X, 2152-0828. Disponível em: <<http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/vio0000202>>.

LOPES, A. J. Considerações sobre o massacre de realengo. *Estudos de Psicanálise*, Círculo Psicanalítico de Minas Gerais, n. 37, p. 25–44, 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-34372012000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-34372012000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>.

MAENG, J. L.; CORNELL, D.; HUANG, F. Student threat assessment as an alternative to exclusionary discipline. *Journal of school violence*, Taylor & Francis, v. 19, n. 3, p. 377–388, 2020. Disponível em: <<https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/student-threat-assessment-alternative-exclusionary-discipline>>.

MAIA, J. M. D.; WILLIAMS, L. C. de A. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em psicologia*, Sociedade Brasileira de Psicologia, v. 13, n. 2, p. 91–103, 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751425002.pdf>>.

MALTA, D. C. et al. Prevalência de bullying e fatores associados em escolares brasileiros, 2015. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 24, n. 4, p. 1359–1368, abr. 2019. ISSN 1678-4561, 1413-8123. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232019000401359&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232019000401359&tlng=pt)>.

MALTA, D. C. et al. Bullying entre adolescentes brasileiros: evidências das Pesquisas Nacionais de Saúde do Escolar, Brasil, 2015 e 2019. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 30, n. spe, p. e3679, 2022. ISSN 1518-8345. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11692022000200207&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692022000200207&tlng=pt)>.

MANDIRA, M. R.; STOLTZ, T. Bullying risk and protective factors among elementary school students over time: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, v. 109, p. 101838, 2021. ISSN 08830355. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0883035521001075>>.

MARTIN, A. J.; COLLIE, R. J. Teacher–student relationships and students’ engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, v. 111, n. 5, p. 861–876, jul. 2019. ISSN 1939-2176, 0022-0663. Disponível em: <<http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/edu0000317>>.

MCCABE, K. M. et al. The Relation between Violence Exposure and Conduct Problems among Adolescents: A Prospective Study. *American Journal of Orthopsychiatry*, v. 75, n. 4, p. 575–584, out. 2005. ISSN 1939-0025, 0002-9432. Disponível em: <<http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0002-9432.75.4.575>>.

MCGARVEY, M. G.; SMITH, J.; WALKER, M. The Interdependence of School Outcomes and School and Neighborhood Crime. *SSRN Electronic Journal*, 2006. ISSN 1556-5068. Disponível em: <<http://www.ssrn.com/abstract=976067>>.

MELANDA, F. N. et al. Cross-sectional and longitudinal relationships between psychological violence and teacher burnout. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, v. 94, n. 6, p. 1211–1221, ago. 2021. ISSN 0340-0131, 1432-1246. Disponível em: <<https://link.springer.com/10.1007/s00420-020-01633-3>>.

MODZELESKI, W.; RANDAZZO, M. R. School Threat Assessment in the USA: Lessons Learned from 15 Years of Teaching and Using the Federal Model to Prevent School Shootings. *Contemporary School Psychology*, v. 22, n. 2, p. 109–115, jun. 2018. ISSN 2159-2020, 2161-1505. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s40688-018-0188-8>>.

MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M. B. Saúde mental e trabalho docente. *Estudos de Psicologia*, v. 23, n. 3, p. 236–247, set. 2018. ISSN 16784669. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2018000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2018000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>.

MOREIRA-PRIMO, U. S.; FRANÇA, D. X. D. Efeitos do racismo da trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. *Debates em Educação*, v. 12, n. 26, p. 176, abr. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8403>>.

MRUG, S.; LOOSIER, P. S.; WINDLE, M. Violence exposure across multiple contexts: Individual and joint effects on adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, v. 78, n. 1, p. 70–84, jan. 2008. ISSN 1939-0025, 0002-9432. Disponível em: <<http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0002-9432.78.1.70>>.

MYTTON, J. A. et al. School-Based Violence Prevention Programs: Systematic Review of Secondary Prevention Trials. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, v. 156, n. 8, p. 752, ago. 2002. ISSN 1072-4710. Disponível em: <<http://archpedi.jamanetwork.com/article.aspx?doi=10.1001/archpedi.156.8.752>>.

NARDI, F. L.; DELL'AGLIO, D. D. Delinquência juvenil: uma revisão teórica. *Acta Colombiana de Psicología*, Editorial Universidad Católica de Colombia, v. 13, n. 2, p. 69–77, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-91552010000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552010000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>.

NESELLO, F. et al. Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, v. 14, n. 2, p. 119–136, abr. 2014. ISSN 1519-3829. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-38292014000200119&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292014000200119&lng=pt&tlng=pt)>.

NOWICKI, J. M. K-12 education: Characteristics of school shootings. report to congressional requesters. gao-20-455. *US Government Accountability Office*, ERIC, 2020. Disponível em: <<https://www.gao.gov/products/gao-20-455>>.

NUTTMAN-SHWARTZ, O. The Moderating Role of Resilience Resources and Sense of Belonging to the School Among Children and Adolescents in Continuous Traumatic Stress Situations. *The Journal of Early Adolescence*, v. 39, n. 9, p. 1261–1285, nov. 2019. ISSN 0272-4316, 1552-5449. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0272431618812719>>.

OBERTH, C.; GOULTER, N.; MCMAHON, R. J. The comparative and cumulative impact of different forms of violence exposure during childhood and adolescence on long-term adult outcomes. *Development and Psychopathology*, v. 34, n. 4, p. 1313–1328, out. 2022. ISSN 0954-5794, 1469-2198. Disponível em: <[https://www.cambridge.org/core/product/identifier/S0954579420002254/type/journal\\_article](https://www.cambridge.org/core/product/identifier/S0954579420002254/type/journal_article)>.

OECD. *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD, 2017. (PISA). ISBN 9789264273818 9789264273856. Disponível em: <[https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii\\_9789264273856-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en)>.

OECD. *PISA 2018 results (volume III): What school life means for Students' lives*. [S.l.]: OECD, 2019.

OKONOFUA, J. A.; WALTON, G. M.; EBERHARDT, J. L. A Vicious Cycle: A Social–Psychological Account of Extreme Racial Disparities in School Discipline. *Perspectives on Psychological Science*, v. 11, n. 3, p. 381–398, maio 2016. ISSN 1745-6916, 1745-6924. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/17456916166635592>>.

OLIVEIRA, W. A. D. et al. Interfaces entre família e bullying escolar: uma revisão sistemática. *Psico-USF*, v. 20, n. 1, p. 121–132, abr. 2015. ISSN 1413-8271. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712015000100012&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712015000100012&lng=pt&tlng=pt)>.

OLWEUS, D. *Bullying at school: what we know and what we can do* blackwell publishing. Malden. [Google Scholar], 1993.

O'TOOLE, M. E. *The school shooter: A threat assessment perspective (NCJ 184799)*. U.S. Department of Justice., 2000. Disponível em: <<https://www.fbi.gov/file-repository/stats-services-publications-school-shooter-school-shooter/view>>.

OZER, E. J. et al. Protective Factors for Youth Exposed to Violence in Their Communities: A Review of Family, School, and Community Moderators. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, v. 46, n. 3, p. 353–378, maio 2017. ISSN 1537-4416, 1537-4424. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15374416.2015.1046178>>.

PAGE, M. J. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, p. n71, mar. 2021. ISSN 1756-1833. Disponível em: <<https://www.bmj.com/lookup/doi/10.1136/bmj.n71>>.

PEGUERO, A. A.; POPP, A. M.; KOO, D. J. Race, Ethnicity, and School-Based Adolescent Victimization. *Crime & Delinquency*, v. 61, n. 3, p. 323–349, abr. 2015. ISSN 0011-1287, 1552-387X. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0011128711398021>>.

PLASSA, W.; PASCHOALINO, P. A. T.; BERNARDELLI, L. V. Violência contra professores nas escolas brasileiras: determinantes e consequências. *Nova Economia*, v. 31, n. 1, p. 247–271, jan. 2021. ISSN 1980-5381, 0103-6351. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-63512021000100247&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512021000100247&tlng=pt)>.

POLANIN, J.; ESPELAGE, D.; GROTPETER, J. The consequences of school violence: A systematic review and meta-analysis. *Open Science Framework*, 2020. Disponível em: <<https://ojp.gov/library/publications/consequences-school-violence-systematic-review-and-meta-analysis>>.

PONSFORD, R. et al. What factors influence implementation of whole-school interventions aiming to promote student commitment to school to prevent substance use and violence? Systematic review and synthesis of process evaluations. *BMC Public Health*, v. 22, n. 1, p. 2148, nov. 2022. ISSN 1471-2458. Disponível em: <<https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-022-14544-4>>.

PONTES, N. M. H.; PONTES, M. Additive Interactions Between School Bullying Victimization and Gender on Weapon Carrying Among U.S. High School Students: Youth Risk Behavior Survey 2009 to 2015. *Journal of Interpersonal Violence*, v. 36, n. 19-20, p. NP10886–NP10907, out. 2021. ISSN 0886-2605, 1552-6518. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260519877945>>.

POPP, A. M.; PEGUERO, A. A. Routine Activities and Victimization at School: The Significance of Gender. *Journal of Interpersonal Violence*, v. 26, n. 12, p. 2413–2436, ago. 2011. ISSN 0886-2605, 1552-6518. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260510383021>>.

POUWELS, J. L. et al. Predicting Adolescents' Bullying Participation from Developmental Trajectories of Social Status and Behavior. *Child Development*, v. 89, n. 4, p. 1157–1176, jul. 2018. ISSN 00093920. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.12794>>.

PRADO, M. *Extremismo violento em ambiente escolar (Nota Técnica #15)*. Monitor do Debate Político no Meio Digital, 2023. Disponível em: <<https://www.monitordigital.org/2023/03/29/nota-tecnica-15-extremismo-violento-em-ambiente-escolar/>>.

RAWLINGS, J. R.; 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, set. 2019. ISSN 0022-4391, 1746-1561. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/josh.12814>>.

REIS, T.; HARRAD, D.; KOSCIW, J. Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. *Curitiba: ABGLT*, 2016. Disponível em: <<https://abgl.org.br/pesquisa-nacional-sobre-o-ambiente-educacional-no-brasil-2016/>>.

RIBEIRO, W. S. et al. The Impact of Epidemic Violence on the Prevalence of Psychiatric Disorders in Sao Paulo and Rio de Janeiro, Brazil. *PLoS ONE*, v. 8, n. 5, p. e63545, maio 2013. ISSN 1932-6203. Disponível em: <<https://dx.plos.org/10.1371/journal.pone.0063545>>.

ROZA, T. H. et al. Mass murders in Brazil: the rise of a tragic forensic and public health problem. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 2023. ISSN 15164446, 1809452X. Disponível em: <<https://www.bjp.org.br/details/2398/en-US/mass-murders-in-brazil--the-rise-of-a-tragic-forensic-and-public-health-problem>>.

SILVA, F. R. D.; ASSIS, S. G. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, v. 44, n. 0, abr. 2017. ISSN 1678-4634, 1517-9702. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022018000100404&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100404&lng=pt&tlng=pt)>.

SILVA, J. L. D. et al. Revisão sistemática da literatura sobre intervenções antibullying em escolas. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 22, n. 7, p. 2329–2340, jul. 2017. ISSN 1413-8123. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232017002702329&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002702329&lng=pt&tlng=pt)>.

SILVA-LAYA, M. et al. Urban poverty and education. A systematic literature review. *Educational Research Review*, v. 29, p. 100280, fev. 2020. ISSN 1747938X. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1747938X18305876>>.

SMITH, P. K. et al. Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, v. 45, p. 33–40, mar. 2019. ISSN 13591789. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1359178917304020>>.

SOMMER, F.; LEUSCHNER, V.; SCHEITHAUER, H. Bullying, Romantic Rejection, and Conflicts with Teachers: The Crucial Role of Social Dynamics in the Development of School Shootings – A Systematic Review. *International Journal of Developmental Science*, v. 8, n. 1-2, p. 3–24, 2014. ISSN 2192001X. Disponível em: <<https://www.medra.org/servlet/aliasResolver?alias=iospress&doi=10.3233/DEV-140129>>.

STEFFGEN, G.; RECCHIA, S.; VIECHTBAUER, W. The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, v. 18, n. 2, p. 300–309, mar. 2013. ISSN 13591789. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S135917891200136X>>.

STODDARD, S. A. et al. Predicting violent behavior: The role of violence exposure and future educational aspirations during adolescence. *Journal of Adolescence*, v. 44, n. 1, p. 191–203, out. 2015. ISSN 0140-1971, 1095-9254. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1016/j.adolescence.2015.07.017>>.

TEIXEIRA, E. C.; KASSOUF, A. L. IMPACTO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS PAULISTAS SOBRE O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS. *Economia Aplicada*, v. 19, n. 2, p. 221–240, jun. 2015. ISSN 1980-5330. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-80502015000200221&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-80502015000200221&lng=pt&nrm=iso&tlng=en)>.

TOLAN, P. H.; GORMAN-SMITH, D.; HENRY, D. B. The developmental ecology of urban males' youth violence. *Developmental Psychology*, v. 39, n. 2, p. 274–291, 2003. ISSN 1939-0599, 0012-1649. Disponível em: <<http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0012-1649.39.2.274>>.

TRAVERS, A.; MCDONAGH, T.; ELKLIT, A. Youth Responses to School Shootings: a Review. *Current Psychiatry Reports*, v. 20, n. 6, p. 47, jun. 2018. ISSN 1523-3812, 1535-1645. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s11920-018-0903-1>>.

TURANOVIC, J. J. et al. Individual, institutional, and community sources of school violence: A meta-analysis. *National Institute of Justice, Office of Justice Programs, US Department of Justice*, 2019.

TURANOVIC, J. J.; SIENNICK, S. E. The causes and consequences of school violence: A review. *National Institute of Justice, ERIC*, 2022. Disponível em: <<https://ojp.gov/library/publications/causes-and-consequences-school-violence-review>>.

UNESCO. *Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial*. 2019. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092>>.

VALDEBENITO, S. et al. Weapon carrying in and out of school among pure bullies, pure victims and bully-victims: A systematic review and meta-analysis of cross-sectional and longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, v. 33, p. 62–77, mar. 2017. ISSN 13591789. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1359178917300137>>.

VALLE, J. E.; WILLIAMS, L. C. A.; STELKO-PEREIRA, A. C. Whole-school antibullying interventions: A systematic review of 20 years of publications. *Psychology in the Schools*, v. 57, n. 6, p. 868–883, jun. 2020. ISSN 0033-3085, 1520-6807. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.22377>>.

VIEIRA, F. H. M. et al. Impactos do bullying na saúde mental do adolescente. *Ciência ET Praxis*, v. 13, n. 25, p. 91–104, 2020. Disponível em: <<https://revista.uemg.br/index.php/praxys/article/view/4354>>.

WANG, J.; IANNOTTI, R. J.; NANSEL, T. R. School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, v. 45, n. 4, p. 368–375, out. 2009. ISSN 1054139X. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1054139X09001384>>.

WANG, M.-T.; DEGOL, J. L. School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, v. 28, n. 2, p. 315–352, jun. 2016. ISSN 1040-726X, 1573-336X. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s10648-015-9319-1>>.

WELSH, R. O.; LITTLE, S. The School Discipline Dilemma: A Comprehensive Review of Disparities and Alternative Approaches. *Review of Educational Research*, v. 88, n. 5, p. 752–794, out. 2018. ISSN 0034-6543, 1935-1046. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654318791582>>.

WILSON, C. M.; DOUGLAS, K. S.; LYON, D. R. Violence Against Teachers: Prevalence and Consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, v. 26, n. 12, p. 2353–2371, ago. 2011. ISSN 0886-2605, 1552-6518. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260510383027>>.

WOOLLEY, N. O. et al. n. 15 - AN ANALYSIS OF ANTIBULLYING LAWS IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 15, mar. 2021. ISSN 1981-1969, 1981-1969. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/79276>>.

WRIGHT, E. M.; FAGAN, A. A.; PINCHEVSKY, G. M. The effects of exposure to violence and victimization across life domains on adolescent substance use. *Child Abuse & Neglect*, v. 37, n. 11, p. 899–909, nov. 2013. ISSN 01452134. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S014521341300118X>>.

XU, M. et al. Racial and ethnic differences in bullying: Review and implications for intervention. *Aggression and Violent Behavior*, v. 50, p. 101340, jan. 2020. ISSN 13591789. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1359178919300825>>.

ZAFANI, G. S. Políticas públicas federais e estaduais para prevenção e contenção ao bullying e cyberbullying no brasil após a promulgação da lei federal 13.185/2015. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/214313>>.

Evidência Express

**EVEX** **ENAP**