UFRR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GABRIELA PIRES MENEZES FEIJÓ

A VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES/AS EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE BOA VISTA-RR

BOA VISTA, RR

2025

GABRIELA PIRES MENEZES FEIJÓ

A VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES/AS EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL, EM BOA VISTA-RR

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do grau de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Roraima. Linha de Pesquisa: Educação e Processos Inclusivos

Orientador: Prof. Dr. Flávio Corsini Lirio

BOA VISTA, RR

2025

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

F297v Feijó, Gabriela Pires Menezes.
A violência contra professores/as em uma escola de ensino médio da rede estadual, em Boa Vista-RR / Gabriela Pires Menezes Feijó. – Boa Vista, 2025.
109 f. : il. Inclui Apêndices.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Corsini Lírio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 – Violência. 2 – Escola. 3 – Professor. 4 – Adoecimento. 5 – Ensino médio. I – Título. II – Lírio, Flávio Corsini (orientador).

CDU – 37.018.591:364.632-057.874

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:
Mariede Pimentel e Couto Diogo - CRB-11-354 - AM

GABRIELA PIRES MENEZES FEIJÓ

A VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES/AS EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE BOA VISTA-RR

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do grau de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Roraima. Linha de Pesquisa: Educação e Processos Inclusivos. Defendida em 26 de agosto de 2025, e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Flávio Corsini Lirio

Orientador / UFRR

Prof. Dr. Marcos Antônio de Oliveira

Membro Externo – Instituto Federal de Roraima - IFRR

Profa. Dra. Cinara Franco Rechico Barberena

Membro Interno – PPGE – UFRR

Ao meu esposo Igor, minha mãe Marlete e
meu irmão Miyuky, pela calma,
compreensão e paciência.
À minha família paterna.
Aos meus amigos e colegas de profissão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me ajudar nos momentos que mais precisava durante todo o processo.

Ao meu esposo Igor, por sempre me apoiar, ser paciente e bondoso nos momentos angustiantes.

À minha mãe Marlete, que sempre esteve comigo, sempre me apoiando e oferecendo colo, nas horas necessárias.

Ao meu orientador, professor doutor Flávio Corsini Lirio, por toda paciência, calma e dedicação fundamental para a construção desse trabalho. Obrigada pelo tempo, disponibilidade e pelas contribuições riquíssimas que me ajudaram. Obrigada prof.

Aos membros da banca, que auxiliaram e contribuíram para o crescimento do trabalho. Obrigada ao tempo e as considerações para esta pesquisa.

À Professora doutora Cinara Barberena (membro interno), obrigada pelas excelentes contribuições, pelo tempo que ficou comigo nas aulas durante o mestrado, obrigada por ter sido, minha professora.

Ao professor doutor Marcos de Oliveira (membro externo) pelas considerações, contribuições que ajudaram na fundamentação da minha pesquisa.

À CAPES, pelo suporte financeiro que ajudou no desenvolvimento da pesquisa, vocês foram essenciais também.

Às minhas colegas de turma, Valeria, Sara, Marcia, Nazaré, Antônia, Bruna, Ana e Aldevânia, muito obrigada, não sei o que teria feito sem a ajuda de vocês, a união da turma foi importante durante o processo do mestrado (ninguém solta a mão de ninguém).

Aos professores que fizeram parte do mestrado: Pedro Menin, Monalisa, João Paulino, Sebastião, Gilvete, Ivete, Jonildo, obrigada.

Às minhas amigas queridas de profissão: Yamilla e Juliana. Não sei o que faria sem vocês.

Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser (Paulo Freire).

RESUMO

A violência é um fenômeno social complexo, expresso de forma física, psicológica ou sexual, e profundamente enraizado na sociedade. No ambiente escolar, compromete a integridade física e emocional de professores, refletindo os desafios enfrentados pela educação. O estudo indica que a temática da violência no contexto escolar tem se tornado cada vez mais recorrente, sendo amplamente noticiada pela mídia e objeto de investigação na área da educação. A pesquisa realizada teve como objetivo geral analisar as diversas formas de violência vivenciadas por professores em uma escola de ensino médio da rede estadual, em Boa Vista-RR. Os objetivos específicos foram: identificar os tipos de violência praticados contra professores de uma escola de ensino médio da rede estadual, no município de Boa Vista-RR; analisar as consequências dessas violências no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos docentes; e examinar o impacto da violência nos/as professores/as no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, que utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, aplicada a professores que sofreram violência no ambiente escolar. Os dados obtidos foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. O problema de pesquisa formulado foi: quais são os tipos de violência vivenciados por professores em uma escola da rede estadual, em Boa Vista-RR? Os resultados indicam que os professores enfrentam diversos tipos de violência nas escolas, incluindo física, psicológica e simbólica, o que afeta negativamente seu bem-estar e desempenho profissional. Muitos destacam a necessidade de maior investimento em políticas públicas e na atuação de profissionais capacitados para prevenir casos de violência contra docentes.

Palavras-chaves: Violência. Escola. Professor. Adoecimento. Ensino Médio.

ABSTRACT

Violence is a complex social phenomenon, expressed physically, psychologically, or sexually, and deeply rooted in society. In the school environment, it compromises the physical and emotional integrity of teachers, reflecting the challenges faced by education. The study indicates that the issue of violence in the school context has become increasingly recurrent, being widely reported by the media and the subject of research in the field of education. The general objective of the research was to analyze the various forms of violence experienced by teachers in a state high school in Boa Vista, Roraima. The specific objectives were: to identify the types of violence perpetrated against teachers at a state high school in the municipality of Boa Vista-RR; to analyze the consequences of this violence on the development of teachers' pedagogical work; and to examine the illness of teachers who have suffered violence in the school environment. This is an exploratory qualitative study that used semi-structured interviews as a data collection tool, applied to teachers who have experienced violence in the school environment. The data obtained were analyzed using content analysis techniques. The research question formulated was: what types of violence do teachers experience in a state school in Boa Vista, Roraima? The results indicate that teachers face various types of violence in schools, including physical, psychological, and symbolic violence, which negatively affects their well-being and professional performance. Many highlight the need for greater investment in public policies and in the work of trained professionals to prevent cases of violence against teachers.

Keywords: Violence. School. Teacher. Illness. High school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Demonstração da influência da falta de investimento para a violência 89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Síntese das produções na área de investigação 18
Quadro 2 Tipos de violência e suas naturezas 30
Quadro 3 Tipos de Violência e Naturezas Consideradas pelos/as Colaboradores/as da Pesquisa 49
Quadro 4 Descritores situacionais sobre as relações entre professor e aluno 58
Quadro 5 Principais causas da violência escolar 66
Quadro 6 Consequências emocionais e pedagógicas decorrente da violência escolar 73
Quadro 7 Estratégias e desafios do cotidiano pedagógico 86

LISTA DE ABREVIAÇÕES

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DIPSE	Divisão Psicossocial na Secretaria de Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRR	Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
2 REVISÃO DA LITERATURA 17
3 A VIOLÊNCIA E SUAS DIFERENTES FORMAS DE MANIFESTAÇÕES ... 25
3.1 A VIOLÊNCIA E SUAS DIFERENTES FORMAS DE MANIFESTAÇÕES 25
3.2 DIFERENTES FORMAS DE MANIFESTAÇÕES DA VIOLÊNCIA 29
3.3 A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR 32
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 41
4.1 O CAMPO DA PESQUISA 41
4.2 OS/AS COLABORADORES/AS E INSTRUMENTO DA PESQUISA 43
4.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS 44
5 SITUAÇÕES E VIOLÊNCIAS VIVENCIADAS POR PROFESSORES/AS EM ESCOLA ESTADUAL DE BOA VISTA – RR 46
5.1 A RELAÇÃO ESCOLAR ENTRE PROFESSORES/AS E ALUNOS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO 58
5.2 PRINCIPAIS CAUSAS DE VIOLÊNCIA CONTRA O/A PROFESSOR/A 65
5.3 CONSEQUÊNCIAS DA VIOLÊNCIA NO BEM-ESTAR DO/A PROFESSOR/A E NO TRABALHO PEDAGÓGICO 73
5.4 ESTRATÉGIAS DOS/AS PROFESSORES/AS PARA ENFRENTAR A VIOLÊNCIA 86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 98
REFERÊNCIAS 100
APÊNDICES 106

1 INTRODUÇÃO

Começo este texto destacando que, como professora iniciante em Psicologia, com três anos de experiência acadêmica, esta investigação surge de uma reflexão pessoal sobre minha jornada docente. No início da minha prática, as instituições de ensino superior pareciam acolhedoras, porém, ao longo do tempo, percebi falhas e violências, tanto por parte dos alunos quanto das próprias instituições. Diante dessas situações, passei a refletir se esse era realmente o caminho que eu desejava seguir. A partir dessa experiência, iniciei a investigação sobre as razões que sustentam tais vivências negativas na docência.

Inicialmente, esta pesquisa seria voltada ao ensino superior. Mas, como a pesquisadora é funcionária das instituições que seriam analisadas, tal abordagem poderia gerar conflitos com a gestão. Por esse motivo, optou-se por explorar outros contextos educacionais em que situações de violência contra o/a professor(a) também poderiam ocorrer, e foi nesse processo que surgiu a ideia de direcionar a investigação ao ensino médio.

A violência no contexto escolar no Brasil começou a ser evidenciada a partir da década de 1980, impulsionada pela redemocratização do país e pelas inúmeras denúncias da mídia sobre a precariedade da infraestrutura escolar e a falta de segurança nas regiões periféricas. Inicialmente, tratava-se de uma questão de segurança patrimonial, com medidas voltadas ao policiamento e ao reforço estrutural, mas essa abordagem desconsiderava as dinâmicas sociais e a cultura escolar (Sposito, 2001).

Na década de 1990, com o aumento dos índices de criminalidade e do tráfico de drogas, a mídia passou a destacar os casos mais graves de violência, como incêndios criminosos e homicídios. Somente no final daquela década que os governos começaram a adotar estratégias que articulavam segurança com políticas sociais e educacionais. Já no início do século XXI, verifica-se que a violência contra os/as professores/as alcançou índices preocupantes, revelando fragilidade nas relações dentro das escolas e evidenciando a necessidade de criação de políticas que promovam um ambiente escolar mais seguro (Sposito, 2001).

A profissão docente enfrenta desafios significativos relacionados à saúde mental, com diversos fatores que contribuem para o sofrimento. Segundo Santos e Gondim (2021), entre esses fatores destacam-se o comportamento dos alunos, os

obstáculos na aprendizagem, os desafios nas relações dentro e fora do ambiente escolar e a preocupação constante do/a professor(a) com o bem-estar dos estudantes.

Apesar disso, muitos profissionais demonstram resiliência e comprometimento, oferecendo apoio mesmo diante da sobrecarga emocional. Contudo, a temática da saúde mental raramente é abordada de forma aprofundada nas escolas e, quando mencionada, costuma ser tratada superficialmente, sem atender às reais demandas dos docentes que lidam cotidianamente com conflitos escolares.

De acordo com Pereira (2021), a violência pode ser compreendida como uma manifestação social de comportamentos que contrariam normas culturais e sociais de convivência. Trata-se de um conceito complexo, que envolve diferentes tipos e múltiplos elementos, além de diversas possibilidades de enfrentamento. Ademais, ela se apresenta na sociedade de maneiras que, muitas vezes, tornam difícil a sua prevenção (Paviani, 2016).

Os estudos de Alves (2022) indicam que a violência não se restringe à dor e à agressão provocadas por outras pessoas. Em razão da complexidade do conceito de dor, a sua compreensão varia de acordo com o tempo e o espaço em que se manifesta nos diferentes grupos culturais. A partir dessas teorias, observa-se que, em determinados grupos de docentes, metade já vivenciou algum tipo de violência. A agressão contra professores/as acarreta diversas consequências em suas vidas, sobretudo devido aos limites tênues entre o que se define como violência e o que não é reconhecido como tal, o que leva a generalizações das situações.

Aprofundar a compreensão dos desafios enfrentados pelos/as docentes em relação à saúde mental é essencial no cenário atual. Como destacam Santos e Gondim (2021), a forma como esses profissionais lidam com pressões diversas e com situações apresentadas pelos alunos, como, por exemplo, mau comportamento e dificuldades de aprendizagem, desempenha um papel significativo nesse contexto.

Os inúmeros ataques violentos ocorridos no ambiente escolar, que ocasionou a morte de inúmeras pessoas, como ressaltam Veloso e Pimentel (2023), evidenciam a urgência em desenvolver estratégias de segurança nos ambientes escolares, que sejam, de fato, eficazes. Diante disto, a crescente ameaça de violência, tanto dentro quanto fora destas instituições, como apontam Martins (2023) e Cafardo (2023), reforça a importância de investigar e compreender melhor esse fenômeno, de modo a

proteger não apenas professores/as, mas também alunos e toda a comunidade escolar.

Entre setembro de 2022 e abril de 2023, o Brasil registrou cinco ataques a escolas, resultando em vítimas fatais. Dentre esses episódios, destacam-se o ataque em uma creche em Santa Catarina e o assassinato de uma educadora em uma escola de São Paulo, considerados uns dos casos mais emblemáticos deste período (Veloso; Pimentel, 2023).

Entretanto, cabe salientar que estas ocorrências não se restringem apenas a esse recorte temporal. Conforme Veloso e Pimentel (2023), nos anos de 2019 e 2022, episódios de tiroteio também foram registrados nas escolas de Suzano e Aracruz, respectivamente.

Além desse cenário violento envolto no âmbito escolar, entende-se que o problema não se limita apenas à Educação Básica, uma vez que universidades e demais instituições de ensino superior também têm sido alvo de ameaças, o que demanda de uma urgência de implementação de medidas mais efetivas de segurança e prevenção (Cafardo, 2023).

A partir desses apontamentos referentes às situações de violência escolar no Brasil, é importante que essa temática seja estudada, de modo a possibilitar a compreensão dos fenômenos relacionados à violência. Assim, a realização de pesquisas e debates sobre o assunto é essencial para a construção de saberes e o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento no campo educacional.

Com base nesses estudos e no objeto proposto para investigação, percebe-se que a violência é tem sido um fenômeno constante na educação brasileira. No entanto, para fins de apresentação dos resultados deste estudo, o foco recai sobre a violência vivenciada por professores/as no ambiente escolar básico. Nesse sentido, torna-se fundamental pesquisar e analisar esse tema, tendo em vista que agregará com novos conhecimentos, possibilitando o desenvolvimento de futuras pesquisas envoltas por esta temática.

Investigar a realidade de uma escola de Ensino Médio em Boa Vista-RR pode contribuir não apenas para a compreensão do processo de violência, mas também para a identificação das raízes do problema investigado. Os resultados podem ainda auxiliar na formulação de propostas de prevenção e de políticas de atendimento e cuidado aos/às professores/as que vivenciaram situações de violência, além de suscitar questões para novas pesquisas relacionadas ao tema.

Compreender a violência escolar sob a ótica dos/as professores/as é fundamental para identificar os fatores que contribuem para sua manifestação. Ao perceber tais elementos, torna-se possível desenvolver estratégias que promovam ambientes educacionais mais respeitosos e inclusivos. Esta pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa 2 (Educação e Processos Inclusivos), pois aborda a relevância de práticas pedagógicas que enfrentem a exclusão e promovam uma educação inclusiva, capaz de valorizar tanto as diferenças quanto o desenvolvimento de todos.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo objetivo geral é analisar as diversas formas de violência vivenciadas por professores/as em uma escola de Ensino Médio da rede estadual em Boa Vista-RR. Como objetivos específicos, destacam-se: identificar os tipos de violência praticados contra professores/as de uma escola de Ensino Médio da rede estadual no município de Boa Vista-RR; analisar as consequências da violência no desenvolvimento do trabalho pedagógico desses profissionais; e verificar o impacto da violência no ambiente escolar contra professores/as dessa mesma rede de ensino.

Espera-se contribuir com os/as docentes que vivenciaram situações de violência escolar, oferecendo à sociedade conhecimentos que chamem a atenção para essa problemática. Os/as professores/as colaboradores/as foram orientados/as quanto às questões éticas e participaram de entrevistas em ambiente acolhedor, que assegurou tanto o sigilo quanto a preservação de sua singularidade, por meio de uma escuta conduzida por profissional capacitado para o acolhimento, caso necessário.

Buscando delimitar e nortear o desenvolvimento da pesquisa, este trabalho busca responder à seguinte questão: quais são os tipos de violência vivenciados pelos/as professores/as em uma escola da rede estadual, em Boa Vista-RR?

A dissertação está organizada em cinco seções. A Seção I apresenta a introdução, com uma visão geral do estudo realizado. A Seção II corresponde ao levantamento bibliográfico/estudo do estado da arte sobre a temática da pesquisa. A Seção III discute os principais conceitos que fundamentam teoricamente a proposição investigativa.

A Seção IV aborda os aspectos metodológicos, detalhando o percurso de investigação que garante a confiabilidade e o rigor científico do estudo. Por fim, a Seção V apresenta os resultados alcançados, com a finalidade de responder ao objeto de pesquisa, que trata da problemática do impacto da violência na docência no contexto escolar.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Para conduzir esta pesquisa, foi realizado um levantamento de estudos pertinentes ao assunto. Esse processo permitiu à pesquisadora verificar a validade das informações obtidas nos materiais selecionados, assegurando a relevância e a precisão em relação ao tema estudado.

Esta investigação tem o potencial de desbravar novas direções e, para promover diálogos significativos, é fundamental analisar as fontes bibliográficas relevantes ao estado atual do conhecimento. Com esse propósito, foi realizada uma ampla busca por trabalhos publicados entre 2015 e 2024 que tratassem do tema desta pesquisa.

Para a realização deste estudo, foram utilizados diversos recursos de busca de produção científica, entre a base de dados do Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a identificação, levantamento e coleta de dados nessas bases, selecionaram-se os seguintes descritores: “violência”, “escola” e “professor”, os quais foram selecionados por sua pertinência ao objeto de estudo. Além disso, priorizou-se critérios de proximidade, a fim de garantir uma recuperação precisa e direcionada da informação.

Na plataforma Oasisbr, a partir das mesmas palavras-chave, foram encontradas 1.800 pesquisas, das quais apenas três teses foram selecionadas. No Catálogo da CAPES, foram identificados 540 resultados, mas somente três dissertações foram escolhidas. Logo, apenas seis pesquisas foram consideradas, por apresentarem maior relação com esta investigação, as quais estão relacionadas no quadro 1.

Quadro 1 - Síntese das produções na área de investigação

Tipo de trabalho	Temática	Problema	Objetivos	Resultados	Instituição/PPG	UF	Data de defesa
Tese	Subjetividade do **professor em tempos de violência** na escola pública	Como a persistência e o aumento das violências nas escolas públicas, especialmente no contexto da Educação Básica em Belo Horizonte, MG, afetam a prática docente?	Investigar a subjetividade do professor face às violências na escola pública de Educação Básica na contemporaneidade, seu posicionamento e formas de enfrentamento desse fenômeno.	Os resultados da pesquisa indicaram a presença de diversos tipos de violência nas escolas estaduais, incluindo violência estrutural, social, verbal, física e moral, que afetam professores, alunos e organismos do sistema educacional.	Psicologia - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	MG	10/07/15
Tese	**Percepções de professores** do Ensino Médio: as **forças coercitivas no ambiente escolar** e a relação com o mal-estar docente	A dinâmica de poder na escola, pode afetar os professores, com a hipótese de que eles não têm clareza sobre suas relações de poder e isso pode acabar contribuindo para práticas tradicionais e o mal-estar docente?	Analisar a coerção da instituição escolar que ocorre em diferentes direções, entre governo do estado, equipe escolar, alunos e comunidade e as percepções de professores que lecionam no Ensino Médio sobre a violência que permeia esse contexto.	Os resultados apontam desafios significativos para os professores na atualidade, incluindo a dificuldade de reconhecerem sua corresponsabilidade nos problemas da educação pública, mudanças no equilíbrio de poder nas relações escolares devido a políticas de democratização e inclusão e resistência à adoção de inovações tecnológicas.	Ciências do Movimento - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita filho (Rio Claro)	SP	19/10/17
Tese	O sintoma **violência na escola sob a perspectiva do professor**: estudo de caso	Quais são as consequências da transição do extremo da violência do professor contra o aluno para o outro extremo, no qual a violência do aluno contra o professor prevalece?	Avaliar as diferentes maneiras como a violência contra o professor se manifesta no ambiente escolar a partir dos modos como este a percebe.	As relações sociais dentro e fora da escola são frágeis, refletindo insatisfação entre os professores. A mídia e a falta de políticas públicas são apontadas como contribuintes para a depreciação da escola e do papel do professor. Recomendam-se medidas como a colaboração entre escola e família e o incentivo ao diálogo para combater a violência escolar.	Faculdade de Educação – USP	SP	31/01/20
Dissertação	Representações sociais de **violência na escola**: um diálogo com alunos e	Como as práticas sociais se estabelecem e evoluem a partir das diferentes representações de violência dentro do ambiente escolar?	Compreender as representações sociais de violência na escola compartilhadas por alunos e professores do Ensino	Foi possível perceber que professores e alunos têm diferentes explicações para a violência: os alunos veem a violência em termos físicos e simbólicos como bater, xingar e desrespeitar, baseando-se em aspectos	Psicologia - Universidade Federal de Pernambuco	PE	29/04/15

	professores da Paraíba		Fundamental no estado da Paraíba.	sociais e afetivos ligados ao preconceito e à discriminação. Em contraste, os professores veem a violência como transgressão de normas e indisciplina, focando em impunidade, indisciplina e má conduta e atribuem a responsabilidade principalmente à família e ao Estado. Os dados revelam que, apesar de compartilharem o mesmo ambiente escolar, professores e alunos têm representações sociais distintas sobre a violência, influenciando suas ações, atitudes e julgamentos de diferentes maneiras.			
Dissertação	**Violência contra professores** em escolas do Ensino Médio	Como a crescente violência no Brasil, amplamente destacada nos meios de comunicação, reflete-se no ambiente escolar, especificamente na violência contra professores, considerando o aumento de atos agressivos que ameaçam sua integridade física e psicológica?	Analisar a ocorrência de violência contra professores de escolas públicas e privadas do Ensino Médio e os fatores associados.	A maior parte dos docentes pesquisados eram do sexo masculino (58,1%), com até 40 anos de idade (58,5%) e lecionavam em escolas particulares (50,2%). A média do tempo de docência foi de 13,1 anos. A prevalência de professores que vivenciaram alguma situação de violência foi de 54,8%. Os insultos verbais foram os eventos mais frequentes (39,4%). Escolas localizadas nas regionais leste (RP=1,65; IC95% 1,14; 2,39) ou sul (RP=1,48; IC95% 1,05;2,08) apresentaram associação positiva com violência em comparação às escolas do regional centro/norte. Ter sido alvo de insultos verbais foi associado positivamente ao trabalho em escolas de administração pública (RP=1,45; IC95% 1,00;2,11) e com aquelas que se encontram nas regionais leste (RP=1,85; IC95% 1,17;2,93) e sul (RP=1,59; IC95% 1,05;2,41) em comparação às escolas do centro/norte. Trabalhar em apenas uma escola foi	Saúde e Comunidade - Fundação Universidade Federal do Piauí	PI	10/04/19

				associado negativamente ao assédio sexual (RP=0,93; IC95% 0,86; 0,99).			
Dissertação	A **violência praticada pelos alunos** contra os docentes da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso do Sul	Embora seja difícil conceituar a violência nas escolas, é possível prever a incidência de violência contra professores estabelecendo parâmetros e utilizando dados reais de escolas públicas e estatísticas. Assim, quais seriam os motivos que causam essa violência, considerando que o tema se tornou polêmico e preocupante no país?	Discutir ações e atos que levam à violência nas escolas no período contemporâneo, ou seja, a violência praticada pelos alunos contra os docentes na rede pública de ensino no estado de Mato Grosso do Sul.	Os resultados demonstram que a faixa etária que mais pratica violência contra o professor é de 12 a 15 anos, totalizando 52,28%; violência de âmbito emocional 22,01%; violência física 13,76%; violência física considerada crime teve um percentual de 10,09%; violência física indireta 14,67%; e violência caracterizada como verbal 35,78%. Concluímos que, com base nas ações e descrições fornecidas pelos entrevistados, entre os diferentes tipos de violência, como emocional, física, verbal, sexual e patrimonial, a violência verbal se destacou como a mais prevalente. De acordo com 40,27% dos entrevistados, as famílias são apresentadas como o centro do problema, seja pela falta da presença dos pais na vida dos filhos, de conscientização e falta de estrutura familiar. A solução para a resolução dessas violências está na responsabilidade, no envolvimento e na dedicação das famílias e do meio escolar.	Psicologia - Universidade Federal da Grande Dourados	MS	26/03/20

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do levantamento das teses e dissertações sobre o tema pesquisado, percebeu-se que na Região Norte as pesquisas relacionadas à violência contra professores/as de Ensino Médio são limitadas ou escassas, mas as regiões Nordeste e o Sudeste são as que mais concentram estudos voltados a esse campo.

Analisando as produções acadêmicas apresentadas no Quadro 1, observa-se que os trabalhos abordam o tema da violência contra professores/as sob diferentes perspectivas, como as representações sociais, as dinâmicas de poder e os impactos no bem-estar e na prática pedagógica. Esses estudos oferecem uma base sólida para compreender o fenômeno da violência escolar, evidenciando suas complexidades e os fatores associados, entre eles questões culturais, sociais e institucionais.

Logo, o presente estudo configura-se como inédito ao investigar a violência contra docentes no contexto específico de Boa Vista-RR, uma região ainda pouco explorada nessa temática. A pesquisa não apenas analisa os tipos de violência, mas também suas consequências no desenvolvimento pedagógico e emocional, ampliando a compreensão sobre o impacto da violência na prática educacional e oferecendo contribuições relevantes para o desenvolvimento de estratégias de prevenção e intervenção em contextos escolares.

Marra (2015) explica que há una persistente presença da violência nas escolas de Educação Básica, afetando tanto professores/as quanto alunos/as. A investigação concentrou-se em ouvir os/as docentes sobre suas experiências, sem culpá-los/as ou vitimizá-los/as, mas buscando compreender a complexidade das situações enfrentadas.

Diante deste contexto apresentado pela autora, apesar das adversidades, é possível promover uma educação de qualidade se os/as professores/as estiverem motivados/as e apoiados/as adequadamente. A docência na rede pública exige o enfrentamento de dificuldades materiais e emocionais, indo além da simples superação dos desafios e demandando uma reflexão crítica sobre as condições de trabalho e as necessidades estruturais da educação (Marra, 2015).

Rosa (2019) apresenta uma análise robusta e multidimensional da violência e da agressividade humanas, destacando a importância da educação e do diálogo na mitigação desses fenômenos. A autora articula teorias clássicas com questões contemporâneas, discutindo a influência do ambiente social e os mecanismos de poder nas relações interpessoais. No entanto, embora conceitualmente bem fundamentada, a obra poderia se beneficiar de exemplos práticos que ilustrassem a

aplicação dessas ideias no contexto escolar, sobretudo em situações cotidianas enfrentadas por professores/as.

A violência no ambiente escolar é um problema que demanda de múltiplas intervenções para ser enfrentado. Dessa forma, é importante compreender as situações que, em determinados contextos, geram violência, a fim de desenvolver estratégias eficazes. Nesta perspectiva, entende-se que a colaboração entre escola e família, aliada ao incentivo ao diálogo e à implementação de políticas públicas de apoio, constitui passo essencial para a criação de um ambiente escolar mais seguro, que preserve a integridade física e emocional de alunos/as e professores/as e que promova relações interpessoais pautadas no respeito mútuo e na valorização do processo educativo.

Pereira (2017) ressalta a necessidade de mudanças no sistema educacional público brasileiro e explora diferentes perspectivas sobre quem seria responsável pelos problemas enfrentados nas escolas. A autora aponta que professores/as, poder público, alunos/as e seus pais são frequentemente responsabilizados pela situação precária da educação. Contudo, argumenta que é imprescindível compreender as dinâmicas de forças presentes nesses contextos, em vez de simplesmente buscar culpados.

Ressalta-se que Pereira (2017) procura refletir sobre como os/as docentes percebem as pressões e a violência no ambiente escolar, considerando as transformações sociais e tecnológicas recentes. Essa pesquisa evidencia a importância de reconhecer a responsabilidade coletiva na construção do ambiente escolar, de modo a melhorar as condições de trabalho dos/as professores/as e, consequentemente, a promover um espaço mais saudável e produtivo para todos/as os/as envolvidos/as.

Lima (2019) analisa dados sobre a violência contra professores/as no Ensino Médio, destacando fatores como localização geográfica, gestão escolar e gênero dos/as docentes influenciam a ocorrência de violência verbal, física, psicológica e até mesmo de assédio sexual. O clima de insegurança na comunidade, os baixos salários e a desvalorização social do papel docente também contribuem para esse cenário, afetando tanto o desempenho profissional quanto a saúde dos/as professores/as. Para enfrentar essas questões, a dissertação sugere investimentos em ambientes escolares seguros e a capacitação dos/as docentes para lidar com conflitos em sala de aula.

Assim, é essencial reconhecer as especificidades de cada região e escola para atuar sobre os fatores associados à violência. As limitações do estudo incluem a dificuldade de adesão dos/as professores/as e o caráter transversal da pesquisa, que impede a determinação exata das causas da violência. Ainda assim, o trabalho foi inédito no Piauí, por abordar diferentes tipos de violência contra professores/as, incluindo profissionais tanto de escolas públicas quanto privadas de Ensino Médio.

Maciel (2015) aponta que a violência não é apenas um conjunto de práticas objetivas, mas também envolve representações pessoais e percepções sociais fundamentais para sua compreensão. Para sua definição, devem ser considerados tanto fatores objetivos quanto subjetivos e, embora seja complexa e variável entre culturas e sociedades, a interação entre indivíduos com valores distintos molda as formas de manifestação da violência.

Sua pesquisa objetivou compreender as representações sociais de violência construídas por professores/as e alunos/as, revelando que os/as docentes ancoram essas representações em aspectos normativos e disciplinares, enquanto os/as estudantes as baseiam em suas experiências concretas. Essas perspectivas divergentes, no mesmo espaço social, potencializam conflitos e dificultam o diálogo pautado na compreensão e no respeito mútuo.

Maciel (2015) conclui ainda que a melhoria do ambiente escolar depende da implementação de uma gestão democrática que envolva todos os atores da escola, promovendo o respeito mútuo e a valorização das diferenças. É essencial que professores/as recebam formação adequada para lidar com a violência escolar e para criar um ambiente inclusivo e equitativo. Além disso, a participação ativa das famílias na educação dos filhos deve ser incentivada, de modo a construir uma comunidade escolar mais coesa e solidária.

Nesta perspectiva, Paiva (2020) reforça que o tema da violência escolar, especialmente contra professores/as, é pouco abordado nas publicações acadêmicas, apesar de sua urgência e da frequência com que aparece na mídia, gerando medo e desmotivação entre os/as docentes. Em sua pesquisa o autor evidenciou que professores/as enfrentam violência física, incluindo ameaças com facas e tesouras, além de testemunharem agressões e brigas em sala de aula, o que causa medo e danos psicológicos.

De acordo com Paiva (2020), a violência é mais comum entre alunos/as de 12 a 15 anos, faixa etária correspondente ao início da adolescência, período em que

podem surgir dificuldades em respeitar regras e autoridades. O autor diferencia a violência psicológica da verbal, esclarecendo que a primeira se manifesta por meio de insultos e depreciação indireta, expressa em ironias e deboches. Essa forma de violência é especialmente prejudicial, levando ao afastamento de docentes em razão de estresse, depressão e ansiedade.

Já a violência verbal, caracterizada por discussões diretas, é predominante e considerada a mais grave por seus efeitos psicológicos. Em decorrência disso, os/as professores/as tentam resolver os conflitos pelo diálogo, mas encontram limitações devido à falta de segurança e apoio (Paiva, 2020).

A partir dos estudos analisados, percebe-se que os desafios enfrentados por professores/as que já vivenciaram algum tipo de violência escolar estão relacionados a fatores diversos, como desvalorização profissional e estresse, entre outros. Essa realidade leva muitos ao afastamento do trabalho, ocasionando desistências e licenças. Contudo, a maior parte das pesquisas concentra-se nas regiões Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, havendo pouca ou nenhuma investigação específica sobre a realidade da Região Norte, em especial do estado de Roraima.

Dessa forma, esta pesquisa configura-se como inédita ao investigar a violência contra professores/as no contexto específico de Boa Vista-RR, analisando não apenas os tipos de violência, mas também suas consequências nos campos pedagógicos e emocionais, em uma região ainda pouco explorada academicamente.

3 A VIOLÊNCIA E SUAS DIFERENTES FORMAS DE MANIFESTAÇÕES

Nesta seção serão apresentadas as diversas abordagens teóricas sobre a violência, compreendendo suas definições e suas tipificações e de que forma ela pode ser manifestada no cotidiano dos/as professores/as de maneira tanto direta como indireta, física ou simbólica dentro do contexto escolar.

3.1 A VIOLÊNCIA E SUAS DIFERENTES FORMAS DE MANIFESTAÇÕES

As abordagens teóricas incluem Paviani (2016), que afirma que a violência está relacionada ao uso excessivo de força em uma relação entre sujeitos, podendo resultar em danos mentais, ferimentos ou até mesmo morte, entre outros.

Chauí (1998) define a violência como qualquer ação que contrarie a natureza de um indivíduo, comprometendo sua liberdade, espontaneidade e desejo. Para a autora, a violência é fundamentalmente antiética, pois atinge seres humanos que, além de racionais e sensíveis, são dotados de liberdade e da capacidade de comunicação, atributos essenciais à sua dignidade e existência. Chauí (1998) também explora a complexidade da violência na sociedade brasileira, destacando dispositivos sociais como a exclusão e a separação entre grupos, que contribuem para a ocultação da violência real.

Lírio (2013) discute a violência como um ato que compromete o bem-estar da vítima, ressaltando sua relevância nas relações sociais contemporâneas. Já Abramovay (2002) observa que a definição de violência varia de acordo com o ambiente e é influenciada por fatores como exclusão e globalização, especialmente no contexto escolar, em que fatores psicológicos, sociais e familiares desempenham papel relevante.

Arendt (1970) distingue conceitos como poder, força e violência, definindo o poder como ação conjunta e a violência como um meio instrumental, utilizado quando o poder é ameaçado. Barbosa (2018) explora a complexidade da violência, sugerindo que ela é construída pelos contextos sociais e criticando a falsa ideia de consenso sobre sua definição, frequentemente baseada no senso comum.

Pereira (2021), por sua vez, entende a violência como uma manifestação social que desafia as normas culturais e sociais, destacando-a como um fenômeno histórico, social e cultural que se perpetua ao longo do tempo em diferentes formas.

Para iniciar a análise sobre os fenômenos da violência, é essencial compreender suas formas de manifestação e os índices de ocorrência em diferentes contextos. A violência não é um problema recente, mas uma questão social complexa, arraigada na estrutura da sociedade contemporânea e com raízes no sistema capitalista.

Esse fenômeno apresenta características atuais que dialogam com traços antigos ainda persistentes, reinterpretados e contextualizados ao longo do tempo. Questões de gênero, etnia, sexualidade e classe social fundamentam esses processos de análise.

Segundo Paviani (2016), a compreensão do termo sugere que a violência está ligada à força excessiva de uma pessoa sobre outra, apresentando-se em comportamentos que causam mortes, danos mentais e ferimentos, além de humilhar, ofender e ameaçar os indivíduos. Ela pode manifestar-se em relações de ordem social, cultural, legal ou vinculadas à consciência moral.

A violência pode ser compreendida como toda ação contra a natureza de um indivíduo: um ato contra a espontaneidade, a liberdade e o desejo do outro, uma violação da essência de um sujeito, ou um ato de transgressão contra a sociedade. Chauí (1998) enfatiza que a violência se opõe à ética, por referir-se a sujeitos sensíveis e racionais, mas providos de liberdade e linguagem.

Em outra obra, Chauí (1999) identifica dispositivos que ocultam a violência real, como a exclusão e a distinção entre “nós” e “eles” violentos. Esse mecanismo faz com que as desigualdades estruturais não sejam reconhecidas como formas de violência, levando-a a ser percebida como algo esporádico e superável. Sua definição inclui qualquer ação que contrarie a natureza de um ser, coagindo, violando ou transgredindo direitos, ressaltando a complexidade do fenômeno na sociedade brasileira, em que muitas vezes não é reconhecido pelo Direito.

Além disso, Chauí (2021) destaca elementos que emergem em contextos específicos e que ainda não passaram por processos de regulamentação social, como é o caso das violações em ambiente virtual, que ainda carecem de aprofundamento normativo em curso, afirmando ainda que:

> Estamos acostumados a identificar a violência e à criminalidade. Todavia, se formos aos dicionários, observaremos que seu sentido é muito mais amplo e que ela possui não apenas dimensão física, mas também psíquica e simbólica. Etimologicamente, "violência" vem do latim vis, força e significa: 1. tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é

> desnaturar); 2. todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3. todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4. todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade definem como justas e como um direito (é espoliar ou a injustiça deliberada); 5. consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e pela intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência é a presença da ferocidade nas relações com o outro enquanto outro ou por ser um outro, sua manifestação mais evidente se encontra na prática do genocídio e na do apartheid. É o oposto da coragem e da valentia porque é o exercício da crueldade (Chauí, 2021, p. 35 - 36).

Com isso, percebe-se que Chauí (2021) oferece uma análise abrangente sobre o conceito de violência, demonstrando que este não se limita à criminalidade ou às agressões físicas, mas envolve também dimensões simbólicas e psíquicas. A autora destaca a etiologia da palavra “violência”, associada à ideia de força, desdobrando seu significado em múltiplas formas de coerção, violação e injustiça, entre outras. O poder constitui elemento central em sua análise.

Além disso, enfatiza-se que a violência é um ato de abuso que se manifesta tanto nas relações intersubjetivas quanto nas sociais, caracterizando-se por intimidação, medo, terror e opressão. Essa compreensão evidencia a necessidade de entender a violência como uma prática social que perpetua opressão e exclusão. O uso da palavra “ferocidade” para qualificar as relações humanas revela o caráter desumanizador da violência, que nega a alteridade do outro, tratando-o como inferior ou subalterno.

Portanto, essa perspectiva reflete uma profunda reflexão sobre a violência, que se manifesta em diversas esferas da vida social e intersubjetiva, desafiando o sujeito a reconhecer suas múltiplas formas e a buscar alternativas que promovam relações mais humanizadas.

Arendt (1970), em sua obra *Da violência*, introduz conceitos como poder, rigor, força, autoridade e violência, destacando a definição de poder e a diferenciação entre força e violência. Enquanto o poder é concebido como a capacidade de agir em conjunto, a força está relacionada a energias físicas ou sociais de caráter natural. Já a violência possui um caráter instrumental, aproximando-se do vigor, em que seus instrumentos são preparados e utilizados com vistas à reprodução e à ação direcionada.

A violência, embora desempenhe uma função essencial na história humana, muitas vezes é tratada como um fenômeno marginal e negligenciado, o que reflete

uma visão simplificada e potencialmente perigosa das relações internacionais e dos conflitos armados (Arendt, 1970).

A definição do fenômeno da violência nos conduz à sua compreensão como um ato prejudicial que uma pessoa inflige sobre outra, comprometendo o bem-estar da vítima e interferindo em sua vida e, consequentemente, a violência emerge como uma questão central para a análise das relações sociais contemporâneas (Lírio, 2013).

Não por acaso, muitos autores têm proposto um novo entendimento do fenômeno, contextualizando-o no âmbito de questões sociais, econômicas, políticas, culturais, de gênero, de classe, de sexualidade e de etnia. Nesse sentido, a violência reflete atualmente as falhas do Estado moderno em lidar de forma eficaz com esse problema social, evidenciando, assim, as contradições inerentes ao modelo capitalista (Lírio, 2013).

Outro conceito de violência é apresentado por Abramovay (2002), segundo a qual sua definição varia conforme o ambiente em que é reproduzida, não havendo, portanto, um conceito único. A autora afirma que a temática pode ser conduzida por diversos caminhos e, atualmente, a violência está associada a questões mais amplas, como a exclusão e a globalização. Ressalta-se, ainda, a importância de considerar diferentes fatores na análise da violência em contextos escolares, entre eles os psicológicos, sociais e familiares, pois influenciam tanto a conduta dos agressores quanto a das vítimas.

Segundo Barbosa (2018), vários tipos de conflitos podem estar relacionados à reprodução, à integração social e à socialização. Assim, a violência e suas manifestações são moldadas pelos ambientes, procedimentos, interações e características das sociedades. Por outro lado, observa-se a ausência de consenso em relação à definição de violência, sendo esta, muitas vezes, moldada pelo senso comum em vez de teorias conceituais.

É recorrente compreendê-la apenas como agressão física contra seres humanos, resultando em danos, dor ou sofrimento. Essas perspectivas, entretanto, destacam a complexidade do fenômeno e sua relação com o contexto social em que ocorre, bem como a dificuldade de defini-lo com precisão em razão de sua natureza multifacetada (Barbosa, 2018).

De maneira geral, a violência pode ser entendida como uma manifestação social de comportamentos que divergem das regras sociais e culturais de convívio, frequentemente associada ao uso do poder. Trata-se de um fenômeno que atravessa

as relações pessoais há muitos anos, em diferentes culturas. Nesse sentido, as violências podem ser compreendidas como eventos culturais, sociais e historicamente construídos, cujas práticas permanecem até a atualidade (Pereira, 2021).

Percebe-se, portanto, que a violência é um problema social que, para ser compreendido, requer a consideração de aspectos sociais, psicológicos e culturais. É um fenômeno complexo, enraizado na história de diversas sociedades, que pode ser analisado sob diferentes perspectivas teóricas, desde que com um olhar crítico.

3.2 DIFERENTES FORMAS DE MANIFESTAÇÕES DA VIOLÊNCIA

Em 1996, a Assembleia Mundial da Saúde, por meio da Resolução WHA49.25, reconheceu a violência como um problema de saúde pública e solicitou que a Organização Mundial da Saúde (OMS) desenvolvesse uma tipologia mais abrangente. Essa tipologia classificou a violência em três categorias: violência autodirigida, violência interpessoal e violência coletiva (Dahlberg; Krug, 2006).

Com essas classificações distintas, tornou-se possível diferenciar a violência de uma pessoa contra si mesma, a violência praticada por grupos menores e a violência cometida por grandes grupos, como Estados ou organizações terroristas. Cada uma dessas categorias é subdividida em tipos específicos de violência. A violência autodirigida divide-se em comportamento suicida e agressão autoinfligida. O comportamento suicida envolve pensamentos e tentativas de suicídio, enquanto a autoagressão está relacionada a práticas de automutilação (Dahlberg; Krug, 2006).

De acordo com Dahlberg e Krug (2006), a violência interpessoal ocorre tanto em contextos familiares quanto comunitários. No âmbito familiar, manifesta-se em abusos infantis, violência entre parceiros íntimos ou contra idosos. Já a violência comunitária refere-se a situações entre pessoas sem vínculo íntimo, podendo ocorrer dentro ou fora de casa, como em casos de estupro, violência em escolas e em prisões.

A violência coletiva, por sua vez, divide-se em três dimensões: social, política e econômica. A violência social inclui crimes de ódio e terrorismo; a política refere-se a guerras, conflitos violentos e violência estatal; e a econômica abrange ataques motivados por interesses financeiros, como sabotagens de atividades econômicas (Dahlberg; Krug, 2006).

O quadro 2 apresenta, sob a ótica de Dahlberg e Krug (2006), os tipos de violência e suas naturezas.

Quadro 2 - Tipos de violência e suas naturezas

CATEGORIA	EXEMPLOS	NATUREZA DA VIOLÊNCIA
Autodirigida	• Comportamento suicida • Autoabuso	• Física • Psicológica
Interpessoal	• Doméstica: violência familiar contra criança,mulheres, idoso ou parceiro • Comunitária: violência na comunidade (conhecido ou estranho)	• Física • Psicológica • Sexual
Coletiva	• Social: discriminação, exclusão, preconceito,racismo, homofobia • Política: repressão, censura • Econômica: exploração, desigualdade	• Física • Psicológica • Sexual

Fonte: Elaborado pela autora, segundo Dahlberg e Krug (2006).

De acordo com o quadro 2, percebe-se que as naturezas das violências possuem categorias que se enquadram. As violências físicas e psicológicas, podem seguir a categoria interpessoal, autodirigida e coletiva. Já a violência sexual se encontra somente nas categorias: interpessoal e coletiva.

Sobre as naturezas da violência, existem: as violências físicas, psicológicas, sexual, moral, patrimonial e o assédio moral. A violência sexual é caracterizada por qualquer ato que obrigue uma pessoa a testemunhar ou participar de uma relação sexual não desejada, por meio da intimidação, ameaça, força, para citar alguns (Turte, 2011).

Turte (2011) explica que a violência patrimonial envolve a apropriação indevida e desrespeitosa de bens e propriedades de uma pessoa, de maneira forçada ou contra a sua vontade, podendo incluir subtração, destruição, retenção parcial ou total de objeto, documentos pessoais, bens e recursos financeiros. Já violência moral pode ser compreendida como qualquer ação que configure calúnia, injúria, difamação, podendo ser manifestada como violência simbólica, envolvendo dominação cultural que agrida a dignidade ou que desrespeite o direito do outro.

Acerca da violência psicológica, Silva (2007) explica que essa forma se configura como toda situação ou omissão que gere danos à autoestima, identidade ou desenvolvimento do sujeito, além disso, nela inclui ameaças, chantagem, humilhação, discriminação, para citar alguns. Essa é uma das violências mais difíceis de ser identificada. Esse tipo de violência pode fazer com que a pessoa se sinta desvalorizada, podendo sofrer de ansiedade, depressão e outras situações piores, como exemplo, que pode levar ao suicídio.

Como a violência sexual, física, verbal, patrimonial e psicológica nem sempre deixam marcas visíveis, diagnosticar suas vítimas torna-se mais complexo. Contudo, os danos causados a estas pessoas podem ser profundos, afetando o bem-estar mental e a construção da identidade pessoal. Entre os efeitos, observa-se nelas uma propensão ao envolvimento com substâncias, tendências suicidas, perpetuação de ciclos violentos, maior agressividade e o desenvolvimento de transtornos mentais. Por isso, é importante que recebam acompanhamento de profissionais da saúde mental (Silveira, 2016).

Sobre a violência simbólica, essa possui conceitos que foram explorados por diversos autores, em diversas áreas. Segundo Paula e Pinto (2022), essa forma de violência está relacionada a um processo de dominação sutil, onde o sujeito é inserido em determinada realidade social que irá o pressionar a se adaptar a determinada expectativa ou normas, sem ele perceber que essa coerção é uma imposição externa.

Esse fenômeno ocorre em função de transformações na subjetividade do indivíduo, as quais se manifestam por meio de processos identitários influenciados por mecanismos externos. Dentre esses mecanismos, destacam-se a internalização de valores sociais, a assimilação de padrões culturais hegemônicos e a consequente erosão da autenticidade individual (Paula; Pinto, 2022).

Contudo, a própria natureza contraditória da violência simbólica, que simultaneamente impõe e fragiliza as estruturas de dominação, abre espaços para resistência. Os mesmos mecanismos que promovem a adaptação aos sistemas opressivos podem ser ressignificados como ferramentas de contestação, desde que mediados por experiências críticas e discursos emancipatórios. Assim, as fissuras inerentes a esse tipo de violência permitem a emergência de práticas transformadoras e a reformulação das relações de poder (Paula; Pinto, 2022).

Neste ínterim, Rosa (2007, p.40), explica que:

> [...] a violência simbólica representa uma forma de violência invisível que se impõe numa relação do tipo subjugação - submissão, cujo reconhecimento e a cumplicidade fazem dela uma violência silenciosa que se manifesta sutilmente nas relações sociais e resulta de uma dominação cuja inscrição é produzida num estado dóxico das coisas, em que a realidade e algumas de suas nuanças são vividas como naturais e evidentes. Por depender da cumplicidade de quem a sofre, sugere-se que o dominado conspira e confere uma traição a si mesmo.

Com isso, percebe-se que a violência simbólica possui aspectos relacionados à invisibilidade e à sutileza, sendo compreendida como uma forma de dominação

internalizada pela própria pessoa subjugada. Quando essa relação de subjugação e submissão é estabelecida, esse tipo de violência opera tanto por coerção direta quanto pela naturalização das condições impostas, levando o indivíduo dominado a aceitar a realidade sem questioná-la.

Acerca do assédio moral no trabalho, este corresponde a qualquer ato abusivo que, por sua repetição ou sistematização, possa afetar não apenas a integridade física e psicológica, mas também a dignidade do sujeito. Pode manifestar-se por meio de comportamentos agressivos, como ações, gestos ou comentários, em uma interação desigual que atinge um indivíduo ou grupo que dificilmente consegue se defender (Turte, 2011).

As características do assédio moral incluem desrespeito, mentira, injustiça, situações de constrangimento e humilhação. Essas condições, em última instância, podem provocar terror, intimidação e prejuízos à vítima, em decorrência de um ambiente hostil que gera desconforto físico ou emocional, levando ao adoecimento e até à exclusão do grupo (Turte, 2011).

Logo, a partir das descrições e diferenciações sobre os tipos de violência e suas naturezas, é possível perceber a multiplicidade de sinais de violência presentes no contexto escolar contra professores/as. A seguir, será abordado como essas violências ocorrem no ambiente escolar.

3.3 A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Para iniciar esta seção, é importante compreender como a temática passou a se tornar perceptível no contexto educacional brasileiro, considerando que os casos citados ao longo desta pesquisa ocorreram no país. Assim, a seguir será apresentado como a violência escolar ganhou visibilidade e passou a ser discutida no Brasil.

Esse processo ocorreu a partir da década de 1980, com o advento da redemocratização do país, que trouxe à tona demandas sociais pouco debatidas, entre elas a segurança nos estabelecimentos de ensino situados em regiões periféricas. Inicialmente, o tema era tratado como uma questão de segurança patrimonial, com medidas voltadas ao policiamento e ao reforço da estrutura física das instituições. A mídia também teve papel relevante nesse processo, pois, ao noticiar invasões e ameaças em áreas periféricas, evidenciou a precariedade da infraestrutura escolar e a falta de proteção adequada (Sposito, 2001).

Na década de 1980, as respostas das autoridades concentraram-se em medidas de segurança, como policiamento e melhorias nas estruturas físicas das escolas. Contudo, tais ações estavam fundamentadas na ideia de que moradores das periferias representavam potenciais ameaças, sem considerar de forma reflexiva as sociabilidades dos alunos e a cultura escolar (Sposito, 2001).

Segundo Sposito (2001), a violência nas escolas agravou-se durante a década de 1990 em razão do crescimento da criminalidade e do tráfico de drogas. O fenômeno tornou-se mais complexo e perceptível em várias cidades do país. A cobertura midiática passou a destacar os casos mais graves, como incêndios criminosos e homicídios, tanto dentro quanto nos arredores das escolas. Apenas no final dos anos 1990 os governos progressistas iniciaram novas abordagens para enfrentar o problema da violência escolar, conciliando medidas de segurança com políticas sociais e educacionais.

Quando o fenômeno atinge professores/as, o problema assume proporções ainda maiores, pois está relacionado às dinâmicas sociais e à fragilidade das relações entre alunos, docentes e comunidade escolar. A ausência de políticas eficazes de prevenção e apoio aos profissionais da educação agrava esse cenário, transformando o espaço escolar em reflexo das desigualdades e tensões da sociedade. Esse quadro reativou os debates sobre a democratização da escola e a necessidade de criar um ambiente mais inclusivo para os alunos (Sposito, 2001).

Abramovay (2021) e Sposito (2001) são autoras fundamentais no debate sobre a violência escolar. Sposito (2001) ressalta a importância de superar o enfoque meramente repressivo, enquanto Abramovay (2021) discute a escola como espaço de socialização e formação que, entretanto, pode reproduzir mecanismos de exclusão. Quando alguns alunos são incluídos, o sistema educacional pode acabar isolando outros, especialmente aqueles que não se adaptam às exigências de aprendizagem, relacionamento e comportamento. Esse isolamento pode gerar conflitos e intensificar as tensões no contexto escolar.

Para as autoras supracitadas, a violência escolar resulta de um conjunto de fatores que demandam respostas que vão além da repressão e do policiamento. As políticas públicas precisam considerar, igualmente, a necessidade de fortalecer os laços entre escola e comunidade, de modo a promover a inclusão dos alunos e oferecer suporte aos/às professores/as. O enfrentamento da violência escolar pode

ser reduzido por meio de estratégias mais eficazes, permitindo que a escola cumpra plenamente seu papel social.

Compreender os fenômenos da violência no contexto escolar exige revisitar as reflexões teóricas sobre suas manifestações e sobre a função social da escola. A violência escolar deve ser analisada de forma ampla, articulada a fatores sociais e culturais. Nesse sentido, adota-se aqui a perspectiva de Miriam Abramovay (2021).

Para a sociedade, a escola pode ser compreendida como um espaço de formação de crianças, adolescentes e jovens, em que, por meio da socialização, constroem laços e aprendizados. Entretanto, há escolas que reproduzem mecanismos de exclusão e seleção social que, ao incluir determinados alunos, acabam isolando outros. Esses alunos isolados, por sua vez, não correspondem às expectativas relacionadas à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento no âmbito escolar (Abramovay, 2021).

Nessa perspectiva, Abramovay (2021) argumenta que diversos tipos de violência permeiam o cotidiano escolar, afetando crianças, adolescentes, jovens e o corpo pedagógico, o que compromete a função social da instituição, o ensinar. Esses efeitos refletem-se diretamente na qualidade do ensino e na rotina de alunos e professores/as.

Segundo Barbosa (2019), a violência escolar afeta tanto professores/as quanto alunos/as, como nos casos de agressões físicas e verbais, especialmente em escolas públicas, devido a fatores relacionados à vulnerabilidade social. Para enfrentar essa situação, Abramovay (2021) ressalta a importância de que a comunidade escolar e as instituições sociais promovam políticas públicas de segurança no ambiente escolar, pois:

> É comum que, convivendo-se durante várias horas por dia e fazendo atividades, nem sempre prazerosas para todas as partes, algumas relações se tornem mais complicadas. Tal fato não é em si um problema, mas pode se tornar caso o conflito gere relações violentas. A escola é um local onde indivíduos são obrigados a conviver todos os dias, obedecendo a horários e a normas em comum. Alguns dos impactos da violência constituem-se em problemas visíveis. Existe o que se pode chamar de violência institucional, que seria a mudança constante e a falta de professores, de diretores e de funcionários, além dos problemas de infraestrutura. A maneira como os alunos se relacionam entre si e também com os professores, diretores etc. é tema fundamental com consequências profundas no que acontece no dia a dia da escola (Abramovay, 2021, p. 8).

Percebe-se que existem complexidades nas relações interpessoais dentro do ambiente escolar, em que a convivência diária e as atividades obrigatórias podem

gerar conflitos. Esses conflitos, embora nem sempre sejam considerados “problemáticos”, podem evoluir para situações de violência que impactam a dinâmica escolar.

A violência institucional anteriormente mencionada, não se refere apenas a atos de natureza física ou verbal, mas também às falhas estruturais da escola, como a rotatividade frequente de professores/as e diretores/as e as deficiências na infraestrutura. Esses fatores podem contribuir para a formação de um ambiente instável, intensificando os conflitos entre alunos e funcionários.

Assim, a violência não é um fenômeno isolado, pois ela está diretamente vinculada às condições institucionais, ao cotidiano escolar e à qualidade das relações interpessoais, assim como à estabilidade e à qualidade da gestão e da infraestrutura escolar, elementos fundamentais para evitar que os conflitos evoluam para situações de violência.

Barbosa (2019) demonstra que a violência no contexto escolar não é um fenômeno recente, mas um desdobramento histórico da própria estrutura escolar, marcada pelas desigualdades sociais. A visibilidade da violência nas escolas aumentou a partir das décadas de 1980 e 1990, devido à intensificação do crime organizado e da insegurança pública.

Dessa forma, Barbosa (2019) e Abramovay (2021) complementam suas ideias, pois ambos sugerem que a violência escolar deve ser compreendida como uma expressão complexa de fatores históricos, sociais e institucionais que interagem no ambiente escolar. Reconhecer essa complexidade é fundamental para a compreensão dos problemas e para a proposição de soluções eficazes, como melhorias na gestão escolar e nas práticas de convivência, visando minimizar os conflitos e prevenir a escalada da violência.

A violência está presente no cotidiano dos/as professores/as tanto de forma direta quanto indireta, seja de maneira simbólica ou física. Ela se manifesta em discussões, desentendimentos, resistência à metodologia proposta pelo/a docente, entre outras situações. Esses comportamentos interferem no contexto escolar, que deveria pautar-se no respeito mútuo entre todos que nele interagem (Barbosa, 2019).

A violência também pode acarretar prejuízos à integridade física e provocar danos emocionais. Quanto mais o/a professor/a sofre agressões, mais este profissional tende a perder espaço, pois, durante as aulas, pode ser alvo de

xingamentos, humilhações, empurrões, chutes e agressões verbais, o que leva muitos ao abandono da carreira (Barbosa, 2019).

De acordo com Noronha (2019), os conflitos entre alunos/as e professores/as podem decorrer da relação entre o conhecimento, os métodos de ensino-aprendizagem e a convivência em grupo. Ademais, é importante que o/a docente esteja preparado/a para lidar com a diversidade presente na escola, já que essas instituições recebem alunos/as de diferentes culturas, classes sociais e realidades.

Nesse sentido, o fenômeno da violência escolar deve ser compreendido de forma ampla, como sugere Abramovay (2002), levando em consideração tanto os fatores sociais externos (como questões de segurança associadas ao ambiente escolar e à família) quanto os internos (como a organização pedagógica).

Segundo Abramovay (2002), a violência na escola varia de acordo com o contexto, a idade e a posição social dos indivíduos envolvidos, o que dificulta a construção de uma definição consensual. Ressalta-se ainda a presença do racismo estrutural como uma das principais formas de violência no ambiente escolar, embora sua existência seja frequentemente negada, demonstrando assim a complexidade e a variedade de desafios que são enfrentados pelas instituições de ensino no combate à violência e na promoção de um espaço escolar seguro e inclusivo.

Segundo Gomes e Pereira (2009), as ameaças aos/às professores/as muitas vezes estão relacionadas à reprovação e às notas baixas, refletindo o declínio do conceito de mérito e a reprodução da exclusão social pela escola. Os autores dialogam com as ideias de Abramovay (2002) ao afirmarem que a violência no contexto escolar não é apenas física, mas também simbólica, sendo a escola, por vezes, tanto vítima quanto produtora de violência. Portanto, as mudanças na sociedade demandam uma redefinição do papel do/a professor/a e da organização escolar para enfrentar os desafios contemporâneos.

É importante destacar que os desafios e lacunas na preparação para lidar com as violências escolares fazem parte do processo de formação e socialização dos/as docentes. Muitos/as professores/as encontram dificuldades em lidar com demandas relacionadas à prática profissional. Dessa forma, são necessários programas de formação continuada que abordem questões específicas enfrentadas no cotidiano escolar, com vistas à prevenção e ao enfrentamento da violência (Gomes; Pereira, 2009).

Para Assis e Marriel (2010), alcançar um conhecimento abrangente sobre a violência social na escola é uma tarefa complexa, pois a compreensão do conceito pode ser apenas parcial, sugerindo a existência de uma diversidade de saberes e representações. No Brasil, encontra-se em curso uma fase de reconhecimento e aprofundamento do debate em torno da violência escolar e de seu contexto facilitador.

As origens e interações que conduzem a comportamentos violentos no ambiente escolar constituem um desafio para pesquisadores/as e profissionais da educação, uma vez que não se exige apenas o reconhecimento singular de cada cenário, mas também a compreensão de processos mais amplos que transformam a violência em um componente da vida social e das instituições, especialmente no contexto escolar da sociedade contemporânea (Assis; Marriel, 2010).

Para exemplificar essa situação, Assis e Marriel (2010) descrevem o caso da professora Daniela, que vivencia cotidianamente situações de violência no ambiente escolar:

> Daniela, a professora de Luan, não sabe mais o que fazer com o adolescente que se mostra todo o tempo muito agressivo e com um palavreado inadequado com todos da escola. Constantemente se comporta com violência, dando chutes nas portas, cadeiras e carteiras, destruindo bens da escola. Agride e ameaça os colegas de turma constantemente, especialmente em sala de aula, mas Daniele recebe queixas dos colegas evidenciando que esse comportamento também é comum durante o recreio e no entorno da escola, nos momentos de entrada e saída das aulas. A situação se complicou quando Luan xingou Daniele, pois não quis ficar quieto e tentou agredi-la, saindo de sala seguro pelos colegas. Daniele, sem condições de prosseguir a aula, dispensou a turma e foi tentar se acalmar e pensar sobre o que fazer. Daniele sabia que a relação de Luan com os demais professores da escola nos anos anteriores era sempre tensa, que ele não aceitava as regras estabelecidas pela escola, que não ouvia a opinião dos colegas e que, principalmente, não reconhecia a autoridade dos professores, principalmente os do sexo feminino. Já havia chutado uma professora quando era mais novo e a situação tinha se ‘ajeitado’ com a chamada da família na escola para tomar providências. Para complementar a difícil situação, Luan mostra completo desinteresse em relação às atividades propostas pelos professores, mantendo comportamento cínico e dissimulado em sala de aula (Assis; Marriel, 2010, p. 45).

A partir deste relato acima, percebe-se que a violência sofrida pela professora em relação a seu aluno evidencia desafios recorrentes no cotidiano de muitas escolas brasileiras. Essas dificuldades incluem comportamentos agressivos dos estudantes, tanto entre si quanto em relação à equipe escolar. Tais atitudes podem ser compreendidas no âmbito da violência interpessoal no ambiente escolar, indicando que esses comportamentos agressivos estão inseridos em um contexto mais amplo

de interação entre indivíduos, o que evidencia a complexidade e a prevalência desse fenômeno nas dinâmicas escolares atuais.

Para Limachi, Nass e Zucolotto (2019), no ambiente escolar há uma constante movimentação de ideias e relações. Cada pessoa que compõe esse espaço busca conectar-se com os outros para aprender e crescer, libertando-se do desconhecimento e tornando-se um cidadão autônomo. Ao lidar com a violência na escola, é necessário considerar todos os envolvidos, sendo os alunos, professores e funcionários, uma vez que cada um desempenha um papel importante nos processos de ensino, aprendizagem e convivência.

Cada indivíduo deve assumir a responsabilidade por suas ações. Na interação cotidiana, dentro e fora da escola, os valores transmitidos moldam a forma de viver, influenciando atitudes e comportamentos. Essas influências refletem-se na convivência social em seu conjunto (Limachi; Nass; Zucolotto, 2019).

Revisitar a história é fundamental para a compreensão do fenômeno da violência escolar. A seguir, serão apresentadas algumas das primeiras contribuições sobre os estudos da violência escolar, abrangendo o período da década de 1990 até o final dos anos 2000.

Os primeiros estudos sobre a violência no contexto educacional remontam à década de 1980, quando o poder público iniciou a coleta de dados sobre o fenômeno, ainda que de forma descontínua, diante da resistência das escolas, que dificultavam a produção de informações. Essa resistência estava relacionada ao receio de expor fragilidades pedagógicas que poderiam comprometer a reputação institucional e a captação de recursos (Sposito, 2001).

As pesquisas acadêmicas iniciais concentraram-se nas escolas públicas de Campinas, revelando que a violência escolar não estava vinculada apenas ao autoritarismo, mas também se fazia presente em escolas tanto rígidas quanto mais permissivas (Sposito, 2001).

Na década de 1990, houve um aumento significativo nas pesquisas sobre violência escolar, com a coleta de dados quantitativos realizada por organizações não governamentais e estudos acadêmicos que relacionavam a violência a fatores sociais mais amplos, como o crescimento da criminalidade e do tráfico de drogas. Em 1997, a UNESCO realizou uma pesquisa com jovens de Brasília, em que os resultados mostraram que os meninos estavam mais envolvidos em agressões físicas e intimidações do que as meninas (Sposito, 2001).

As discussões foram as ocorrências mais frequentes, mencionadas por 55% dos entrevistados (independentemente do sexo). As ameaças e intimidações atingiram 28% dos meninos e 10% das meninas. Já as agressões físicas apresentaram índices mais baixos: 72% dos meninos e 93% das meninas afirmaram nunca ter se envolvido nesse tipo de violência (Sposito, 2001).

Sposito (2001) destacou ainda que, em Brasília, muitos jovens não percebiam a escola como um espaço violento, mesmo considerando-a um ambiente de média violência. A televisão, as festas e os bares eram vistos como locais mais violentos, enquanto a família era percebida como um espaço de não violência. Essa constatação revela diferenças significativas entre os tipos de violência percebidos pelos estudantes e a influência exercida pelos ambientes externos à escola.

Outra pesquisa relevante é a de Minayo (1999), que investigou a violência escolar no Rio de Janeiro. O estudo, realizado no final da década de 1990, buscou compreender as representações sociais e as vivências dos jovens cariocas acerca de juventude, violência e cidadania. A autora analisou a influência das desigualdades sociais na vida dos jovens e como diferentes atores sociais percebem esses temas.

Retomando as ideias de Sposito (2001), observa-se que as agressões físicas, as depredações e os furtos figuravam entre os tipos de violência mais frequentes no ambiente escolar. A presença de segurança ostensiva nas escolas, no entanto, não reduziu os problemas de vandalismo, o que colocou em xeque a eficácia dessas medidas como solução para a violência. Outro ponto relevante foi a constatação de que o tamanho das escolas e sua localização influenciavam na frequência da violência: instituições maiores, situadas nas capitais, apresentavam índices mais elevados de ocorrências.

Sposito (2001) discute ainda que, sob a perspectiva dos/as professores/as que vivenciam cotidianamente situações de violência, destacam-se as agressões verbais e físicas entre os alunos, bem como os atos de depredação do patrimônio escolar. Assim, a violência no ambiente escolar seria um reflexo da violência social que permeia o contexto urbano, especialmente em regiões marcadas pela atuação do crime organizado.

Na tese de Camacho (2000), desenvolvida na cidade de Vitória (ES), a pesquisadora comparou a vida escolar dos alunos no que se refere às práticas de violência e indisciplina. O estudo foi conduzido em duas escolas, uma pública e outra particular, revelando diferentes formas de manifestação da violência de acordo com a

classe social dos estudantes. Na escola pública, a indisciplina era mais presente, enquanto na escola particular predominava a violência verbal, envolvendo alunos e professores/as.

Todos esses estudos, realizados entre a década de 1990 e os anos 2000, contribuem para a compreensão de que a violência não pode ser analisada de forma isolada, devendo-se considerar o contexto social, econômico e cultural em que as escolas estão inseridas. A violência escolar reflete as dinâmicas de violência presentes em outros espaços sociais.

Toda escola deve buscar formas de enfrentar a violência, mas muitas deixam de investir em estratégias de prevenção capazes de combater, controlar e erradicar esse fenômeno. Independentemente das diferentes compreensões sobre o que constitui a violência escolar, para muitos educadores ela pode ser tanto física quanto verbal, inclusive direcionada de aluno para professor/a (Carvalho; Oliveira; Cárita, 2016).

A partir do que foi exposto, conclui-se que é necessário observar e compreender a complexidade e a prevalência da violência nas escolas, uma vez que suas diversas formas de manifestação podem gerar impactos significativos sobre os/as professores/as. Além disso, tais fenômenos não devem ser simplificados como meros reflexos das violências sociais em geral, sendo indispensável analisar as particularidades do contexto escolar, levando em conta fatores internos e externos para compreender a violência no âmbito educacional.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e buscou analisar as consequências e as violências vivenciadas por professores/as em contextos educacionais em Boa Vista-RR. Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa integra o campo das ciências humanas, voltando-se para os significados, motivos, crenças, valores e atitudes, nos quais os fenômenos humanos são compreendidos como parte do trabalho social. Caracteriza-se como exploratória, por ser subjetiva e impressionista. De acordo com Lüdke e André (2014), a pesquisa qualitativa está relacionada à captação de dados descritivos, obtidos por meio do contato direto do pesquisador com a questão investigada, com foco na perspectiva do participante.

Além disso, a presente investigação se caracteriza como um estudo exploratório, cujo objetivo é analisar e esclarecer ideias acerca da violência no contexto escolar, contribuindo para a elaboração de investigações mais aprofundadas. Esse tipo de estudo permite maior flexibilidade na análise da violência durante o planejamento escolar (Gil, 2012). Trata-se também de uma pesquisa de campo, uma vez que esta se concentra em uma comunidade e é desenvolvida por meio de observações diretas e entrevistas para a coleta de informações (Gil, 2002).

4.1 O CAMPO DA PESQUISA

Nesta etapa do estudo, foram analisados os depoimentos e as percepções sobre a violência, com base em experiências relatadas no contexto educacional. Paralelamente, discutiram-se os impactos desse fenômeno no cotidiano escolar. Esses elementos foram articulados às interpretações das referências bibliográficas coletadas para a investigação, estabelecendo conexões com o referencial teórico da pesquisa.

Essas articulações possibilitaram integrar narrativas empíricas e produções acadêmicas, além de contribuírem para aprofundar a discussão sobre as manifestações da violência vivenciadas por professores/as em uma escola estadual de Boa Vista-RR.

A escolha da Escola Estadual Vanda da Silva Pinto como campo de pesquisa ocorreu a partir de um levantamento inicial realizado junto à Secretaria de Educação do Estado de Roraima, com o objetivo de identificar instituições de ensino médio que apresentassem maior demanda de apoio diante de situações de violência no contexto

escolar. Nesse processo, a referida escola foi indicada como uma das que mais necessitavam de atenção.

Posteriormente, em contato direto com a gestão escolar, foi possível obter informações relevantes sobre a instituição, complementadas por uma visita *in loco* para reconhecimento do espaço físico e organizacional. A Escola Estadual Vanda da Silva Pinto foi criada por meio do Decreto nº 3385-E e oficializada no Diário Oficial do Estado de Roraima em 8 de março de 1999. A denominação foi atribuída em homenagem à professora Vanda da Silva Pinto, reconhecida por sua trajetória no magistério e pela relevância de sua atuação na comunidade roraimense.

Em 2023, a escola contava com 865 estudantes matriculados, número que se ampliou para 1.030 em 2025, contemplando alunos brasileiros, indígenas e migrantes venezuelanos. No total, a instituição dispõe de 131 servidores, entre professores/as e funcionários de apoio. Quanto ao quadro docente, a carga horária varia entre 30 e 40 horas semanais, sendo destinadas 20 ou 30 horas às atividades em sala de aula e 10 horas ao planejamento pedagógico. Em média, cada docente acompanha mais de 20 turmas, com aulas de uma hora de duração, o que evidencia um cenário de sobrecarga profissional.

A escola está localizada no bairro Santa Luzia, na cidade de Boa Vista (RR), atendendo estudantes residentes em áreas de seu entorno, consideradas de vulnerabilidade social. Atualmente, conta com 35 professores/as efetivos/as, 6 auxiliares docentes, 6 auxiliares administrativos, 3 orientadores/as educacionais, 12 assistentes, 2 bibliotecários/as e não dispõe de psicólogo/a em seu quadro funcional. A instituição organiza-se em seis setores e mantém turmas com média de 35 a 40 estudantes. No período da pesquisa, o conselho escolar encontrava-se em processo de eleição.

A coleta de dados envolveu 14 docentes, visto que parte do corpo profissional estava afastada por diferentes motivos (como licença-maternidade) ou não manifestou interesse em participar. Todos os/as professores/as que contribuíram com relatos ou entrevistas afirmaram ter vivenciado ou presenciado situações de violência na escola.

Considerando o número expressivo de alunos matriculados, a sobrecarga do corpo docente, a localização em um bairro socialmente vulnerável e os episódios de violência já noticiados em redes sociais, a Escola Estadual Vanda da Silva Pinto revelou-se um espaço pertinente para a realização da presente investigação.

4.2 OS/AS COLABORADORES/AS E INSTRUMENTO DA PESQUISA

Os/as colaboradores/as desta pesquisa foram professores/as de uma escola da rede estadual da cidade de Boa Vista–RR que vivenciaram situações de violência. Os/as participantes foram identificados/as a partir de uma visita prévia à escola, ocasião em que foi explicado o objetivo do estudo, a fim de que os/as docentes pudessem se disponibilizar para participar.

Além da visita prévia, a pesquisadora participou dos encontros pedagógicos, nos quais dialogou com os/as professores/as sobre a relevância da pesquisa e a importância da participação na coleta de dados. No início, foi desafiador conseguir voluntários/as para as entrevistas, pois muitos/as estavam resistentes, alguns relataram não ter tempo disponível, uma vez que trabalhavam em outros locais. Diante disso, a diretora disponibilizou parte do tempo dos encontros pedagógicos para que o tema fosse abordado previamente. Essa estratégia contribuiu para que os/as professores/as passassem a aderir mais ativamente à coleta.

Os critérios de inclusão foram: a) professores/as de ambos os sexos, residentes em Boa Vista–RR; b) professores/as que vivenciaram situações de violência escolar; c) professores/as atuantes no Ensino Médio; d) professores/as de nacionalidade brasileira. Os critérios de exclusão foram: a) professores/as de ambos os sexos que não residem em Boa Vista–RR; b) professores/as residentes em Boa Vista–RR que não vivenciaram situações de violência escolar; c) professores/as assistentes do Ensino Médio; d) professores/as do Ensino Fundamental; e) professores/as de origem indígena; f) professores/as estrangeiros/as.

Como instrumento de coleta de dados, foi elaborada uma entrevista semiestruturada, que oferece maior flexibilidade e pode ser aplicada de diversas formas (Gil, 2002). A entrevista semiestruturada é uma ferramenta que permite ao pesquisador coletar dados por meio de perguntas abertas e fechadas. Seu objetivo é obter descrições dos/as participantes sobre o tema da pesquisa, de modo que as informações possam ser utilizadas na análise qualitativa (Minayo, 2007).

A pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Roraima (CEP/UFRR), sob parecer favorável nº 7.307.342, de 18 de dezembro de 2024. Após essa aprovação, iniciaram-se as entrevistas individuais com os/as participantes, realizadas em horários previamente acordados, em ambiente tranquilo, climatizado e com garantia de privacidade.

Antes do início das entrevistas, foi apresentado aos/às participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constavam os objetivos da pesquisa e a solicitação de autorização para gravação das falas. As gravações foram utilizadas exclusivamente para análise dos dados e devidamente apagadas após a conclusão dessa etapa. Todas as informações obtidas foram destinadas unicamente a fins acadêmicos.

O TCLE foi disponibilizado em duas vias: uma entregue ao/à participante e outra arquivada pela pesquisadora. Ambas continham a assinatura e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, Gabriela Pires Menezes Feijó, e do pesquisador assistente/orientador, Prof. Dr. Flávio Corsini Lirio.

Durante toda a realização das entrevistas, foram rigorosamente respeitados os princípios éticos de proteção do anonimato, de não abuso de poder por parte dos pesquisadores e do consentimento informado dos/as participantes.

As entrevistas foram gravadas e organizadas a partir de um roteiro com perguntas relacionadas ao tema, buscando compreender a percepção dos/as professores/as sobre a definição de violência, os tipos de violência, as mais comuns no contexto escolar, as relações entre alunos/as e professores/as, possíveis causas, atores, apoio institucional, impactos no trabalho pedagógico, estratégias docentes e políticas públicas. As entrevistas tiveram duração média entre 15 e 30 minutos. Ao final, a pesquisadora organizou os dados para posterior categorização e análise.

4.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise do material qualitativo coletado, utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). A análise de conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas para a interpretação de comunicações, possibilitou a identificação de indicadores qualitativos relacionados às condições de produção dos discursos dos/as participantes.

A análise seguiu as três etapas indicadas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Inicialmente, as entrevistas foram transcritas na íntegra, formando o *corpus* da pesquisa, de acordo com os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade. Em seguida, foi realizada a leitura flutuante das entrevistas, o que permitiu a formulação

de hipóteses e a definição das categorias de análise. As categorias foram escolhidas com base na frequência e relevância dos temas emergentes nos relatos.

Durante a exploração do material, foram selecionadas unidades de codificação, a partir do recorte dos registros relevantes, observando normas de contagem e classificação das informações. Por fim, o tratamento dos resultados consistiu na análise fundamentada dos conteúdos, buscando transformar os dados coletados em significados compreensíveis e interpretáveis, conforme preconiza Bardin (2016).

A análise permitiu a organização dos resultados na seguinte categoria: Situações e violências vivenciadas por professores/as em escola estadual de Boa Vista–RR. Os relatos obtidos retrataram a relação escolar entre professores/as e alunos/as no contexto de uma escola de ensino médio, as principais causas da violência contra o/a professor/a, as consequências da violência no bem-estar do/a docente e no trabalho pedagógico, bem como as estratégias adotadas pelos/as professores/as para enfrentar a violência. Essas questões foram organizadas em seções dentro da categoria definida.

5 SITUAÇÕES E VIOLÊNCIAS VIVENCIADAS POR PROFESSORES/AS EM ESCOLA ESTADUAL DE BOA VISTA – RR

Nesta seção, são apresentados os resultados das entrevistas em que os/as participantes relataram suas concepções sobre o que é violência e como ela se manifesta no contexto escolar. São analisados os relatos de violências sofridas no âmbito educacional, os tipos mais recorrentes em suas vivências (como violências verbais, físicas ou simbólicas) e as formas mais comuns de ocorrência em seu ambiente de trabalho.

Além disso, discutem-se as relações entre professores/as e alunos/as, a frequência com que os/as docentes experienciaram situações de violência no espaço escolar e as principais causas do fenômeno, segundo sua percepção, como falhas estruturais, desigualdades sociais ou deficiências nas políticas educacionais.

Segundo Abramovay (2002), o conceito de violência deve ser compreendido de maneira plural, pois sua definição se relaciona ao contexto sociocultural de quem a interpreta ou reproduz. O tema desta pesquisa, voltado à violência contra o/a professor/a, pode ser abordado sob diferentes perspectivas, uma vez que não existe uma concepção universal sobre o fenômeno. No contexto escolar, é fundamental uma análise multidimensional, que inclua variáveis psicológicas, dinâmicas familiares e estruturas sociais, visto que esses elementos influenciam tanto as ações dos agressores quanto as experiências das vítimas.

Diversos tipos de conflitos podem estar relacionados à reprodução, integração social e socialização. Em outras palavras, a violência se manifesta e se constrói a partir do ambiente, dos procedimentos, das interações e das características das sociedades. Há, entretanto, uma ausência de consenso em relação à sua compreensão, o que frequentemente resulta em definições moldadas pelo senso comum, em vez de embasadas em teorias conceituais (Barbosa, 2018).

As entrevistas revelaram que muitos profissionais da escola pesquisada entendem a violência como um ato de violação contra o outro, ressaltando que a agressão ultrapassa o aspecto físico e produz sofrimento emocional, como exemplificado no trecho a seguir:

> Violência, pra mim, é aquilo que é praticado contra uma pessoa, contra um ser de forma geral, e que deixa a pessoa abalada de alguma forma, seja na forma física, um abalo físico, seja na forma emocional, um abalo financeiro, um abalo psicológico (P6).

O relato da professora P6 demonstra como a violência ultrapassa o aspecto físico, abrangendo dimensões emocionais, psicológicas e até econômicas: *“Violência, pra mim, é aquilo que é praticado contra uma pessoa [...] seja na forma emocional, um abalo financeiro, um abalo psicológico”*. Essa definição pessoal coincide com a concepção de Chauí (2021), para quem a violência inclui também formas simbólicas de agressão, atuando de maneira coercitiva sobre o sujeito e atentando contra sua liberdade e integridade subjetiva. Assim, o discurso da colaboradora comprova uma percepção mais ampla da violência escolar, em consonância com a leitura do fenômeno da violência.

De acordo com as respostas dos/as colaboradores/as desta pesquisa, a maioria dos relatos indicou que os/as professores/as descreveram os tipos de violência de maneira semelhante. Entre as categorias mais citadas, destacam-se a violência psicológica, simbólica e física. Essas formas de violência estão associadas à ideia de coerção, o que reforça que qualquer ato violento, independentemente de sua natureza, constitui uma ação contra o outro.

Dessa forma, a violência pode ser entendida como um processo de desnaturação, pois se impõe contra a natureza de um sujeito, violando sua espontaneidade, vontade e liberdade. Além disso, associa-se a atos de brutalidade, atrocidades e abusos físicos e psicológicos. É importante ressaltar, contudo, que, ao mesmo tempo em que o/a professor/a é questionado/a sobre sua concepção de violência, percebe-se certa contradição em seu discurso ao relatar experiências pessoais.

No trecho em que o colaborador P6 afirma: *“Como eu já disse, não recordo de ter sofrido algum tipo de violência, a não ser os embates e discussões normais, mas nada que levasse a ofensa maior, ofensa verbal ou ofensa física, nada”*, observa-se uma relativização da ofensa, o que pode indicar dificuldade em apreender sinais de violência em determinados comportamentos.

Nesse sentido, ao afirmar não recordar de situações violentas, o colaborador minimiza conflitos cotidianos, classificando-os como meros “embates normais”. Entretanto, ao analisar sua própria definição de violência como *“qualquer ação praticada contra alguém, capaz de gerar danos emocionais, financeiros ou físicos”*, nota-se uma dissonância entre a formulação conceitual e a descrição de sua experiência.

Os resultados da escola pesquisada evidenciam que o/a professor/a parece reconhecer a violência como um fenômeno amplo (que inclui abalos emocionais e simbólicos), mas, ao relatar sua vivência, tende a restringi-la a manifestações como agressão física ou ofensa grave. Essa aparente contradição sugere uma normalização de determinadas dinâmicas conflituosas no ambiente escolar, interpretadas como “comuns” e, portanto, dissociadas do conceito teórico de violência previamente elaborado. Nesse sentido, o discurso revela não apenas a subjetividade do conceito, mas também como a experiência profissional pode naturalizar práticas que, sob outra perspectiva, seriam enquadradas como violentas.

Barbosa (2018) e Abramovay (2002) destacam que o conceito de violência é complexo, uma vez que seu significado varia de acordo com os contextos socioculturais e as divergências teóricas presentes nas diferentes abordagens sobre o tema. Dessa forma, o fenômeno não pode ser dissociado de fatores estruturais, como dinâmicas sociais e culturais, que permeiam tanto as interações coletivas quanto as individuais.

Nessa perspectiva, compreende-se que a violência, por ser um conceito contextual e indissociável de aspectos culturais e sociais, encontra ressonância nos relatos dos/as professores/as. Suas experiências evidenciam o impacto individual do sofrimento gerado pela violência e, ao mesmo tempo, revelam a interconexão entre macro e microssistemas. Por meio de suas narrativas, percebe-se como estruturas sociais amplas, como desigualdades, normas culturais e dinâmicas de poder, refletem-se no cotidiano escolar, materializando-se em conflitos, discriminações e outras formas de violência vividas pelos atores educacionais.

Assim, as experiências dos/as professores/as demonstram a articulação entre dimensões macro (sociais) e micro (individuais), evidenciando que a violência no ambiente escolar não é um fenômeno isolado, mas um reflexo de dinâmicas estruturais que transcendem o espaço educativo.

Mesmo sem um embasamento teórico formal, muitos/as docentes identificam dimensões complexas da violência em sua prática cotidiana, aproximando-se das reflexões de Chauí (2021). A autora amplia a definição do conceito ao incorporar a violência simbólica, entendida como mecanismo coercitivo que transcende a agressão física e atinge esferas psicológicas, emocionais e até materiais.

Relatos como o da professora P6, que afirma que a violência é algo que *“deixa a pessoa abalada de alguma forma, seja na forma física, um abalo financeiro, um*

abalo psicológico", demonstram como os/as professores/as atribuem múltiplos significados ao fenômeno. Essas percepções revelam uma noção ampliada de violência, que ultrapassa a agressão física e alcança dimensões simbólicas e subjetivas.

A partir desses relatos, evidencia-se uma compreensão da violência como um fenômeno diversificado, complexo e polissêmico. Essa leitura conecta-se a autoras como Chauí (2021), para quem a violência não se restringe ao plano físico, mas envolve formas simbólicas de dominação. Portanto, a compreensão da violência configura-se como um campo em constante construção, que exige um diálogo crítico entre as vivências práticas dos profissionais da educação e os referenciais teóricos que buscam conceituar o fenômeno.

Percebe-se, nos discursos dos/as professores/as participantes desta pesquisa, que o conceito de violência abarca múltiplas dimensões, que vão desde agressões físicas até violações simbólicas mais sutis. Seus relatos demandam, assim, uma análise multifocal, capaz de considerar tanto as manifestações concretas quanto suas bases estruturais. O Quadro 3 apresenta as categorias e naturezas da violência apontadas pelos/as colaboradores/as.

Quadro 3 - Tipos de Violência e Naturezas Consideradas pelos/as Colaboradores/as da Pesquisa

CATEGORIA	NATUREZA DA VIOLÊNCIA	EXEMPLOS
Interpessoal	Física	1. Agressão física (murro na cara de outro aluno). P5 2. Brigas físicas entre alunos. P1 e 9 3. Ameaças com faca, cadeirada. P3 4. Aluno ameaçou me furar com faca. P14
Interpessoal	Psicológica	1. Ameaças verbais, xingamentos, desrespeito. P1, 6, 8,11 2. Violência psicológica por parte de alunos e gestão. P7 3. Preconceito contra professor/a autista. P3 4. Aluno me ignorar como se eu não existisse. P13 5. Comentários velados sobre facções. P6
Interpessoal	Moral/Patrimonial	1. Riscar carro do/a professor/a. P1 2. Destruição de patrimônio escolar. P2 3. Exposição de imagem do/a professor/a em redes sociais.P8 4. Pichação das paredes da sala. P13
Coletiva	Social (Discriminação)	1. Cyberbullying com perfis falsos. P2 2. Preconceito contra professor/a com deficiência. P3 3. Bullying entre alunos P 12.
Coletiva	Política/Econômica	1. Falta de investimento em educação como causa da violência. P2. 2. Desigualdade social refletida no ambiente escolar P1,5,13. 3. Falta de políticas públicas efetivas P14

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o cenário de violência no ambiente escolar, observou-se, conforme os dados da pesquisa, que a violência interpessoal é a mais prevalente na escola pesquisada, manifestando-se em três naturezas distintas: física, psicológica e moral/patrimonial. Os relatos dos/as colaboradores/as destacam agressões diretas, como brigas entre alunos, ameaças com faca e cadeiradas (P1, P3, P5, P9, P14), caracterizando esse tipo de violência como física, compreendida como comportamentos que lesionam a integridade corporal, segundo a definição de Turte (2011).

No campo da violência psicológica, os dados indicam xingamentos, desrespeito e invisibilização do/a professor/a (P1, P6, P8, P11, P13), além de comentários velados sobre facções (P6). Como destaca Silva (2007), essas práticas afetam tanto a autoestima quanto a identidade dos/as professores/as, prejudicando a relação educativa. Um exemplo é o relato de P7: *"sou tratado como invisível pelos alunos"*, o qual evidencia como essas dinâmicas impactam a saúde mental e a prática pedagógica.

A violência moral/patrimonial, conforme Turte (2011), manifestou-se em danos materiais, como riscar o carro do/a professor/a (P1), destruição do patrimônio escolar (P2) e exposição indevida de imagens em redes sociais (P8). Esses casos revelam a dupla dimensão dessa violência, que atinge tanto o patrimônio quanto a dignidade dos profissionais. As pichações nas dependências da escola (P13) reforçam o desrespeito ao espaço educativo e à autoridade do/a professor/a.

Além da violência interpessoal, identificou-se a violência coletiva, subdividida em dimensões social, política e econômica (Dahlberg; Krug, 2006). Na dimensão social, destacam-se o *cyberbullying* em redes sociais (P2) e o preconceito contra professores/as com deficiência (P3). Já a dimensão política/econômica é evidenciada pela falta de investimentos (P2) e pelas desigualdades estruturais refletidas no ambiente escolar, apontadas nas entrevistas dos/as professores/as P1, P5 e P13.

A violência simbólica, conceituada por Paula e Pinto (2022), emergiu em situações de naturalização de comportamentos desrespeitosos, como a invisibilização sistemática do/a professor/a (P13) ou comentários velados que reforçam hierarquias (P6). Essa forma de violência opera de modo sutil, internalizando normas de dominação que minam a autoridade docente sem confronto direto. O caso da professora autista (P3) exemplifica como preconceitos estruturais se reproduzem no espaço escolar, muitas vezes de forma não explícita.

Dessa forma, a análise das entrevistas permite afirmar que a violência escolar é multidimensional, combinando agressões físicas explícitas com mecanismos psicológicos, morais e simbólicos. A naturalização de muitas dessas práticas, especialmente das menos visíveis, representa um desafio, pois dificulta sua identificação e enfrentamento.

Com isso, os dados sugerem que, para que haja intervenções eficazes, é necessário considerar a complexidade do fenômeno, integrando ações que abordem desde conflitos interpessoais até desigualdades estruturais, sempre contextualizadas nas realidades específicas de cada escola. Portanto, quanto mais se compreendem as dinâmicas escolares, maior será a promoção de ambientes educacionais seguros e respeitosos, nos quais a violência não seja tolerada em nenhuma de suas formas.

Um dos casos mais sensíveis foi o depoimento da professora P3, diagnosticada com autismo, que vivenciou preconceito em razão de seu diagnóstico. Nesse caso, é possível identificar o tipo de dominação simbólica abordado por Turte (2011). Ao ingressar na instituição escolar, a professora relatou ter vivido o dilema entre silenciar seu diagnóstico, no intuito de se adequar à expectativa de normalidade estabelecida no ambiente educacional, ou revelá-lo, assumindo assim o risco de sofrer preconceito e desvalorização profissional.

Durante a entrevista, a professora compartilhou:

> Eu fui diagnosticada autista ano passado e eu fiquei com muito medo de contar isso. Na escola, tanto para os funcionários quanto para os alunos. [...] Eu percebi que alguns alunos acabam tendo um certo preconceito com a tua aula. Com a tua maneira de se expressar dentro de sala. [...], mas eu sempre deixei isso muito claro. Que o fato de eu possuir uma deficiência não faz com que eu seja uma péssima profissional (P3).

Esse relato demonstra como o ambiente escolar, ainda que de forma não explícita, reforça modelos normativos de comportamento e competência do/a professor/a, inviabilizando a expressão plena da diversidade. A professora quase internaliza a ideia de que ser autista comprometeria sua credibilidade enquanto profissional da educação. Essa autopercepção, construída a partir de parâmetros sociais excludentes, reflete o processo de dominação simbólica, no qual a diferença é vista como deficiência e, consequentemente, como inadequação, tratando o transtorno como doença.

Esse tipo de violência torna-se ainda mais evidente no episódio em que um aluno a hostiliza de forma direta, quando a professora relata: *“Teve até um episódio*

ano passado que me deixou extremamente triste. Foi um aluno falar que ia me denunciar para a Secretaria de Educação. Porque professor 'doido da cabeça' não deveria estar dentro de sala de aula" (P3).

Esse ato ofensivo sustenta-se em estruturas simbólicas que associam deficiência à incapacidade profissional, especialmente em espaços de autoridade como o magistério. A manifestação do preconceito não é um caso isolado, mas reflete a naturalização de valores que hierarquizam sujeitos com base em padrões de normalidade.

Ainda que a professora mencione o apoio de colegas, esse suporte surge mais como uma tentativa de conter o preconceito do que de transformá-lo estruturalmente. Ela relata que *"hoje eles têm mais respeito"*, o que pode indicar que sua aceitação foi condicionada à necessidade de "provar" constantemente sua competência, algo que professores/as que não rompem com padrões normativos dificilmente enfrentam.

Situações como essa permitem compreender como a violência simbólica atua de maneira profunda e persistente, não apenas desvalorizando a identidade de sujeitos que fogem da norma, mas também exigindo deles constante autoprovação. A professora, ao mesmo tempo em que lida com o preconceito, reconhece a importância de sua posição como modelo de acolhimento para outros alunos neurodivergentes.

Essa consciência, contudo, não a impede de vivenciar o conflito interno entre resistir à estrutura excludente ou adaptar-se a ela para ser aceita. Isso demonstra a obscuridade dos mecanismos de dominação simbólica presentes nas instituições escolares.

Rosa (2007) aponta que a violência simbólica está associada à invisibilidade e à sutileza, sendo vista como uma forma de dominação internalizada pelo sujeito subjugado. Ou seja, quando essa relação de subjugação-submissão se estabelece, a violência simbólica ocorre pela coerção direta e pela naturalização imposta, fazendo com que o indivíduo aceite a situação.

A violência simbólica está relacionada a formas de dominação que se manifestam de modo velado nos espaços escolares e sociais. Quando o sujeito internaliza as coerções que sofre, tende a naturalizar a realidade, revelando a violência silenciosa subjacente a esse processo. Esse fenômeno se consolida à medida que a relação de dominação se torna normatizada, dificultando a percepção de que se trata, efetivamente, de uma violência.

Essa ideia dialoga com a perspectiva de Costa (2018), que, ao abordar a teoria foucaultiana, ressalta que o poder não deve ser entendido como algo que se possui, mas como uma rede de relações que permeia o tecido social. Nesse sentido, para compreender a violência simbólica, é necessário inseri-la no contexto das relações de poder, uma vez que agressões físicas ou simbólicas constituem expressões de dominação que se perpetuam por meio da rotina institucional, como a escolar.

Vale destacar a diferença entre poder e dominação: enquanto o poder admite resistência e negociação, a dominação se impõe de forma a suprimir a possibilidade de reação (Costa, 2018). Nesse contexto, a violência simbólica configura-se como dominação justamente por atuar de maneira persistente e imperceptível, minando a autonomia do indivíduo e limitando sua capacidade de resistir. Esse entendimento converge com o que Rosa (2007) define como a naturalização da submissão, sendo este um processo no qual a desigualdade é internalizada como parte inevitável da ordem social.

A violência simbólica não se resume a preconceitos ou episódios isolados; ela se estrutura a partir de discursos e mecanismos sistêmicos que produzem desigualdade e exclusão, apresentando-os como naturais ou justificáveis. Nas escolas, por exemplo, essa rede de dominação manifesta-se na deslegitimação sutil da profissionalidade de professores/as que fogem do “padrão hegemônico”, como no caso de docentes neurodivergentes (por exemplo, autistas), cujas práticas são frequentemente questionadas ou marginalizadas.

Retomando às ideias de Costa (2018), o poder não deve ser compreendido como uma substância ou propriedade, mas como uma rede complexa de relações que permeia o tecido social. Nessa perspectiva, as diversas formas de violência descritas pelos/as professores/as, desde as agressões físicas até as violações simbólicas, revelam-se como expressões particulares dessas relações de força.

Compreender a relação e a distinção entre poder e dominação é fundamental, pois essa diferenciação conceitual permite entender por que certas formas de violência escolar se mostram mais resistentes às estratégias convencionais de mediação (Costa, 2018).

A escola moderna opera como um dispositivo biopolítico, responsável tanto pela promoção da vida quanto pela exclusão de formas de existência consideradas desviantes. Essa ideia revela a dupla face do poder escolar: ao mesmo tempo em que se propõe a formar e proteger indivíduos, produz mecanismos sutis de exclusão e

violência simbólica. Esse processo de operação biopolítica da escola moderna ocorre por meio de mecanismos institucionais e simbólicos que, embora muitas vezes invisíveis, estruturam relações de poder e normatividade (Costa, 2018).

Dessa forma, torna-se relevante compreender que o conceito de biopolítica, entendido como uma tecnologia de gestão da vida, é fundamental para analisar como a violência emerge das próprias estruturas institucionais (Costa, 2018). Assim, a instituição escolar não exerce apenas a função de socialização e desenvolvimento, mas também atua na normatização de corpos e comportamentos, reforçando padrões que marginalizam aqueles que fogem aos ditames sociais.

A violência simbólica, portanto, não é um acidente, mas um efeito da lógica biopolítica que orienta as práticas educacionais, alertando-nos para o paradoxo entre a inclusão disciplinar e a exclusão social. A partir dessa ideia de Costa (2018), observa-se que a escola, enquanto dispositivo biopolítico, atua na gestão da vida por meio de mecanismos que priorizam a manutenção da ordem institucional em detrimento de soluções estruturais para os conflitos.

As chamadas “punições leves”, como suspensões temporárias acompanhadas da exigência de envio de atividades escolares ao estudante afastado, que são aplicadas a alunos que cometem violência verbal contra professores/as, funcionam como formas de exclusão temporária. Essa prática remove do espaço escolar o corpo considerado “desviante”, restabelecendo a normalidade sem enfrentar as raízes do problema, como a ausência de suporte psicológico ou a insuficiência de práticas pedagógicas inclusivas.

Essa estratégia revela o paradoxo biopolítico apontado por Costa (2018), em que ao mesmo tempo em que a instituição simula inclusão ao garantir atividades ao aluno suspenso, reforça a exclusão simbólica ao estigmatizá-lo como “problemático” e sobrecarregar o/a professor/a, que, vítima da violência, é penalizado com demandas burocráticas adicionais.

A violência simbólica manifesta-se, portanto, na naturalização desse ciclo, em que o/a professor/a é responsabilizado/a por falhas sistêmicas, como a ausência de mediação de conflitos ou de políticas de acolhimento, enquanto a escola transfere aos indivíduos (professores/as e famílias) o ônus de resolver questões institucionais.

Nesse sentido, acredita-se que punições mais severas, como processos policiais, também podem ser analisadas à luz da lógica biopolítica criticada por Costa (2018), segundo a qual a violência institucional não é um acidente, mas um efeito da

gestão excludente da vida. A demora e a ineficiência desses processos punitivos demonstram que a escola, ao centrar-se em medidas disciplinares, ignora seu papel na reprodução de hierarquias sociais e na marginalização de corpos e comportamentos que escapam à normatividade.

Dessa forma, percebe-se que o relato:

> Vamos falar sobre os alunos, a escola suspende o aluno e o professor tem que ficar enviando atividade e a família tem que vim buscar na escola, então é uma punição leve, ou seja, além de ser penalizado o professor sofreu um tipo de violência e ainda tem que enviar as atividades para o camarada que está suspenso [...] Se tivesse punições mais severas, duvido que iam repetir novamente (P7).

Demonstra-se, assim, que a violência contra o/a professor/a é um sintoma da operação biopolítica da escola, que, sob o discurso de proteção e formação, estrutura práticas que ainda perpetuam a exclusão e a violência simbólica. Esse processo reforça o paradoxo entre uma inclusão superficial e uma exclusão social profunda.

Outra questão também relatada em diversas entrevistas, refere-se à violência não física, a qual corrobora a tese de que as formas contemporâneas de violência escolar se apresentam cada vez menos como força bruta e cada vez mais como tecnologias de controle e normalização.

A trecho a seguir retrata e evidencia a complexidade da violência não física. O relato do professor P14 mostra como essa violência pode se manifestar, revelando que:

> Isso aí é um caso complicado, porque eu já sofri violência na sala de aula. [....] E isso aí é muito difícil de se trabalhar, principalmente com jovens. Tudo tem um pouquinho de violência. No olhar, na palavra. Então, violência é muito complicada. Muito complicada (P14).

Essa situação confirma como os mecanismos disciplinares se renovam no cotidiano escolar, atuando por meio de pequenas práticas que, muitas vezes, não são questionadas como formas de violência, configurando-se, nesse caso, como violência simbólica.

O relato do professor P14 ilustra a manifestação da violência simbólica no ambiente escolar, por meio de gestos, olhares e palavras que, embora sutis, exercem um poder coercitivo sobre os indivíduos. Quando afirma que *“Tudo tem um pouquinho de violência. No olhar, na palavra”*, revela como essas microagressões são naturalizadas no dia a dia e, quando não são reconhecidas como violência, operam,

segundo Paula e Pinto (2022), como mecanismos de dominação que moldam comportamentos e subjetividades.

A violência simbólica constitui-se em um processo de dominação no qual o indivíduo é inserido em uma realidade social que o pressiona a se adequar a certas expectativas e normas, muitas vezes sem perceber tal imposição (Paula; Pinto, 2022). Além disso, conforme Rosa (2007), esse tipo de violência apresenta características sutis e quase invisíveis, funcionando como uma forma de dominação internalizada pelo próprio sujeito subjugado. Quando essa relação de submissão se estabelece, a violência atua não apenas por coerção direta, mas também pela naturalização das condições impostas.

Nesse sentido, compreende-se que a dificuldade demonstrada pelo professor P14 em lidar com tais situações, especialmente entre os jovens, evidencia como a violência simbólica é assimilada e replicada de forma acrítica. Essa dinâmica, somada à sutileza desse tipo de violência, dificulta sua identificação tanto por vítimas quanto por agressores, uma vez que se expressa em ações cotidianas aparentemente banais, mas que, na realidade, perpetuam estruturas hierárquicas e padrões sociais estabelecidos.

Ademais, o fato de o professor P14 mencionar ter sofrido violência em sala de aula sugere que tais mecanismos não afetam apenas os alunos, mas também os/as professores/as, que podem estar submetidos a pressões institucionais e a relações de poder que os obrigam a se adaptar a determinadas expectativas. Quando essas dinâmicas não são problematizadas, ocorre a naturalização da violência, levando professores/as e discentes a aceitarem tais estruturas sem resistência ou crítica.

As diversas formas de violência identificadas não se configuram como meros acidentes ou disfunções do sistema educacional, mas como expressões de determinadas racionalidades que organizam o funcionamento das instituições escolares. A percepção dos/as colaboradores/as desta pesquisa é de que a violência existe “em todo ambiente, não só nas escolas”, sendo reflexo de uma violência estrutural que emana das próprias lógicas institucionais.

Conforme analisado por Xavier (2008), a teoria arendtiana oferece uma compreensão política da violência como fenômeno instrumental, contrastando-a com o poder legítimo baseado na ação coletiva e no discurso. Sua contribuição teórica permite uma análise profícua do fenômeno da violência.

Em contraste com a abordagem de Costa (2018), Xavier (2008) compreende a violência como um meio instrumental, diferenciando-a do poder, que é legítimo por emergir da ação coletiva e do diálogo. Essa distinção auxilia na interpretação dos relatos dos/as professores/as, permitindo questionar se a violência escolar pode ser entendida como sintoma da ausência de espaços políticos de diálogo.

Como discutido por Xavier (2008), a violência surge quando o poder de agir politicamente é suprimido. Essa perspectiva auxilia na análise dos relatos dos/as professores/as participantes desta pesquisa, que associam a violência à falta de respeito e à ausência de mediação. Quando a escola falha em proporcionar espaços de fala e de ação compartilhada, a violência pode emergir como um discurso silencioso de frustração.

Esse entendimento demonstra que a ausência de diálogo e de mediação de conflitos nas escolas constitui um importante indicador para a análise dos problemas educacionais. É igualmente relevante observar o contexto escolar, os ambientes e serviços oferecidos, bem como as alternativas institucionais disponíveis para lidar com situações de conflito que, caso não sejam adequadamente conduzidas, podem intensificar discussões e configurar-se como violência verbal.

Além disso, o humanismo político defende que a violência pode ser minimizada por meio do diálogo e do respeito mútuo, princípios alinhados à noção de pluralidade e de *sensus communis* (o senso de comunidade). Essa perspectiva sugere que a escola, ao se constituir como uma esfera pública de mediação de conflitos baseada na comunicação e não na coerção, pode prevenir situações violentas. A relevância dessa abordagem é corroborada por relatos que destacam o diálogo e o respeito como fatores essenciais para a convivência pacífica (Xavier, 2008).

Dessa forma, para que os/as educadores/as percebam que a violência escolar também pode ser compreendida como um fenômeno estrutural e político, é necessário refletir tanto sobre as raízes dos ditames sociais e das relações de poder institucionalizadas quanto sobre a ideia de que sua superação depende da construção de uma esfera pública escolar fundada no diálogo e na ação coletiva.

5.1 A RELAÇÃO ESCOLAR ENTRE PROFESSORES/AS E ALUNOS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Anteriormente, foram apresentadas algumas compreensões acerca da violência e de suas possíveis manifestações no contexto escolar. A análise dos relatos dos/as professores/as permitiu elucidar a noção de violência e suas diferentes expressões. Contudo, nesta seção, busca-se compreender como se estrutura a dinâmica relacional entre professor/a e aluno em uma escola de ensino médio.

As relações entre professores/as e alunos têm se tornado cada vez mais conflituosas. Muitos/as docentes enfrentam desafios em sala de aula, como discussões, falta de motivação e interesse por parte dos estudantes, além de situações de desrespeito. Os relatos dos/as professores/as participantes da pesquisa indicam a necessidade de buscar estratégias para lidar com tais situações. Entretanto, nem todos conseguem superá-las, o que pode comprometer sua saúde mental.

O quadro 4 relaciona as descrições fornecidas pelos/as colaboradores/as, envolvendo suas percepções sobre a relação com os alunos.

Quadro 4 – Descritores situacionais sobre as relações entre professor/a e aluno

Relações entre professor/a e aluno
Relação boa, mas com casos de conflito em sala.
Tensão crescente, agressividade dos alunos.
Desafio inicial com adolescentes, melhora após construção de vínculo.
Alunos reativos, dificuldade em lidar com limites.
Relação conturbada por desinteresse dos alunos.
Harmonia geral, mas com casos de desrespeito.
Relação variável, conflitos pontuais.
Relações boas, mas com desafios de indisciplina.
Casos graves de ameaças, mas gestão ativa.
Relação tranquila, mas com ameaças pontuais.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do que foi coletado, percebe-se que, nas falas dos/as professores/as, emergem situações de tensão, conflitos, desconforto e desrespeito em relação ao comportamento dos alunos. Alguns/mas professores/as relataram nunca terem passado por situações de violência, mas sim de desrespeito. Essa questão suscita o questionamento: exemplos como desrespeito, discussão e desinteresse podem ser enquadrados como formas de violência?

Refletir sobre esses demarcadores é importante, pois fazem parte da memória e da realidade cotidiana de muitos/as professores/as nas escolas. Grande parte das relações interpessoais no espaço escolar envolve desafios decorrentes da convivência compulsória, somados a estruturas inadequadas, que podem provocar conflitos e, quando não mediados, resultam em violência, afetando a dinâmica escolar.

Abramovay (2021) afirma que a escola é um espaço de convivência obrigatória, no qual os indivíduos interagem diariamente sob ditames e horários estabelecidos. No entanto, essas dinâmicas nem sempre geram satisfação para todos, justamente porque podem provocar conflitos que, se não forem bem administrados, tendem a se transformar em manifestações de violência.

De acordo com Sposito (1998), a construção de vínculos no âmbito escolar decorre tanto da sociabilidade entre os discentes quanto das relações estabelecidas com determinados/as professores/as. Essas interações, embora ocorram no espaço institucional, não derivam necessariamente de estímulos orientados por diretrizes pedagógicas ou administrativas.

A violência, nesse contexto, manifesta-se como forma explícita de rejeição aos valores do mundo adulto, simbolicamente representados pela escola, os quais, muitas vezes, não dialogam com as demandas e expectativas da juventude. Paralelamente, observa-se o fenômeno do distanciamento e da indiferença, que reflete o desinteresse dos alunos em relação à instituição escolar (Sposito, 1998).

Muitos/as professores/as colaboradores/as relataram que as mudanças em situações de conflito entre alunos decorreram de adaptações metodológicas, visando ao maior envolvimento discente nos espaços escolares. Dessa forma, percebe-se que, mesmo diante de desafios, o/a professor/a é quem recorrentemente assume a responsabilidade de buscar formas de reduzir os conflitos. Esse movimento cotidiano, centrado na figura docente, evidencia uma “responsabilidade” direcionada a ele/a, como se os problemas estivessem diretamente relacionados à metodologia ou ao responsável por sua aplicação.

Esse questionamento, recorrente nas falas dos/as professores/as, mostra que, para resolver conflitos em sala de aula, torna-se necessário dinamizar as práticas pedagógicas, pois somente assim os alunos se aproximam tanto entre si quanto do/a professor/a. Nesse sentido, as relações em sala tendem a ser mais harmonizadas, e os conflitos, minimizados.

Em instituições com baixos índices de violência, esses espaços de convivência são especialmente valorizados pelos estudantes, sobretudo quando as condições sociais adversas restringem oportunidades de socialização em outros contextos.

Logo, é necessário que a escola dialogue com as necessidades dos alunos e esteja atenta às situações de violência que emergem em sua realidade. Quando o/a professor/a escuta e conversa com o aluno sobre situações de desrespeito, por exemplo, o problema pode ser amenizado.

O diálogo possibilita a reflexão sobre a questão, em vez de escondê-la ou normalizá-la. Nesse sentido, os resultados indicam que, nos casos em que o/a professor/a vivenciou episódios de violência, o caminho mais eficaz para reduzir a tensão foi o estabelecimento do diálogo com o aluno.

Nesse contexto, Xavier (2008) ressalta que a ausência de espaços democráticos de fala e de ação coletiva na escola pode fazer com que a violência surja como uma expressão silenciosa de frustração. Isso evidencia que a falta de mediação de conflitos e de diálogo são fatores determinantes para o agravamento de problemas educacionais.

O humanismo político reforça que o respeito mútuo e o diálogo são fundamentais para a redução da violência, princípios alinhados à noção de pluralidade. Essa perspectiva defende que, ao priorizar a comunicação em vez da coerção, a escola pode se tornar um espaço de mediação e convivência pacífica (Xavier, 2008).

Assim, é essencial que os/as educadores/as compreendam a violência escolar não apenas como um problema individual, mas como um fenômeno político e estrutural, enraizado em relações de poder e normas sociais. Sua superação exige, portanto, a construção de uma esfera pública escolar baseada no diálogo, na ação coletiva e no compromisso com uma educação verdadeiramente democrática. Segundo Sousa (2016, p. 47):

> Sabe-se que a escola é um lugar que crianças, jovens e também adultos utilizam para aprender o conhecimento historicamente produzido pela sociedade, em que se propicia questionar sobre vários aspectos na constante elaboração de conhecimentos, que podem, ou não, levá-los ao entendimento acerca do mundo que os cerca e da necessidade de se conviver em harmonia. Porém, o que se vem presenciando é uma complexa e constante relação de poder, voltada para a dominação e o controle dos indivíduos pela disciplina – mais enfaticamente através do professor e/ou da instituição. Em resposta, emerge a indisciplina por parte do aluno.

A partir dessa compreensão, percebe-se que as relações nas escolas podem ser ainda mais complexas do que se imagina, refletindo como a dinâmica de poder emerge nesse ambiente. Um exemplo está no relato de um/a professor/a colaborador/a da pesquisa, que descreveu a divisão física da escola: o colégio é marcado por uma grade que separa a administração (diretores e gestores) dos alunos.

Durante a entrevista, o professor P14 relatou o propósito dessa grade dentro da instituição, explicando que raramente os gestores atravessam para o lado dos estudantes, possivelmente em razão do medo decorrente das situações de violência ocorridas na escola. Assim, de um lado da grade ficam a diretoria, a coordenação e a sala dos/as professores/as, enquanto do outro estão os alunos e as salas de aula.

É importante destacar que a grade foi instalada com o objetivo de proteger tanto alunos quanto professores/as, evitando que fossem agredidos por pessoas externas à comunidade escolar. Ou seja, a grade funciona como um elemento de controle, minimizando a exposição e a vulnerabilidade de todos os sujeitos envolvidos.

Contudo, é necessário refletir sobre sua função. Ela foi instalada há oito anos, após uma ameaça feita por alunos à antiga gestora da escola. A partir desse episódio, a grade passou a ser compreendida pelos/as colaboradores/as como uma medida de segurança, destinada a proteger diretores, gestores, professores/as e até mesmo os alunos, prevenindo a entrada de pessoas externas que pudessem causar danos.

No entanto, à luz de Foucault (2009), esse tipo de dispositivo revela o ambiente escolar como espaço controlador e punitivo, evidenciando as relações de poder. A grade, nesse contexto, representa de forma simbólica uma relação disciplinar de contenção.

As práticas punitivas se transformaram ao longo do tempo, substituindo a violência física por formas mais sutis de controle e disciplina. Foucault (2009) analisou como, entre os séculos XVIII e XIX, o foco da punição deixou de ser a aplicação pública de castigos para se concentrar na regulação e no controle do comportamento humano. Essa mudança demonstrou uma nova forma de atuação do poder sobre os corpos.

A punição passou, então, a ser compreendida como um mecanismo de imposição de disciplina e conformidade, voltado à produção de corpos dóceis, isto é, indivíduos adaptados aos preceitos sociais. Esses mecanismos de controle regulam comportamentos e mantêm a ordem, atuando tanto sobre o corpo quanto sobre a mente dos sujeitos. Trata-se de um aprisionamento social. Essa disciplina

internalizada transforma os sujeitos em corpos dóceis, suscetíveis ao controle, ao treinamento e à adaptação às normas institucionais (Foucault, 2009).

O professor colaborador P14 relata que, para conter o comportamento violento e indisciplinado dos alunos, foi construída a grade de divisão de espaço na escola. Entretanto, tal estrutura não foi criada apenas para garantir segurança, controle e disciplina. Ela também pode ser interpretada como um mecanismo de prisão simbólica, funcionando como dispositivo de contenção que inibe atitudes violentas no ambiente escolar por meio da imposição de limites espaciais e da internalização de normas disciplinares.

As grades, portanto, não são apenas barreiras físicas, mas dispositivos de poder que atuam na produção de corpos disciplinados e contidos. Funcionam como instrumentos que impõem limites visíveis e invisíveis, transformando espaços em territórios de vigilância, nos quais os comportamentos são regulados pela ameaça explícita de contenção.

Conforme Sousa (2016), as relações de poder no século XXI permanecem presentes no contexto escolar, mas em processo de transformação: a figura do/a professor/a deixa de ser centralizada, concedendo maior protagonismo ao aluno em razão das mudanças nas dinâmicas educacionais.

Atualmente, o/a professor/a não é mais visto como o único detentor do conhecimento. Essa reconfiguração faz com que os papéis se tornem mais fluidos. O poder passa a circular de maneira dinâmica: em determinados momentos, o/a professor/a exerce autoridade; em outros, é o aluno quem assume maior influência, sem que exista uma hierarquia fixa ou uma divisão maniqueísta entre opressores e oprimidos.

A escola pode ser vista como um microcosmo da sociedade, onde todos tentam controlar e, ao mesmo tempo, são controlados, em um constante jogo de poder. Como esta pesquisa foca no ensino médio, trata-se de um período em que os alunos, adolescentes, estão em constante transformação.

Há alguns anos, o termo *adolescente* era utilizado de forma generalizada, porém foi substituído por *juventude*, para melhor representar a diversidade e a pluralidade desse grupo. Essa nova concepção vai além dos aspectos biológicos, incorporando dimensões sociais, históricas, econômicas e culturais, reconhecendo que as vivências juvenis variam conforme o contexto (Sousa, 2019).

A juventude pode ser entendida como um período de construção identitária, marcado por tensões entre expectativas sociais e os comportamentos reais dos jovens. Desde o advento da modernidade, eles tendem a formar grupos com códigos e valores próprios, que frequentemente divergem das normas estabelecidas, impulsionando transformações nas práticas sociais (Sousa, 2019).

No ambiente escolar, esse dinamismo se reflete de maneira evidente. Conforme Sousa (2019), as relações de poder nesse espaço não são unilaterais: tanto alunos quanto professores/as estão inseridos em uma rede complexa de influências mútuas, na qual todos simultaneamente exercem e sofrem os efeitos do poder. A escola reproduz dinâmicas sociais mais amplas, utilizando mecanismos sutis de vigilância e regulação que afetam tanto estudantes quanto educadores.

Um exemplo claro aparece nos relatos dos/as colaboradores/as da pesquisa: muitas escolas não sabem lidar com as diferenças entre os alunos, principalmente aqueles em contexto de vulnerabilidade. Alguns/mas professores/as destacam a reatividade de certos estudantes e a ausência de projetos que os envolvam, evidenciando uma falha no reconhecimento da pluralidade juvenil. Diante disso, a violência escolar tende a se agravar quando a escola ignora as particularidades dos jovens e impõe regras sem considerar seus contextos específicos.

Além disso, o poder na escola é essencialmente relacional, e não unilateral. Quando as regras são estabelecidas de forma arbitrária, os conflitos se intensificam, e a disciplina coercitiva gera resistência e violência. Nos depoimentos dos/as professores/as desta pesquisa, observa-se que escolas com gestão aberta ao diálogo registram menos conflitos, enquanto aquelas que recorrem a punições sem mediação perpetuam ciclos de violência. Uma gestão democrática, portanto, mostra-se mais eficaz, enquanto a imposição autoritária de normas, sem participação coletiva, reforça práticas antidemocráticas.

Assim, constata-se que escolas com gestão autoritária ou omissa fracassam no controle da violência, pois o poder disciplinar sem diálogo tende a provocar revolta. As relações de poder, presentes em todas as esferas sociais, são sustentadas por discursos que legitimam normas e regras.

No ambiente escolar, o regimento interno define as condutas esperadas, mas, para que tais normas sejam efetivas e justas, é fundamental que sejam construídas democraticamente, com a participação de todos os envolvidos. A imposição arbitrária

de regras, sem discussão, gera desorganização e conflitos, além de formar indivíduos passivos, incapazes de agir criticamente.

Segundo Sousa (2019), a disciplina escolar fabrica indivíduos, tratando-os como objetos de controle ao mesmo tempo em que os instrumentaliza para a manutenção da ordem. No entanto, a escola não deve funcionar como um sistema prisional, em que a liberdade é suprimida, mas como um espaço que promova autonomia e respeito.

Quando a autoridade do/a professor/a é questionada e o diálogo é substituído por medidas coercitivas, sejam recompensas ou punições, o risco de indisciplina e violência aumenta. Dessa forma, a agressividade de educadores pode agravar ainda mais os conflitos, criando um ciclo de tensão que prejudica o convívio e a aprendizagem.

A coerção educacional, seja por meio de elogios e recompensas (controle positivo) ou de punições e repressão (controle negativo), limita o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos alunos, reforçando estruturas de dominação. Essa dinâmica revela um paradoxo: quando a escola substitui o diálogo por mecanismos de controle, a violência emerge como resposta à imposição arbitrária de normas (Sousa, 2019).

Entre os relatos dos/as colaboradores/as, o P14 destacou que muitas escolas não sabem lidar com as diferenças entre os alunos, sobretudo aqueles em contexto de vulnerabilidade. Alguns/mas professores/as apontaram a reatividade de determinados estudantes e a ausência de projetos que os envolvam. Isso evidencia uma falha no reconhecimento da pluralidade juvenil. Diante desse cenário, a violência escolar tende a se agravar quando a instituição ignora as particularidades dos jovens e impõe regras sem considerar seus contextos específicos.

Essa constatação ajuda a explicar por que medidas punitivas isoladas, como suspensões automáticas ou advertências sem acompanhamento, frequentemente falham em resolver a violência escolar. Elas desconsideram que o poder na educação é relacional: não se trata de vencer o aluno pela força, mas de construir um ambiente em que as normas sejam legitimadas pelo respeito mútuo e pela participação coletiva. Enquanto a escola insistir em modelos disciplinares que silenciam a voz dos jovens, a violência persistirá não como causa, mas como sintoma de uma estrutura que necessita ser repensada.

Os métodos de vigilância evoluíram com o uso de tecnologias como câmeras, mídias digitais e aplicativos, mas seus objetivos permanecem os mesmos: controlar e normalizar comportamentos. Muitos desses recursos funcionam como novos mecanismos de controle, porém não substituem a construção de normas coletivas (Sousa, 2019).

Um exemplo já abordado nesta pesquisa foi o da grade construída na escola investigada, equipada com cadeados, utilizada como medida de segurança, mas que simbolicamente reforça uma concepção de escola “prisional”.

Quando o poder disciplinar se torna excessivamente rígido ou é desafiado sem mediação, emergem atitudes violentas e indisciplinares, tanto por parte dos alunos quanto dos/as professores/as. A ausência de diálogo e a naturalização da agressão podem culminar em situações extremas, como episódios de violência física, que afetam não apenas os estudantes, mas também os educadores (Sousa, 2019).

Portanto, é essencial que a escola encontre um equilíbrio entre disciplina e liberdade, construindo regras de forma coletiva e promovendo um ambiente de respeito mútuo, em vez de reproduzir mecanismos de controle que anulem a autonomia e a criticidade (Sousa, 2019).

Dessa forma, torna-se necessário rever os caminhos propostos, investindo em estratégias como o diálogo e maior apoio institucional. Uma das demandas mais enfatizadas pelos/as professores/as colaboradores/as desta pesquisa para melhorar a assistência no contexto escolar foi a presença de um psicólogo, capaz de oferecer suporte emocional e acompanhamento contínuo. Onde há diálogo e acolhimento, o ambiente tende a se tornar mais saudável e menos propenso à reprodução de conflitos.

5.2 PRINCIPAIS CAUSAS DE VIOLÊNCIA CONTRA O/A PROFESSOR/A

Diante de manifestações de violência e afastamento no ambiente escolar, torna-se necessário investigar as raízes desse fenômeno. Os/as professores/as colaboradores/as, em seus relatos, apontam para uma complexa rede de fatores que ultrapassam os muros da escola, envolvendo dimensões sociais, familiares e institucionais.

Quadro 5 - Principais Causas da Violência Escolar

Desestruturação familiar, questões socioeconômicas, envolvimento com facções.
Falta de investimento em educação, drogas, influência das redes sociais.
Contexto social e familiar violento, falta de empatia, desrespeito.
Bullying, falta de respeito ao espaço do outro.
Reflexo da sociedade violenta, falta de empatia.
Falha na comunicação, imposição de regras sem diálogo.
Superlotação de salas, falta de apoio psicopedagógico.
Uso de álcool/drogas, influência social.
Desrespeito ao próximo, professores/as muito rígidos ("carrascos").
Desrespeito às regras, violência verbal.
Sequelas pós-pandemia.
Inversão de valores, influência da mídia.
Violência doméstica refletida na escola, indisciplina.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 5 sintetiza as percepções sobre as principais causas da violência contra professores/as, revelando como eles/as compreendem os fundamentos desse desafio educacional. Há múltiplas causas da violência escolar, que abrangem desde questões individuais até problemas estruturais.

Conforme os relatos dos/as professores/as, a desestruturação familiar e o contexto social violento aparecem como uma das causas mais recorrentes. Assim, percebe-se que a violência escolar muitas vezes reflete dinâmicas externas à instituição, como a ausência de suporte emocional em casa ou a exposição a ambientes hostis. Esses fatores podem levar os alunos a reproduzirem comportamentos agressivos no espaço escolar, visto que a escola não existe isolada da sociedade.

Segundo Silva e Silva (2023), muitos/as professores/as relatam que, atualmente, tanto eles/as quanto os funcionários das escolas não estão preparados para lidar com os alunos da nova geração, além de enfrentarem dificuldades em administrar as situações de conflito que ocorrem no ambiente escolar. Isso demonstra que professores/as e alunos pertencem a gerações, culturas e contextos de criação distintos, diferenças que podem gerar conflitos, sobretudo quando o/a professor/a cobra dos alunos o cumprimento de suas obrigações escolares.

A violência cotidiana manifesta-se no desrespeito ao outro, na transgressão às regras escolares e às ordens estabelecidas. Outro aspecto recorrente é a falta de limites, relacionada à desconsideração pelo próximo, o que pode contribuir para a

imposição da agressão como forma de afirmação entre adolescentes (Silva; Silva, 2023).

Diante dessas questões, percebe-se o quanto a sociedade tem supervalorizado o aluno, o que se reflete em seu comportamento frente ao/a professor/a. Isso motiva situações como a relatada por um/a colaborador/a desta pesquisa, que sofreu ameaça de agressão física com arma branca. Nesse caso, o/a professor/a, em pleno exercício de sua função, teve sua autoridade questionada, reforçando a desvalorização e degradação da profissão docente.

Essas condições intensificam as tensões na escola e são, muitas vezes, tratadas com medidas superficiais, como o afastamento e/ou a transferência dos alunos agressores. Contudo, na prática, mesmo em casos de afastamento, os vínculos permanecem, pois cabe ao/à professor/a encaminhar atividades e trabalhos para dar continuidade ao processo de escolarização em casa. Surge, então, a questão: quem oferece suporte ao/à professor/a?

Outro problema recorrente é que tanto famílias quanto a sociedade assumem, de certa forma, o papel de reféns de crianças e jovens. Muitos pais, por não disporem de tempo suficiente para dedicar aos filhos, acabam negligenciando sua educação e, como forma de compensar essa ausência, acreditam que evitar correções seria uma maneira de impedir rejeições (Silva; Silva, 2023).

Dessa forma, quando o aluno não desenvolve habilidades de convivência, relações interpessoais e valores de respeito, alguns pais esperam que o/a professor/a ou a escola assumam essa responsabilidade. Isso suscita outra reflexão: até que ponto o enfrentamento da violência escolar deve ser considerado exclusivamente papel da escola ou do/a professor/a?

A partir dos achados desta pesquisa, a desestrutura familiar, o contexto violento em casa, o desrespeito, a inversão de valores e a negligência em relação às regras foram os fatores mais apontados como causas da violência contra o/a professor/a. Entretanto, outros elementos também foram mencionados, como questões socioeconômicas, influência das redes sociais, uso de álcool e drogas, bullying, violência doméstica, sequelas pós-pandemia, entre outros fatores, frequentemente relacionados ao contexto familiar.

Educação e saúde são áreas interligadas, gerando práticas e reflexões que influenciam diretamente a vida cotidiana. Quando adoecemos, buscamos apoio naquilo em que acreditamos, com base nos aprendizados adquiridos sobre saúde. O

adoecimento do corpo pode ser refletido na forma como o profissional conduz seu trabalho. Com frequência, esse adoecimento é associado unicamente ao corpo biológico, sendo dissociado das condições de vida e, em particular, do trabalho (Silva *et al.*, 2023).

Observa-se que as condições de trabalho na educação, especialmente no caso do/a professor/a, são marcadas por altas exigências que geram grandes desafios: falta de autonomia, desvalorização social, carga horária intensa, baixos salários, reconhecimento insuficiente, além de desgaste físico e mental.

Esses desafios demonstram a existência de uma rede de pressões interligada a um mundo globalizado e acelerado, que exige constante adaptação. Em decorrência dessa realidade, a saúde física e mental dos/as professores/as vem sendo negativamente afetada, comprometendo seu bem-estar (Silva *et al.*, 2023).

As situações mais comuns de violência incluem desrespeito, discussões em sala de aula, ameaças de alunos contra a vida do/a professor/a, danos a seus veículos ou até mesmo agressões dirigidas à gestão escolar. Esses episódios resultaram na saída de antigos gestores da escola, que consideraram esgotadas todas as possibilidades de ação para resolução do problema.

Diante disso, cabe refletir sobre os limites que afetam diretamente a saúde dos/as professores/as. As respostas revelam que situações como desrespeito, ameaças de agressão física, discussões com xingamentos, atos preconceituosos e exposição nas redes sociais violam a integridade dos sujeitos, tanto física quanto moralmente.

Nesse contexto caótico, os/as professores/as encontram-se vulneráveis e desprotegidos para exercer uma profissão que já é, por si só, naturalmente exigente. Surge, então, uma reflexão: como os/as professores/as podem desempenhar seu papel diante de falhas estruturais e da resistência de uma sociedade que também sofre com a violência?

Os/as professores/as que sofreram violência praticada por alunos tentaram buscar soluções. Alguns recorreram à Secretaria de Educação ou à delegacia para registrar boletim de ocorrência; entretanto, apenas um/a professor/a levou a denúncia até o fim. Os/as demais desistiram, em parte por pena das condições dos alunos. E o que fizeram os/as professores/as para não se sentirem tão fragilizados? Muitos buscaram apoio terapêutico externo para lidar com a situação, alguns solicitaram

transferência de escola, e outros procuraram dinamizar suas aulas como estratégia para reduzir os ataques dos alunos.

Para compreender como a sociedade influencia a violência no ambiente escolar, é necessário observar como a própria escola reage às mudanças sociais contemporâneas. Rosa (2023) aponta que uma educação democrática tem o potencial tanto de diminuir quanto de aumentar a violência, dependendo de como a escola lida com essas transformações. Ela explica que, ao desafiar normas tradicionais e promover a justiça social, a escola pode ajudar a romper ciclos de violência. Por outro lado, ao reproduzir desigualdades existentes, acaba reforçando esses problemas.

Rosa (2023) apresenta uma visão atualizada sobre a relação entre violência e escola, destacando sua complexidade e ambiguidade. Por um lado, a escola sofre com crises sociais, a desestabilização das instituições e a perda da autoridade tradicional. Por outro, pode contribuir para a violência ao reproduzir desigualdades sociais e econômicas.

Isso ocorre porque, ao manter currículos excludentes, práticas meritocráticas e hierarquias de classe, a escola naturaliza injustiças que mantêm grupos vulneráveis à margem, seja no aspecto social, como a discriminação racial ou de gênero, seja no aspecto econômico, como a dificuldade de acesso a boas oportunidades de emprego e renda. Dessa forma, a autora reforça que a violência escolar não é um fenômeno isolado: ela reflete e reforça as estruturas violentas presentes na sociedade e no sistema econômico (Rosa, 2023).

Ao mesmo tempo, é possível compreender a escola como um espaço com potencial para romper ciclos de violência, justamente porque se constitui em um espaço de diálogo e não de exclusão. Rosa (2023) desafia a concepção tradicional de escola, argumentando que seu verdadeiro propósito não é reforçar a submissão às normas sociais, mas sim atuar como agente de justiça social e democracia. Uma educação mais democrática, segundo a autora, oferece questionamentos e reflexões sobre as ordens já estabelecidas, configurando-se, portanto, como oposição à mera perpetuação das desigualdades existentes.

Schilling (2014) discute que a instituição escolar se configura como um lugar ambíguo no debate sobre violência: ao mesmo tempo em que sofre os impactos da violência externa (como a criminalidade urbana e a marginalização socioeconômica), também produz suas próprias dinâmicas violentas, muitas vezes naturalizadas no cotidiano pedagógico.

Essa violência pode se manifestar de forma explícita, como em casos de vandalismo e agressões físicas, ou de maneira simbólica e invisível, expressa em práticas discriminatórias, currículos eurocêntricos e em uma meritocracia que reforça hierarquias sociais (Schilling, 2014).

Durante as entrevistas realizadas com os/as colaboradores/as desta pesquisa, a violência simbólica foi evidenciada a partir do relato de um caso de cyberbullying, situação vivenciada por uma professora em sala de aula, quando um grupo de alunas debochou dela nas redes sociais.

A docente registrou um boletim de ocorrência, mas, após a aluna se retratar, a professora retirou a denúncia. Esse episódio pode ser compreendido como violência simbólica, pois atingiu a integridade emocional da professora e desencadeou sofrimento diante da exposição pública.

A violência simbólica pode ocorrer de forma agressiva, por meio de palavras e dos efeitos que produzem na vítima. No contexto escolar, manifesta-se quando os/as professores/as sofrem discriminação ou agressões verbais, comprometendo sua saúde mental.

Embora a escola seja vista, na contemporaneidade, como um direito universal, sua estrutura ainda reflete desigualdades. Apesar da expansão do acesso à educação para grupos historicamente excluídos (como filhos da classe trabalhadora), a instituição escolar mostra-se despreparada para lidar com os dilemas da pós-modernidade, e essa incapacidade de adaptação às novas demandas sociais intensifica tensões, muitas vezes culminando em violência (Rosa, 2023).

Nessa perspectiva, os/as professores/as participantes da pesquisa relataram estar conscientes de que os alunos, em sua maioria, pertencem a famílias de baixa renda e vivenciam situações de desestruturação familiar. Segundo seus relatos, muitos estudantes estão envolvidos com práticas ilícitas ou fazem parte de facções, de modo que esses contextos se relacionam a fatores sociais, econômicos e habitacionais, entre outros.

Dentro da sala de aula, a violência é percebida como reflexo do que os alunos vivenciam na sociedade e na família, configurando um ciclo em que comportamentos agressivos são reproduzidos no ambiente escolar. Como destacou um/a professor/a colaborador/a, parte desse problema surge porque a escola vem perdendo seu papel transformador: em vez de ser espaço de acolhimento e crítica social, é tratada pela sociedade como um “depósito” de jovens, sobre o qual se espera que contenha

problemas (como violência e desigualdade) sem, contudo, enfrentar suas causas estruturais.

Essa perspectiva reducionista sobre a escola agrava as tensões, pois transfere à instituição responsabilidades que dependem de políticas públicas mais amplas, como o investimento em educação, o enfrentamento do desemprego e o fortalecimento das redes de apoio familiar.

Dessa forma, a violência é compreendida como reflexo das desigualdades sociais somadas à desestruturação familiar, em um contexto no qual a escola pode tanto sofrer quanto reproduzir violências estruturais. Nesse sentido, compreende-se que uma educação democrática possui maior potencial de romper com tais situações.

Foi possível identificar que grande parte dos/as professores/as entende que a violência contra o/a professor/a decorre de questões sociais, políticas, psicológicas e econômicas, compondo, assim, um sistema estrutural da sociedade no qual não apenas o/a professor/a é vítima, mas também a escola e os próprios alunos.

A sociedade costuma ver a escola como uma instituição de responsabilidade social e, por isso, cobra dela um papel ativo na resolução de problemas. No entanto, a realidade mostra-se distinta: a escola perdeu parte de sua autonomia para lidar com questões internas, criando uma contradição moral, em que se cobra dela responsabilidades, mas limita-se sua liberdade de ação (Rosa, 2023).

Atualmente, as escolas estaduais contam com um setor de apoio chamado Divisão Psicossocial da Secretaria de Educação (DIPSE), composto por psicólogos, assistentes sociais e professores/as, que auxiliam os colegas em situações de violência escolar. No entanto, segundo relatos dos/as professores/as, ainda há muitos aspectos que precisam ser aprimorados.

Quando os/as docentes não encontram assistência psicológica dentro da própria escola, recorrem a esse setor para lidar com questões relacionadas à violência no contexto escolar. Essa dinâmica evidencia uma perda de autonomia das instituições na resolução de conflitos, já que muitas não dispõem de psicólogos em seu quadro funcional.

Embora o DIPSE atue como apoio para profissionais em sofrimento, nem sempre é possível garantir atendimento eficaz a todos. Essa realidade reforça a dependência de intervenções externas e intersetoriais para lidar com a violência, demonstrando a necessidade de uma estrutura mais sólida e autônoma dentro das próprias escolas.

Observa-se, nas entrevistas dos/as professores/as colaboradores/as, que muitos comparam a escola atual com a de décadas passadas. Vários dos participantes atuam há mais de 10 ou 20 anos e destacam que, anteriormente, os conflitos eram resolvidos dentro da própria instituição, com base em sua autoridade pedagógica. Hoje, no entanto, muitos problemas demandam intervenções externas, como ações policiais ou judiciais.

Um dos relatos reforça essa percepção ao mencionar o registro de boletim de ocorrência em delegacia, enquanto outro destaca a necessidade de maior policiamento escolar. Dessa forma, percebe-se que a escola, antes mais autônoma, passou a depender de instâncias externas para solucionar problemas internos, revelando que a “educação pela educação” não tem sido suficiente para lidar com a violência.

A violência escolar pode se manifestar de diferentes formas, como discriminação, indiferença institucional, violência intrafamiliar, violência socioeconômica e criminalidade. A discriminação é observada em práticas de racismo, machismo e gordofobia, afetando tanto alunos quanto professores/as.

Para Schilling (2014), a indiferença institucional se evidencia na desmotivação docente, na aprovação automática sem garantia de aprendizagem e na negligência frente a relatos de violência. A violência socioeconômica relaciona-se à precariedade das escolas públicas, muitas vezes sem bibliotecas, laboratórios ou segurança, refletindo a ausência de políticas públicas efetivas.

Já a violência intrafamiliar ocorre quando o aluno é vítima de abusos em casa e reproduz esses traumas na escola, seja por meio da agressividade ou do isolamento. A criminalidade, por sua vez, é notada em regiões dominadas pelo tráfico, onde a escola sofre a influência direta da violência urbana, como casos de porte de armas ou recrutamento de alunos por facções (Schilling, 2014).

Medidas repressivas, como o aumento do policiamento e a instalação de grades, em geral mostram-se insuficientes para enfrentar a violência escolar, pois ignoram suas raízes estruturais. A autora propõe alternativas, como: a) gestões escolares democráticas, que incluam alunos, professores/as e comunidade nas decisões; b) a revisão curricular, incorporando histórias e culturas marginalizadas para combater o epistemicídio; e c) políticas intersetoriais que articulem educação, assistência social e saúde para atender de forma integral às demandas de estudantes e educadores (Schilling, 2014).

Alguns/mas professores/as colaboradores/as relatam adotar estratégias de enfrentamento da violência, como estabelecer combinados com a turma, dinamizar as aulas e reforçar a importância do respeito em sala. Quando ocorrem brincadeiras ofensivas, esses/as professores/as intervêm diretamente, repreendendo o comportamento.

Outros/as docentes preferem abordagens mais individualizadas, conversando em particular com estudantes que apresentam atitudes disruptivas. Essas práticas demonstram uma tentativa de gestão democrática e de revisão curricular, valorizando a participação do aluno no processo educativo e promovendo o respeito mútuo, com vistas à construção de um ambiente mais harmonioso.

Dessa forma, compreende-se que a violência escolar não é um fenômeno isolado, mas um reflexo das contradições de uma sociedade marcada por profundas desigualdades. Enfrentá-la exige superar visões simplistas e adotar estratégias que combinem transformação pedagógica, investimento público e inclusão social.

Diante de tudo o que foi apresentado, a seguir serão analisadas as consequências da violência para o bem-estar do/a professor/a e para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como as estratégias utilizadas pelos/as docentes para lidar com essas situações e reduzir a violência no ambiente escolar.

5.3 CONSEQUÊNCIAS DA VIOLÊNCIA NO BEM-ESTAR DO/A PROFESSOR/A E NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Conforme os resultados desta pesquisa, observou-se que os efeitos psicológicos e emocionais da violência contra os/as professores/as são diversos e trouxeram consequências tanto na saúde mental como no desempenho pedagógico do/a professor/a, conforme apresenta-se no quadro 6.

Quadro 6 – Consequências emocionais e pedagógicas decorrente da violência escolar

Categoria	Consequências Emocionais	Consequências Pedagógicas	Impactos na Saúde Mental e Profissional
Bloqueio Psicológico	Pânico ao entrar em sala, saúde mental afetada	Prática pedagógica prejudicada	Afastamento por readaptação; dependência de medicamentos (depressão/ansiedade)
Sentimento de Impotência	Desvalorização, abalo psicológico	Desmotivação e capacidade de ensinar prejudicada	Isolamento emocional; perda de motivação profissional

Trauma e Medo Persistente	Crises de ansiedade, trauma não superado	Constrangimento ao abordar temas polêmicos	Transformação negativa na identidade profissional
Esgotamento Mental	Sensação de "enxugar gelo", questionamento profissional	Didática e prática afetadas	*Burnout*, estresse, conflitos familiares
Vigilância Constante	Necessidade de autoproteção emocional	Ambiente educativo prejudicado	Sobrecarga psicológica; modificação de práticas
Falta de Apoio	Crítica à ausência de suporte institucional	Redução da qualidade do ensino	Cultura do silêncio; medo de represálias

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das informações apresentadas no quadro 6, percebe-se que as consequências emocionais e pedagógicas podem causar impactos significativos na saúde mental e no campo profissional dos/as professores/as. Nesse sentido, situações como o pânico ao entrar em sala de aula podem gerar um bloqueio psicológico, impedindo o/a professor/a de exercer plenamente sua função.

Essa categoria de bloqueio psicológico sugere que, em decorrência do pânico, a prática pedagógica é prejudicada, podendo ocasionar afastamentos por readaptação ou até dependência de medicação em razão do desenvolvimento de ansiedade ou depressão. Esses afastamentos ajudam a explicar o elevado número de solicitações, uma vez que muitos docentes enfrentam a violência de forma cotidiana.

Dessa forma, os relatos evidenciam que as razões mais recorrentes para o afastamento de professores/as estão relacionadas às ameaças, ao desrespeito, à insegurança e ao medo, fatores que provocam desmotivação, bloqueios emocionais, esgotamento mental e prejuízos à saúde.

Na categoria “sentimento de impotência”, uma das consequências emocionais mais graves envolve a desvalorização e o abalo psicológico, que geram desmotivação e comprometem a capacidade de ensinar. Quando não tratadas, essas situações podem causar isolamento emocional e perda de motivação profissional. Quanto mais os/as professores/as enfrentam agressões, intimidações ou desrespeito, mais sua saúde mental é comprometida, prejudicando tanto sua capacidade pedagógica quanto a construção de relações saudáveis com os estudantes.

Entre as principais consequências emocionais relatadas pelos/as colaboradores/as, destacam-se o bloqueio psicológico, o medo persistente, os traumas duradouros, o pânico ao entrar em sala de aula, o sentimento de impotência

e a desvalorização profissional. Esses elementos estão diretamente ligados às crises de ansiedade, ao esgotamento mental e até ao questionamento sobre a continuidade da carreira. Em casos extremos, como ameaças de morte ou agressões físicas, os danos emocionais podem se tornar permanentes, exigindo afastamento temporário ou até abandono da profissão.

Esses dilemas podem ser observados nas categorias “trauma e medo constante” e “esgotamento emocional”, em que os/as professores/as relatam crises de ansiedade e a sensação de “enxugar gelo”. Tais experiências levam a uma transformação negativa na identidade profissional e podem culminar em quadros de *Burnout*, estresse crônico e conflitos familiares.

No campo pedagógico, os efeitos também são severos. De acordo com os relatos, as consequências emocionais repercutem diretamente sobre a prática docente, gerando constrangimento ao abordar temas polêmicos, comprometendo a didática e a dinâmica em sala de aula, prejudicando o ambiente educativo e reduzindo a qualidade do ensino.

Essa queda qualitativa está associada à desmotivação, dificuldade de concentração, limitação na inovação metodológica, crises de ansiedade, traumas não superados, sensação de ineficácia, necessidade de autoproteção emocional e críticas à ausência de suporte institucional.

Essas situações revelam que as consequências emocionais e pedagógicas incluem estresse, *Burnout*, medo de represálias, conflitos familiares, sobrecarga e uma cultura de silêncio. Tais repercussões ficaram evidentes nos depoimentos analisados nesta pesquisa, indicando que os efeitos da violência se materializam principalmente na saúde mental dos/as professores/as.

Com receio de novos conflitos, muitos docentes passam a evitar determinados temas ou reduzem o nível de cobrança em sala de aula, o que empobrece o processo de ensino-aprendizagem. O vínculo, fundamental para a qualidade educativa, acaba enfraquecido, uma vez que o clima de insegurança e desconfiança dificulta a construção de relações afetivas sólidas entre professores/as e alunos.

Diante dessa realidade descrita pelos/as colaboradores/as, Abramovay (2021) aponta que os estudos têm evidenciado a existência de diversas formas de violência na escola. Essas violações afetam tanto crianças quanto professores/as. Assim, percebe-se que as variadas manifestações da violência, quando ocorrem, podem

ocasionar reflexos nos campos emocional e pedagógico, como demonstrado nos exemplos relatados pelos/as professores/as participantes desta pesquisa.

Essa situação também compromete a função social da escola, refletindo-se na qualidade do ensino e na rotina escolar. No caso da escola pesquisada, observou-se esse reflexo no campo pedagógico, especialmente na qualidade do ensino, demonstrando que a violência é um fenômeno negativo também porque provoca impactos prejudiciais no processo educativo.

Dessa forma, a violência, seja direta ou indireta, física ou simbólica, está presente no cotidiano dos/as professores/as. Os dados da pesquisa revelam que esse fenômeno se manifesta por meio de conflitos, desrespeito, rejeição à autoridade do/a professor(a) e até ameaças, entre outras formas.

A desvalorização profissional mencionada no Quadro 6 também remete ao sentimento de impotência. Barbosa (2019) demonstra como a violência simbólica sofrida pelos/as professores/as gera questionamentos sobre sua vocação profissional, situação que, em casos mais graves, pode resultar no abandono definitivo da carreira docente.

Esses comportamentos, quando inseridos no ambiente escolar, comprometem tanto a saúde física quanto o bem-estar emocional dos/as professores/as. A exposição constante a agressões, como insultos, humilhações e até violência física, contribui para a desvalorização profissional, podendo levar ao abandono da carreira (Barbosa, 2019).

Ao verificarmos as repercussões da violência nos/as professores/as da escola pesquisada, nota-se como essas situações os/as afetaram, levando-os/as a sentir-se desvalorizados/as e, como consequência, prejudicando sua capacidade de ensinar. A desvalorização também se manifesta quando os alunos adotam comportamentos agressivos ou pressionam o/a professor/a, levando-o/a a questionar tanto sua metodologia de ensino quanto sua própria posição profissional.

Ao mesmo tempo, os conflitos em sala de aula tendem a se agravar progressivamente, deteriorando as relações entre alunos/as e professores/as. Um simples desentendimento, quando não mediado adequadamente, pode evoluir para situações mais graves, como agressões físicas contra o/a professor/a. Além disso, as violências verbais frequentemente antecedem outras formas de agressão, como danos ao patrimônio (exemplo: riscar o carro do/a professor/a) ou até mesmo furtos em sala de aula.

Nota-se que esse processo ocorre em cadeia: quando os conflitos não são resolvidos em sua fase inicial, tendem a escalar. Um exemplo relatado na pesquisa ilustra essa progressão: um aluno, após dirigir insultos ao professor P13, ameaçou-o com uma faca, evidenciando como a violência pode se intensificar quando não há intervenção.

Portanto, o uso da violência tanto dentro quanto fora da sala de aula coloca o/a professor/a diante de dificuldades no exercício de sua profissão, impedindo-o/a de aplicar práticas, conceitos e reflexões que são importantes tanto para si quanto para os alunos.

A violência institucional no sistema educacional está relacionada à estrutura hierárquica das relações escolares, podendo envolver tanto professores/as quanto alunos como agentes ou vítimas desse processo. Como aponta Lima (2014), a violência direcionada aos/às professores/as decorre, em parte, da fragilidade da posição social do/a docente.

Dessa forma, é necessário enfatizar que a exposição constante a situações violentas pode alterar a rotina profissional dos/as professores/as. Segundo Lima (2014), a docência já constitui uma atividade geradora de elevado estresse, com impactos na saúde física, psicológica e no exercício profissional, podendo provocar bloqueios, dúvidas sobre a prática docente e, como relataram os/as colaboradores/as desta pesquisa, sentimentos de insegurança. Mesmo quando não vivenciam agressões de forma direta, os/as professores/as são afetados emocionalmente ao testemunhar casos de violência contra colegas, seja por solidariedade, seja pela identificação com a situação.

Os resultados desta pesquisa revelam que tais experiências têm intensificado os quadros de adoecimento mental entre os profissionais da educação. Esse cenário evidencia a urgência de medidas que abordem os diferentes tipos de violência, considerando seus múltiplos desdobramentos no ambiente escolar e na vida dos educadores.

Segundo Lima (2014), muitos dos efeitos da violência contra o/a professor/a são multidimensionais, podendo se manifestar na desmotivação, na desorganização das rotinas pedagógicas e na queda da qualidade do ensino. Dessa forma, observa-se a ruptura dos processos de aprendizagem dos alunos.

Essa realidade demonstra a importância dos estudos sobre os impactos da violência no contexto educacional. É a partir do entendimento e da identificação

dessas situações que podemos buscar estratégias de enfrentamento e formas de lidar com as possíveis consequências que afetam a saúde mental e a vida profissional dos docentes.

Os conflitos entre professores/as e alunos podem ocorrer por diversas razões, como métodos de ensino e aprendizagem e, principalmente, pela convivência. Assim, o/a professor/a precisa se preparar para receber a diversidade de estudantes, considerando que as escolas reúnem alunos de diferentes classes sociais (Noronha, 2019).

Segundo Noronha (2019), o/a professor/a deve estar preparado para lidar com a diversidade estudantil. Diante disso, questiona-se: quais seriam os recursos necessários para que o/a professor/a esteja apto/a a enfrentar essas questões? Embora os cursos de formação continuada sejam as alternativas mais apontadas em pesquisas científicas, os/as professores/as entrevistados/as nesta pesquisa não os mencionaram como estratégia adotada em sua realidade.

Para muitos dos/as participantes, as formas mais eficazes de reduzir a violência escolar passam por maior diálogo entre a escola e os alunos, comunicação efetiva entre a coordenação e os pais dos estudantes envolvidos em conflitos, investimento em políticas públicas e aplicação de punições mais assertivas. De acordo com os/as professores/as, essas medidas teriam maior eficácia na resolução dos problemas enfrentados no ambiente educacional.

A violência no contexto escolar pode ser tanto física quanto simbólica, colocando a escola em uma posição ambígua, ao mesmo tempo vítima e reprodutora da violência. Nesse sentido, torna-se necessário repensar as mudanças sociais em curso, que exigem alterações na compreensão do papel do/a professor/a para enfrentar os novos desafios (Gomes; Pereira, 2009).

Na escola pesquisada, os conflitos em sala de aula frequentemente surgiram da resistência dos alunos em respeitar a autoridade do/a professor/a. Os/as colaboradores/as relataram, por exemplo, situações em que, ao chamar a atenção de um grupo que conversava e não prestava atenção, o/a professor/a enfrentou reações de desrespeito. Nesses casos, os alunos podem reproduzir tais comportamentos por não compreenderem a função docente.

Muitos/as professores/as destacaram que, ao tornar as aulas mais dinâmicas, os alunos passaram a ser mais ativos, e, para alguns, isso contribuiu para a redução dos conflitos. Essa observação revela que parte dos problemas também está

relacionada à resistência às metodologias de ensino. Portanto, além da dimensão disciplinar, a forma como o conteúdo é abordado influencia diretamente no clima da sala de aula e na relação entre professor/a e aluno/a.

Mesmo reconhecendo a realidade dos/as professores/as que acreditam em estratégias distintas para reduzir a violência, Gomes e Pereira (2009) reforçam a necessidade da participação em programas de formação continuada que abordem os desafios enfrentados no contexto escolar. Essas capacitações forneceriam ferramentas para lidar com situações adversas, contribuindo para a prevenção da violência contra educadores.

Contudo, quando episódios violentos derivados de comportamentos agressivos já ocorreram, torna-se imprescindível oferecer acompanhamento psicológico especializado ao/a professor/a afetado/a. Esse suporte é fundamental para sua recuperação e para o restabelecimento do bem-estar emocional.

Segundo Zanelli (2015), o comportamento agressivo e a indisciplina dos alunos configuram-se como fatores determinantes para o surgimento de problemas tanto na saúde mental dos/as professores/as quanto na gestão escolar. Essa realidade tem contribuído para o aumento de casos de esgotamento profissional entre educadores, quadro atualmente identificado como síndrome de *Burnout*.

As consequências dos comportamentos agressivos e da indisciplina incluem estresse, sensação de desvalorização profissional, despersonalização (isto é, a perda da empatia pelo aluno, passando a tratá-lo como um “problema” e não como pessoa) e dificuldades em manter um relacionamento saudável com os estudantes (Zanelli, 2015).

De acordo com os relatos dos/as professores/as, há manifestações recorrentes de cansaço psicológico e dúvidas acerca da escolha pela profissão docente. A fala da professora P6 exemplifica essa realidade, quando ela relatou que *“Sinto que estou trabalhando em vão”*. Essa queixa, sob a perspectiva de Zanelli (2015), mostra que a agressividade sofrida pode ser entendida como fator de desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*, marcada pelo desgaste emocional, pelo afastamento e pela diminuição da sensação de sucesso no trabalho. Os relatos sugerem, portanto, tanto o fenômeno do esgotamento quanto a ausência de apoio institucional, fatores que agravam o adoecimento.

Um exemplo claro aparece na fala da professora P6: *“A violência me faz questionar minha didática e meu lugar na profissão: Será que eu estou no meu lugar?*

Será que é o espaço certo? A sensação que tenho é de estar enxugando gelo diante da agressividade dos alunos”. Esse depoimento evidencia como a violência pode desencadear dúvidas profundas sobre a identidade profissional, além de provocar impactos severos na saúde mental.

As consequências desse tipo de vivência envolvem o desenvolvimento de quadros de ansiedade, depressão, estresse e *Burnout*, além de sentimentos de desvalorização e perda progressiva da empatia pelo aluno, o que compromete a prática pedagógica. A Síndrome de *Burnout*, como explica Zanelli (2015), resulta de tentativas repetidas e frustradas de lidar com o estresse profissional. Entretanto, a forma como os indivíduos reagem varia, pois está ligada a fatores demográficos (idade, sexo, estado civil, escolaridade), traços de personalidade, condições laborais, cultura organizacional e expectativas de carreira.

A sensação de “*enxugar gelo*”, conforme citado pela entrevistada P6, reflete o esgotamento emocional, um dos componentes centrais do *Burnout*. Esse quadro pode desencadear um processo gradual de perda de empatia, que evolui para indiferença ou mesmo para reações agressivas como mecanismo de defesa. Trata-se da dimensão de despersonalização descrita por Zanelli (2015), em que o profissional adota uma postura de distanciamento emocional como forma de autoproteção.

Dessa forma, os efeitos da violência escolar na saúde mental dos/as professores/as contribuem significativamente para o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*. O caso da professora P6 demonstra como um ambiente hostil pode gerar crises profissionais e emocionais, minando a confiança e a motivação. Essa situação reforça a necessidade de políticas de apoio que promovam um ambiente escolar mais saudável e de práticas institucionais voltadas ao acolhimento e à valorização docente.

Vale destacar ainda que, segundo os/as colaboradores/as, uma das demandas mais recorrentes é a ampliação do policiamento nas escolas, visto como essencial para garantir a segurança no exercício pedagógico. No entanto, essa medida traz um paradoxo: embora possa reduzir riscos imediatos, também gera adaptações na prática docente que limitam o processo educativo. Assim, cria-se um ciclo de medo e autoproteção, no qual os professores/as transformam suas estratégias de ensino em mecanismos de defesa, ainda que isso comprometa a qualidade do ensino.

Os resultados desta pesquisa sugerem a existência de um padrão de adoecimento psicológico, marcado por afastamentos para readaptação, desenvolvimento de quadros de depressão e uso de medicamentos controlados. A

fala *“Quando a pessoa sofre violência, nada mais volta a ser como era antes”* evidencia o caráter traumático e duradouro dessas experiências, que deixam marcas profundas na identidade profissional e emocional dos/as professores/as.

Nota-se que o isolamento surge como estratégia de sobrevivência. Os relatos indicam que muitos evitam compartilhar os problemas vividos na escola com suas famílias, seja para não as sobrecarregar, seja pelo medo de represálias ou pela descrença na efetividade das ações institucionais. Na categoria “isolamento emocional”, o/a professor/a evita comentar os problemas da escola para não agravar seu próprio estado emocional, o que demonstra uma desilusão com o sistema, incapaz de oferecer suporte adequado.

Essas situações podem provocar transformações na identidade profissional. Professores/as antes animados/as e dedicados/as tornam-se desmotivados/as e revoltados/as, sinalizando a perda de sentido da vocação. O esforço para separar vida pessoal e profissional, muitas vezes, fracassa, resultando em conflitos familiares e sintomas físicos, como insônia e aceleração da fala. A ausência de suporte psicológico institucional agrava ainda mais o problema, deixando os/as professores/as dependentes de redes de apoio pessoais, frequentemente insuficientes. Nesse contexto, o silêncio passa a compor o sofrimento.

A cultura do silêncio perpetua a violência, pois a falta de denúncias inviabiliza a implementação de soluções eficazes. Além disso, a necessidade constante de vigilância emocional transforma o ambiente escolar em um espaço de tensão, no qual o foco deixa de ser a educação para se tornar a autopreservação.

Esse ciclo de medo e adaptação se estabelece quando a violência escolar provoca mudanças nas práticas pedagógicas como forma de defesa. Rosa (2007) aponta que a violência simbólica age de maneira sutil, levando os/as professores/as a naturalizarem situações de agressão e a aceitarem o desgaste como inerente à profissão.

Nesse processo, a violência deixa de ser questionada e passa a ser aceita como algo estrutural da escola. Assim, o/a professor/a evita denunciar agressões, seja por medo de represálias, seja por descrença na instituição, reforçando a cultura do silêncio que sustenta ambientes de impunidade e conformismo (Rosa, 2007).

Costa (2018) analisa a escola como uma rede de relações de poder que normatiza corpos e comportamentos. Sob essa perspectiva, a violência escolar não é

um evento isolado, mas um efeito das estruturas institucionais que priorizam a manutenção da ordem em detrimento do bem-estar docente.

Exemplo disso aparece nos relatos: suspensões temporárias e punições leves afastam, momentaneamente, o aluno considerado “problemático”, mas não solucionam as causas do conflito. Na prática, transfere-se a responsabilidade para professores/as e famílias, intensificando o ciclo de violência.

Soma-se a isso o paradoxo da inclusão simulada: a escola envia atividades ao aluno suspenso, mas ao mesmo tempo o estigmatiza, reforçando processos de exclusão. Essa dinâmica gera sobrecarga burocrática para os/as professores/as e ausência de suporte efetivo após episódios de violência.

A demanda por maior policiamento também segue essa lógica: embora vise ampliar a segurança, fortalece o controle disciplinar que, em vez de prevenir a violência, desloca-a para outras formas de opressão, como a criminalização dos estudantes.

A ausência de apoio psicológico voltado para os/as professores/as vítimas de violência foi reiterada nos relatos. Muitos afirmaram ter desenvolvido quadros de estresse que evoluíram para depressão, exigindo, em alguns casos, tratamento medicamentoso. No Brasil, os transtornos mentais estão entre as principais causas de afastamento laboral, manifestando-se por meio de licenças médicas e faltas não programadas (Silva, 2022).

Conforme Silva (2022), o estresse ocupacional resulta da interação entre aspectos organizacionais, psicológicos, econômicos e sociolegais, gerando sentimentos persistentes de insegurança, frustração e angústia em relação às atividades profissionais.

Diante desse referencial, percebe-se que o sofrimento psicológico dos/as professores/as ultrapassa o ambiente escolar e alcança a vida pessoal. O relato do professor P11 ilustra essa situação ao destacar a dificuldade em compartilhar experiências violentas com familiares, o que, embora evite sobrecarga emocional, gera isolamento e tensões nos relacionamentos. Assim, constata-se que os problemas vivenciados no trabalho afetam diretamente as relações familiares, intensificando ainda mais o impacto da violência sobre a vida do/a professor/a.

O estresse no contexto laboral apresenta-se como um fenômeno que influencia tanto o bem-estar psicológico quanto o desempenho profissional em diversas áreas de atuação. Suas manifestações variam desde alterações emocionais, como

irritabilidade, quadros depressivos e ansiosos, até impactos tangíveis na produtividade e na satisfação profissional (Silva, 2022).

Essa condição está diretamente relacionada a fatores organizacionais, como a natureza das funções exercidas, jornadas prolongadas, ritmo intenso de trabalho, períodos insuficientes de descanso e a qualidade das relações interpessoais no ambiente corporativo (Silva, 2022).

Evidencia-se, portanto, a forte influência das condições laborais na saúde dos/as professores/as. Os constantes conflitos no ambiente escolar geram um processo gradual de desmotivação profissional, que se reflete em mudanças comportamentais significativas.

Um exemplo aparece no relato do professor P8, que afirmou ser reconhecido como "*dedicado e entusiasmado*" antes de sofrer violência, mas que, após os episódios vividos, tornou-se "*desmotivado e revoltado*". Essa fala ilustra como a violência deixa marcas psicológicas profundas, alterando a forma como o profissional se relaciona com seu trabalho.

Diante dos relatos e impactos da violência, destaca-se a importância do acompanhamento psicológico, uma vez que os docentes enfrentam dificuldades para gerenciar as emoções desencadeadas pelo ambiente escolar. Esses depoimentos revelam tanto o adoecimento docente quanto os efeitos da violência estrutural reproduzida no próprio sistema educacional.

A indisciplina e a violência elevam as demandas impostas aos docentes, podendo provocar crises de identidade profissional, mal-estar docente e, consequentemente, comprometer tanto sua saúde mental quanto a qualidade do ensino. Além de lidar com os desafios relacionados à segurança e ao relacionamento com os alunos, os/as professores/as enfrentam também suas próprias dificuldades pessoais. Essa sobrecarga gera sensação de esgotamento e impotência.

Nesse cenário, emerge o fenômeno conhecido como mal-estar docente, caracterizado pela relação direta entre a desvalorização e o estresse vivenciado pelo/a professor/a, resultando na diminuição de sua eficácia profissional. Esse ciclo tende a deteriorar ainda mais o ambiente escolar, intensificando sentimentos de frustração e exaustão. Surge, então, a questão: o que é, de fato, o mal-estar docente?

Segundo Brand (2013), trata-se de um fenômeno multidisciplinar, nomeado de diferentes formas na literatura, como *Burnout* ou estresse docente, e que abrange crises vivenciadas pelos profissionais da educação. Essas condições surgem das

mudanças de expectativas sociais sobre o papel do/a professor/a, somadas a pressões externas como a falta de apoio institucional, episódios de violência escolar e a excessiva burocratização do trabalho pedagógico.

Os dados desta pesquisa confirmam esse diagnóstico. Diversos/as professores/as relataram quadros de estresse em sala de aula, que em alguns casos resultaram em afastamentos temporários ou permanentes da profissão. Entre os problemas de saúde mais frequentes, destacam-se depressão e ansiedade. Em três casos específicos, docentes precisaram interromper suas atividades por questões psicológicas, o que comprova como o ambiente escolar pode se tornar danoso à saúde mental.

Fatores como o estresse e o esgotamento mental contribuem para o declínio do bem-estar docente e a deterioração da qualidade do ensino. Assim, as manifestações do mal-estar envolvem desde desmotivação e insatisfação profissional até quadros mais graves, como *Burnout*, depressão e sentimentos de autodepreciação (Brand, 2013).

Um aspecto preocupante é a perda da capacidade de reflexão crítica sobre a prática educativa, elemento essencial ao exercício docente qualificado. Nos casos mais severos, a condição pode evoluir para patologias ocupacionais que demandam afastamento das atividades em sala de aula (Brand, 2013).

Nesse mesmo sentido, Guedes *et al.* (2013) enfatizam que a realidade atual do trabalho docente é marcada pela ausência de infraestrutura adequada e pela carência de recursos materiais básicos, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem. Essas deficiências extrapolam o campo material e atingem diretamente a saúde física e psicológica dos/as professores/as, evidenciando um quadro crítico de comprometimento da saúde docente, com impactos diretos em sua prática pedagógica.

Os efeitos mais recorrentes incluem esgotamento físico e mental, distúrbios do sono, altos níveis de estresse e desenvolvimento de quadros ansiosos e depressivos, gerando sentimentos de impotência, frustração e desmotivação. Tais condições se intensificam quando os/as professores/as se deparam com dificuldades de aprendizagem dos alunos em contextos que não oferecem suporte adequado (Guedes *et al.*, 2013).

Os dados desta pesquisa demonstram ainda que as experiências de ansiedade relatadas pelos docentes decorrem, em grande medida, de situações como conflitos

verbais em sala de aula, ameaças por parte de alunos e manifestações de preconceito no ambiente escolar.

A análise das entrevistas revelou perspectivas distintas. Embora professores/as iniciantes e veteranos/as apresentem diferenças em sua experiência profissional, ambos os grupos compartilham vivências semelhantes de violência no exercício docente. Esse fenômeno sugere que o problema persiste independentemente do tempo de atuação na instituição.

Diante desse cenário, os educadores têm desenvolvido estratégias metodológicas adaptativas como mecanismos de prevenção e redução de conflitos em sala de aula. Essas práticas pedagógicas ajustadas representam tentativas de resposta a um desafio que afeta toda a comunidade escolar, exigindo atenção por parte das políticas educacionais.

No entanto, a adaptação às novas práticas pedagógicas não ocorre de forma homogênea entre os/as professores/as. Segundo Guedes *et al.* (2013), diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, muitos profissionais recorrem a mecanismos de defesa que, embora compreensíveis, evidenciam a complexidade do problema.

O crescente absenteísmo, o frequente pedido de atestados médicos e o recurso a licenças não remuneradas configuram-se como respostas a um ambiente de trabalho marcado por adversidades, expressando os efeitos dessa realidade na saúde e no desempenho profissional dos/as docentes.

Essas reações geram impactos na prática pedagógica, manifestando-se em planejamentos de aula menos consistentes, diminuição da qualidade do ensino e gradual afastamento do profissional de seu papel ativo na escola. Nos casos de afastamento temporário ou definitivo, observou-se que o retorno do/a professor/a à sala de aula constitui um processo delicado.

Trata-se de uma experiência repleta de particularidades, uma vez que muitos/as professores/as encontram dificuldades para se readaptarem à rotina escolar e reconstruírem a confiança em sua prática pedagógica após vivenciarem situações traumáticas.

Nesse cenário, emergem questionamentos profissionais, em que o/a docente começa a duvidar de sua própria capacidade, colocando em xeque não apenas sua competência técnica, mas também sua adequação ao magistério diante das experiências enfrentadas. Para Guedes *et al.* (2013), em casos mais extremos,

observa-se o abandono da carreira docente como desfecho desse processo de deterioração.

É importante ressaltar que tal decisão representa não apenas uma desistência individual, mas também o reflexo de um período de insatisfação e desgaste emocional. Esse fenômeno evidencia tanto questões pessoais quanto falhas estruturais do sistema educacional como um todo.

Dessa forma, é necessário compreender que essa realidade comprova a urgência do reconhecimento do mal-estar docente como uma questão que ultrapassa a esfera individual, demandando intervenções que contemplem as condições de trabalho e o apoio à saúde mental dos/as professores/as.

Outra questão importante levantada pelos/as colaboradores/as da pesquisa foi a carência de políticas públicas direcionadas ao atendimento de professores/as vítimas de violência escolar. Em seus relatos, enfatizaram a necessidade imediata de desenvolver mecanismos eficazes de apoio institucional e psicológico para docentes que enfrentam situações de agressão em seu ambiente de trabalho.

Compreender esses fatores e suas consequências é fundamental para analisar a influência que a violência exerce tanto sobre a prática pedagógica quanto sobre a saúde mental do/a professor/a. Na próxima seção, serão abordadas as estratégias que os/as docentes procuram adotar no contexto escolar.

5.4 ESTRATÉGIAS DOS/AS PROFESSORES/AS PARA ENFRENTAR A VIOLÊNCIA

Esta seção apresenta os resultados referentes às estratégias adotadas e aos desafios enfrentados no cotidiano escolar pelos/as professores/as participantes da pesquisa, conforme relatados nas entrevistas realizadas. Além disso, serão discutidas as medidas preventivas e intervenções institucionais identificadas, com ênfase no papel da gestão escolar, da família e das políticas públicas educacionais.

No Quadro 7, estão apresentados os relatos dos/as professores/as relacionados às estratégias e desafios do cotidiano pedagógico.

Quadro 7 – Estratégias e desafios do cotidiano pedagógico

ESTRATÉGIAS	DESAFIOS
Recorrer a instâncias superiores para resolver conflitos (P1 e P2)	Dificuldade em impor disciplina sem confrontos, com demora nas respostas (P1 e P2)

Adotar "combinados" com alunos para evitar conflitos (P3)	Indisciplina persistente em turmas do ensino médio (P3)
Sugerir projetos práticos em vez de palestras (P5)	Falta de ações efetivas da escola para tratar violência simbólica (P5)
Diálogo e aproximação afetiva (P8)	Alunos permanecem indiferentes às estratégias (P8)
Utilizar comunicação não violenta (P6)	Falta de apoio da gestão e políticas públicas, sobrecarregando professores/as (P6)
Priorizar conversas particulares para evitar humilhações públicas (P11 e P14)	Conflitos estruturais não são resolvidos (P11 e P14)
Dissociar identidade profissional e pessoal para proteger saúde mental (P13)	Políticas como escolas integrais alienam alunos sem estrutura adequada (P13)
Envolver as famílias em projetos (P12 e P14)	Baixa adesão dos pais (P12 e P14)
Medidas punitivas como transferência de alunos (P14)	1. Falta de políticas de prevenção ou acompanhamento terapêutico (P14) 2. Superlotação de salas e falta de suporte psicopedagógico (P7) 3. Demora e ineficiência do suporte psicológico prometido (P10) 4. Alunos repetem comportamentos violentos devido a punições leves (P13)

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os resultados da pesquisa, os/as professores/as colaboradores/as mencionaram estratégias para lidar com situações de conflito em sala de aula, como mudanças metodológicas, estabelecimento de combinados e diálogos com as turmas, entre outras.

Além disso, alguns/mas professores/as criticaram a forma como as situações de violência geralmente são conduzidas na escola, apontando a falta de suporte aos/às docentes e a ausência ou ineficácia de políticas públicas que pudessem atuar em seu favor.

A perspectiva de apoio aos/às professores/as que vivenciaram situações de violência na escola pesquisada evidencia a necessidade de a instituição ir além do simples enfrentamento desses episódios. A realidade escolar demonstra que não há psicólogos atuando diretamente para oferecer suporte emocional aos/às docentes diante dos desafios cotidianos.

Assim, os/as professores/as dependem do apoio psicológico disponibilizado pelas secretarias de educação. No caso da escola pesquisada, o atendimento é realizado pelo setor de Divisão Psicossocial da Secretaria de Educação (DIPSE). Contudo, os depoimentos revelam que, nem sempre, os/as profissionais são efetivamente assistidos/as por esse setor.

Nesse sentido, ressalta-se a importância do investimento em políticas públicas e de um maior apoio da gestão escolar para auxiliar os/as professores/as em situações

de violência. Surge, então, a seguinte questão: qual é o papel das políticas públicas e como se configura a realidade em relação aos casos de violência contra o/a professor/a na escola pesquisada?

Conforme Sousa (2016), é atribuição do poder público formular e implementar políticas educacionais eficientes. Entretanto, constata-se uma falha na atuação estatal no que diz respeito ao comprometimento com a qualidade educacional e às ações direcionadas ao público infantojuvenil.

Os depoimentos dos/as professores/as colaboradores/as revelam uma realidade preocupante: na maioria dos casos, eles/as enfrentam o descaso sistemático do poder público. Destacam, sobretudo, a morosidade no atendimento às demandas escolares, a frustração recorrente diante da ausência de soluções eficazes para os problemas cotidianos e a falta do apoio psicológico prometido pela Secretaria de Educação.

Dessa forma, evidencia-se que essa conjuntura de abandono institucional gera um quadro de adoecimento profissional, em que os/as educadores/as, além de não receberem assistência adequada, acabam negligenciados pelo próprio sistema que deveria ampará-los.

A violência no ambiente escolar persiste como resultado das relações entre escola, família e Estado. Embora esses atores devessem atuar de forma integrada, observa-se uma dinâmica marcada por falhas estruturais que perpetuam ciclos de negligência.

O Estado, enquanto responsável pela formulação e implementação de políticas públicas educacionais, prioriza métricas burocráticas em detrimento de soluções práticas para o cotidiano escolar. Essa postura resulta na ausência de apoios efetivos, como a assistência psicológica e mecanismos consistentes de mediação de conflitos. Com isso, a violência acaba sendo naturalizada, em vez de tratada como uma questão social urgente a ser enfrentada (Sousa, 2016).

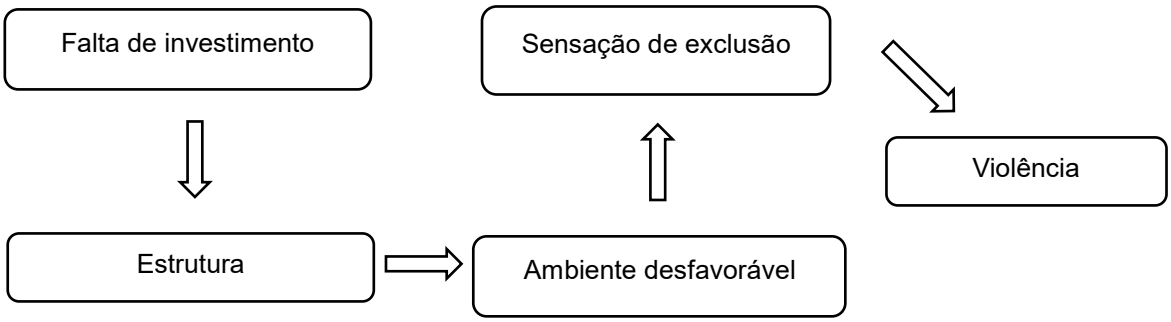
No depoimento da professora P3:

> Acredito que entre as principais causas da violência nas escolas está a falta de investimento na educação. Em uma escola onde a estrutura é precária, tanta física quanto da qualificação do seu quadro profissional, haverá dificuldades para se gerar um ambiente propício para a aprendizagem, e por outro lado, favorece o surgimento de um clima de exclusão e insatisfação que pode facilitar atitudes desrespeitosas e violentas.

Diante o relato da professora, percebe-se que a falta de investimento de política pública voltadas a situações de violência nas escolas são uma das raízes dos problemas que os/as professores/as vivenciam. A redução de danos poderia ser realizada com mais psicólogos, projetos de mediação de conflito que o próprio estado poderia implementar, porém a realidade é diferente.

Dessa forma, podemos entender que a falta de investimento é um dos pontos chaves para compreendermos as raízes do problema da violência, onde essa falta de investimento acarreta diversos movimentos que culminam em violência. Com isso, segue abaixo o percurso da falta de investimento para chegar na violência.

Figura 1 – Demonstração da influência da falta de investimento para a violência



Fonte: Elaborado pela autora.

A Figura 1 apresenta como a falta de investimento público gera violência. A carência de recursos afeta a estrutura escolar, tornando o ambiente desfavorável e provocando um sentimento de exclusão, o que pode levar a situações de violência. Assim, a insuficiência de investimentos em educação cria um contexto adverso que, em vez de promover inclusão e satisfação, gera frustrações coletivas. Esse cenário favorece comportamentos violentos, transformando a escola em um espaço marcado por conflitos.

Para mudar esse contexto escolar, é necessário que ocorra mais investimento na educação, ou seja, mais projetos que contribuam nas escolas, oferecendo também uma estrutura, tanto física quanto de funcionários, que possam proporcionar um atendimento mais adequado e eficaz, tanto para os alunos quanto para os/as professores/as.

Na obra *Escola e Democracia*, Saviani (2008) abordava que a falta de investimento em educação compromete tanto a qualidade do ensino como intensifica os problemas sociais, como a exclusão e a violência. As consequências desses

problemas são: professores/as desvalorizados, falta de recursos básicos, desinteresse e evasão escolar.

A partir disso, são criados ciclos de frustração e violência que podem ser representados como na Figura 1. Dessa forma, torna-se fundamental desenvolver um trabalho coletivo e contínuo nas escolas, com planejamentos que extrapolem o período de um único ano letivo. No entanto, como revela o depoimento da entrevistada P8:

> É impossível pensar nesse planejamento quando iniciamos o ano letivo com falta de professores/as, já que o estado mantém um quantitativo de profissionais contratados por processos seletivos temporários. Também é inviável planejar mudanças quando sequer temos papel para imprimir as atividades propostas (P8).

Esse relato apresenta como tais planejamentos dependem tanto de recursos materiais quanto da valorização profissional do/a professor/a. Dessa forma, percebe-se que, antes de cobrar resultados das instituições escolares, é importante que o Estado garanta condições básicas de funcionamento. Portanto, além de estabelecer metas educacionais, é necessário que o poder público forneça os recursos indispensáveis para a realização efetiva dos projetos pedagógicos.

Essa situação desmotiva muitos/as professores/as na elaboração de projetos pedagógicos, levando-os ao desencanto diante de problemas que poderiam ser resolvidos com apoio efetivo do Estado. A descrença no sistema educacional fica evidente em diversos relatos, como no caso da professora que afirma:

> Eu acredito que o caminho não é debater nem nada. Você continua fazendo o seu trabalho, sem falar mal de ninguém, cuidando do seu e eu sou muito assim. Eu vou fazer o meu trabalho. Eu sou assídua fazendo as minhas coisas e o que os outros falam ou pensam, não desrespeito (P5).

Esse depoimento apresenta aspectos preocupantes, como, por exemplo, a resignação frente às dificuldades estruturais, o abandono da dimensão política da profissão docente, a ausência de apoio institucional e a redução da atuação profissional ao mínimo necessário.

Observa-se, então, que, diante da falta de suporte, muitos/as professores/as adotam uma postura de isolamento profissional, limitando-se ao cumprimento de tarefas individuais, sem desenvolver um olhar crítico sobre as demandas coletivas da escola. Essa atitude, embora compreensível como mecanismo de autopreservação,

acaba por reforçar o ciclo de desassistência e desvalorização do/a professor/a, afastando ainda mais a possibilidade de transformações no ambiente escolar.

Dessa forma, os/as professores/as colaboradores/as desta pesquisa reforçam a necessidade de investimento em políticas públicas voltadas para a família, pois, na perspectiva deles, a família é a base do aluno e, se não se trabalha nessa base, não se resolve grande parte dos problemas.

Além disso, ressaltam a importância de trabalhos paliativos, como, por exemplo, trazer mais psicólogos para realizar palestras nas escolas e desenvolver orientações com os alunos, voltadas à autoestima e ao incentivo motivacional, para que compreendam a importância dos estudos em suas vidas.

Os resultados desta pesquisa apresentam a relevância das políticas públicas para a educação, como ilustra o relato da professora P2: *"As políticas públicas são importantes para garantir o acesso à educação, a qualidade do ensino e a redução das desigualdades sociais, com impactos imediatos no ambiente escolar."*

A professora cita como exemplo positivo a Lei 15.100/25, que proibiu o uso de celulares nas escolas. Segundo sua experiência, essa medida trouxe benefícios: *"Seu impacto imediato facilitou o trabalho do/a professor/a, que antes tinha de competir com as redes sociais"* (P2). Esse caso demonstra como políticas bem implementadas podem melhorar o cotidiano escolar, auxiliando na gestão da sala de aula e reduzindo a dispersão dos alunos.

Porém, a professora também apresenta ressalvas em relação a outras iniciativas, como o programa Pé de Meia: *"Não consegui ainda perceber a sua influência nas atitudes dos alunos. Acredito que falta mais informação sobre o programa para a comunidade, para que todos percebam a sua importância."*

Esse relato revela um desafio na aplicação de projetos: mesmo políticas bem-intencionadas podem ter sua eficácia comprometida quando não são divulgadas e explicadas à comunidade escolar. Assim, compreende-se que o sucesso das políticas públicas na educação depende não apenas de sua concepção teórica, mas também de sua execução prática e da participação de todos os envolvidos no processo educacional.

Os/as colaboradores/as desta pesquisa acreditam que a efetiva implementação das políticas públicas educacionais poderia reduzir os índices de violência nas escolas e melhorar a qualidade do ensino. Quando aplicadas de modo adequado e mantidas

ao longo do tempo, sem se perderem no processo de execução, essas políticas podem tornar-se instrumentos de transformação escolar.

Sousa (2016) destacava que um dos problemas recorrentes no contexto escolar é a gestão sobrecarregada por demandas administrativas, que acaba negligenciando situações de conflito e deixando os/as professores/as sem o devido apoio. Essa negligência evidencia a carência de espaços democráticos para diálogo com alunos e famílias, agravando progressivamente o problema. Consequentemente, a escola passa a ser vista como um ambiente de tensões constantes, onde a violência é silenciada em nome de uma falsa aparência de ordem.

Na escola pesquisada, ocorrem reuniões pedagógicas organizadas como momentos importantes de diálogo entre a equipe escolar, alunos e famílias, seguindo uma estrutura bem definida, porém flexível. O processo inicia com um acolhimento individualizado, no qual cada estudante é avaliado em seu desempenho acadêmico (com análise detalhada das notas), comportamento e participação nas atividades.

Um dos professores entrevistados (P1) descreveu como eram conduzidas as reuniões pedagógicas. Ele relatou que, na maioria delas, compareciam principalmente os responsáveis por alunos com bom rendimento escolar, enquanto os pais de estudantes que mais necessitavam de acompanhamento estavam menos presentes. Esse fato levou o professor a questionar os motivos dessa baixa participação.

Sobre a dinâmica das reuniões, o professor P1 explicou que nelas sempre ocorre a apresentação e revisão dos documentos norteadores da instituição – o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), com ênfase no princípio da participação familiar ativa.

A equipe escolar deixa claro que todas as normas estão abertas ao diálogo: *“Se houver algo que a escola impôs e os pais não concordem, nós temos como conversar e ajustar isso”* (P1). Essa abertura ao debate reflete a compreensão da educação como um processo coletivo e dinâmico.

Segundo o professor, os/as docentes e gestores incentivam constantemente os alunos a comunicarem suas famílias: *“Por favor, quando for reunião, avisem seus pais.”* A equipe procura desconstruir resistências, explicando que a escola *“não está aqui pelo mal, mas pelo bem dos alunos”*.

Quando as famílias participam, estabelecem-se diálogos produtivos que possibilitam identificar melhorias pedagógicas, propor mecanismos de apoio estudantil e discutir o bem-estar dos alunos no ambiente escolar.

As entrevistas revelam que a gestão da escola pesquisada reconhece seu papel na vida dos estudantes. Para muitos, a instituição não é apenas um espaço de aprendizagem formal, mas também um local de acolhimento e refúgio, especialmente para aqueles que enfrentam dificuldades em seus contextos familiares e sociais.

As reuniões pedagógicas ocorrem regularmente e têm como objetivo manter os responsáveis informados sobre a realidade escolar, criando planos de ação conjuntos para a melhoria contínua do ambiente educacional. Essa iniciativa apresenta vantagens por sua abordagem humanizada e flexível. Contudo, permanece o desafio de aproximar as famílias que mais necessitam de acompanhamento, mas que, muitas vezes, resistem a participar.

Sem o diálogo, comportamentos violentos podem se intensificar, levando os/as professores/as a situações ainda mais desafiadoras, como violências físicas, psicológicas ou morais. Para que a escola alcance equilíbrio entre disciplina e liberdade, é indispensável a construção coletiva de regras, promovendo um espaço de respeito e cooperação (Sousa, 2019).

Nesse sentido, Rosa (2023) defende que a escola tem potencial para romper ciclos de violência, desde que promova espaços de diálogo e não de exclusão. Seu propósito deve ser o de se tornar um espaço de justiça e democracia, em que uma educação mais democrática ofereça reflexões críticas sobre as regras já estabelecidas.

Assim, compreende-se que as reuniões pedagógicas podem se tornar oportunidades estratégicas para o fortalecimento da democracia escolar. Mais do que discutir o desempenho dos alunos, o PPP ou o Regimento Escolar, esses encontros podem consolidar a escola como espaço de diálogo e transformação social.

Entretanto, os dados da pesquisa revelam que outros fatores externos continuam a impactar negativamente o ambiente escolar, intensificando a violência. Entre os desafios apontados pelos/as professores/as estão: a) o consumo e tráfico de drogas ilícitas; b) a presença de alunos recrutados por facções criminosas; c) a fragilidade da estrutura familiar, que resulta no desinteresse dos responsáveis pelo acompanhamento escolar; e d) a influência das redes sociais, que reforçam comportamentos de falta de empatia e individualismo.

Dessa forma, os/as professores/as ressaltam a importância da construção de um projeto social mais amplo, que contemple a questão da desestruturação familiar. A condição socioeconômica também aparece como fator relevante: muitos alunos

precisam trabalhar para auxiliar no sustento familiar, enquanto outros, em busca de recursos, acabam se envolvendo em contextos de vulnerabilidade, como a aproximação com facções criminosas.

Segundo uma das professoras entrevistadas:

> A escola deveria ser um lugar de pensar, de criticar, de questionar. Então, muitas vezes, a política pública adotada, principalmente aqui no estado, ela reproduz um pensamento até vazio e não aprofunda no processo mesmo [....] Então, eu creio que eles só estão enxugando gelo e tratando de maneira muito superficial e que não vai resolver a longo prazo. Então, a política pública adotada aqui no estado com relação a isso não reproduz, não está tratando o problema. Ela está só dando aquele Dorflex para diminuir a dor (P11).

Esse relato da entrevista da professora P11 demonstra a necessidade de a gestão educacional estadual implementar políticas públicas mais eficazes, que promovam o envolvimento contínuo de alunos, famílias e de toda a comunidade escolar. Essa abordagem é fundamental para assegurar a permanência das propostas educacionais para além dos ciclos de gestão governamental.

A metáfora do *Dorflex*, utilizada pela professora P11, sugere que o Estado tem atuado de forma paliativa, tratando apenas dos sintomas superficiais enquanto ignora a “doença” estrutural, que, nesse caso, corresponde à ausência de um projeto educacional sólido e duradouro.

Os/as professores/as colaboradores/as desta pesquisa reforçaram que, desde o primeiro dia de aula, destacavam a importância das reuniões de conselho e de pais e mestres. Para eles/as, a participação ativa da comunidade nesses encontros é essencial. Essa preocupação se deve ao fato de que, no ano anterior, quase nenhum responsável compareceu. Como relata o professor P1: *“Os poucos que iam eram pais de crianças e adolescentes que já apresentavam um desempenho excelente.”*

Compreender quem são os alunos da escola é imprescindível para interpretar seus comportamentos, linguagens e contextos culturais. Muitas famílias dos estudantes da instituição pesquisada enfrentam dificuldades econômicas, como ilustra o seguinte relato de uma professora:

> A violência na sala de aula é um reflexo do que os alunos encontram na sociedade. É o que eles encontram no ambiente familiar deles. Então, eles somente reproduzem aquilo que vivenciam. Muitos desses alunos vêm de famílias, muitas vezes, desestruturadas, mas, se estruturadas, a forma como elas se porta, a relação com os pais. Os pais mesmo são muito de xingar. Eles passam por um processo de relação muito reativa. Não são afetuosos, eles não são acolhidos, eles não são entendidos. Então, muitas vezes, eles reproduzem aquilo. Eu acho que eles são um reflexo dessa sociedade. Que

> nós vivemos uma sociedade agora, uma sociedade violenta, uma sociedade do ódio. Então, eles acabam reproduzindo isso que eles vivenciam (P9).

Como abordado no relato da professora P9, a comunidade e as famílias, que poderiam atuar como agentes transformadores, mantêm-se distantes da realidade escolar, marcada por dificuldades econômicas (como baixa renda e acesso limitado a recursos) e culturais (como a desconfiança histórica nas instituições).

Diante disso, a descrença na educação como instrumento de mudança social leva muitos jovens a subestimarem a escola, percebendo-a como alheia a seus projetos de vida. Sem participação ativa ou cobrança por melhorias, esse distanciamento reforça o isolamento das instituições de ensino, perpetuando ciclos de violência e políticas públicas ineficazes.

Sousa (2016) explica que as famílias, seja por descrença no sistema educacional ou por dificuldades socioeconômicas, ausentam-se do processo educativo, transferindo para a escola responsabilidades que deveriam ser compartilhadas. Em situações mais graves, alguns pais chegam a culpar os/as professores/as por conflitos envolvendo seus filhos, reforçando uma cultura de impunidade e desrespeito.

Diante dos casos de violência escolar, os/as professores/as colaboradores/as desta pesquisa precisaram desenvolver estratégias para lidar com a situação e evitar o adoecimento profissional. A exposição constante a esse contexto, quando não acompanhada de suporte institucional, leva ao esgotamento emocional e, em muitos casos, ao afastamento da escola. Enquanto parte dos/as professores/as manifesta desânimo e perda de expectativas diante dos desafios, outros procuram formas de enfrentamento. Na maioria das vezes, a solução encontrada é recorrer às instâncias superiores.

A professora P10 defende o uso da comunicação não violenta como estratégia pedagógica. Contudo, a ausência de apoio das políticas públicas e da própria gestão escolar desmotiva os/as educadores/as, que se sentem sobrecarregados/as pela responsabilidade de lidar sozinhos/as com tais problemas. Uma crítica recorrente entre o corpo docente refere-se à demora e à ineficiência do suporte psicológico oferecido pela secretaria de educação.

Segundo os/as colaboradores/as da pesquisa, a direção escolar contribui com medidas punitivas, como a transferência de alunos considerados conflituosos, mas falha em implementar políticas preventivas ou de acompanhamento terapêutico.

Embora os/as professores/as priorizem conversas particulares com estudantes para evitar constrangimentos públicos, reconhecem que essa abordagem não resolve os conflitos estruturais que alimentam a violência escolar.

Para Sousa (2016), quando as famílias participam das reuniões escolares, contribuem para construir uma parceria essencial com a escola. Essa proximidade fortalece a corresponsabilidade entre pais e professores/as no desenvolvimento das crianças e jovens.

A escola, portanto, vai além da transmissão de conteúdos: ela exerce papel fundamental na formação de cidadãos, ensinando não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também valores como convivência, respeito, responsabilidade e solidariedade.

> A violência precisa, primeiro, ser reconhecida, admitida, para, então, ser tratada adequadamente através das políticas públicas, de projetos que se atentem às necessidades dos jovens, envolvendo também o esporte, o lazer, a cultura e a educação. Um trabalho direcionado à família que contenha projetos sociais, centros de apoio, que possam auxiliar a família, para que acompanhe o progresso dos seus filhos e que esteja mais presente do cotidiano desses jovens, também se faz necessário. Uma conjunção do trabalho social e do educativo, na escola, pode favorecer na resolução desses entraves causados pela violência. Poderão evitar a desvinculação dos jovens da escola, para que não fiquem ociosos e mais frágeis para o ingresso no mundo do crime e com enormes dificuldades para se inserirem com dignidade no mercado de trabalho. A violência juvenil está constante no ambiente escolar e carece da ação do Poder Público. É essencial se trabalhar a cultura de paz nas escolas! (Sousa, 2016, p. 80).

Para combater a violência no ambiente escolar, são necessárias ações estruturais e multissetoriais que envolvam políticas públicas, projetos sociais e a participação ativa das famílias. Observa-se que o primeiro passo é reconhecer a violência como um problema e compreender suas causas, dessa forma, é necessário que a entenda como um fenômeno amplo que se manifesta de diversas formas. Torna-se importante analisá-la para além de casos isolados. Infelizmente essa é uma postura muito comum em muitas escolas e governos, que acaba por inviabilizar boas soluções.

Dessa forma, percebe-se a necessidade de as políticas públicas priorizarem investimentos em três frentes principais: uma formação crítica e cidadã por meio da educação; a criação de oportunidades de desenvolvimento social através de esportes, cultura e profissionalização; e o atendimento especializado a jovens em situação de vulnerabilidade, com adequado suporte psicossocial.

É importante envolver as famílias nesse processo, embora muitas se mostrem despreparadas para lidar com os atuais desafios educacionais. Para superar essa limitação, seriam interessantes a criação de ações como projetos sociais comunitários, centros de apoio psicopedagógico e estratégias para incentivar a participação familiar no cotidiano escolar. Isso permitiria construir uma rede de proteção e desenvolvimento em torno dos estudantes.

Portanto, a violência escolar é um sintoma de relações rompidas. Somente com a reconstrução desses laços, baseada na cooperação entre todos os envolvidos, será possível transformar as escolas em espaços de diálogo, respeito e aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa alcançou seu objetivo ao analisar os fatores socioeconômicos, culturais e pedagógicos relacionados às violências contra professores/as em uma escola de Ensino Médio em Boa Vista/RR. Os resultados evidenciam que a violência direcionada a educadores constitui um problema que demanda maior atenção, pois decorre de múltiplas questões sociais e institucionais, comprometendo tanto o bem-estar psicológico quanto a prática pedagógica.

O estudo, realizado a partir de entrevistas com docentes da rede estadual, identificou que as formas de violência mais recorrentes foram psicológicas, físicas, verbais e patrimoniais. Tais episódios impactam negativamente o rendimento profissional, fragilizam a saúde mental e, em casos mais graves, levam professores/as a reconsiderar sua permanência na profissão.

Como encaminhamento central, a pesquisa aponta a urgência de políticas públicas que fortaleçam o apoio psicológico no ambiente escolar, incluindo a inserção de profissionais especializados em saúde mental. Tal medida se mostra imprescindível diante da demanda recorrente dos/as professores/as por suporte institucional adequado.

Os achados confirmam que a violência escolar é um fenômeno enraizado na estrutura social, manifestando-se de forma física, psicológica, simbólica e moral. Para os/as docentes, esse contexto resulta em consequências emocionais e profissionais severas, como estresse, ansiedade, depressão e síndrome de *Burnout*, além da perda de motivação e do esgotamento emocional, que comprometem a qualidade do ensino.

Torna-se, portanto, fundamental oferecer suporte adequado, tanto por meio de acompanhamento psicológico especializado quanto pela criação de programas de formação continuada que preparem os/as professores/as para lidar com conflitos e violências no espaço escolar. É igualmente relevante que o enfrentamento da violência não se limite a medidas punitivas, mas que inclua estratégias preventivas, como o fortalecimento do diálogo, a mediação de conflitos e a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo, democrático e acolhedor.

A pesquisa também ressalta a necessidade de ações intersetoriais que integrem educação, saúde e assistência social, de modo a abordar as causas estruturais da violência, como desigualdades socioeconômicas e desestruturação familiar.

Da mesma forma, a valorização docente, investimentos em infraestrutura e a ampliação do quadro de profissionais especializados se apresentam como condições essenciais para transformar a realidade escolar.

Logo, conclui-se que a violência contra professores/as permanece como um desafio significativo no contexto educacional de Boa Vista/RR. Superá-lo exige esforços coletivos e contínuos, envolvendo Estado, escola, famílias e comunidade. Somente a partir dessa cooperação será possível garantir um ambiente educacional que promova a saúde mental docente, assegure a qualidade do ensino e fortaleça o respeito mútuo entre todos os atores da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Programa de prevenção à violência nas escolas: Violências nas escolas**. ed 2. Flacso Brasil. 2021.

ABRAMOVAY, M. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ALVES, Angela Gilda *et al.* Dimensões da violência do aluno contra o professor. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 3, p. 1027-1038, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/KPmLjc7Qz4RSDLfnpwb7RwC/. Acesso em: 05 de maio 2023.

ARENDT, Hannah. **Da violência**. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1970.

ASSIS, Simone Gonçalves de; MARRIEL, Nelson de Souza Motta. Reflexões sobre Violência e suas Manifestações na Escola. *In:* ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. **Impactos da Violência na Escola: Um Diálogo com Professores.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 41-63. Disponível em: https://books.scielo.org/id/szv5t/pdf/assis-9788575413302-03.pdf. Acesso em: 05 maio 2023.

BARBOSA, Kauane Natalia de Andrade. **Violência contra professores: casos em Guarapuava/PR**. 2019. 57 fls. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade Guairacá, Paraná, 2019. Disponível em: http://www.repositorioguairaca.com.br/jspui/bitstream/23102004/117/1/Viol%c3%aancia%20contra%20professores.pdf. Acesso em: 05 maio 2023.

BARBOSA, Tatiana Aparecida. **A violência no contexto escolar: representações de alunos do Ensino Fundamental**. 2018. 123 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/eab69dec-4d64-49b4-a6f6-4c8b11012e99/content. Acesso em: 09 maio 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRAND, Rita Melânia Webler. **Do mal-estar à readaptação: o que causa o adoecimento e o afastamento da função docente**. 2013. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

CAFARDO, Renata. Ataques em escolas: Colégios e faculdades orientam sobre como agir diante de supostas ameaças. **Terra**, 11 abr. 2023. Disponível em: https://www.terra .com.br/noticias/educacao/ataques-em-escolas-colegios-e-faculdades-orientam-sobre-como-agir-diante-deupostasameacas,6a473dbd669ad746601 d0596b7177758nmeeow8r.html. Acesso em: 05 de maio 2023.

CAMACHO, Luiza Ishiguro. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da USP. São Paulo. 2000.

CARVALHO, Maria das Graças de; OLIVEIRA, Gislene Farias de; Cárita, Ana. Representações da violência por professores. **ID on line - Revista de Psicologia,** v. 10, n. 29, p. 07-22, 2016. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/378/501. Acesso em: 09 de maio 2023.

CHAUÍ, Marilena. Ensaio ética e violência. **Revista Teoria e Debate**, ano 11, n. 39, 1998. Disponível em: https://teoriaedebate.org.br/1998/10/01/etica-e-violência/. Acesso em: 09 mai. 2023.

_____. Uma Ideologia Perversa. **Folha de São Paul**o, São Paulo, Caderno Mais!, 1999. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs14039904.htm. Acesso em: 17 abr. 2024.

COSTA, Helrison Silva. Poder e violência no pensamento de michel foucault. **Sapere Aude**, [S. l.], v. 9, n. 17, p. 153–170, 2018. DOI: 10.5752/P.2177-6342.2018v9n17p153-170. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/SapereAude/article/view/16152/13404. Acesso em: 3 abr. 2025.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. Violência: um problema de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva,** v. 11, n. 2. p. 1163-1178, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/jGnr6ZsLtwkhvdkrdfhpcdw/#. Acesso em: 23 jul. 2024.

FOULCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Ed. 20. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, Cândido Alberto; PEREIRA, Marlene Monteiro. A formação do professor em face das violências das/nas escolas. **Cadernos de Pesquisa,** v. 39, n. 136, p. 201–224, jan. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/xjxQRc8QySKm7pmHfJ95sjq/?lang=pt#. Acesso em: 23 abr. 2024.

LIMA, A. F. T. **A violência na escola e os transtornos mentais comuns (tmc) em professores de escolas municipais de Jaboatão dos Guararapes – Pernambuco**. 2014. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, PE, 2014.

LIMA, Patrícia Viana Carvalhedo. **Violência contra professores em escolas do ensino médio.** 2019. Dissertação (Mestrado em Saúde e Comunidade) - Universidade Federal do Piauí, Piauí, PI, 2019.

LIMACHI, Elysangela Koglin Ulo.; NASS, Isabelle Rittes; ZUCOLOTTO, Marcele Pereira da Rosa. Produção de subjetividades e convivência escolar. **Rev. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento,** Universidade Federal de Itajubá, v. 8, n. 6, p. 01-17, 2019. Disponível em:

https://www.redalyc.org/journal/5606/560662197023/560662197023.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

LIRIO, Flávio Corsini. **Avaliação da implementação das ações de enfrentamento ao abuso sexual contra crianças e adolescentes em escolas públicas de Ensino Fundamental do bairro do Guamá – Belém/PA.** 2013. 231 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Pará, 2013. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/avaliacao-da-implementacao-das-acoes-de-enfrentamento-ao-abuso-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-em-escolas-publicas-de-ensino-fundamental-do-bairro-do-guama-belem-pa,0ad82c17-d70c-4700-afb7-c437267cb3ea. Acesso em: 23 abr. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MACIEL, M. A. **Representações sociais de violência na escola: um diálogo com alunos e professores da Paraíba**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MARRA, C. A. S. **Subjetividade do professor em tempos de violência na escola pública**. 2015. 228 fls. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Psicologia_MarraCA_1.pdf. Acesso em: 03 maio 2023.

MARTINS, C. F. Escola reúne professores para relato sobre ataque em creche; pai de vítima critica exposição. **Folha de São Paulo**, 08 abr. 2023. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/04/professoras-relatam-como-foi-momento-do-ataque-a-creche-em-sc.shtml. Acesso em: 03 maio 2023.

MINAYO, M. C. S. **Fala Galera Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 1999.

_____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NORONHA, J. I. B; Oliveira, M. A. Violência contra professores no espaço escolar: a percepção de professores do Ensino Médio em uma escola pública na cidade de Unaí – MG. **5° Simpósio da Faculdade de Ciencias Sociais**, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/106/o/Jeisy_Iann__completo.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

PAIVA, S. R. **A Violência praticada pelos alunos contra os docentes da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso do Sul**. 2020. 95 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2020. Disponível em:https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/4035/1/SandroRamosPaiva.pdf. . Acesso em: 12 maio 2023.

PAVIANI, Jayme. **Conceitos e formas de violência**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2016.

PEREIRA, Angélica de Almeida. **Violência e processos inclusivos em escola de Ensino Fundamental anos finais**. 2021. 114 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2021. Disponível em: http://repositorio.ufrr.br:8080/jspui/bitstream/prefix/517/1/Viol%c3%aancia%20e%20processos%20inclusivos%20em%20escola%20de%20Ensino%20Fundamental%20anos%20finais...%20Pereira.pdf. Acesso em: 09 maio 2023.

PEREIRA, Juliana Martins. **Percepções de professores do ensino médio: as forças coercitivas no ambiente escolar e a relação com o mal-estar docente**. 2017. 292 fls. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/add4d04b-9cf7-48bf-a579-f2d0d808042b/content. Acesso em: 09 maios 2023.

PINTO, R. A. B ; PAULA, A. P. Violência simbólica e subjetividade: uma leitura a partir da teoria crítica Adorniana. **Revista Subjetividades.** V. 22. p. e7884, 2022. Disponivel em: https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/7884/6865. Acesso em: 01 de fev 2025.

ROSA, A. R. **(O) Braço forte, (A) mão amiga: Um estudo sobre dominação masculina e violência simbólica em uma organização militar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração) Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2007.

ROSA, Maria Aparecida Lima Piai**. O sintoma violência na escola sob a perspectiva do professor:** estudo de caso. 2019. 190 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SANTOS, M. M; GONDIM, L. S. S. Contribuições da relação professor-aluno no cuidado à saúde mental de estudantes: revisão da literatura de 2015 a 2020. **Constr. Psicopedag.,** São Paulo, v. 30, n. 31, p. 82-100, dez. 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542021000200009. Acesso em: 20 abr. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Edição comemorativa. São Paulo, ed. Autores associados, 2008.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo Moderna, 2004.

SILVA, J. C. *et al.* Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 27, e242262, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/pnKjTfs7s9VrzJGMhTsMPSG/. Acesso em: 13 maio 2025

SILVA, J. D. S; SILVA, L. E. P. Violência contra professores: um estudo bibliográfico de como a pedagogia do amor é transformada em pedagogia da dor. **Revista acadêmica Caderno de Diálogos.** V. 4. N. 1. 2023. Disponível em: https://periodicos.faculdadefamart.edu.br/index.php/cadernodedialogos/article/view/106/59. Acesso em: 06 maio 2025.

SILVA, J. P. N. **Fatores legais do trabalho e estresse ocupacional dos profissionais da saúde forense**: metassíntese. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Pará, Pará, 2022.

SILVA, L. L. D.; COELHO, E. B. S.; CAPONI, S. N. C. D. Violência silenciosa: violência psicológica como condição da violência física doméstica**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. v. 11, n. 21, p. 93–103, jan. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/9SG5zGMVt4VFDZtzbX97MkP/# . Acesso em: 27 ago 2024.

SILVEIRA, T. B. **Violência psicológica contra a criança sob o olhar da equipe da estratégia saúde da família.** 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2016.

SOUSA, G. D. **Violência ao Docente Na Escola**: Narrativa de Professora Agredida por Aluno. 2019. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Publicas) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2019.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 58–75, 1998. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/717. Acesso em: 30 abr. 2025.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. 27(1), p. 87–103. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/pbFRcymkHxFPkK7VkkMwXNQ/?lang=pt. Acesso em: 29 jan 2025.

TURTE, Samantha Lemos. **Violência psicológica e assédio moral no trabalho**: percepção e estratégias de enfrentamento de adolescentes trabalhadores. 2011. 198 fls. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Faculdade de Saúde Pública da USP, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6134/tde-29012012-170212/publico/turte_samantha_dissertacao.pdf. Acesso em: 02 maio 2023.

VELOSO, Natália; PIMENTEL, Juliana. Brasil teve 5 ataques com mortes em escolas em 2022 e 2023. **Poder 360**, 05 abr. 2023. Disponível em: https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-teve-5-ataques-com-mortes-em-escolas-em 2022-e-2023/. Acesso em: 02 maio 2023.

XAVIER, M. Arendt, Jung e Humanismo: um olhar interdisciplinar sobre a violência. **Saúde e Sociedade**. V. 7. N.3. p 19-32, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/a/dj3xQQYcC63zHNwR9NFfc8P/. Acesso em: 10 abril

2025.

ZANELLI**,** P. B. B. **Síndrome de *Burnout* em professores da rede pública de seropédica e itaguaí**: prevalência e fatores associados**.** 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual sua formação e tempo de profissão?
2. Que disciplina você leciona?
3. Já trabalhou em outras escolas? Se sim, sente alguma diferença em relação à escola atual?
4. Como são, no geral, as relações entre os/as professores/as e os alunos?
5. O que entende ser violência?
6. Quais são as violências mais comuns no seu contexto escolar?
7. Na sua opinião, quais são as principais causas da violência no ambiente escolar? Como você acredita que essas causas poderiam ser mitigadas?
8. Já sofreu alguma violência no espaço escolar?
9. Quais tipos de violência já sofreu ou presenciou no contexto escolar?
10. Quem são os atores dessa violência? Como elas ocorrem?
11. Qual é a sua percepção sobre o apoio institucional recebido em situações de conflito ou violência dentro da escola?
12. Como você descreveria a influência da violência escolar no seu bem-estar emocional e na sua prática pedagógica?
13. Quais estratégias você adota para lidar com situações de violência ou conflito com alunos? Essas estratégias têm sido eficazes?
14. De que forma as políticas públicas e as ações da comunidade escolar influenciam na prevenção ou enfrentamento da violência contra professores/as?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa sobre “A violência contra professores/as em uma escola de Ensino Médio da rede estadual, em Boa Vista-RR, sob a responsabilidade dos pesquisadores: Gabriela Pires Menezes Feijó (estudante de mestrado do PPGEDUC/UFRR) e o professor Drº Flávio Corsini Lirio. (orientador de dissertação). Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar sem nenhum prejuízo para você ou para os pesquisadores. A entrevista será gravada pela pesquisadora, através de um gravador para transcrição no trabalho acadêmico, dessa forma, as respostas ficarão mais descritiva, após a defesa, os áudios serão apagados.

1. O objetivo desta pesquisa é: Analisar as diversas formas de violência vivenciadas por professores/as de uma escola de Ensino Médio da rede estadual, a partir da percepção dos mesmos. Os objetivos específicos são identificar os tipos de violências praticadas contra professores/as de uma escola de ensino médio, da rede estadual, no município de Boa Vista-RR, analisar as consequências das violências no desenvolvimento do trabalho pedagógico de professores/as de escolas de ensino médio, da rede estadual, no município de Boa Vista-RR e examinar o impacto da violência nos/as professores/as no ambiente escolar.
2. Sua participação é voluntária e se dará por meio da aplicação de entrevista semiestruturada. A entrevista ocorrerá individualmente, em horários acordados entre as partes envolvidas, em um ambiente tranquilo com controle de temperatura e privacidade. Serão professores/as do ensino médio da escola estadual Vanda da Silva Pinto.
3. O principal risco relacionado com a sua participação poderá ser: O efeito emocional de abordar um assunto sensível em que vivenciou. Porém por se tratar de uma entrevista semiestruturada, caso surja a necessidade de acolhimento de quem esteja participando da pesquisa, a pesquisadora é formada em psicologia e pela experiencia clínica, poderá realizar um acolhimento, se for necessário.
4. O principal benefício da pesquisa, ela que ela poderá possibilitar um olhar ao corpo docente da escola, para o participante, o benefício se dá

pelo fato de que este poderá expor suas percepções e concepções de maneira livre, sobre questões muitas vezes invisibilizada.

5. Os critérios de inclusão serão: : a) professores/as de ambos os sexos, residentes em Boa Vista–RR; b) professores/as que vivenciaram situações de violência escolar; c) professores/as que atuam no Ensino Médio; d) professores/as de nacionalidade brasileira. Os elementos de exclusão: a) professores/as de ambos os sexos que não residem em Boa Vista- RR; b) professores/as que residem em Boa Vista- RR e não vivenciaram situações de violência escolar; c) professores/as assistentes do Ensino Médio; d) professores/as do Ensino Fundamental; e) professores/as de origem indígena; f) professores estrangeiros.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e garantimos que somente o pesquisador saberá sobre sua participação. Você receberá uma via deste termo com o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Você poderá entrar em contato conosco, sempre que achar necessário, através do telefone do pesquisador responsável, Flávio Corsini Lirio, número +55 95 98113-4610, caso tenha alguma dúvida.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____

Participante da Pesquisa

Telefone do Comitê de Ética da UFRR: (95) 3621 – 3112 Rama 26.
Pesquisadora principal: Prof. Dr. Flávio Corsini Lirio, (95) 98113-4610.
Pesquisadora assistente: Gabriela Pires Menezes Feijó, (95) 99169-4339, psigabrielafeijo@gmail.com

Pesquisadora responsável

Pesquisadora assistente

Endereço dos pesquisadores: Universidade Federal de Roraima (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC/UFRR). Av. Cap. Ene Garcez, 2413, Centro de Ciências Humanas, sala 53 – Aeroporto (Campus Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: ppgeduc@ufrr.br. Endereço do CEP/UFRR: Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana), CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 8, Direção do CEDUC.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 7, sala 737, segundo andar (entrada principal, sobe para o segundo andar, vira à direita, última sala do corredor, à direita) E-mail: coep@ufrr.br